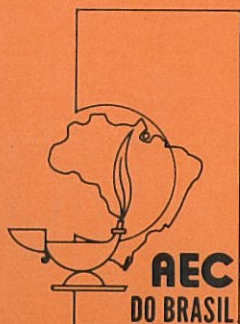


Margarida Maria Krohling Kunsch
(Org.)

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Caminhos Cruzados



11

Edições

Loyola

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

— Caminhos cruzados —

Coleção AEC DO BRASIL

1. *Educação para uma sociedade justa*
VV. AA.
2. *Educação evangelizadora — um desafio na América Latina*
CELAM
3. *Educação católica: atuais tendências*
J. B. Libânio
4. *Educação e campesinato — uma educação para o homem do meio rural*
Anne M. Speyer
5. *Pastoral de juventude no Brasil*
Jorge Boran, Hilário Dick
6. *Planejamento como prática educativa*
Danilo Gandin
7. *Educação para o trabalho*
VV. AA.
8. *Opção pelos pobres: educação e nova sociedade*
VV. AA.
9. *Dimensão social teológica e pedagógica da opção pelos pobres*
VV. AA.
10. *Movimento popular, política e religião*
Reinaldo Matias Fleuri (org.)
11. *Comunicação e educação — caminhos cruzados*
Margarida Maria Krohling Kunsch (org.)

MARGARIDA MARIA KROHLING KUNSCH
(org.)

COMUNICAÇÃO
E
EDUCAÇÃO

— CAMINHOS CRUZADOS —

AEC
do Brasil

Edições

Loyola

Revisão:

Marcos Marcionilo e J. Alves

Capa

Francisco C. Gôngora

INTERCOM

Caixa Postal 20793

01498 — São Paulo — SP (Brasil)

Edições Loyola

Rua 1822 n. 347

Caixa Postal 42.335

04216 — São Paulo — SP (Brasil)

Tel.: (011) 914-1922

© EDIÇÕES LOYOLA — São Paulo, 1986

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS CRUZADOS

*Margarida M. Krohling Kunsch **

Desde sua fundação, em 1978, a INTERCOM realiza anualmente um ciclo de estudos interdisciplinares da comunicação.¹ Em setembro de 1985, discutiu o inter-relacionamento entre a comunicação e a educação.

* Diretora cultural da INTERCOM. Foi coordenadora geral do VIII Ciclo. Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e doutoranda na mesma Escola. Professora nas Faculdades de Comunicação Social do Instituto Metodista de Ensino Superior e da Fundação Cásper Líbero.

1. A INTERCOM já realizou oito ciclos de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Em 1978, estudou as relações entre ideologia e poder no ensino de comunicação, questionando as injunções do Estado na estrutura curricular e descobrindo possíveis caminhos alternativos para o conteúdo das disciplinas básicas e a prática pedagógica nas escolas de comunicação. Em 1979, abordou a comunicação em relação as classes subalternas, diagnosticando a marginalização dessas classes pelas grandes redes de comunicação do país e abrindo espaço para uma manifestação ampla sobre o modo de comunicação de diversos grupos menos favorecidos (operariado, campesinato, segmento religioso, minorias étnicas e raciais, homossexuais etc.). Em 1980, analisou as convergências entre Estado, populismo e comunicação, investigando a manipulação feita pelos meios de comunicação e por lideranças vinculadas às classes dominantes para a manutenção de um populismo com pretenso apoio das classes subalternas. Em 1981, discutiu a problemática da comunicação no processo da hegemonia burguesa, estudando os trâmites de resistência dos movimentos populares face à supremacia das redes comunicacionais mantidas pelo Estado autoritário e pelos grupos dominantes. Em 1982, abordou o papel reservado aos comunicadores enquanto transmissores de conhecimento na sociedade em que se encontram, analisando o espaço ocupado pela pesquisa da comunicação no contexto da ciência e da tecnologia. Em 1983, debateu as novas tecnologias da comunicação brasileira, ressaltando o seu impacto sobre a sociedade, numa tentativa de delinear uma política democrática para o setor,

Trata-se de um tema de grande atualidade nessa década de 80, pois toda atividade comunicativa é uma atividade educativa e vice-versa. Emerge conceitualmente uma "didática da comunicação", envolvendo a educação e os meios de comunicação, e uma "didática dos meios", relacionada com a potencialidade dos mídias na organização do processo ensino-aprendizagem como um processo de comunicação.²

Por outro lado, o debate dos caminhos cruzados entre a comunicação e a educação é um imperativo diante de uma realidade que, transformando-se rápida e profundamente, obriga o educador, não só a acompanhar de perto os passos da implantação das tecnologias da comunicação dentro da escola, mas também a entendê-la em toda a sua dimensão política, econômica e social.³

A escola, enquanto transmissora da cultura e geradora de conhecimentos, deve interpretar os fatos numa perspectiva da dinâmica do dia-a-dia, estampada nos meios de comunicação, devendo, portanto, a educação e a comunicação andar juntas na construção de uma sociedade mais crítica, participando mais ativamente dos destinos da nação, na construção de uma democracia plena.

O fato é que o sistema educacional brasileiro, bastante superado, ainda se acha muito divorciado da nova realidade comunicacional e dos fatos da vida nacional. Há, segundo Guiomar Namó de Melo, um contraste entre o país que domina a tecnologia de ponta na área das comunicações e o país que não consegue enfrentar com sucesso a tarefa bem mais singela de ensinar suas crianças, a ler e escrever, revelando uma distância, não apenas técnica, mas sobretudo econômica e social.⁴

resgatando a reserva de mercado da informática para a indústria nacional. Em 1984, diante de efervescente campanha das "diretas-já", centralizou-se na questão da comunicação no processo de transição democrática brasileira, avaliando o papel do Estado como mediador dos interesses do capital e da sociedade civil. Em 1985, por fim, tratou das relações entre a comunicação e a educação, mostrando que toda ação comunicativa deve ser educativa e vice-versa. As contribuições de todos esses ciclos de estudos foram reunidas em livros, cuja relação se encontra no final desta edição.

2. Onésimo de Oliveira Cardoso, "Didática emancipatória da comunicação: reflexão sobre as novas técnicas de ensino" in *Cadernos Intercom*, Cortez, São Paulo, 1/4 (1982): 44-45.

3. Cf. Luiz Fernando Santoro, "O impacto social das novas tecnologias de comunicação" in *Cadernos Intercom*, Cortez, São Paulo, 1/4 (1982): 28-29.

4. Guiomar Namó de Melo (e outros), *Educação e transição democrática*, Cortez, São Paulo, 1985, p. 13.

A propósito desse estágio da educação nacional, escrevia, em março de 1985, Terezinha Saraiva: "Vinte e dois milhões de jovens brasileiros estão em idade de freqüentar a escola de primeiro grau. Oito milhões — e esses milhões aumentam a cada ano — não recebem o ensino de primeiro grau, talvez jamais cheguem a recebê-lo. E muitos saem e continuarão a sair dessa escola por várias razões, muito antes de dominar os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes imprescindíveis a uma participação efetiva, a uma participação consciente e livre no convívio social. A cada ano, o contingente dos que não têm assegurado o seu direito à educação básica cresce — gerando e agravando os problemas e obstáculos que inviabilizam a realização do projeto social deste país". E a autora concluía, enfaticamente: "Jamais seremos uma grande nação se continuarmos mantendo em estado de abandono e estagnação o sistema escolar".⁵

Há que se reformular todo o sistema educacional brasileiro, aplicando-se projetos inovadores que adotem, por exemplo, o estudo dos meios de comunicação, para acabar com a estrutura autoritária e unilateral da escola, propiciando um ensino mais motivador, menos verbalista e mais sintonizado com o resto do mundo.

Moacir Gadotti chama a atenção do pedagogo para uma de suas funções na sociedade atual: repensar a sua educação (tarefa crítica), a sua formação, a formação recebida no curso e o próprio curso. "Estamos num momento em que o educador brasileiro precisa, urgentemente, pensar na reconstrução da educação brasileira, passo a passo com a reconstrução da própria sociedade brasileira".⁶

Já em 1980, José Marques de Melo, falando da implementação do jornal escolar e da preparação do leitor crítico, afirmava que iniciativa "dessa natureza atende ao imperativo de superar a rotina da vida nacional: as novas gerações não se lançam ao exercício democrático, porque não aprendem a fazê-lo na família, na igreja, nas associações civis. Não adquirem o hábito de ler jornais, porque não se sentem motivados socialmente e porque não se deparam com tais hábitos no circuito familiar, enquanto crianças e adolescentes; portanto, não podem imitá-lo". E aduzia:

5. Terezinha Saraiva, "Mais educação" in "O Estado de S. Paulo", 1.º de março de 1985.

6. Moacir Gadotti, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, 6.ª ed., Cortez, São Paulo, 1985, p. 56.

“A escola tem condições para interferir decisivamente nesse processo. E conta hoje com um sustentáculo motivacional vigoroso: a mobilização de toda a sociedade civil na defesa de seus interesses imediatos e na luta pela edificação de um futuro melhor. São manifestações democráticas, ainda que episódicas e cambaleantes, mas que não escapam à percepção dos educandos, constituindo excelentes oportunidades para retirar a escola do marasmo em que se encontra”.

A escola não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação, que, exercendo hoje uma influência decisiva, educam mais que a própria escola. Educadores e comunicadores devem assumir uma postura crítica frente ao papel reprodutivo da escola e dos mídia da ideologia dominante e, por outro lado, têm que levar as pessoas a fazer uma leitura crítica das mensagens veiculadas, a desvendar as tramas da comunicação.

Escreve Marques de Melo que “a escola formal está defasada dos *mass media*, divorciada da realidade, praticamente fossilizada”.

Por que então, não ensinar comunicação nas escolas de primeiro e segundo grau, lado a lado com matemática, ciências e outras disciplinas?

Diz, a propósito, Anamaria Fadul: “Ao nível da educação formal, consideramos urgente e indispensável que se reconheça esse novo domínio do conhecimento, o do estudo dos meios de comunicação de massa, introduzindo uma nova disciplina que tenha por objetivo ‘alfabetizar, para uma leitura crítica e seletiva das mensagens divulgadas pelos mídia, com a finalidade de superar a oposição entre o universo da escola e o dos meios de comunicação de massa, que se traduz na oposição entre o fácil e o difícil, o recreativo e o instrutivo. Pois a introdução dos novos meios na escola é a única defesa possível contra os efeitos nocivos dos mídia. Aprender-se-ia a lê-los como um livro e sua utilização permitiria a desmistificação de sua linguagem”.

7. José Marques Melo, “Presença do jornal na escola: iniciação ao exercício da cidadania” in *Revista de Cultura Vozes*, Vozes, Petrópolis. LXXIV/7 (1980): 523-524.

8. José Marques Melo, entrevista in “Folha de S. Paulo”, 5 de setembro de 1985.

9. Anamaria Fadul, “Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica” in *Cadernos Intercom*, Cortez, São Paulo, I/4 (1982): 39-49.

A formação dessa consciência crítica só será possível se o processo educativo e o processo comunicativo estiverem imbricados, gerando uma prática transformadora, capaz de diminuir os efeitos maléficos da reprodução da ideologia dominante.

A INTERCOM, na trajetória de seus nove anos de vida, tem promovido debates, participado de reuniões científicas e publicado artigos relacionados com a questão do inter-relacionamento da comunicação com a educação.¹⁰ O ciclo de estudos realizado em 1985 permitiu que a comunidade acadêmica, até hoje, acima de tudo questionadora dos sistemas de comunicação e de educação vigentes no país, pudesse, de forma mais sistemática, apresentar elenco de sugestões para a solução dos problemas dessas áreas, abrindo novas perspectivas para uma maior integração entre elas.

As contribuições feitas na ocasião, em forma de conferências e comunicações coordenadas, traduzem a preocupa-

10. Em toda a sua práxis, a INTERCOM sempre se preocupou com a interdisciplinariedade da comunicação. E a educação é uma das áreas que se faz presente nos diversos ciclos de estudos debates e publicações. Em abril de 1980, representantes da entidade participaram no painel "Meios de comunicação de massa e educação", na 1.ª Conferência Brasileira realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cujas contribuições foram, posteriormente publicadas na *Revista Vozes*, em setembro do mesmo ano. ("Educação & Comunicação de Massa", *Revista Vozes*, LXXIV/7 (1980). Em julho de 1980, pesquisadores da INTERCOM compareceram à reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, realizada no Rio de Janeiro, apresentando um simpósio sobre educação e meios de comunicação de massa em função de uma democracia cultural, além de uma mesa-redonda sobre a questão da relação arte-comunicação e seu ensino na escola. Em 1981, participou de reuniões da Comissão de Estudos Curriculares para o Ensino Médio, coordenados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, espaço considerado pela INTERCOM como promissor para se iniciar o debate sobre a necessidade da implantação do estudo dos meios de comunicação de massa no nível médio. Em 1982, o n. 4 de *Cadernos Intercom* foi dedicado ao tema "Novas tecnologias de comunicação e educação: usos e abusos", versando justamente sobre cruzamentos entre comunicação e educação. Dois trabalhos relacionados com comunicação e educação foram realizados em 1985 a pedido da Unesco, pela então presidente da INTERCOM, Anamaria Fadul. O primeiro, encomendado pelo escritório regional da UNESCO em Santiago do Chile (Orcala), foi apresentado no seminário sobre "Políticas de Educação para a América Latina e o Caribe". O segundo, uma pesquisa exploratória sobre a *recepção crítica no Brasil*, objetivou examinar as experiências no âmbito da educação formal e informal

(*Revista brasileira de comunicação*, INTERCOM-Sociedades Interdisciplinares da Comunicação, VIII/52 [1985]: 59-60.

ção de comunicadores e educadores em dar um novo redimensionamento ao processo educacional brasileiro dentro e fora da escola, numa ação conjunta com os meios de comunicação.

Esta obra agrupa em sete partes os diversos trabalhos apresentados, todos eles convergindo para uma idéia central ou seja, de que “a comunicação social cruza-se com a educação na medida em que todo o intercâmbio de informações possui uma perspectiva educadora inarredável”, como enfatizou o então Ministro da Cultura, Aluísio Pimenta, na abertura do encontro.

A primeira parte — “Educação e meios de comunicação dentro e fora da escola” — focaliza o papel imprescindível dos meios de comunicação, como mediadores da realidade no processo pedagógico da apropriação do conhecimento, uma vez que eles têm a possibilidade de registrar e transmitir o acúmulo de conhecimentos já produzidos pela humanidade. Cipriano Carlos Luckesi, da Universidade Federal da Bahia, em palestra sobre a realização pedagógica dos mídias em função da preparação para a cidadania, defende que a escola atual deve transmitir o conhecimento que “interessa”, entendido como aquele que serve a um processo crítico da sociedade, dando condições ao educando para que seja competente no entendimento, na operação e na condução da realidade que o cerca. Angelo Piovesan e Maria Helena Rennó, do Departamento de Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, avaliando o papel do rádio e da televisão educativa no processo educacional brasileiro, apontam para a necessidade de que, com relação a esses meios, não só se questione a excessiva centralização das programações sem uma regionalização da linguagem, dirigida aos mais diversos segmentos de público, como também se procure implantar emissoras alternativas, cabendo um melhor planejamento do seu uso.

Amélia Alves enfoca um projeto desenvolvido pelo Centro de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A campanha iniciada em 1979, em torno do slogan “Um rádio e uma TV em cada escola”, a partir de 1982, passou a envolver também os quadrinhos, o jornal e o cinema. E hoje o projeto “Uso dos meios de comunicação social na escola” é um projeto de mobilização e reciclagem, retomando sua questão fundamental — o repensar a relação escola-meios na prática efetiva do professor. Uma outra experiência é relatada por Maria Tornaghi,

que traz os resultados de um trabalho desenvolvido, em 1984, no jardim-escola "A toca do coelhinho", do Rio de Janeiro, com crianças de menos de dois até nove anos, às quais, mediante a prática da arte no vídeo, foram dados instrumentos para conhecer, explorar e criticar esse meio, com vistas à formação de uma postura consciente diante da televisão. E Marialva Monteiro, do CINEDUC, instituição que há muitos anos lida com o cinema e seu papel com relação à educação, levanta novas perspectivas para a transmissão de conhecimentos e a relação entre alunos e professores, ao registrar uma experiência levada a efeito, de 1982 a 1985, com o emprego do diafilme em três escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Suzi Frankl Sperber, da Universidade Estadual de Campinas, discorrendo sobre o livro didático, colocado entre os jogos dos que lutam por uma mudança e dos que defendem a permanência da atual situação do mercado editorial, aponta para a necessidade de que o impasse gerado pela produção de obras meramente consumatórias, muito pouco preocupadas com a qualidade do ensino, seja rompido pela adoção de propostas inovadoras.

Madza Julita Nogueira, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mostra como o jornal, ao proporcionar o estabelecimento de elos entre os conteúdos transmitidos pelos professores das diferentes áreas do conhecimento e a realidade do aluno, aumenta o nível de competência da escola e o espírito crítico diante da informação. Nesse contexto, segundo a autora, uma nova discussão é reservada ao jornal escolar, elaborado por alunos e professores, que, além do mais, não só representa um meio de comunicação entre os participantes da comunidade escolar como, também, é um recurso para o desenvolvimento das técnicas da leitura e escrita. O tema é retomado e aprofundado por Patrícia Mansão Mello, da Universidade Federal do Espírito Santo; a autora propõe um projeto que procura inserir o aluno no processo político e social do meio em que vive com objetivos e dinâmica de produção renovados.

A educação, hoje, passa a ocupar um maior espaço no noticiário jornalístico, principalmente nos veículos impressos. Podemos citar, como exemplo, a cobertura que a "Folha de S. Paulo" vem dando diariamente ao assunto, na coluna de "Educação e Ciência". Por outro lado, também, as universidades estão preocupadas em facilitar o acesso dos jornalistas do seu meio e levar as informações aos ór-

gãos de divulgação. A experiência da Universidade de São Paulo é analisada por Edvaldo Pereira Lima, que mostra, sobretudo, a proposta de dois veículos de divulgação científica, o "Pré-Pauta" e o "Kit informativo", lançados pela Coordenadoria de Atividades Culturais em fins de 1984 e início de 1985. Ismael F. Pfeifer, falando do trabalho que vem sendo desenvolvido pela assessoria de imprensa da Universidade Estadual de Campinas e da necessária formação para o desempenho do jornalismo científico, afirma que a "UNICAMP ocupa hoje um espaço respeitável na imprensa brasileira, diferentemente de outros centros de pesquisa que se isolam em si mesmos, privilegiando publicações especializadas para a divulgação de seus trabalhos, que, no entanto, são desconhecidos do grande público".

A análise dos meios de comunicação dentro e fora da escola nos leva a refletir sobre um outro aspecto inerente à formação da criança, que é a questão do lúdico, destacando o papel da televisão (enquanto meio de comunicação influente e de entretenimento para a criança), da escola e da comunidade. Elza Dias Pacheco, Maria José Beraldi Anderson e Paulo Alexandre Vasconcelos trazem reflexões sobre o valor lúdico como atividade indispensável ao desenvolvimento físico, intelectual e emocional e como integrador do ego, sobre pesquisas brasileiras relativas ao consumo de TV e de comunicação, bem como seu processo de interação com o meio social. A presença dos meios de comunicação de massa, em especial da TV, também reorienta até mesmo os "jogos dramáticos infantis", abrindo uma nova linguagem dentro de campo lúdico. Por outro lado, o processo industrial e a conseqüente urbanização contribuem para as mufações do lúdico em função da diminuição dos espaços, obrigando a criança a sugar do novo "meio" todas as possibilidades de construção do brinquedo face às suas projeções fantasiosas, tornando-se cada vez mais escassas as modalidades de brinquedo "natural", que, contrariamente a uma opinião generalizada, não é ócio, mas um modo de levar a criança a pensar, criar, trabalhar, experienciar e até mesmo a descarregar tensões emocionais.

Para que se viabilize o uso dos meios de comunicação dentro e fora da escola, parece-nos que o ponto de partida deverá ser sua adoção teórica e prática primeiramente nos cursos de pedagogia. Assim os futuros professores poderão assimilar, desde o início, a importância de dinamizar a prática educacional, numa perspectiva crítica da história do dia-a-dia, espelhada nos meios de comunicação.

A segunda parte deste livro — “A comunicação nas faculdades de educação” — trata justamente desta questão, que merece, por parte de muitos educadores, uma preocupação constante quanto ao espaço que ela deve ocupar na formação dos futuros professores.

Pedro Goergen, diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP, fala da “urgente necessidade de um aproveitamento mais sistemático dos conhecimentos e técnicas acumulados pela área de comunicação, por parte dos educadores”. Mostra, também “a característica de anticomunicação que a estrutura universitária oferece, com reflexos profundos no próprio ato educativo, através do fracionamento do saber. E, abordando as três finalidades básicas da universidade — ensino, pesquisa e extensão dos serviços —, demonstra o íntimo relacionamento entre comunicação e educação. Isto é, tanto o ensino quanto a pesquisa e a extensão de serviços têm um caráter eminentemente comunicativo: o ensino é comunicação, a pesquisa só se justifica se for comunicada; e a extensão é a comunicação mais ampla entre universidade e sociedade”.

O espaço da comunicação no currículo das faculdades de pedagogia é visto inicialmente por Olga Molina, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que faz um breve retrospecto do curso de pedagogia no Brasil, destacando alguns pontos pertinentes ao campo de atuação concreta do pedagogo. Antonio Luiz Cagnin, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, alia aos seus conhecimentos inerentes à área da comunicação uma longa experiência como diretor de escola pública. Segundo ele, a reformulação do curso de pedagogia tem que ser feita em função da escola, que está divorciada do real, não despertando nenhum interesse nos alunos, necessitando, por isso, de profundas mudanças. Lilian Lopes Martim da Silva, da Faculdade de Educação da UNICAMP, conhece, como poucos, a dificuldade de “formar” professores polivalentes, aptos a lidar com crianças de pré-escola e primeiro grau, com suas dificuldades de expressão, sua linguagem peculiar, suas necessidades específicas, especialmente na fase da alfabetização, dentro do reduzido (discreto demais, segunda ela) espaço reservado para a comunicação no currículo de pedagogia. Suas reflexões constituem um alerta para a universidade. O espaço para o vídeo na formação de professores é analisado por Maria Felisminda de Rezende e Fusari, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que ao levar seus alunos a refletir, assumir po-

sição e se apropriar de um referencial teórico e prático da relação meios de comunicação-educação escolar, consegue transformá-los em espectadores e críticos. Este parece ser o caminho mais seguro para torná-los aptos a, no futuro exercício de suas funções, educar crianças capazes de uma recepção crítica dos meios de comunicação de massa. Só a vivência concreta das etapas de produção, divulgação e crítica da comunicação (no caso, em particular, da televisão) pode permitir o alcance desse objetivo a longo prazo. Ninguém ensina o que não sabe e, neste caso, saber depende de vivenciar.

Se por um lado, enfatizamos a urgente necessidade da presença sistematizada da comunicação nas faculdades de educação, há que se defender, também, que as escolas de comunicação repensem sua pedagogia, isto é sua prática educacional.

A INTERCOM teve, desde o início de suas atividades, uma preocupação dessa natureza. Em novembro de 1978, no seu primeiro ciclo de estudos interdisciplinares da comunicação, dedicou-se justamente à análise de estratégias de ensino e às relações entre ideologia e poder no ensino da comunicação, face à implantação do então novo currículo mínimo de comunicação estabelecido pelo ministério da Educação.

Agora, no oitavo ciclo, ela voltou a essa questão, focalizada na terceira parte do livro — “A educação nas escolas de comunicação”.

Nesse sentido, José Marques de Melo, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, faz uma análise crítica da universidade brasileira e da ação educativa das escolas de comunicação. O autor, expondo a evolução do ensino de comunicação no Brasil e do currículo, da metodologia e do papel que vem exercendo o professor, leva ao leitor um conjunto de reflexões de alguém que tem nada menos que vinte anos de experiência no campo do ensino e da pesquisa da comunicação social. Para ele, “a universidade brasileira permanece como espaço pedagógico frágil, cujos equívocos históricos se robusteceram no tempo e se complicaram nas últimas décadas, dando lugar a uma crise de identidade e tecendo uma imagem de imobilismo, estagnação”.

Essa constatação é corroborada por Júlio Cesar Tadeu Barbosa, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que, convidando os professores a uma autocrítica de como

exercer sua missão, no mundo de hoje, considera como fato incontestado que a universidade está absolutamente à margem da vida, distanciada do mundo real.

O novo currículo de comunicação social, aprovado em 6 de outubro de 1983,¹¹ e implantado em 1985, é objeto da contribuição de Amaral Serra, que apresenta o resultado da discussão realizada entre professores e alunos na Universidade Federal Fluminense, sobre a divisão básico-profissional e teórico-prático do currículo, idealizando um roteiro para o curso de comunicação social. A aplicação desse novo currículo de comunicação pode ser verificada, de forma integral, na proposta feita para o curso de comunicação social da Universidade Federal de Minas Gerais, pelas professoras Maria Ceres Pimenta S. Castro, Vanessa Padrão de V. Paiva e Vera Regina Veiga França.

Três grandes áreas do ensino da comunicação social foram objetos de estudos e debates no oitavo ciclo: jornalismo, publicidade/propaganda e relações públicas.

O ensino do jornalismo, que há muito tempo vem sendo tema de encontros nacionais e de reuniões com autoridades educacionais, sob a liderança de José Marques de Melo,¹² presidente da CONEJ (Comissão Nacional de Luta pela Melhoria da Qualidade do Ensino de Jornalismo), é abordado por Alice Mitika Koshiyama, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. A autora destaca a necessidade e a importância das escolas na formação dos jornalistas, tarefa que, para ela, cabe à universidade, apesar de suas limitações operacionais. Margarida Londoño vê o currículo mínimo como injunção máxima, ao impor "uma super estrutura organizacional a condições muito variáveis e complexas dentro de um país que, como o Brasil, apresenta enormes diferenças culturais, regionais e profissionais". Ela defende ainda a necessidade de autonomia e liberdade para

11. Presidência da República do Brasil, *Currículo de comunicação social*, Secretaria de Imprensa e Divulgação, Brasília, 1983, pp. 11-19.

12. José Marques de Melo, "O ensino de jornalismo na batalha decisiva pela qualidade" in *Revista brasileira de comunicação*, Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, São Paulo, VIII/52 (1985): 70-74. O autor detalha toda a luta que vem sendo travada pela melhoria do ensino de jornalismo. E, como chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, vem coordenando, e realizando, desde 1984, vários cursos de aperfeiçoamento para professores de jornalismo e para profissionais interessados.

cada escola poder definir o comunicador e jornalista que quer formar.

O ensino de publicidade e propaganda, segundo Raul Fonseca, "exige a reformulação de conceitos básicos que devem ser estabelecidos em relação à própria forma como se exprimem as funções da propaganda no contexto social, econômico e político". É preciso não só redimensionar o curso de propaganda, no tocante à formação técnica para o desempenho das funções inerentes ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, propiciar meios para que os educandos "assumam uma postura essencialmente crítica em relação à profissão e possam colaborar para o processo que visa estabelecer uma nova ordem na sociedade brasileira". Daniel Galindo questiona a compatibilidade da formação do publicitário com as atividades que se desenvolvem no dia-a-dia no contexto da comunicação com o mercado. J. B. Pinho, enfocando o projeto pedagógico como transformador do ensino de publicidade e propaganda na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mostra a experiência que ali vem sendo posta em prática.

O ensino de relações públicas tem sido abordado em diversos congressos e nos encontros nacionais e mundiais de profissionais e professores de relações públicas. Aqui impõe-se uma transformação do quadro atual, envolvendo não só uma reciclagem do magistério como, também, um aprofundamento da própria teoria e a revisão da prática. Deparamos com um número reduzido de alunos que fazem opção pelo curso, sobretudo nas universidades federais, e certa marginalização da área por parte dos dirigentes e dos corpos docente e discente de outros setores. Há que se propor uma participação mais política e mais crítica de professores e estudantes de relações públicas, não apenas para exigir seus direitos em relação aos demais cursos, mas, sobretudo, para questionar sua própria atividade, que deve revestir-se de uma nova dinâmica, bem mais sintonizada com o mundo de hoje. C. Teobaldo de Souza Andrade, um pioneiro do ensino e da pesquisa de relações públicas no Brasil, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo, insiste na necessidade de se dar novo dimensionamento à metodologia e ao conteúdo e à formação de professores. Waldyr Gutierrez Fortes apresenta a montagem curricular do curso de relações públicas na Universidade Estadual de Londrina, onde se levou em conta a regionalização agrícola e se procurou atingir o nível ideal em ter-

mos de conteúdo programático das disciplinas ministradas. Silvia T. Liberatore Gaio, da Faculdade de Comunicação da Fundação Armando Álvares Penteado, discorre sobre a prática laboratorial do setor, relatando sua experiência na implantação da Agência Experimental das Relações Públicas naquela escola.

Tanto as faculdades de educação quanto as de comunicação não podem ignorar o avanço das novas tecnologias da informação na sociedade contemporânea. Nesse campo, o fato é que a grande maioria das escolas ainda estão aquém da realidade, oferecendo, muitas vezes um ensino arcaico e obsoleto. A quarta parte deste livro — “Educação e novas tecnologias de comunicação” — representa uma tentativa de analisar o impacto destas sobre as pessoas e o seu desenvolvimento e aplicação no campo educacional. Ethevaldo Siqueira, diretor de redação da *Revista Nacional de Telemática*, coloca-nos diante da nova “era da informação”, demonstrando como a presença de tecnologias poderosas está mudando o mundo. Antônio Carlos de Jesus, da Universidade de Bauru, estabelece algumas linhas para uma visão crítica que o poder político e a universidade deveriam ter com a introdução e utilização das novas tecnologias. Segundo ele, “o problema das novas tecnologias não é uma questão que se reduza somente as inovações físicas; pelo contrário, tem potencialidade suficiente para transtornar toda a prática da comunicação social e, por extensão, as instituições educacionais formadoras dos profissionais, seus professores, os currículos escolares, os projetos experimentais, os sindicatos profissionais e até o exercício prático da profissão”.

Duas experiências educacionais são mencionadas, como exemplo do uso das novas tecnologias: J. B. Oliveira expõe a iniciativa do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, que produz vídeos em VHS para as escolas particulares. E José Armando Valente, da Universidade Estadual de Campinas, aborda a adoção do microcomputador na educação de excepcionais, demonstrando como o uso da informática no processo de aprendizagem pode “propiciar às crianças deficientes, especialmente aquelas com paralisia cerebral, a oportunidade de desenvolver atividades interessantes, desafiantes, e que tenham propósitos educacionais, e de diagnóstico”.

O progresso tecnológico das telecomunicações a curta distância coloca a informação numa rapidez incrível den-

tro de nossa casa. Como aproveitar disso num processo comunicativo e educativo, estabelecendo também no Brasil o ensino superior à distância ou a universidade aberta? O oitavo ciclo abriu espaço para discutir o assunto. As contribuições apresentadas estão na quinta parte deste livro — “Comunicação e democratização da cultura: a universidade aberta para os excluídos do ensino superior?”

Jacques Vigneron, da Universidade Católica de Santos, analisa a questão da universidade aberta e do trabalhador-estudante, como desafio e como alternativa para o acesso ao ensino superior. Tal proposta fará aparecer um novo tipo de professor. Não seria mais aquele que ministra aulas entre quatro paredes. “É aquele que fornece informação e orienta o estudante; utiliza os mídia: rádio, telefone, televisão, gravador, vídeo-teipe, correio”.

No Brasil, as diferenças regionais e as imensas distâncias geográficas impedem a introdução da universidade aberta como oportunidade de democratizar o ensino? É a questão posta por Sarah Chucid Da Viá, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

A experiência argentina é relatada por Carlos Alberto Duhourq, que faz a distinção entre o sistema de educação à distância e a universidade aberta.

A comunicação e a educação devem também se cruzar nos movimentos sociais, em função do processo transformador de vivência comunitária de grupos que lutam por melhorias de vida e por justiça social. É o que a sexta parte — “Comunicação e mobilização comunitária: uso educativo dos mídia” — discute explorando algumas facetas da realidade urbana e rural do Brasil. As experiências deixam patente a necessidade de uma educação libertadora que não pode prescindir da comunicação para uma participação mais efetiva e consciente dos grupos sociais, destacando-se o vídeo como meio alternativo para a consecução desse objetivo.

Estudando novos rumos para a pesquisa e o ensino da extensão rural, Gustavo Quesada, Vivien Diesel e Luis Barrios analisam por que esta se encontra distanciada dos movimentos de base e da ecologia. De acordo com esses autores, a universidade brasileira contribuiu para geração e transmissão de um conhecimento que serviu mais para a dominação do que para a libertação social e econômica no país. Maria Salett Tauk Santos, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, relata uma significativa experiência

libertadora levada a efeito com os agricultores de Tabu, no município de Surubim, interior de Pernambuco, onde, por meio de uma pedagogia problematizadora, se conseguiu a cooperação das pessoas envolvidas no processo. Outra experiência nesse campo, dessa vez numa área urbano-periférica de São Paulo, é a que descreve Jeanne Marie de Freitas, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, relacionada com a implantação do jornal "Aqui ó". Dirigido à heterogeneidade das forças sociais da região — as forças populares —, tinha, dentre outros objetivos, o de "proporcionar a criação de formas de participação políticas estáveis, elaborar formas discursivas geradoras de laços sociais sustentadores de identificações, transformáveis em auto-representação".

Uma terceira experiência é a de Cecília e Dilvo Peruzzo, da Universidade Federal do Espírito Santo: mediante um trabalho político-pedagógico conduzido pelo método da pesquisa-ação, está-se conseguindo que os moradores de um conjunto habitacional se mobilizem e passem de um estágio de incomunicação para a prática associativa.

A utilização do vídeo pelos movimentos populares analisada por José E. Balado Diaz, que vê nesse meio um instrumento de contestação e conscientização. Sua prática permite a elaboração de um "espaço alternativo e de resistência frente ao sistema de comunicação atual".

De tudo o que se expõe ao longo deste livro, pode-se concluir que um dos aspectos fundamentais a considerar na dinâmica dos meios de comunicação, dentro e fora da escola, é o que diz respeito à recepção crítica desses meios. Até que ponto os meios de comunicação de massa educam ou deseducam? Educadores e comunicadores têm que preparar as pessoas para usufruir criticamente os meios de comunicação e cobrar deles maiores informações. A sétima e última parte — "Educação crítica dos receptores" — concentra-se sobre esse tema.

Anamaria Fadul, Sergio Jellinick, Carlos Duhourq e Valério Fuenzahida, que haviam participado, pouco antes, de um seminário sobre "Estratégias para um melhor uso dos meios de comunicação dos grupos de população desfavorecidos", promovido pela Unesco e pela INTERCOM, expuseram no oitavo ciclo os pontos essenciais daquele encontro, todos girando em torno do papel dos receptores da comunicação. Pedro Gilberto Gomes os sintetiza neste livro.

Um projeto concreto de recepção crítica dos meios de comunicação de massa é o que vem sendo desenvolvido nas escolas pelo Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas (Sepac-EP), iniciado em 1982. Ismar de Oliveira Soares, da equipe desse Serviço e presidente da UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação Social), descreve, de forma abrangente, essa importante experiência, levando o leitor a refletir sobre o papel desempenhado pelo sistema de ensino formal e o sistema de comunicação social, enquanto instrumentos de transmissão do saber e como aparelhos ideológicos de reprodução de cultura hegemônica. Para ele, "a consciência bem-informada e crítica necessita saber, na verdade, como está sendo estruturada sua educação, sob que pretexto e para que finalidades. A íntima relação existente, no bojo de uma mesma sociedade, entre o ensino formal e o sistema de comunicação social, tornam-nos objetos necessitados de exame. Os projetos de educação e o uso dos recursos da comunicação social devem ser decididos pela sociedade. Até há bem pouco a relação 'escola e comunicação social' se esgotava em reflexões esporádicas, predominantemente moralistas, em torno do potencial de alienação presente nos veículos e nos obstáculos levantados por eles à atenção dos alunos aos seus deveres escolares".

Nyrma Souza Nunes de Azevedo procura investigar a correlação existente entre número de horas de assistência indiscriminada a programas de televisão e pensamento reflexivo, expresso em termos abstratos. A parte teórica descreve os prós e contras da televisão como meio de comunicação de massa, enfatizando a desnacionalização da cultura brasileira, o monopólio de informações e a violência. O mesmo tema é retomado por Patricio Calderón Muñoz e Miguel Ruyes Torres, professores de Academia Superior de Ciências Pedagógicas de Valparaíso no Chile, que trazem um conjunto de linhas de ação a respeito da televisão, como meio de comunicação e sua influência sobre os educandos, usando como modelo de enfoque a teoria dos sistemas, cujos passos são descritos em forma de quadros sucessivos.

O livro conta também, com a contribuição de Pedro Gilberto Gomes, sobre o projeto de leitura crítica da comunicação da UCBC, uma das entidades pioneiras no Brasil em sistematizar iniciativas dessa natureza.

Comunicação e educação: caminhos cruzados não é um produto acabado, mas uma somatória de pensamentos que se entrelaçam e se sintetizam na dialética da contemporaneidade. Com esta obra, a INTERCOM, reconhecendo e aceitando o pluralismo de idéias que deve ser cultivado da escola de primeiro grau à universidade, espera contribuir para a restauração e a consolidação da democracia da sociedade brasileira.

São Paulo, julho de 1986

CULTURA, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA *

Aluísio Pimenta

É com muita alegria que atendo o convite dos dirigentes da INTERCOM para participar da abertura deste ciclo de estudos sobre comunicação e educação. Basta um olhar de relance nos trabalhos realizados em anos anteriores para avaliar a importância da reflexão desenvolvida nesses encontros e fartamente divulgada em publicações e periódicos. É interessante observar a ampliação progressiva dos interesses, a partir da análise de estratégias de ensino em comunicação, objeto da reunião de 1978, passando por questões específicas, como as da pesquisa e das novas tecnologias, até problemas do confronto dos meios de comunicação com o estado e com a sociedade civil. A temática do presente ciclo de estudos insere-se diretamente na problemática da comunicação diante da transição democrática que constitui nosso momento histórico atual e, por isso mesmo, fala de *caminhos cruzados*, entre as inquietações do hoje e as esperanças e perspectivas para o amanhã.

Gostaria de trazer minha contribuição ao trabalho de especialistas que se inicia nesta noite e, para tanto, tomo como ponto de partida algumas das idéias expostas pelo professor Carlos Roberto Jamyl Cury, em artigo publicado no primeiro número da revista da Faculdade de Educação

* Pronunciamento de Aluísio Pimenta (então ministro da Cultura) no VIII Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação — INTERCOM, realizado em Itaici, Indaiatuba-SP.

da UFMG. Considera ele que, na conjuntura atual da sociedade brasileira, as classes subalternas passam a exigir com mais ênfase sua participação em termos de cidadania, no sentido de que também elas passam a ter voz, *através de suas organizações diretas e representativas*, no controle do Estado. O que se pretende, o que se quer, é a *incorporação à cidadania de uma classe até hoje impedida desse direito*. Trata-se de incorporar à sociedade o cidadão aliado dos mecanismos de decisão e controle, a fim de que as classes subalternas possam também participar dos bens produzidos pelo desenvolvimento, desde o direito à vida e à subsistência até os benefícios mais amplos da educação e da cultura. É evidente que temos diante de nós um percurso marcado por obstáculos e por contradições. Para citar um exemplo óbvio, a própria evolução política brasileira coloca-nos no meio de reformas sociais propostas por personalidades liberais, mas que acabam sendo, em muitos casos, postas em prática por elementos conservadores, alheios à dinâmica social das classes até hoje subjulgadas pelos interesses dominantes. Se considerarmos os veículos de comunicação de massa, como a imprensa e a televisão, veremos que é ainda muito desproporcional a relação entre o pequeno público que produz e consome as mensagens e a grande massa que, no entanto, busca cada dia com mais força formalizar e efetivar definitivamente sua participação na sociedade.

Se concordamos com o autor do ensaio citado, no sentido de que a conjuntura atual nos leva a pressentir a emergência de um renovado projeto educacional, no qual *os dirigentes se nutram das necessidades e anseios dos dirigidos e estes se reconheçam nos dirigentes*, consideramos também inadiável a exigência de um projeto cultural amplo, capaz de, por um lado, aglutinar iniciativas e experiências isoladas e, por outro, proporcionar a cada cidadão o acesso aos bens produzidos pela criatividade humana. Esse é o grande desafio que compete ao Ministério da Cultura enfrentar e superar. Foi essa a perspectiva do seminário que acabamos de promover em Brasília, reunindo cerca de 80 personalidades das mais diversas tendências e procedências, no âmbito do que se convencionou chamar *mundo da cultura*. O objetivo principal da convocação foi a busca de subsídios que nos ajudassem a percorrer com segurança caminhos até hoje não desbravados, naquilo que diz respeito à atuação de um novo ministério numa área em que os parâmetros

são, precisamente, as diversidades legítimas e aparentemente irreconciliáveis do universo cultural. Partilham, lado a lado, do mesmo direito de ser considerados e promovidos, produtos oriundos do mais modesto artesão interiorano ou do mais sofisticado dentre os produtos da chamada *indústria cultural*. São, assim, dignos do mesmo respeito e apoio todos os cidadãos que cultivam a própria criatividade como manifestação do espírito, gerando a cultura, que a cada dia se renova e define novas vertentes do seu existir.

A perplexidade que surge quando se começa a pensar na formulação de um projeto cultural para todo o Brasil atingiu também, pelo menos no primeiro momento os participantes do seminário de Brasília. Por que discutir? O que discutir? Como apresentar sugestões sem cair num dirigismo inautêntico? Como agregar *visões de mundo e práticas culturais* dissociadas entre si e, pelo menos na aparência, conflitantes? É possível chegar a uma identidade a partir das diversidades individuais e regionais num país continental como o nosso?

É evidente que não estávamos buscando respostas imediatas para questões que estavam a exigir, elas próprias, mediações mais complexas. Por isso mesmo, seria prematuro referir-me agora a conclusões emanadas do seminário. Seus resultados serão certamente objeto de novas consultas e de novos exames, antes que possamos chegar a uma avaliação mais definitiva.

Prefiro, neste momento, trazer à consideração dos participantes deste ciclo de estudos apenas dois depoimentos, quase colhidos ao acaso, dentro do abundante material produzido pelos agentes culturais que trabalharam juntos durante o seminário. Começo pelo escritor Oswaldo França Junior: "A idéia do ministro de fazer este seminário", comenta ele, "me assustou, pensei em outro encontro sem expectativas. Mas o que vejo aqui — não uma setorização que procurasse refletir o denominador comum de áreas de produção cultural — e sim esta diversificação antagônica e conflitante, o que vejo aqui é ponto de partida diferente, bem democrático que, é claro, vai ter depois de ser cobrado, reavaliado, corrigido a cada ano ou até em intervalos menores. Claro que é inviável a participação de todos, mas deve haver novos seminários, mudando-se as pessoas. Sabemos que o ministério sofre do mal da sua própria improvisação, da falta de assistência financeira, de ter de lidar com áreas

da maior complexidade. Na verdade, ele se divide em dois ministérios. Estranho? Não, são dois, sim. Um de arte, em que ele de jeito nenhum pode interferir, nem ter tendências ou preferências. Um outro cultural, no sentido de que ele pode direcionar, determinar ações, como pesquisas, publicações; direcionar no sentido de dar prioridade ao brasileiro, ao nacional, fazer uma política cultural”.

Outro depoimento que julgo importante é o de Wagner Francisco Alves Pereira, membro da CONCLAT: * “Ficamos surpresos de ter sido convidados a vir aqui. O movimento sindicalista brasileiro nunca teve espaço de participação em seminários desta natureza. Viemos porque sabemos que temos alguma coisa a dizer, mas também para colher subsídios dos demais participantes e, principalmente, para levar aos nossos trabalhadores o que colhemos, como possibilidade de entrar nesse jogo, de fazer também o nosso projeto. O trabalhador está hoje muito afastado da cultura e é só pela cultura que ele vai compreender o sentido da liberdade. Assim, o Ministério da Cultura tem a obrigação de facilitar tudo para que ele atinja melhor índice intelectual, e só então teremos um país em condições de desenvolvimento”. E mais adiante: “Enquanto o trabalhador ignora a sua própria origem, seu meio, o porquê de sua submissão, enquanto o governo ignora o povo, o trabalhador é um colonizado que acaba por ser imprestável. Isso é ilegítimo, nós estamos aqui neste seminário para dizer que o trabalhador é, do jeito miserável dele, um produtor cultural. Um produtor de política. Um produtor de um novo país”.

A aproximação desses dois depoimentos, de origens socialmente diferentes, mas uníssonos na reivindicação de um espaço a ser ocupado, parece-me uma oportuna sugestão para os debates que se iniciarão dentro de alguns momentos. A comunicação social cruza-se com a educação na medida em que todo o intercâmbio de informações possui uma perspectiva educadora inarredável. Gostaria de que, nesses dias de trabalho, a preocupação com as questões da cultura brasileira fossem também mais um caminho que se cruzasse sobre os anteriores. Não me refiro apenas a certas comunicações previstas no ciclo de estudos que, por sua própria natureza, envolvem diretamente aspectos culturais, como no caso dos temas *cinema e educação, arte e educação, educa-*

* Atual CGT — Conferência Geral dos Trabalhadores (n. do R.).

1

educação e meios
de comunicação
dentro e fora
da escola

PRESENÇA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA E PREPARAÇÃO PARA A CIDADANIA

Cipriano Carlos Luckesi (UFBA)

DELIMITAÇÃO DO TEMA E SEU TRATAMENTO

A partir do título, inferimos a delimitação do tema e o tratamento que deveria ser dado ao seu conteúdo.

Em primeiro lugar, deveríamos tomar o tema de uma forma abrangente e radical, no sentido de discutir fundamentos e não na perspectiva de discutir, em especificidade, um ou alguns dos meios de comunicação na escola. O tratamento específico das inter-relações dos meios de comunicação e a prática educacional seria objeto de trabalho de muitos outros estudos no decorrer do evento como um todo.

Em segundo lugar, a partir desse ponto de vista, os pontos a ser abordados no desenvolvimento desta análise nasceriam dos componentes do próprio título, ou seja, meios de comunicação, escola e preparação para a cidadania.

Por “desvios” de formação intelectual e por “desvios” de hábitos profissionais, propusemos uma estruturação hierárquica para esses tópicos da seguinte maneira: partir do mais abrangente e fundamental, caminhando, subseqüentemente, para os tópicos mediadores e instrumentais.

Decidimos, em primeiro plano, discutir a questão da “preparação para a cidadania”. No título, essa expressão deixa entrever que os meios de comunicação utilizáveis na escola teriam a ver com a preparação do sujeito para realizar a cidadania.

Para atingir essa finalidade traçada em termos de objetivos filosófico-políticos, o título nos apresenta a escola como uma das instâncias sociais processadoras das condições para caminhar para tal fim. Então, teríamos, em segundo plano, que discutir como a escola poderia ser um mecanismo promotor, ao lado de tantos outros dentro da sociedade, da preparação para a cidadania.

O título também nos coloca a utilização dos meios de comunicação dentro da escola como instrumentos a serviço do atendimento da finalidade mais abrangente que é a preparação para a cidadania.

Em síntese, a partir do pressuposto inicial e da leitura que fizemos do título parece que a missão deste artigo estaria relativamente bem-cumprida caso conseguíssemos chegar a algum encaminhamento de resposta teórica sobre a seguinte pergunta: "Como os meios de comunicação, utilizáveis e utilizados dentro da escola, podem contribuir significativamente para a preparação do educando para a cidadania"?

Convencidos de que esta seria a pergunta básica do título, decidimos desenvolver a nossa análise percorrendo os seguintes aspectos: pôr um entendimento, tanto do ponto de vista essencial quanto histórico, para o que seja a cidadania; discutir como a escola poderia ser uma instância a serviço da preparação para a cidadania; e estabelecer alguns indicadores de como os meios de comunicação poderão ser utilizados pedagogicamente no esforço de encaminhar o educando para a vivência da cidadania.

Para concluir esta delimitação, uma última observação: os dados concretos da nossa história, tanto a nacional quanto a internacional, genericamente tomadas, parecem indicar que a cidadania ainda se manifesta como um anseio, um campo de lutas e, conseqüentemente, de vitórias limitadas. A cidadania seria uma situação a ser alcançada. Por isso, parece-nos que a parte final do título de nosso artigo deveria ser modificado. Ao invés de colocar os meios de comunicação, na escola, como instrumentos para a "preparação para a cidadania", devemos colocá-los a serviço da "preparação para a conquista da cidadania". A diferença em termos de expressão gráfica é muito pequena, mas em termos de compreensão social e política é muito grande.

A cidadania, como uma qualificação de todos os membros de uma sociedade, em plena posse de direitos e no exercício de seus deveres, ainda está nos limites de nossas lutas pela transformação. Por isso, afirmamos que os meios

de comunicação na escola não poderão estar a serviço da preparação para alguma coisa que ainda não existe concretamente. Eles devem, sim, estar a serviço da preparação para a conquista daquilo que se coloca como o nosso ideal, como a nossa utopia: uma sociedade igualitária, onde todos possam ostentar a qualidade concreta e efetiva de cidadãos.

O nosso ponto subsequente de reflexão será um esforço de definir a cidadania e como estamos concretamente em relação a ela.

A CIDADANIA EM FUNÇÃO DA QUAL DEVE ERIGIR-SE A ESCOLA

Essencialmente, vamos definir a cidadania como a posse plena dos direitos e o exercício dos deveres por todos os membros de uma sociedade. Isso implica a realização dos direitos *civis* (liberdade de pensar, liberdade de expressar-se, ir e vir etc...), dos direitos *políticos* (poder de escolher e ser escolhido para a direção dos bens sociais; modernamente, o direito de votar e ser votado), e, finalmente, dos direitos *sociais* (direito ao trabalho, à alimentação, à habitação, ao lazer etc...). Por outro lado, a cidadania implica o exercício de deveres para a realização do bem-estar de todos os outros membros da sociedade, traduzidos em trabalho, produtividade, relações igualitárias etc...

Historicamente, a cidadania, assim definida, ainda não se realizou e permanece sendo um ideal dos povos. As lutas de libertação (locais, nacionais ou internacionais) e os procedimentos jurídicos e diplomáticos nos tribunais e parlamentos são testemunhas indeléveis de que a cidadania ainda está por fazer-se, ou melhor, que, a duras penas, ela vem sendo lentamente conquistada. Esse foi o motivo pelo qual propusemos a modificação do final do título de nosso artigo: de "preparação para a cidadania" para "preparação para a *conquista* da cidadania".

Verificamos que desde os primórdios até nossos dias, a luta do ser humano, genericamente tomada, tem sido pela busca de melhores condições de vida, pela busca de igualdade de condições; coisa que, até o momento, não se conseguiu realizar em função dos percalços objetivos dos acontecimentos sociais, especialmente em função da usurpação indevida de direitos por parte de segmentos da sociedade.

Parece que só a sociedade primitiva,¹ no momento anterior à formação das classes sociais, conheceu um tipo de cidadania real e efetiva, na sua simplicidade de vida e na precariedade de suas condições de sobrevivência. Após esse período, restou a desigualdade social e as lutas pela sua reconstrução em novas situações. Nela, todos eram iguais, gozavam dos mesmos direitos e exerciam deveres equivalentes. Tudo era feito e realizado em função de uma sociedade igualitária, baseada nos laços de sangue.

Aníbal Ponce, baseado nos estudos de Engels em *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado*, diz que a sociedade primitiva caracterizava-se da seguinte forma: "Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra, e unida por laços de sangue; os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustavam as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres da tribo; o que era produzido era repartido com todos e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação dos bens".² Isso significava a cidadania primitiva.

A formação social primitiva, ao longo do tempo e na exercitação das condições de existência, foi-se encaminhando para a supressão da participação comum na utilização dos bens materiais e "espirituais"³ da sociedade, com a conseqüente criação de determinados privilégios; fato este que impôs restrições quantitativas e qualitativas à cidadania. Com a estruturação da sociedade de classes, nem todos os indivíduos participariam comumente de todas as benesses materiais e "espirituais" produzidas. A cidadania passaria a ser a cidadania dos "pares privilegiados".

1. Engels, baseado nos estudos de Morgan, escreveu um livro, em que se esforça por estabelecer os nexos perdidos da história do ponto de vista da relação de classe. As idéias desenvolvidas sobre o surgimento da sociedade de classes foram pinçadas dessa obra e da interpretação que dela fez Aníbal Ponce. As obras são: F. Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, s.d. (tradução de Leandro Konder); Aníbal Ponce, *A educação e a luta de classes*, 2.^a ed., Cortez Editora, São Paulo, 1981.

2. Aníbal Ponce, op. cit., p. 17.

3. Entendemos aqui, por bens "espirituais" todos os produtos da cultura humana e não o fenômeno religioso.

De lá para cá, a história da humanidade tem sido uma história de contradições e restrições entre a cidadania real (a dos privilegiados) e a cidadania possível (a participação de todos os indivíduos nos bens sociais). Os oprimidos têm feito a história por um processo de lutas, construindo mecanismos de libertação, e os dominadores e opressores têm feito a história pelo processo de construção de meios pelos quais possam permanecer e ampliar os seus privilégios, sem admitir qualquer participação, a não ser naqueles bens sociais que poderão reverter em maiores benefícios para si.

Como isso se deu?

O aparecimento da sociedade de classes está ligado a dois fatos complementares que, historicamente, possibilitaram o domínio de uns sobre os outros. De um lado, a necessidade de administrar os bens da comunidade e, de outro, a evolução das técnicas de trabalho que proporcionam a produção do excedente e a sua conseqüente apropriação. Os que administram e se apropriam dos bens excedentes tornam-se dominadores e privilegiados e os que não administram, mas produzem, tornam-se dominados e desprivilegiados.

A necessidade da divisão simples do trabalho e da diversificação de tarefas socialmente úteis possibilita o aparecimento dos "funcionários" (da administração, da religião, da educação etc.), que vão exercer domínio sobre os outros pares da sociedade.

No começo, cada um produzia tudo de que necessitava. À medida que a sociedade primitiva cresceu, suas tarefas tornaram-se mais complexas, pois cada indivíduo não conseguia satisfazer todas as suas necessidades. Daí a necessidade da simples divisão do trabalho; inclusive por sexos, sem que isso significasse a submissão dos representantes de um sexo aos representantes do outro.

Ao lado disso, os atos administrativos e jurídicos da sociedade primitiva foram exigindo que alguns dentre os seus membros, a serviço e em função da garantia do bem de todos (bem público), fossem afastados das atividades do trabalho material de lavrar a terra. A exaustão física, a que conduziam o trabalho da terra com instrumentos rudimentares e precárias técnicas de produção, não permitia que cada membro ou que todos os membros da sociedade pudessem se dedicar às atividades administrativas. Desta maneira, como um "serviço ao bem público", surgiram os "funcionários" da administração, da saúde, da religião, da edu-

cação etc... Eram figuras das quais a tribo, mais complexa em sua organização e formas de sobrevivência, necessitava. Em função dessa necessidade, os desempenhadores desses papéis sociais puderam eximir-se do trabalho material.

O poder concedido a esses membros da sociedade e a obediência a eles devida eram atos socialmente voluntários. Porém, aos poucos, cada um desses “funcionários”, tendo sob o seu específico poder um conjunto de subalternos, foi transformando sua ação de “serviço” em privilégio; privilégio evidentemente interessante. A supressão da escolha dos ocupantes dessas funções por voto livre e a criação da tradição de transmissão hereditária manifestam a modificação do significado das funções. Caso contrário, por que não se manter a escolha livre?

Contudo, só com a posse desses pequenos poderes assumidos e usurpados, os “funcionários” não teriam conseguido formar a sociedade de classes, caso não ocorresse, concomitantemente, a evolução das técnicas de trabalho, que trouxe o aumento da produção, dando surgimento ao excedente: produção de bens em quantidade que ia além da necessidade para o consumo imediato. Esse fator gerou a troca, o ócio, a necessidade da expansão dos domínios produtivos (quanto mais se conseguisse produzir, melhor) e, evidentemente, a mudança nas relações de trabalho. Apareceu o sistema escravista de produção.

O excedente cresceu; a administração passou a exigir uma arte, um poder e um saber, que já não eram mais transmitidos a membros escolhidos dentre os pares da tribo, mas sim aos membros de uma mesma família, hereditariamente. As terras — anteriormente propriedades coletivas — passaram a ser propriedades de seus administradores e respectivos familiares e os antigos produtores livres passaram a ser subalternos. Donas dos bens materiais, as famílias dos “funcionários” passaram também a ser proprietárias das pessoas: os trabalhadores da terra, os escravos. Assim, a propriedade privada estava instalada, a sociedade de classes, estabelecida e a cidadania, diversificada. A participação dos bens materiais e sociais já não dependia mais do fato de ser membro da sociedade, mas sim dos limites das posses. Os direitos e deveres, dentro da sociedade, ganharam os contornos e limites da amplitude das propriedades.

A garantia dessa nova forma de vida em sociedade foi sacramentada com a criação do Estado: “Uma instituição —

no dizer de Aníbal Ponce — que não só defendesse a nova forma privada de adquirir as riquezas em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o direito de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam”.⁴

“Na maior parte dos Estados históricos — nos diz Engels —, os direitos dos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem”.⁵

Desde então, cidadania, oficialmente entendida, deixou de significar a participação de todos nos bens, para significar os direitos dos privilegiados em participar deste ou daquele bem, deste ou daquele processo social.

Assim, em Esparta, já definida como cidade-estado, nem todo os indivíduos que habitavam os seus domínios eram cidadãos espartanos. De um lado, estava a nobreza militar (os verdadeiros cidadãos espartanos) e nos outros estratos da sociedade os periecos (estrangeiros livres e escravos forros) e os ilotas (prisioneiros de guerra submetidos ao trabalho da terra). Em Atenas, há a nobreza ateniense, de um lado, e, do outro, os metecos (assemelhados aos periecos espartanos) e os escravos. Em Roma, são os patrícios cidadãos romanos, os plebeus e os escravos. Na Idade Média, são os senhores feudais, os servos da gleba. Na Idade Moderna, são os patrões, de um lado, e os assalariados, do outro.

Essa contradição factual na estrutura de classes da sociedade e suas conseqüências para a cidadania não têm transcorrido pacificamente na história. De um lado, estão os dominadores e opressores e, de outro, estão os dominados e oprimidos: os primeiros disputando diplomática ou violentamente a manutenção dos seus privilégios; não diversamente quanto aos modos, os segundos agem buscando a transformação dessa situação e o conseqüente esforço de extensão dos privilégios do bem viver a todos.

Em Esparta, os denominados cidadãos espartanos impediram por todos os meios possíveis o acesso dos ilotas aos benefícios sociais. Proibiram a exercitação militar e a organização social desses membros da sociedade, temendo

4. Aníbal Ponce, op. cit., p. 32.

5. Engels, op. cit., p. 194.

a sua sublevação e a conquista das benesses que eram privilégio dos dominantes. Inclusive, chegou-se à existência de uma organização, chamada criptéia, que tinha por função eliminar em emboscadas os ilotas mais fortes fisicamente, os mais hábeis em manejo de armas e os mais inteligentes.

Em Atenas, temos Aristóteles defendendo o seguinte ponto de vista, que expressa a posição dos privilegiados: "Os trabalhadores são quase todos escravos. Nunca uma república bem-organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos que devem ser reservados aos que não necessitam trabalhar para viver" (*Política*).

Em Roma, é conhecida a história dos irmãos Tibério e Caio Graco, que desejam ver a participação de todos nos bens da sociedade romana. É conhecida também a história da conjuração de Catilina que defendia a posição dos dominadores, assim como é conhecida a história da insurreição liderada por Espártaco.

Não desconhecemos todos os acontecimentos que, de dentro do seio da Idade Média, projetando-se para a Idade Moderna, possibilitaram a formação da burguesia que se tornou vitoriosa com a Revolução Francesa em fins do século XVIII. Processo este que não trouxe a concretização da cidadania, mas politizou os direitos do cidadão, ao menos, perante a formalidade da lei.

Os séculos XIX e XX são marcados, em todos os quadrantes do globo terrestre, por lutas de transformação e libertação: são as lutas pelo fim dos regimes escravistas; educação universal; pelo direito universal ao voto; pela terra; pelos direitos da mulher; pelo direito à habitação; pelo direito a alimentação; pelo direito ao lazer; pela autodeterminação dos povos etc. . .

Essa imensa quantidade de lutas e bandeiras de lutas nos demonstra que, desde a estruturação da sociedade de classes, a cidadania não teve lugar efetivo entre os povos, não se tornou realidade nas sociedades. Muitas vezes, por definição oficial, a cidadania até chegou a delimitar privilégios e não a participação social de todos nos bens. Tivemos "os" cidadãos romanos; "os" cidadãos atenienses. . . ; e temos ainda "os" cidadãos. . . eméritos!

A cidadania está a espera de nossa contribuição para o processo de transformação. A cidadania é uma forma de vida a ser conquistada e não uma forma de vida já existente.

A cidadania à qual deve servir a escola é a cidadania possível e não a real existente em nossa sociedade que tem servido tão somente para delimitar privilégios e não para garantir a participação de todos nos bens sociais.

Neste contexto, é que entendemos a escola como uma instituição social ao lado de outras, que pode e deve contribuir para a preparação do educando na conquista da cidadania, não só individual, mas para a coletividade.

Não queremos dar à escola o papel de redentora da humanidade. Ela será tomada tão somente como um mecanismo ao lado de outros, que pode e deve trabalhar para a conquista da cidadania em nossa sociedade.

A ESCOLA A SERVIÇO DA PREPARAÇÃO PARA A CONQUISTA DA CIDADANIA

A escola e seu papel

Entendemos por escola a institucionalização da educação formal em uma determinada sociedade, que tem por função possibilitar a apropriação e a assimilação de conhecimentos e habilidades úteis e/ou necessários à vida do indivíduo dentro da vida social.

Existem diversas versões sobre o papel desempenhado pela educação em geral e especificamente pela escola na sociedade.

De um lado, colocam-se os ingênuos, que fazem da escola a redentora universal da sociedade, na esperança de que a sua ação possibilite a equidade social. Este era o ideal da escola tradicional nascida no bojo das aspirações da Revolução Francesa. De um outro, existem os que interpretam e entendem que a escola só pode servir para a reprodução do modelo social, pois ela sempre esteve a serviço das classes dominantes, através do processo de reprodução dos seus valores ou por meio da violência simbólica, inculcando valores dominantes e criando hábitos permanentes de pensamento e conduta. Esta é a posição dos chamados crítico-reprodutivistas, como Althusser, Bourdieu e Passeron. Por último, há posição dos que consideram que a escola pode ter um papel no processo de transformação da sociedade, não propriamente como a redentora, mas como um mecanismo social ao lado de outros, que possibilita o encaminhamento da transformação. Esta é a perspectiva dos libertários, dos

libertadores e dos proponentes da pedagogia dos conteúdos.⁶

Afirmamos que a escola pode ser um instrumento no processo de transformação social e que o seu papel está em possibilitar ao educando a apropriação de conhecimento e das habilidades necessárias para uma vida social mais digna.

Cury, em seu artigo intitulado "Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo",⁷ diz-nos que duas categorias nos auxiliam a compreender e encaminhar o fenômeno educativo. De um lado, está a *categoria da reprodução*, que permite compreender a educação numa única e determinada perspectiva: exercer a função de reproduzir os lugares sociais dentro de uma sociedade. A educação seria unidirecionalmente compreendida como um instrumento determinístico da reprodução. A *categoria da mediação*, porém, permitiria uma aproximação ao fenômeno educativo numa perspectiva não-determinística, de tal modo que a educação poderia ser um instrumento "capaz de viabilizar para um determinado modo de produção uma estruturação ideológica que tente assegurar pela hegemonia a dominação de classe". Ou seja, a educação poderia servir de mediação para a tradução dos anseios sociais da classe dominante, ou para a tradução dos anseios das classes dominadas. "Essa mediação — continua o autor — não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação vigente que a ideologia dominante pede à escola pode não dar conta de modo mais abrangente, das contradições existentes no movimento da sociedade. A educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente. É, antes de tudo, o lugar de luta pela hegemonia de classe".

Quais desses papéis poderia exercer a escola ao servir de instrumento para a preparação da conquista da cidadania? A nosso ver, a escola assumiria o papel de mediadora

6. Sobre estas perspectivas pedagógicas, cf.: Demerval Saviani, *Escola e democracia*, Cortez Editora e Autores Associados, São Paulo, 1983; José Carlos Libâneo, *Escola e democratização do ensino na escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, Ed. Loyola, São Paulo, 1985, Roger Gilbert, *As idéias atuais em pedagogia*, Martins Fontes Editora, Santos, s.d.

7. Carlos Roberto Jamil Cury, "Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo" in *Educação e sociedade*, Cortez e Moraes, 2 (1972): 121-127. O autor aprofundou estas questões em sua tese de doutoramento, recentemente publicada com o título *Educação e contradição*, Cortez Editora, São Paulo, 1985.

de uma ideologia de transformação. Para que a escola possa auxiliar na consecução do objetivo filosófico-político de lutar pela realização da cidadania em nossa sociedade, deve encontrar os mecanismos de mediar os anseios, traduzidos em ideologia, de que a sociedade venha a ser igualitária.

Aparece uma pergunta fundamental: como pode a escola desempenhar um papel crítico na sociedade? seria pelo desenvolvimento de organizações políticas dentro da escola? pelo processo de romper com o autoritarismo reinante, opondo-lhe o espontaneísmo?

Sem fazer nenhuma afirmação definitiva, acreditamos que a escola poderá exercer o seu papel de mediação crítica da sociedade se ela cumprir bem o seu papel de local onde se propicia a apropriação do conhecimento e se possibilita o desenvolvimento de habilidades que *interessem*.

O conhecimento e habilidades que “interessam” como núcleo da atividade escolar preocupada com a preparação do educando para a conquista da cidadania

Muito já se discutiu a respeito do núcleo central de ação da escola.⁸ A escola tradicional deu muita ênfase ao conteúdo de conhecimentos acumulados pela humanidade, colocando o professor como o mediador entre a cultura estabelecida e o educando. Valorizou e valoriza ainda a formação lógica. A escola nova muda o centro de interesse para a formação dos sentimentos e da criatividade individual, de tal forma que importa mais aprender a produzir o conhecimento do que assimilar os conhecimentos já estabelecidos. Daí o ditado fundamental ser “deve-se aprender a aprender”. O professor tornou-se um facilitador da aprendizagem. A tecnopedagogia retoma a importância dos conteúdos acumulados pela humanidade e exacerba o uso de meios para que se desenvolva uma aprendizagem eficiente. Importa-lhe o rendimento. Os meios tecnicamente planejados e executados é que se tornam os mediadores entre o educando e a cultura estabelecida.

Tomemos o conhecimento como núcleo básico da ação da escola, sem privilegiar nem exclusivamente o conheci-

8. Sobre isso, José Carlos Libâneo, op. cit., assim como Demerval Saviani, “Ensino básico e processo de democratização da sociedade brasileira” in ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação), 7:9-14.

mento já acumulado, nem o conhecimento que está por ser criado, mas sim o conhecimento como instrumento básico de vivência e sobrevivência por parte do ser humano.

O conhecimento como núcleo da ação escolar

Neste momento da história, quando se avança no sentido das vivências psicológicas, da liberdade, do espontaneísmo, da criatividade, não seria um retrocesso voltar a defender a idéia de que o conhecimento deveria ser o núcleo principal de atenção da escola?

Entendemos que não. Existem, socialmente, muitas outras instituições que cuidam de aspectos específicos da vida humana. Por exemplo, para os casos de desajustamento psicológico, existem os setores e os profissionais de terapia. Para o desenvolvimento da sensibilidade, os laboratórios de criatividade. Para o desenvolvimento do corpo e suas coordenadas, os cursos e as sessões de ginástica, de anti-ginástica, de dança, de biodança etc. . .

À escola cabe cuidar do conhecimento. Caso utilize o seu tempo de trabalho com a variada gama de atividades que hoje são oferecidas no mercado, não disporá de espaço para desenvolver o objetivo que é propriamente seu: a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades; apropriação de conhecimento e de habilidades que "interessam", e não quaisquer conhecimentos e habilidades.

Não afirmamos que a escola não possa dar atenção ou não deva levar em consideração aspectos da vida emocional e afetiva do educando. Ao contrário, cremos que sem a afetividade comprometida não se apropriam conhecimentos e habilidades. Defendemos como objetivo central da prática escolar a criação de condições para a apropriação do conhecimento. Possíveis desbloqueios psicológicos que sejam produzidos a partir da escola são conseqüências agradáveis e satisfatórias, mas não necessariamente os seus objetivos.

Ao falar do conhecimento como núcleo de atenção da prática escolar, temos que ter presente a diversidade de faixas evolutivas do educando, que merecerão tratamento específico em relação a esta questão do conhecimento. É claro que, na pré-escola, há um núcleo de conhecimentos e habilidades que podem e devem ser desenvolvidos, mas isto terá que ser feito segundo as possibilidades de desenvolvimento intelectual. A questão do conhecimento deve ser vista em relação às variáveis evolutivas da psicologia do educando.

A escola tradicionalmente tem servido a este objetivo de possibilitar a apropriação dos conhecimentos e habilidades que interessam.

A escola sempre foi defendida como instituição da classe dominante, da classe que detém o poder, tanto econômico, quanto político. Um estudo da história da educação mostra que assim o é.

Na medida em que a escola transformou-se em uma instituição de classe, operou os conhecimentos e habilidades que interessavam. A escola espartana, destinada à nobreza militar, cuidava da arte militar, porque este era o conhecimento que interessava, e os ilotas e periecos sempre foram alijados deste tipo de educação, pois aí poderiam apreender a forma de sublevar-se com possibilidades de vitória. Em Atenas, só os filhos dos nobres e aristocratas iam a escolas que transmitiam o conhecimento "interessante". Os próprios sofistas, que ensinavam pelas ruas, cobravam por suas aulas de retórica, conhecimento necessário no momento. A academia platônica, que tinha por objetivo formar o filósofo que poderia vir a ser o rei, era seletiva, pois o educando passava a viver dentro da academia. Em Roma, era preciso aprender a oratória. Na Idade Moderna, a partir da Revolução Industrial, é preciso aprender a profissão socialmente útil. A escola, ao longo do tempo, tem servido para possibilitar a apropriação do conhecimento que interessa e nisso tem sido um instrumento útil, caso contrário, ter-se-ia inventado outro mecanismo mediador.

Qual é o conhecimento que interessa hoje? será o conhecimento que está sendo apropriado em nossas escolas públicas, ou o que está sendo apropriado em nossas chamadas escolas de elite, nos chamados "bons colégios", católicos ou não?

Certamente, o conhecimento que interessa não tem permeado a escola pública, pois esta foi invadida pelas massas populares que vêm crescendo avassaladoramente nas regiões urbanas, vegetativamente e em função do êxodo rural para a cidade. Nelas, o conhecimento que interessa pode ser um instrumento de subversão. A competência técnica, ao lado da política, pode não ser interessante para as classes dominantes. Hoje, dificilmente, diante do ideal de universalização do ensino, alguém defenderia *explicitamente* uma política de impedimento do acesso das camadas populares às escolas. O que se tem a fazer, do ponto de vista do domi-

nador, é qualificar o ensino destinado às camadas populares.

Defendemos, então, que, na medida em que a escola (principalmente a pública, à qual têm acesso as crianças das camadas populares; ...e sabemos que nem todas chegam lá) vier a transmitir o conhecimento que "interessa", ela estará servindo a um processo de aprendizagem crítica da sociedade; estará habilitando as camadas populares para a *conquista* da cidadania. Observemos que o problema dos chamados partidos de esquerda é a falta de quadros humanos para a administração. Ganha-se a revolução, mas não se tem como administrá-la, e, então, entrega-se o ouro ao bandido. É preciso fazer com que a escola pública venha a possibilitar a apropriação do conhecimento, dando condições ao educando para que seja competente no entendimento, na operação e na condução dos negócios (tomado aqui no seu sentido etimológico de *neg+otium*, ou seja, no comprometimento com o trabalho, com a transformação da realidade) da cidade, do bem público, portanto.

O significado do conhecimento

Quando defendemos que o conhecimento é um instrumento básico de sobrevivência humana, que queremos dizer? por apropriação do conhecimento estaríamos tão-só querendo dizer aquilo que todos dizem, quando afirmam que é preciso dar muito conteúdo? atulhar a memória dos educandos de informações, de fórmulas e datas? ou estaríamos dizendo outra coisa que também engloba isso?

Por conhecimento, entendemos a capacidade que o ser humano tem de elucidar e compreender a realidade,⁹ a partir de seus elementos biológicos, ou da formalização abstrata adquirida ao longo do processo de maturação e formação da cultura. Para nós, conhecimento é o resultado do enfrentamento teórico-prático do ser humano com a natureza, através do qual a realidade torna-se inteligível e compreendida em seu modo de ser, em suas inter-relações. O conhecimento é um modo de "iluminar" a realidade, a

9. Cipriano Luckesi e outros, *Fazer universidade: uma proposta metodológica*, 2.^a ed., Cortez Editora, São Paulo, 1985, especialmente o capítulo "O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamento para a ação"; cf. ainda: Cipriano Luckesi, *Equívocos teóricos na prática educacional*, 2.^a ed., ABT, Rio, 1983; o capítulo "Ensino: morte da imaginação".

qual, na medida em que é iluminada, pode-se subordinar ao ser humano. A própria expressão, muitas vezes, utilizada para definir o conhecimento — “elucidação da realidade” — quer dizer “trazer a luz” sobre a realidade. O termo “elucidar” vem da composição formada pelo prefixo reforçativo *e*, que significa “fortemente” e do verbo *lucere*, “iluminar”. “Elucidar a realidade” significa “iluminá-la muito fortemente”, torná-la inteligível.

O conhecimento não poderá ser um pequeno conjunto mal-arrumado de informações a ser memorizado e depois exposto numa prova mas um processo de compreensão da realidade que, para tanto, deve utilizar o que há de disponível de acúmulo de entendimentos já produzidos e registrados e utilizar a capacidade humana de avançar em novos entendimentos da realidade.

O recurso ao conhecimento já estabelecido pela humanidade não significa o decoreba, e sim lançar mão dos avanços científicos da humanidade como instrumental de compreensão da realidade, instrumental auxiliar, para que este educando específico se aproprie do conhecimento, aproprie-se intelectualmente dos meandros da realidade e do mundo. Caso o conhecimento já acumulado pela humanidade seja suficiente, contente-se com isso. Caso a compreensão já estabelecida não seja suficiente, caminhe em direção a novas compreensões e entendimentos. O limite do conhecimento não pode ser a biblioteca, a filmoteca ou coisas que tais. O limite do conhecimento, como compreensão da realidade, é a própria realidade.

Isso implica a importância de duas coisas. De um lado, a herança de interpretações feitas pela humanidade ao longo da história é um legado que não pode ser, de forma alguma, minimizado. É produto dos milhares de anos de esforços da humanidade em superar as resistências da natureza. Como um todo, é um legado irreconstruível por um indivíduo ou por uma geração. Há que assimilá-lo, apropriar-nos dele. De outro, a realidade, em todas as suas possíveis vertentes, é muito mais ampla e complexa do que os conhecimentos já produzidos. Importa fazer avançar a inteligibilidade da realidade. Para tanto, temos que processar uma síntese das coisas: a utilização do conhecimento já acumulado pela humanidade e o desafio dos novos problemas que enfrentamos. A realidade é o nosso desafio e o conhecimento acumulado é o nosso instrumental de avanço.

Abordaremos agora as formas de apropriação do conhecimento como entendimento da realidade.

*As formas de apropriação do conhecimento como entendimento da realidade*¹⁰

O que importa no conhecimento é a apropriação abstrata da realidade pelo entendimento. É preciso apropriar-nos compreensivamente da realidade se queremos agir de uma forma que se traduza em atos positivos para a vida humana, em atos que surtam efeitos. O que não quer dizer que não se possa agir “espontaneamente”, por *tateios*, método pelo qual poder-se-ão obter resultados positivos, negativos ou nenhum resultado. Após a apreensão de conhecimentos, desde que se “saibam as causas”, a ação sobre a realidade terá muito maior probabilidade de possibilitar resultados satisfatórios.

Didaticamente, existem duas formas pelas quais o sujeito cognoscente pode apropriar-se do entendimento da realidade, conhecimento propriamente dito: uma forma *direta* e uma forma *indireta*.

Diretamente, na medida em que, enfrentando a realidade, ele consegue produzir uma interpretação “bem-sucedida” para a mesma, sem que, para tanto, necessite de qualquer meio de comunicação mediador que lhe ensine como esta determinada realidade é inteligível. Thomas Edison, ao produzir a lâmpada elétrica, ter-se-ia apropriado de um tipo de conhecimento na forma direta. Semelweis, que em 1848, descobriu a causa da febre puerperal, que matava inúmeras mulheres no Hospital Geral de Viena, apropriou-se diretamente de um entendimento da realidade. Quando Fleming descobriu a causa da morte das bactérias dentro dos frascos de cultura e, a partir daí, conseguiu produzir a penicilina, apropriou-se diretamente de uma nova inteligibilidade da realidade.

A apropriação direta do entendimento da realidade seria, então, a aquisição de uma compreensão da realidade que nasce do esforço de entendê-la a partir de seus próprios elementos e relações, seja a partir de uma intuição direta e imediata, seja a partir de longos esforços de testagem, como foi o caso da construção da lâmpada.

10. Sobre esse assunto, cf. *Fazer universidade*, op. cit., especialmente, os capítulos: “Leitura como leitura do mundo” e “O leitor no ato de estudar”; além disso, cf. Paulo Freire, “O ato de estudar” in *Ação cultural como prática de liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, s.d.

A apropriação indireta da realidade é a compreensão inteligível que adquirimos da mesma através de um entendimento já produzido por outro. É a compreensão da realidade que adquirimos por meio do entendimento que outros tiveram da realidade e nos relataram através de algum veículo de comunicação, qualquer que seja ele: oral, escrito, pictórico, imagético, visual, áudio etc. . . . Ou seja, pela via indireta, a apropriação do conhecimento se dá através de um mediador que nos diz que a realidade é assim, porque ele a interpretou assim e para tanto apresenta argumentos que devem nos convencer. É possível, mediado por uma comunicação, chegar a um entendimento da realidade.

Esta segunda forma de apropriação do conhecimento é a mais utilizada na prática escolar, especialmente, quando se usa o livro como mediador entre o sujeito cognoscente (educando) e a realidade. Indicar que *especialmente* o livro é o meio utilizado na escola não tem por intenção privilegiá-lo. Apenas constatamos um fato que ocorre todo dia.

Através do texto, que no caso serve como “lente de interpretação” da realidade, o educando deveria apropriar-se de um entendimento dessa realidade.

O que importa, na apropriação direta ou indireta do conhecimento, é a compreensão da realidade, porque é ela que cada sujeito humano tem que enfrentar. Quanto mais competente ele for, mais satisfatória será a sua ação.

Na escola é que, pela hipertrofia do uso do modo indireto de apropriação do conhecimento, muitas vezes, o intermediário do conhecimento é transformado, mistificado, reificado como se fosse a própria realidade a ser entendida. Lembremos os professores que selecionam textos de extrema dificuldade de compreensão. O texto passa a ser a dificuldade para o aluno e não o mundo, que o texto pretende expressar. O que importa conhecer não é o texto em si, mas a realidade que ele veicula, a menos, evidentemente, que se esteja estudando o texto enquanto texto, como nos casos de literatura, língua nacional, estilística etc. . . . Neste caso, a realidade a ser compreendida é o próprio texto; o intermediário, para esta situação seria o comentário analítico sobre o texto e suas qualidades.

Com essa hipertrofia do meio, a realidade a ser compreendida fica totalmente obscurecida; o objeto do conhecimento fica surpreso. O pensamento do educando, como manifestação do conhecimento apropriado, não será, um pensamento sobre o objeto próprio do conhecimento, mas

sobre o *discurso* feito sobre o objeto. Disso decorre a chamada “razão ornamental”, que nada mais é do que um possível discurso brilhante sobre alguma coisa que não se conhece ou sobre alguma coisa que não é um objeto próprio do conhecimento, mas uma miragem. A razão ornamental assemelha-se ao “verbalismo”, que nada mais é do que um belo discurso que efetivamente nada expressa da realidade. O verbalismo é uma articulação de palavras lançadas ao vento sem qualquer amarra efetiva com o objeto, ao qual deveria estar articulada.

Não valeria a pena o uso dos conhecimentos já acumulados e comunicados ao sujeito cognoscente? Claro que sim. Mais que isso: para a efetiva apropriação do conhecimento como entendimento da realidade hoje, não há como fugir ao legado da humanidade. A apropriação do conhecimento acumulado como forma de entendimento da realidade é elemento fundamental para o avanço do conhecimento novo.

Em nossa civilização atual, não há como produzir conhecimento novo, no sentido de fazer avançar o legado da humanidade, sem que nos apropriemos dele. Roberto Gomes, falando a respeito do legado filosófico, diz que “é tão grave esquecer-se no passado quanto esquecer-se dele”.¹¹ Em termos de conhecimento, ocorre a mesma coisa. Não se pode suprimir o legado cognitivo da humanidade; ele é o nosso lastro de “saber” e de “saber fazer”. É a partir dele e de suas lacunas que temos que avançar.

A apropriação direta e indireta do conhecimento está profundamente inter-relacionada e é profundamente necessária. Não se pode continuar a admitir o desvio de colocar o “meio” de compreensão da realidade como se “ele” fosse a própria realidade.

Cabe à escola, que se quer comprometida com a preparação do educando para a conquista da cidadania, possibilitar e criar condições para que o educando se aproprie da realidade através do conhecimento e das habilidades necessárias para transformar a realidade em função do bem estar da sociedade.

O educando, apropriando-se, através da escola, do conhecimento como forma de compreensão da realidade, está se preparando não só para o enfrentamento dos desafios da

11. Roberto Gobes, *A crítica da razão tupiniquim*, 4.^a ed., Cortez Editora, São Paulo, 1982, p. 102.

natureza propriamente dita (parte do mundo), mas também para enfrentar as mazelas sociais que o envolvem. O educando estará se preparando para preencher os quadros de recursos que uma luta pela cidadania vai exigir e estará preparado para reivindicar socialmente os seus direitos. O conhecimento que se transforma em consciência social é um instrumental básico na luta pela transformação.

Muitas vezes, os nossos educandos, além de não se apropriar da realidade através dos processos de conhecimento, também não se apropriam dos meios pelos quais podem reivindicar os seus direitos. Certamente não será com o "espontaneísmo" na aprendizagem que conquistaremos a compreensão da realidade e faremos o avanço do conhecimento. Ao contrário, a apropriação do conhecimento, como instrumento de preparação para conquista da cidadania, exigirá disciplina de aprendizagem, estudo, criação etc.

No que diz respeito à competência, invocariamos Gramsci:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar um "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.¹²

Para a conquista da democracia, é preciso garantir competência a todos. Para tanto, é preciso fazer do conhecimento o núcleo da atividade escolar, conhecimento entendido como apropriação compreensiva da realidade.

Em relação ao tema deste artigo, como os meios de comunicação, presentes na escola, podem contribuir para a preparação do educando para a conquista da cidadania?

UTILIZAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA A SERVIÇO DA PREPARAÇÃO PARA A CONQUISTA DA CIDADANIA

É lugar-comum afirmar que no processo de comunicação há um emissor, um canal e um receptor da mensagem.

12. Antonio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979, p. 137.

Para se compreender o papel que os meios de comunicação podem desempenhar numa aprendizagem significativa, importa aprofundar o que está por trás da relação entre emissor e receptor, via canal.

O emissor é o detentor de algum tipo de *entendimento da realidade*. Ele deve deter *uma compreensão do objeto* do qual vai “falar”. Não se comunica qualquer coisa, mas sim uma visão de alguma coisa que se transforma em objeto de conhecimento, nas suas vertentes sensitiva, cinética, intelectual etc...

O receptor, ao receber a mensagem, espera apreender um novo entendimento ou um aprofundamento de entendimento da realidade. Ele espera, com a mensagem recebida, “iluminar” melhor o seu mundo.

Assim sendo, a realidade é a mediação entre emissor e receptor, por meio do objeto de conhecimento. Cada um, em sua posição e papel, refere-se à realidade, ao objeto de conhecimento. A veracidade que pode surgir da relação de comunicação está limitada, não pela comunicação, mas pelo objeto mesmo da comunicação, pois ele é que é o limite da compreensão.

Quanto à questão da mediação na relação de comunicação, importa dizer que a própria comunicação, em seu aspecto formal, pode ser mediadora entre o emissor e a realidade. Por exemplo, alguém que, sem nunca ter ido ao Pólo Norte, vai ouvir uma conferência sobre ele. O receptor receberá uma mensagem sobre o objeto de interpretação — que é o Pólo Norte —, mas, *além disso*, essa mesma mensagem vai servir de intermediário entre o receptor e a realidade, pois ele nunca esteve diante da realidade mesma. Não só a mensagem sobre o objeto do conhecimento será transmitida, mas também a própria “formulação” do objeto. Assim sendo a comunicação entre os sujeitos, por um lado, é mediada pelo objeto de abordagem, mas, por outro, a própria comunicação se torna, neste caso, para o receptor, a mediadora da relação entre o receptor e a realidade.

Segundo esta observação, na comunicação, o receptor se apropria indiretamente do conhecimento sobre o objeto, pois o que está interessando, em última instância, é o objeto conhecido e não a comunicação em si.

Nesta concepção de comunicação, quanto maior for a possibilidade de “manipulação” da comunicação, por parte do receptor, tanto maior será a possibilidade de ele se apro-

priar do conhecimento. Uma comunicação unidirecional, em curto espaço de tempo — sem a complementação da bidirecionalidade ou multidirecionalidade da comunicação —, terá muito menores possibilidades de garantir a apropriação do conhecimento como efetivo entendimento da realidade, do que um processo comunicativo que possibilite a troca de compreensão, tendo em vista a inteligibilidade da realidade.

No caso da escola, na qual o objetivo fundamental da ação pedagógica é propiciar ao educando condições de apropriação do entendimento da mesma, a comunicação deveria pautar-se pelo conjunto de variáveis que garantissem alcançar esse objetivo. A comunicação deverá ser de tal modo, clara, explícita, precisa, que possa auxiliar o educando no desenvolvimento da criticidade que nada mais será do que efetivo “senso da realidade”.

A comunicação, em seus diversos meios, é um mecanismo a serviço do entendimento do mundo, e não pode ser hipertrofiada, como se fosse a própria realidade. A comunicação de um entendimento da realidade é uma “lente de interpretação”. E assim deve ser tomada. Caso contrário, caminhamos para a utilização de mecanismos que poderão obscurecer a realidade para a manipulação das consciências, que, por si, têm direito à verdade.

No caso do texto escrito, que é o meio de comunicação mais usado na escola — sendo ele apenas um mediador da realidade e não a própria realidade — ele tem que ser visto e usado criticamente em relação àquela. O educando e o educador não se devem submeter acriticamente aos ditames do livro-texto. O limite da verdade não está no texto, que é meio de comunicação, não a realidade. A hipertrofia do uso do livro-texto, com os desvios que já mencionamos, possibilita, uma atitude de “objeto da leitura”, uma atitude de submissão ao texto, por parte do leitor.

Para exemplificar, tomemos os nossos livros de história. Na forma como são utilizados, são assumidos como se estivessem dizendo a verdade. O educando é obrigado a saber que “José Bonifácio foi o patriarca da independência”. Ele leu isso no livro; teve que responder do mesmo modo numa prova; a sua resposta foi considerada certa e ele foi aprovado. Todos nós sabemos que a verdade histórica não é essa. A independência ia acontecer, quisessem ou não quisessem José Bonifácio e o próprio D. Pedro I. As condições objetivas da história apontavam para tal. Por que

não usar criticamente o livro-texto, de tal forma que o educando aprenda criticamente que este é *um modo de ver* a realidade e não a própria realidade? É preciso ter ciência de que o meio de comunicação transmite uma “visão” da realidade, e não a própria realidade. O meio de comunicação transmite a *visão* de quem criou a mensagem. Mensagem esta que poderá estar mais próxima ou mais distante da realidade. O que importa para o educando é conseguir compreender de fato, a realidade por meio da “lente”, no caso, do texto.

O vídeo, o áudio eletrônico, o cinema, os visuais estáticos... todos eles são meios de comunicação que mediam o aluno-educando, ou receptor, e a realidade.

A discussão crítica em torno do que foi comunicado é que vai permitir ir além da *apreensão sincrética* da mensagem. É preciso analisá-la e chegar a uma síntese.

Houve um momento historicamente situado, em que parecia que utilizando meios de comunicação mais elaborados, solucionaríamos o problema da aprendizagem. Chegou-se mesmo a considerar — às vezes ainda se considera — que sem a utilização de “recursos didáticos” (meios visuais e audiovisuais), não ocorreria uma boa aprendizagem. Mas não é verdade que os meios de comunicação resolvam as questões pedagógicas da aprendizagem. Eles podem auxiliar, e auxiliam, quando bem-utilizados. Cada um destes meios de comunicação, que estão ou podem estar presentes na escola, podem desempenhar um papel fundamental na aprendizagem pedagógica, na medida em que cada um deles possui virtudes diferentes para *mediar* a realidade e o educando. O cinema e o vídeo poderão trazer ao educando a realidade de uma forma “mais sensível”, devido à possibilidade de apreensão da imagem “física” do mundo. Contudo, importa ter presente que não é o mundo que está ali presente, mas a recriação do mundo, segundo a visão daquele que consegue ver o mundo através das lentes e das tomadas de câmera; segundo, ainda, a visão de quem faz a montagem final do produto de comunicação. Disso, podemos então concluir que o meio de comunicação, pela sua força, pode servir para possibilitar a apropriação da realidade. Ele é um instrumento, e assim tem que ser visto, compreendido e utilizado, sob pena de subversão do processo de apropriação do conhecimento.

Diante desta colocação, poder-se-á argumentar que o meio de comunicação, como um filme, por exemplo, pode

originar múltiplas interpretações, além do que o próprio autor lhe quis dar. Estaremos de pleno acordo se falarmos e abordarmos questões que permitam múltiplas abordagens, conforme a multiplicidade dos seres humanos. Os sentimentos sofrem múltiplas interpretações!

Todavia, não podemos nos esquecer de que estamos falando do uso pedagógico-didático do meio de comunicação. E o objetivo da escola é propiciar ao educando a apropriação mais objetiva possível da realidade. No caso de uma unidade de ensino sobre o mundo infra-atômico, em física, a mensagem comunicada, por qualquer meio que seja, não pode permitir múltiplas interpretações, porque a realidade do mundo físico infra-atômico está lá. Pode ser que, ao nível da ciência, ainda não tenhamos conseguido desvendá-lo, mas ele está lá. Poderíamos ainda querer transmitir os conhecimentos já detidos sobre a análise sintática em língua portuguesa. Aí não há muito o que multiplicar interpretações. Ou se sabe o que é verbo, sujeito, predicado etc... ou não se sabe.

Neste aspecto, cremos que valeria a pena fazer uma distinção clara entre o uso do meio de comunicação para o entretenimento e o uso da comunicação do ponto de vista explicitamente pedagógico. Enquanto o uso para o entretenimento cultural, artístico, recreativo é aberto, o uso didático-pedagógico dos meios de comunicação é bastante restrito, pois deverá propiciar a apropriação do conhecimento como instrumento básico de sobrevivência e reivindicação.

O uso dos meios de comunicação, em geral, do ponto de vista pedagógico, exige um esforço que vai além daquilo que se manifesta pela própria comunicação. É o esforço de apropriação crítica daquilo que foi comunicado e isso exige assimilação, o que implica não só a apreensão da mensagem, mas sobretudo o entendimento do objeto que foi comunicado. São necessários um esforço de comunicação (ou de intercomunicação) e um esforço pessoal de apropriação. Uma conferência não se satisfaz em si mesma, ela exige debates; um filme exige discussão, debate; um vídeo exige análise; uma exposição qualquer exige conversa explicativa. E, por sobre essas relações de comunicação — primeira, segunda, unidirecional, bidirecional —, importa um esforço de “interiorização”, de apropriação do mundo pelo sujeito do conhecimento. Os meios de comunicação *servem* à apropriação do conhecimento, mas eles não a realizam.

A apropriação do entendimento é realizada pelo sujeito do conhecimento, na sua intimidade cognitiva.

Diante disso, como os meios de comunicação poderão auxiliar, pedagogicamente, na preparação do educando para a conquista da cidadania?

Acreditamos que os meios de comunicação, em todas as suas modalidades — desde as mais sofisticadas até as mais simples — têm um papel imprescindível de mediador da realidade no processo pedagógico da apropriação do conhecimento, pois têm a possibilidade de registrar e transmitir o acúmulo de conhecimentos já produzidos pela humanidade, fato que significa deter o resultado do esforço histórico, hercúleo da humanidade, para vencer as resistências da natureza. E esta é uma herança que não pode, de forma alguma, ser obscurecida, porque serve de suporte para a vivência e o avanço na humanidade na história.

Para terminar, gostaríamos de deixar uma mensagem cristã, mas sim uma mensagem *epistemológica* de uma frase do evangelho: “A verdade vos libertará”. Creio que é a verdade que deve aparecer se nos empenharmos na luta pela libertação e pela conquista da cidadania. A verdade nascerá do esforço de des-velamento, de des-cobrimto, de “iluminação” da realidade. E nisso os meios de comunicação terão um papel fundamental na prática pedagógica, se forem efetivamente mediadores da realidade e não a própria realidade.

RÁDIO EDUCATIVO: AVALIANDO AS EXPERIÊNCIAS DAS DÉCADAS 60/70

Ângelo Piovesan (ECA-USP)

Rádio educativo — que coisa mais chata! aborrecida! lenta! cansativa! para que serve afinal?!

Todas as vezes em que se fala no assunto fica clara a existência deste sentimento negativo generalizado em relação ao rádio educativo. E isto se dá não porque as pessoas não reconheçam a importância (e a força!) do rádio em um país como o Brasil, ou mesmo porque as pessoas no enxerguem a possibilidade de se educar através do rádio. Acredito que esse sentimento negativo seja fruto de experiências mal-planejadas, mal-orientadas, maldirecionadas, mal-desenvolvidas, salvaguardados alguns poucos bons frutos surgidos destas experiências em rádio educativo.

Preocupo-me em fazer não apenas e tão-somente uma crítica do passado, mas uma crítica do passado, pensando sempre na realidade presente e com os olhos voltados para o futuro.

Acredito que o rádio continua tendo um importante papel a desempenhar no contexto do desenvolvimento educacional brasileiro e vai desempenhá-lo se lhe for dada *justa* oportunidade.

O rádio surgiu no Brasil com propósitos nitidamente educativos e culturais — essa era a preocupação de Roquette Pinto quando fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923. Apesar de uma programação elitista baseada em ópera, recitais de poesia, concertos, palestras culturais etc., orientada a uma classe economicamente privilegiada, que podia importar os aparelhos receptores de rádio, a

emissora se caracterizava como rádio de cunho educativo. É claro que estavam, como de fato estão até hoje, um pouco misturados os conceitos de cultura, educação e instrução.

Apresento breve histórico das experiências brasileiras em rádio educativo, baseando-me no trabalho do Centro Nacional de Recursos Humanos do IPEA/IPLAN e publicado em 1976 sob o título *Rádio educativo no Brasil: um estudo*. Em função da disponibilidade da informação, os dados sobre a programação de cada instituição citada tem como base o ano de 1970.

Na década de 60, começaram a acontecer várias experiências em rádio educativo em vários pontos do país. A partir das experiências de educação de base, através de escolas radiofônicas de várias dioceses da região Nordeste do Brasil foi criado, em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à CNBB. Em 1970, a programação do MEB atingia as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste através de aulas radiofônicas, que davam noções de aritmética e linguagem; de cursos radiofônicos, que informavam sobre sindicalismo, cooperativismo, técnicas agrícolas, e saúde; e de programas especiais, de caráter recreativo e sociocultural.

Em 1967, surge a Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), vinculada à Rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cobrindo os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Em 1970, a programação da FEPLAM se concentrou em quatro grandes áreas, ou seja, cultura geral, educação cívico-social, desenvolvimento rural e educação profissional, que eram compostas por vários módulos. A combinação de tais módulos deu origem a vários cursos: curso de alfabetização de adultos, curso de educação para o trabalho, noções básicas do curso primário, curso de madureza — 1.º e 2.º ciclos, educação para o trânsito, e trânsito para adultos.

Também em 1967, surge a Fundação Padre Anchieta — Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativa, vinculada ao governo do Estado de São Paulo. Em 1970, a programação da Fundação Padre Anchieta, veiculada pela rádio Cultura e uma ou outra emissora de rádio do interior do Estado, concentrava-se no curso de madureza ginásial e no curso primário dinâmico, além dos cursos de inglês da BBC e francês da ORTF.

Em 1969, surge o Instituto de Rádiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), vinculado ao governo do Estado. Sua pro-

gramação, dirigida ao Estado da Bahia, era composta, em 1970, do curso de madureza ginasial e de programas culturais, ao vivo, baseados em entrevistas sobre temas de interesse da Bahia.

Tentava-se adequar a programação destas instituições às realidades regionais para atender a públicos com características específicas. Este é o caso do MEB, por exemplo, que fundamentava o conteúdo da sua programação nas fases do trabalho do homem do campo, ou seja, preparação da terra, plantio, colheita e venda.

Talvez (e vale a pena investigar!) o grande problema da radiodifusão educativa no Brasil seja fruto da centralização de programações regionais e sua veiculação nacional. Em 1970, baseado na obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão, que foi fixada em cinco horas semanais e gratuitas, foi criado o Projeto Minerva, vinculado ao Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC. Desde o início, o Projeto Minerva contou com o apoio da Agência Nacional, para a formação da cadeia nacional; da EMBRATEL, para a cessão de canais de som; e das fundações Padre Anchieta e Landell de Moura, para a produção de textos e cursos. Em 1970, o Projeto Minerva englobava vários programas de caráter informativo-cultural, além da programação educativa propriamente dita. A programação educativa consistia na série moral e civismo, produzida pelo próprio Minerva, e nos cursos de capacitação ao ginasial, madureza ginasial e primário dinâmico produzidos pelas fundações Landell de Moura e Padre Anchieta respectivamente.

Com o Projeto Minerva aconteceu a centralização da programação regional e a descaracterização do público. Por exemplo, o curso noções básicas do curso primário, produzido pela FEPLAM para os Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, era veiculado pelo Minerva, para todo o país, com o título de curso de capacitação ao ginasial. Aproveito a oportunidade para defender a regionalização dos programas de rádio educativo, programas estes que devem ser produzidos em função as características e necessidades regionais e desenvolvidos de acordo com as características do público a ser atingido. Isto deve ser realmente aplicado e não apenas colocado numa carta de intenções que não vão se concretizar. Quero também perguntar: será que um programa educativo não pode ser agradável? Precisamos acabar com esse "sentimento negativo" em torno do rá-

dio educativo. Como é que um programa que não responde às minhas necessidades e interesses, que não é desenvolvido em função das minhas características, que não fala a minha linguagem, pode prender minha atenção e cumprir seu objetivo de modo agradável? Mesmo que o tema seja de interesse comum, como é que um programa produzido para o gaúcho dos pampas pode ser eficaz e, ao mesmo tempo, agradar ao seringueiro da Amazônia? As realidades são diferentes, as experiências e modos de vida são diferentes, até o vocabulário é diferente. Conseqüentemente, a abordagem tem que ser diferente, a estratégia tem que ser diferente.

Acredito que não existam dúvidas quanto ao fato de o rádio ser um veículo acessível a toda a população brasileira. Também não se questiona o fato de ser um veículo da educação potencial.

Encarando a realidade se constata (e isto é muito antigo!) que no Brasil existe um grave problema educacional que pode ser, pelo menos parcialmente, resolvido através do rádio. Essa opção foi feita várias vezes no decorrer de nossa história recente, como se verifica através das experiências de caráter regional como as do MEB, FEPLAM, Fundação Padre Anchieta e IRDEB, além da grande experiência nacional do Projeto Minerva. No entanto, continuamos com os mesmos propósitos em função de antigos problemas: resolver o problema educacional brasileiro, mesmo que parcialmente, através do rádio. A pergunta que paira no ar é: por que é que em quinze anos, considerando a implantação do Projeto Minerva em 1970, ainda não se resolveu ou, pelo menos, não se deu um bom passo em direção à resolução do problema educacional brasileiro? Parece que o que sobra de tudo isto é aquele já famoso "sentimento negativo" que se instaura quando ouvimos, falamos ou pensamos em rádio educativo. Por que isto acontece? Não porque as coisas tenham sido bem-feitas! Coisas bem-feitas não deixam estigmas. O rádio educativo não precisa ser chato, cansativo, desagradável. Como qualquer outra coisa, o rádio educativo precisa ser bem-feito. É preciso investir e não apenas alocar uma verbazinha qualquer com o propósito de cumprir certos dispositivos legais.

Estabeleço um paralelo: a propaganda conhece muito bem o seu público e consegue atingi-lo no sentido de levá-lo a comprar o produto que está sendo vendido — a propaganda trabalha a mensagem e utiliza certas estratégias em

função das características específicas do público e do objetivo a ser atingido. Um projeto de rádio educativo deve passar por esse processo: é preciso investir no planejamento e no desenvolvimento de projetos ou programas educativos. É preciso conhecer muito bem o público que o programa vai atingir. Para que o rádio educativo seja bem-feito é preciso que programas/projetos educativos passem por processos adequados de planejamento e desenvolvimento.

O primeiro passo a ser dado é a identificação ou determinação do alvo, que nada mais é do que uma descrição do que o ouvinte será capaz de fazer após a instrução. É importante considerar se existe a necessidade real de instrução numa área particular. É preciso não reinventar a roda e, trabalhar em função das necessidades e interesses do público, para que este público tenha a motivação de acompanhar a instrução. É fundamental reconhecer, neste momento, o caráter interdisciplinar de um projeto educativo onde especialistas no conteúdo identificado, especialistas nos meios a ser utilizados e especialistas em sistemas instrucionais contribuam para o planejamento e desenvolvimento de programas eficientes e agradáveis. Cada um tem uma contribuição importante e insubstituível a oferecer na sua área de especialidade.

O segundo passo a ser dado, para a determinação do objetivo, é a identificação das características gerais do público-alvo e das habilidades específicas que este público exibe antes do início da atividade instrucional. Seria um desrespeito gastar o tempo do ouvinte para ensinar-lhe algo que ele já sabe — isto se ele não desligar o rádio ou não mudar de estação. A descrição cuidadosa do público a ser atingido auxilia grandemente no planejamento da estratégia a ser adotada; da quantidade, da velocidade, do ritmo e do tempo da instrução; do nível de dificuldade com que a informação será apresentada; do vocabulário a ser empregado etc.

Em função destas duas coordenadas básicas é que as outras etapas do processo são desenvolvidas. O passo seguinte é a análise instrucional, através da qual se identificam as habilidades relevantes que são requisitos para o público atingir o objetivo proposto. Além de indicar os conceitos, informações e habilidades que precisam ser ensinadas, a análise instrucional oferece uma seqüência lógica para a apresentação da instrução. A partir daí, são elaborados ob-

jetivos operacionais para cada uma das habilidades identificadas na análise instrucional. O objetivo operacional descreve, de modo detalhado, o que o público será capaz de fazer após o término da unidade instrucional. O nível de detalhamento do objetivo operacional envolve a descrição da habilidade a ser exibida, das condições presentes durante tal exibição, e dos critérios usados para avaliar o desempenho em relação ao objetivo.

Uma vez formulados os objetivos operacionais, são desenvolvidos testes referentes aos critérios estabelecidos nos mesmos objetivos operacionais. Fundamentalmente, existem quatro tipos de testes que podem ser utilizados em uma unidade instrucional: teste de comportamentos iniciais, pré e pós-testes, e teste incorporado à instrução. O passo seguinte consiste no desenvolvimento da estratégia instrucional, que descreve os componentes gerais de um conjunto de materiais instrucionais e os procedimentos que norteiam a utilização de tais materiais, para que o público atinja resultados de aprendizagem específicos. Os principais componentes da estratégia instrucional são:

- a) atividades pré-instrucionais, envolvendo, por exemplo, elementos de motivação;
- b) apresentação da informação, envolvendo seqüência e tamanho da unidade, apresentação do conteúdo e exemplos;
- c) participação do público, envolvendo prática com feedback;
- d) atividades de acompanhamento, envolvendo atividades de remediação e enriquecimento;
- e) testes, envolvendo os quatro tipos de testes já citados anteriormente.

Os trabalhos elaborados em cada uma das fases do planejamento servem de base para o desenvolvimento da instrução. Os quatro componentes básicos de materiais instrucionais são:

- 1) o manual instrucional, que instrui sobre a utilização de todos os recursos incluídos na unidade;
- 2) os materiais instrucionais propriamente ditos, contendo a informação que o público deve utilizar para atingir os objetivos;
- 3) os testes, consistindo nos quatro tipos já mencionados;

4) o manual do instrutor, para os casos de recepção organizada, com uma visão geral da unidade instrucional e modos de incorporá-la a uma seqüência global de aprendizagem.

Após a elaboração dos materiais instrucionais, mas ainda na fase de desenvolvimento, procede-se à avaliação formativa, que consiste em um processo através do qual se obtêm dados que são utilizados para aumentar a eficiência e efetividade dos materiais instrucionais. A avaliação formativa envolve três fases: a avaliação clínica, a avaliação com pequeno grupo, e a avaliação de campo. Os dados coletados na avaliação formativa são analisados e organizados com o propósito de indicar áreas de dificuldade para posterior revisão. A revisão pode gerar mudanças, tanto no conteúdo, quanto nos procedimentos para a utilização dos materiais instrucionais.

Uma vez desenvolvidos, avaliados e revisados, os materiais instrucionais estão prontos para ser disseminados. Após a versão final dos materiais, procede-se à avaliação somativa que envolve o planejamento, coleta e interpretação de dados e informações referentes a um conjunto específico de materiais instrucionais com o propósito de determinar o valor de tais materiais. A avaliação somativa serve para determinar se os materiais poderiam ser utilizados em um ambiente particular ou se eles são realmente tão efetivos quanto se pensa para um público-alvo definido. Na avaliação somativa, determina-se a efetividade da instrução e se estuda a propriedade de seu uso continuado. Gostaria de salientar que só após passar pelo processo de avaliação somativa, sofrer as devidas modificações, é que um programa educativo produzido para um público específico poderia ser utilizado para um outro público.

O processo de planejamento e desenvolvimento de programas educativos que acabamos de apresentar não deve ficar apenas no papel. Deve ser colocado em prática! Não deve apenas constar nas "cartas de boas intenções" de projetos grandiosos. É preciso operacionalizá-lo, para que possamos ter um rádio educativo de boa qualidade, efetivo e agradável.

Poderíamos colocar ainda muitos outros pontos para reflexão: falar das características intrínsecas, tanto do rádio, quanto da mensagem radiofônica; da tradição oral da cultura brasileira e do caráter oral da linguagem radiofônica;

do caráter intimista da linguagem oral; do alcance nacional do rádio e da importância de sua regionalização com o propósito de atender às necessidades de públicos específicos; da produção de programas educativos *originais* para o rádio, ao invés de simples adaptações de outras linguagens; do caráter interdisciplinar de um projeto educativo e o papel que cada especialista deveria cumprir; como isto tudo poderia ser utilizado no planejamento e desenvolvimento de programas educativos eficientes e agradáveis.

Espero que os pontos levantados sirvam tanto para uma reflexão profunda sobre o assunto quanto para uma possível mudança na estrutura do rádio educativo em vigência.

TELEVISÃO EDUCATIVA NO BRASIL

Maria Helena Rennó Nunes (ECA-USP)

Refletir sobre televisão educativa no Brasil é refletir sobre nossa história, nossa política, constituintes, nossa conscientização como cidadãos. Refletir sobre TV educativa é tentar abordar um tema que por si só já é um duplo tema: televisão e educação; refletir sobre educação é refletir sobre a saúde dos brasileiros, condições sócio-econômicas, geografia (distâncias), respeito pelo nosso regionalismo, culturas, folclores, hábitos, costumes, linguajares; respeito, enfim, pela nossa rica e imensa variedade regional.

Acho imprescindível esclarecer que uma reflexão sobre televisão educativa é tentar, através de um meio de apoio para o ensino, como a televisão, tentar mostrar caminhos possíveis para a solução de problemas por demais complexos, que remontam a 1500.

Meu interesse pelo ensino através da televisão teve início no período em que era aluna do curso de rádio e televisão da ECA-USP, em que participei de algumas experiências. Alguns anos depois, como profissional, também produzi programas de cunho educativo.

Hoje, como professora no curso em que estudei, tenho me dedicado a essa mesma área, e um tema de reflexão me acompanha: por que não conseguimos dar um caráter dinâmico e agradável ao ensino curricular pela televisão? Na realidade, a batalha que os profissionais desta área têm desenvolvido mais se parece com tentar dissolver o óleo na água. Está faltando alguma coisa que os faça se misturarem, para termos um terceiro produto. E qual será esse solvente?

EDUCAÇÃO

A estrutura do ensino curricular, como todos nós sabemos, é centralizadora; ou nos é imposta pelo MEC ou pelas secretarias de educação. Percebemos pelas estruturas de ensino que, do 1.º grau ao ensino superior, elas são planejadas por burocratas, possivelmente com as melhores das intenções. Esses burocratas, contudo, são pessoas que *naturalmente* vivem fora da realidade brasileira, por todos os descaminhos que essa realidade dinâmica apresenta. Todos nós recebemos essas estruturas, sapateamos, criticamos, mas obedecemos.

À medida que a realidade vai se distanciando dos grandes centros, como Brasília e as capitais, o professor daquela região que não conseguimos localizar no mapa vai se tornando um esquizofrênico; convive com uma realidade e lhe é imposta uma estrutura de ensino absolutamente irreal.

Apesar de algumas conquistas, como a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924; como o *Manifesto dos pioneiros da educação*, em 1932, que trata da educação como um problema social; como a Constituição de 1946, que considera a educação "um direito de todos e o ensino primário obrigatório"; como a lei 4.024, de 1968, que se baseava nessa Carta, essas poucas conquistas são torpedeadas com o acordo MEC-USAID. Podemos perceber então, que de abril de 1500 para cá, foram poucas e árduas as lutas em relação à melhoria do ensino no Brasil, com avanços típicos de um país subdesenvolvido: a sociedade movendo-se em círculos, a realidade em contínua mudança e os problemas de fundo nunca resolvidos mas, "rolados".

Acredito que, entre os educadores da labuta diária no ensino, haja um consenso sobre a necessidade de uma absoluta reformulação deste ensino, adequada às realidades de cada bairro, região do país. Há necessidade de reformular o ensino a partir de propostas dos professores que atuam nos diversos níveis do ensino e nas diversas regiões de cada Estado da federação. Por exemplo, o que justifica um mesmo calendário letivo para as regiões urbanas e rurais? Os ciclos de atividade numa cidade diferem naturalmente dos ciclos de atividade do campo, no caso de preparação do solo, plantio, colheita. Sabendo da importância do trabalho do menor nesses períodos, o êxodo escolar já é uma situação prevista, além do desinteresse do que se ensina à sua realidade. Por que um ano para cada série? E se se cons-

tatar que, em função de um ensino aplicado à uma realidade, que três ou sete meses são absolutamente satisfatórios?

É possível que ao coletar as informações e sugestões desses professores não tenhamos um retrato pintado do Brasil que gostaríamos que fosse, mas tenhamos uma fotografia em preto e branco da realidade brasileira.

A TELEVISÃO

A televisão comercial conhece os vários segmentos do seu público; não é da sua preocupação o que é melhor para esse público, mas ela o conhece o bastante para, no mínimo, vender os produtos que anuncia.

Mas nós não conhecemos o público consumidor dos programas educativos. Toda a estrutura de um programa televisivo segue a mesma estrutura rígida que o professor recebe e dá em classe. Outro agravante, este programa gravado é emitido para os vários pontos de um ou mais Estados com a mesma linguagem, exemplos etc. Essa aula dada em classe pode ser suavizada pelo professor através do feedback que ele recebe no convívio com os alunos. O mesmo não ocorre com um programa de ensino pela TV. Todos os conceitos de uma aula devem "caber" num programa-aula e todos os programas devem ter o mesmo tempo estipulado para toda a série, afinal a programação da emissora ficaria com "buracos" a cobrir se de repente numa série de aulas com vinte e cinco minutos, surgissem programas com quinze ou dez minutos. A outra situação também é verdadeira, muitas vezes temos um número excessivo de conceitos para um programa, a aula fica confusa e os conceitos mal-exemplificados. Em resumo, tanto na estrutura do ensino, quanto na adaptação desse ensino para a televisão, o que impera é a forma e não o conteúdo. Analisar a validade da TVE é começar a analisar o efeito e não a causa. A TVE expressa o que é ou o que há no ensino no Brasil. Afinal a televisão é um meio neutro, manipulado pelo homem.

Junto com a reformulação do ensino: ensino para pequenos grupos, comunidades menores, a televisão deveria ter essa flexibilidade. Na televisão isso é possível.

Ao analisar a televisão no seu aparato técnico, percebe-se que seu desenvolvimento tem seguido uma evolução absolutamente "apolítica" e descentralizadora:

- 1) a TV nasceu para os grandes estúdios, equipamen-

to pesado, centralizado. Tanto a produção do programa quanto a emissão eram ao vivo;

2) ainda neste porte pesado, veio o vídeo-teipe e posteriormente a televisão a cores;

3) vieram depois os equipamentos de menor porte até chegar o equipamento portátil;

4) do sistema VHS (Video Home Sistem) veio o uso familiar (como uma máquina fotográfica) da câmera para gravar situações absolutamente caseiras, além de permitir que cada um selecione o programa e o horário que lhe convier. Tecnicamente, portanto, a tendência é individualizar os interesses de grupos menores de clientela.

Além do ensino flexível, dos equipamentos portáteis, vamos juntar mais um apoio para completar esse tripé formidável: os canais de UHF (Ultra High Frequency).

A faixa de UHF está bem acima das ondas de VHF e permite o funcionamento de uma média de quatro a seis canais em cada localidade, dependendo do seu tamanho. Cidades menores poderiam ter à sua disposição um ou dois canais. O alcance da faixa de UHF é de aproximadamente sessenta quilômetros. Só no Estado de São Paulo, temos a possibilidade de utilizar uns dois mil e trezentos canais de UHF. Essa frequência é utilizada somente no interior e serve apenas como retransmissora das redes de televisão. Nas capitais é ociosa.

Sorocaba, por exemplo, está com uma TV livre montada, tentando ir ao ar. Sua estréia estava programada para o dia 15 de agosto, aproveitando os festejos de aniversário da cidade. Como não existe uma regulamentação sobre o uso dessa frequência, sua estréia foi impedida pelos fiscais do DENTEL.

O que programou a TV Livre de Sorocaba: dezessete horas de programação ao vivo, transmitindo os festejos e as competições esportivas. Nos intervalos, videoclips, além de programas de produtoras independentes.

Sem a regulamentação dessa faixa, qualquer iniciativa de uso do UHF, caracteriza-se como TV pirata. Ora, toda cidade deveria ter seu canal de televisão regulamentado por normas e leis que permitissem seu funcionamento e, nesse caso, o ensino pela televisão poderia ser organizado e produzido com vistas aos canais existentes tanto no interior, quanto nas capitais, levando programas não só educativos como culturais, de forma a atender os interesse dessas cidades e regiões.

O PROJETO "USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA" — UMA EXPERIÊNCIA EM CURSO

Amélia Maria de Almeida Alves (Centro de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro)

O projeto "Uso dos meios de comunicação social na escola", desenvolvido pelo Centro de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro surgiu da campanha "Um rádio e uma TV em cada escola", lançada em 1979 pelo então secretário da Educação e Cultura, Prof. Arnaldo Niskier, por ocasião da abertura do Fórum da Criança Brasileira, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Esta campanha tinha por objetivo principal "catalisar os estímulos educacionais que ocorrem na sociedade, tornando educativas as experiências que os alunos vivem fora dos limites da unidade escolar", partindo de um processo de mobilização que visava implantar uma rede de recepção integrada nas escolas do sistema oficial de ensino, com a participação das comunidades regionais, através da doação da aparelhos de rádio e TV.

Dessa mobilização, que tentava articular a escola à realidade circundante, surgiu um projeto pedagógico que tinha a campanha como uma de suas metas principais e que se projetava para uma orientação técnica específica aos professores da rede estadual de ensino, baseando-se na reflexão sobre as possibilidades e limites reais do uso pedagógico da radiodifusão nas práticas educativas do sistema escolar vigente no Estado do Rio de Janeiro. Criava-se, então, o projeto "Um rádio e uma TV em cada escola", evidentemente comprometido com a orientação dos professores, da pré-

-escola ao ensino de segundo grau, no que se referia à realização de treinamentos teórico-práticos.

Nessa época, o que se levava em conta era um conhecimento mais abrangente sobre as linguagens do rádio e da televisão, sobre o prisma da percepção dos sons e das imagens, que pudesse conduzir professores e alunos, aqui considerados sujeitos de um mesmo processo, o de ensinar — e — aprender, à formação de consciência crítica em torno das mensagens desses meios.

Durante os anos de 1979, 1980 e 1981, foram treinados cerca de 442 professores e equipadas com aparelhos de rádio e televisão um número aproximado de 100 escolas, através de doações das comunidades em que se inseriam.

A partir de 1982, buscando utilizar a imensa carga de informações que os diversos meios de comunicação social fazem chegar ao alunado de nossas escolas, e que não devem ser desperdiçadas por todos quantos se envolvem no fazer pedagógico, após amplo processo de discussão, o projeto "Um rádio e uma TV em cada escola" transformou-se em "Uso dos meios de comunicação social na escola", inserindo em sua proposta os quadrinhos, o jornal e o cinema.

Descartava-se, assim, a possibilidade de que os meios fossem usados apenas para "tapar buracos" nas eventuais ausências de professores ou para fins de "efeito-demonstração", cabendo à escola evidenciá-los como *objetos de estudo*, pela necessidade de se formar em professores e alunos pré-requisitos básicos para o entendimento mais aprofundado sobre suas linguagens e mensagens; e como *veículos de pesquisa*, quando podem e devem subsidiar o complexo de informações necessário à formação, por parte de professores e alunos, de um conhecimento amplo e abrangente, primordial para a elevação de seu nível de esclarecimento sobre sua própria realidade.

A partir daí, surgiu o jornal "Circuito aberto", destinado a fundamentar a prática da sala de aula, através de informações diversas sobre o cinema, o rádio, a televisão, o jornal e os quadrinhos. O objetivo deste jornal era não só complementar os conhecimentos adquiridos nos encontros pedagógicos, como também articular a integração de tais meios nas atividades das diversas disciplinas integrantes do currículo. O jornal passou, então, a ser considerado um canal de comunicação direta com o professor. Em sua composição formal, abriam-se espaços para a publicação de entrevistas com comunicadores e educadores, esclarecimen-

tos sobre conceitos teóricos relativos à leitura das linguagens dos meios, depoimentos de professores envolvidos diretamente com a experiência de campo, resenhas de livros e uma bibliografia comentada que pudessem despertar o interesse do professor e divulgação de experiências educativas com os meios.

Pelo caráter de motivação do potencial contido nas linguagens dos meios e pelo nível precário de informação dos professores sobre os envolvimento sócio-econômico-culturais que delas emanam, realizou-se em 1982, um verdadeiro *boom* de treinamentos. Envolveram-se nele 210 professores da rede, engajados no trabalho de classe em sete municípios — Rio de Janeiro, Niterói, Nova Friburgo, Petrópolis, Macaé, Três Rios e Itaperuna —, que optaram por participar do projeto. Iniciou-se, assim, uma tentativa de conhecer e formular uma metodologia específica para o uso dos meios de comunicação social da escola, momento em que foi lançado o primeiro número do jornal "Circuito aberto".

Precedidos de um treinamento interno, com a duração de uma semana, para e pela equipe central do Centro de Tecnologias Educacionais, do qual participaram todos os implementadores regionais de tecnologias educacionais, estes treinamentos foram realizados durante dois dias nos municípios supracitados e envolveram, além dos professores, elementos articulados à ida processual das escolas, tais como orientadores pedagógicos e educacionais, supervisores e, em alguns casos, diretores de escolas.

Em fins de outubro de 1982, o projeto abriu um pólo de debate: "Educar para os meios — eis a questão", para educadores em geral do município do Rio de Janeiro. Acrescentaram-se novos pontos de vista à proposta pedagógica, aliando teoria e prática, debate e ação. Partiu-se do referencial teórico e da prática metodológica da pedagogia da linguagem total ou dos meios de comunicação, conforme sistematização e formulação teórico-práticas de Francisco Guierrez.

Colocava-se em foco a linguagem dos meios face ao desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para três níveis de leitura — denotativa, conotativa e estrutural. Assim, o aluno-receptor deveria vivenciar atividades relativas à educação da percepção, em termos da apreensão objetiva e detalhada da mensagem; à educação da intuição, em termos de uma prática simbólica que pudesse fazer aflorar aspectos relevantes de sua própria subjetividade; ao exer-

cício do raciocínio lógico, numa perspectiva de operação mental que articulasse o ato de ler à visão do criador da mensagem; à decifração de formas e conteúdos do ponto de vista do momento histórico e na ótica do saber científico, onde surgiria um processo contínuo de comparação de pontos de vista.

Estes são, hoje, os pré-requisitos básicos para o deslanchar de uma mobilização pedagógica baseada na perspectiva de construção de um método de trabalho participativo, em que professores e alunos cheguem a se situar na posição de sujeitos diferenciados de sua própria prática pedagógica, assumindo a posição de comunicadores e produtores de cultura.

A PROPOSTA DO PROJETO HOJE

A árdua experiência de campo vivida durante o ano de 1982, caracterizada por uma eminente mudança de governo estadual, trouxe para a equipe do Centro de Tecnologias Educacionais uma série de indagações, advindas dos depoimentos dos 210 professores participantes do projeto "Uso dos meios e comunicação social na escola", em três direções básicas: levar adiante a proposta de leitura a partir do conhecimento da linguagem dos meios, ao nível de teoria e prática; trabalhar junto com o professor na criação de sua própria prática com os meios, centrar a ação do projeto num determinado segmento de professores pertencentes a uma faixa de formação-informação considerada como bastante elevada, o que, de uma certa forma, ocasionaria a criação de um quisto cultural dentro de uma proposta educativa que se evidenciava por sua tendência dialética e transformadora.

Por outro lado, percebeu-se claramente que o exercício da leitura não pode prescindir da visão articulada que professores de diferentes disciplinas e faixas de ensino manifestam em relação ao saber científico inerente ao conteúdo que ensinam. O agrupamento desses professores nos encontros pedagógicos, em que discutem suas experiências, resulta numa multidisciplinaridade característica do nosso modelo típico de escola departamentada e dividida em compartimentos isolados.

Por este motivo, professores de matérias que, aparentemente, nada têm a ver entre si, ou não se relacionam com a área de comunicação e expressão, sentem-se, muitas vezes, excluídos da proposta do projeto.

No entanto, evidenciam-se também casos de professores que passam a perceber sua inserção num projeto maior e numa proposta de vida em que educação e comunicação se interpenetram, fazendo-se instrumento de aquisição do saber. Este, por exemplo, é o caso de uma professora de matemática de Itaperuna, que contribuiu decisivamente para a culminância da leitura de uma notícia sobre um vendaval que derrubara várias casas na periferia de Curitiba, quando procedeu ao estudo da velocidade desse vento, tendo por objetivo examinar a veracidade da informação transmitida por diferentes jornais.

Caso semelhante ocorreu com um professor de biologia de Niterói que, na leitura de cinco minutos de um programa de TV, escolhido aleatoriamente, que transmitia cenas de uma bateria mirim de uma escola de samba, optou por analisar a anatomia do pé dos sambistas.

Deste modo é que se evidenciam inúmeras dificuldades para avaliar quantitativamente a trajetória do projeto que, comprometido com a mudança, corre cada vez mais adiante de sua proposta explícita, desenvolvendo-se sempre como processo pleno de contradições e conflitos. Nesta perspectiva, o motor da ação pedagógica tem como núcleo e desequilíbrio existente entre o discurso teórico e a prática real do professor, que se desestrutura no processo de reciclagem, na medida da descoberta da precariedade de sua competência face aos meios.

Assim é que os objetivos do projeto se tornam passíveis de reformulação no curso de seu próprio desenvolvimento, mantendo, porém, como finalidade básica ativar a inserção e a utilização dos meios nas práticas educativas, enquanto objetos de estudo e veículos de pesquisa, proporcionando fundamentação teórico-prática a professores da rede estadual de ensino, tendo em vista o desenvolvimento de uma postura crítica aberta para o diálogo e a criatividade.

Procurando descobrir junto aos professores qual o passo seguinte, o projeto "Uso dos meios de comunicação social" vai se escrevendo como algo essencialmente vivo, que se alimenta na tentativa de formalização de um espaço próprio para a prática de uma pedagogia diferente na escola pública.

Tendo como base da experiência a articulação de professores de diversas áreas de conhecimento, o "Uso dos meios de comunicação social na escola" define-se hoje como um projeto de mobilização e reciclagem, retomando sua

questão fundamental — repensar a relação escola-meios na prática efetiva do professor. Nesse sentido é que se destacam seus objetivos específicos, quais sejam:

- treinar professores envolvidos no projeto, incluindo docentes e discentes do curso de formação de professores, através de tecnologias educacionais, a fim de fornecer suporte pedagógico para o melhor aproveitamento dos meios na escola;
- prestar assistência direta aos professores, através de visitas e encontros regionais, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento do projeto nas unidades escolares;
- editar e distribuir o jornal "Circuito aberto", com a participação dos professores, visando atender às necessidades de atualização e constante troca de experiências educativas;
- disseminar um processo de reconhecimento e leitura das diferentes formas ou técnicas de expressão utilizadas por cada meio, através da verificação do potencial cultural demonstrado pelo aluno em sala de aula.

A partir desses objetivos, evidenciam-se as metas prioritárias do projeto hoje: *articulação direta da escola com a produção dos meios de comunicação social regionais*, através da participação de grupos responsáveis por estações de rádio, jornais, movimentos alternativos de cinema e vídeo, retransmissoras de TV etc., nos encontros pedagógicos, bem como, a implantação gradativa de *núcleos de práticas com os meios*, com base num planejamento elaborado, conjuntamente pela equipe central e os professores envolvidos.

Deste modo, pretende-se organizar a experiência de campo, não no sentido da didatização, mas da perspectiva dialética do instrumental necessário à convivência de alunos e professores com as motivações e os estímulos circunstanciais fornecidos pelos meios de comunicação social.

CRIANÇA, VÍDEO E ARTE

Maria Tornaghi (professora de atividades artísticas para crianças e jovens)

Quando fazemos uma experiência significativa, a idéia de ampliá-la, contando e ouvindo, nos aparece persistentemente. Ano passado, desenvolvemos o projeto que chamamos "Criança, vídeo e arte". Queremos usar esta oportunidade para apresentá-lo e organizamos esta apresentação em quatro itens:

O item "Descrição da experiência" é o texto da fita de vídeo em que mostramos a experiência no último Congresso Mundial de Arte-Educação. A sua linguagem quase coloquial revela nosso envolvimento emocional, mas acreditamos que ele tem mais características positivas que negativas.

A este acrescentamos outros três itens: objetivo, justificativa e análise, conclusões.

OBJETIVO

Através de um contato constante e crescente com o vídeo desenvolver uma experiência em artes visuais explorando as características específicas do meio, com crianças de maternal a 3.ª série do 1.º grau, levantando possibilidades e questões de um trabalho com essa faixa etária.

JUSTIFICATIVA

Por que o vídeo? Na relação criança, vídeo, arte, dois aspectos surgem como fundamentais nesse trabalho:

- se se quer uma postura crítica diante da televisão, é preciso dar à criança instrumentos para conhecer, explorar e criticar esse meio;
- se se quer um trabalho de arte inserido no momento cultural atual tem-se que pensar nos novos meios.

A fundamentação teórica dessas idéias é abordada com tanta precisão por certos autores que achamos dispensável nossa palavra e fazemos aqui uma colagem de seus textos.

A arte e o vídeo

Numa perspectiva histórica, a arte tecnológica não é nova. Sua genealogia data dos remotos inícios da expressão humana. Na verdade, em muitas culturas antigas a tecnologia desempenhava um papel mais "natural" do que hoje na prática das artes ("Escala, espaço e arte tecnológica, uma conversa com Otto Piene", Robert Russet, agosto de 1983).

O historiador da arte Arnold Hauser, ao descrever a mudança dos estilos nessa época, diz que o rápido desenvolvimento da tecnologia não acelerou mudanças apenas na moda, mas também nos critérios do gosto estético.

Embora seja impossível traçar uma linha perfeita da evolução da tecnologia e suas integrações/dependências na esfera social, artística, técnica e intelectual, já que isso significa a análise de toda sociedade, o século XX parece presenciar inúmeros fenômenos inéditos. Um deles é a aceleração... no ritmo do surgimento/implantação de novos produtos e processos (Berta Sichel, *Novas metáforas — Seis alternativas*, "Introdução").

A originalidade inédita dessas imagens baseia-se no reconhecimento da especificidade do suporte eletrônico e da transformação da luz em um sinal elétrico com duração no tempo, portanto suscetível a manipulações gráficas e plásticas. A partir dessa energia infinitamente remodelável, a imagem eletrônica deixa de parecer um simples meio de transmissão de imagens à distância (como pode ter sido a televisão durante cinquenta anos), e surge uma ferramenta nova e original para a criação intelectual e artística. Após vinte anos de pesquisas, há hoje uma verdadeira explosão de instrumentos e técnicas, levando à previsão, para breve, de uma mutação sem precedentes na história da comunicação visual e das artes gráficas — com graves conseqüências sociais e culturais (André Martin, *Começa a era das novas imagens*).

A criança e o vídeo

Os meninos e meninas das salas de aulas de hoje cresceram com tecnologia desde a infância. Eles vivem em um mundo de velocidade, mudança e mecanização (Vincent Lanier, *Newer media and the teaching of art*, abril de 1966).

Retirando os instrumentos de seu estereotipado (...), no ateliê das crianças, o objeto fotográfico e os aparelhos de captação ou de projeção de imagem perdem seu caráter sagrado para se tornar matérias-primas transformáveis, maleáveis: as fotografias recortadas se associam a outras imagens, o espetáculo da projeção não é feito para uma simples contemplação, mas pode-se entrar nele e brincar (Ginette Bléry, *Les chemins de l'image*).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho foi imaginado como uma escada, cujos degraus corresponderiam a etapas em que a criança estaria mais e mais envolvida com a filmagem e com o filmado. Assim, o primeiro degrau, que é também o último para as crianças de até 2 anos, corresponde ao primeiro contato com o meio — enquanto uma câmera registra o que acontece, uma câmera fixa focaliza uma região onde o que se passa pode ser visto em um monitor. No último degrau, as crianças maiores, com intimidade suficiente com o meio, constroem seu próprio projeto.

A prática teve início em maio de 1984, no Jardim Escola A Toca do Coelho, uma escola no bairro da Gávea no Rio de Janeiro, com crianças com menos de 2 até 9 anos.

Mais de metade dessas crianças têm contato com aparelho de vídeo-cassete e quase metade com filmadora de VT.

A escola desenvolve um projeto alternativo e eu vou tentar explicitar isso no caso das artes visuais. Tenho algumas convicções sobre o ensino da arte. Não importa a partir de que idade, a arte proporciona uma experiência específica que nenhum outro ato humano proporciona, e que é importante na vida dos homens. Essa deve ser a preocupação do professor de arte. Se daí resultarem outros benefícios, tanto melhor. Acredito também que não existem padrões absolutos de estética e o trabalho do aluno está ligado à sua experiência estética visual pré e extra-escolar, às organizações visuais de seu quarto, sua casa, rua, dos filmes, da televisão.

Tive todo o apoio para desenvolver um trabalho com base nestes pressupostos. Os resultados parecem indicar que estou certa. Vi crianças de dois anos explorarem com continuidade e aprofundamento um trabalho pessoal.

Dentro dessa proposta, no segundo semestre de 1983, eu trouxe um aparelho de vídeo-cassete para a sala de aula. Passei filmes como os do Mac Laren e exploramos os re-

curso do aparelho. Quando avaliamos a experiência, a vontade de aprofundá-la apareceu logo — ora, se queremos um trabalho de arte inserido no momento cultural temos que pensar nos novos meios, e se queremos uma postura crítica diante da televisão é preciso dar à criança instrumentos para conhecer, explorar e criticar esse meio. Mas tínhamos um problema: como viabilizar isso?

Edna, psicóloga da escola, acreditou no potencial de uma experiência dessas e conseguiu mobilizar Leo e Peter Wery, que trabalham com vídeo. A nós se juntou Juca Pessoa. Dos muitos anos que trabalhamos juntos, os cinco últimos, Juca e eu, passamos na Armação Oficinas de Arte.

Começamos a armar o projeto: fomos buscar bases teóricas; salientamos alguns aspectos: nem a arte tecnológica é nova nem tecnologia é nova para essas crianças.

Novos são os produtos, os processos, as estéticas que a evolução da tecnologia faz aparecer. Nova é a possibilidade de transformar a luz em um sinal elétrico, com duração no tempo, que você pode manipular.

Lemos e releemos o relato da experiência do ateliê das crianças do Centro Georges Pompidou e concordamos com eles: é preciso retirar os instrumentos do seu uso estereotipado. No ateliê, o objeto fotográfico e os aparelhos de captação e projeção da imagem perdem seu caráter sagrado para se tornar matérias-primas transformáveis, maleáveis.

Identificamos o objetivo: através de um contato crescente com o vídeo, desenvolver um trabalho em artes visuais, explorando as características específicas do meio.

Fomos à prática: envolver as crianças cada vez mais com a filmagem e com o filmado em uma atividade ligada, o mais possível, às experiências que já vinham sendo desenvolvidas pelas turmas. Com os menores imaginamos atividades que pudessem acontecer independente ou não do vídeo.

Vamos mostrar o trabalho de duas maneiras: de um lado, o que nos pareceu significativo em cada turma, de outro, vamos tentar mostrar o processo inteiro em uma turma.

Sempre que possível, trabalhamos com duas câmeras. Uma usada diretamente no trabalho, outra documentando.

Grupo 1A — até 2 anos

O grupo 1A é a turma mais nova. Algumas das crianças não têm 2 anos. A professora planejou uma brincadeira em uma casa de bonecas, onde a televisão era parte da casa. Elas entraram na “casa” viram a TV e se identificaram imediatamente. Algumas crianças nos surpreenderam pela ligação que fizeram entre a filmadora e o aparelho de TV.

A televisão não exerceu nenhum fascínio, eles olhavam, comentavam, continuavam brincando, e até a esqueciam.

Grupo 1B — 2 anos

Cada professora planejou sua atividade e o trabalho nessa turma foi bem diferente. As professoras levaram as crianças por um caminho desenhado no chão, que passava por um colchão, focalizado pela câmera o tempo todo. No fim do caminho estava a televisão. A atividade teve etapas claras. No colchão, as crianças se entregaram ao jogo de pular e rolar — aos poucos elas abandonaram o colchão e foram para perto da TV. Algumas crianças fizeram a relação câmera — VT. Mas no momento que foram chamadas para voltar ao colchão, para modificar o que aparecia na televisão, apesar de a professora salientar essa intenção, a maioria das crianças pareceu esquecer que a TV existia, e se entregou de novo só ao jogo de pular.

Grupo 2 — 2 anos e meio

Foi nessa turma que começou a aparecer a possibilidade de uma ação que comandasse o que aparece na TV.

As crianças que encontraram a árvore carregada de caixas de ovos. A brincadeira consistia em mexer as caixas e possibilitar que eles fizessem a relação entre sua ação e a imagem na TV. Algumas crianças perceberam essa relação, mas poucas crianças acrescentaram aí, também, a câmera.

Grupo 3 — 3 anos

Nessa turma se avançou um pouco mais. As crianças encontraram na sala, em uma caixa enorme com blocos de madeira, dentro de um círculo de giz, a televisão. A construção com os blocos poderia se relacionar ou não com a TV.

A primeira idéia foi criar forte referência do lugar filmado. Quando pareceu que tinha ficado claro *onde* aparecer na televisão, quisemos dar mais um passo — *como* aparecer. Será que ficou claro o papel da câmera? Na dúvida, os professores agiram como se fosse verdade. A relação ação/televisão ficou clara para todos. As crianças construíram e destruíram com os olhos na TV.

Grupo 4 — 3 anos e meio

Aqui o processo foi parecido; a proposta, de certa forma, também: as crianças já vinham desenvolvendo um trabalho com areia e desta vez a idéia era construir castelos fora e/ou dentro do vídeo.

As professoras também marcaram um “lugar de aparecer”. E as crianças percebendo que era dali que apareciam, interferiam na televisão, mas quando se perguntou “como apareceram” essa turma também se atrapalhou. Só depois de uma interferência nada discreta, algumas crianças conseguiram relacionar câmera/imagem.

Ficou claro para nós que o trabalho a ser feito até aqui tem que esquecer a câmera e pensar na relação direta criança/vídeo.

Jardim 1A — 4 anos

Já nessa turma foi diferente. Quando eu perguntei porque eles estavam aparecendo, eles não tiveram dúvida.

A turma preparou uma peça. Mas muito mais importante que o espetáculo foi se preparar para, na, com a televisão. A “peça” não demorou muito. Os piratas agitados esqueciam as princesas, mas não esqueciam de dar uma controladinha na TV.

Jardim 1B — 4 anos e meio

Daqui para a frente, estávamos muito mais soltos, já não tínhamos dúvida de que as crianças sabiam o papel da câmera. A preocupação da professora foi fazê-los intervir na tela. A turma já vinha trabalhando com o papel celofane só que dessa vez, do outro lado do papel, estava a câmera e, ao lado, um aparelho de TV. Era como se eles pintassem a própria tela.

Jardim 2A — 5 anos

A câmera estava cada vez mais presente. As crianças interferiam cada vez mais no filmado. Nessa turma, elas resolveram fazer um circo. Ao contrário da turma anterior, a preparação agora não tomou muito tempo.

O importante era o espetáculo! O espetáculo não podia parar! Sobretudo se se encontrava um "espectador" como a própria televisão.

Jardim 2B — 5 anos e meio

Algumas crianças dessa turma estavam trabalhando com gaivotas há algum tempo; inventavam novas dobras, pintavam, colocavam. A idéia de ver o vôo das gaivotas no vídeo, seus caminhos, sua velocidade, apareceu logo. As outras crianças restou propor um contraste: se as gaivotas iam fazer um desfile rápido, elas iam fazer um desfile lento, um desfile de modas.

O 1.º grau

O 1.º grau fica em outra casa e tem uma sala e uma professora de artes. O trabalho com eles partiu sempre de um primeiro contato, uma primeira exploração direta dos recursos da máquina.

Classe de alfabetização

Quando começamos o projeto, todos os alunos de uma das turmas da classe de alfabetização estavam trabalhando com peças minúsculas de barro na aula de arte. Eram peçoazinhas, carrinhos, sofazinhos que não acabavam mais. Com a professora da turma, estavam trabalhando sobre o que existia na vizinhança — o bairro. Juntaram os dois trabalhos e construíram uma cidade com suas pecinhas. Inventaram que elas deviam ser movimentadas por cada um de uma vez, e a câmera tinha que acompanhar a movimentação seguindo suas instruções.

A outra turma de alfabetização estava desenvolvendo processos muito individuais, mas a preocupação com as cores estava sempre presente. Inventamos uma brincadeira: vir vestido com roupa velha, da cor ou das cores preferidas, se pintar com guache, passar na frente de papéis coloridos pendurados na parede e ver o que acontecia na TV. A re-

lação aqui foi então muito mais com a televisão que com a câmera.

1.ª série

Uma das primeiras séries estava trabalhando com fantasia e queriam se fantasiar em frente à TV. Empolgadas com a ligação com a experiência da classe de alfabetização, e querendo alterar as fantasias, imaginamos que eles podiam também se pintar e passar, dessa vez por trás de papéis coloridos (papel celofane).

A relação com a câmera aconteceu, mas foi pequena. A relação maior também foi com a TV.

A outra 1.ª série fez três projetos diferentes e que tiveram em comum o envolvimento com o planejamento e a execução do que devia ser filmado. O 1.º grupo trabalhou com a estória da Bela Adormecida. Dentro da estória tinha uma "cineasta" com uma câmera, só que o que ela fazia e o que elas pediam que Leo fizesse não tinha relação nenhuma.

Outro grupo vinha trabalhando com barro, e com barro construíram uma casa mal-assombrada com entradas secretas e alçapões, e personagens de uma brincadeira tão envolvente, que mesmo planejada para acontecer em frente à câmera, esquecia que ela existia.

O terceiro grupo também trabalhou com barro. Usaram o barro para construir um campo de batalha, onde soldadinhos se confrontavam; uma guerra tão terrível que terminava com uma explosão atômica. A explosão foi comandada por eles usando um recurso que eles tinham explorado — o negativo.

3.ª série

A 3.ª série, desde o começo do ano, estava trabalhando com máscaras. Tinham começado fazendo máscaras de barro, depois máscaras que eles podiam colocar no rosto. Eles usavam algumas máscaras numa peça que eles escreveram. Na hora da filmagem, enquanto não era sua vez de aparecer, as crianças se revezavam nas instruções.

O conhecimento deles do processo de filmagem era bastante grande. Mesmo quando durante a peça eles falavam, eles sabiam que esse som podia ser alterado. Em relação à imagem também, eles sabiam que se podia ir e voltar, fazer e refazer uma cena. Usar truques como só focalizar

um pedaço da cena e saber que alguém podia empurrar a cesta por trás sem aparecer.

2.ª série

Escolhemos a 2.ª série para mostrar todo um processo. É desse trabalho que temos maior documentação de cada aspecto.

O projeto deles foi uma ampliação do trabalho que vinham fazendo desde o começo do ano: a construção de naves espaciais. Começaram aumentando a intimidade com a máquina. Algumas vezes, como se fosse seu velho conhecedor, e algumas vezes com muitas surpresas.

Tentamos fazer esse contato cercado de respeito, mas sem misticismos. Eles se organizaram para planejar o trabalho. Estudaram como prender e movimentar as naves, exploraram recursos, prepararam o cenário, examinaram alternativas no uso da câmera, deram instruções para filmagem, pensaram no som e, todos juntos, "foram à luta" e fizeram "a guerra no espaço".

Pensamos em terminar aqui a apresentação, o corte da narrativa daria a noção, importante para nós, de alguma coisa que não terminou, mas existe um aspecto que também é muito importante para nós e que talvez seja um final melhor; o final da peça da 1.ª série onde uma menina tira a fantasia e diz:

E todos viveram felizes para sempre!

ANÁLISE E CONCLUSÕES

Embora alguns autores, há algum tempo, venham enfatizando a importância do uso dos "novos meios" na sala de aula (Vincent Lanier tem um artigo de abril de 1966), o potencial desses recursos começa apenas a ser descoberto. Ainda assim, a bibliografia existente, mesmo estrangeira, só cita experiência com crianças maiores.

O trabalho de crianças pequenas parece não ser levado a sério. Não era isso que acontecia até pouco tempo em relação à arte da criança?

Luquet, cuja análise do desenho infantil foi usado por Piaget, não inclui a rabiscação entre as fases de desenvolvimento do desenho. Nosso projeto quis levantar as possibilidades de usar o vídeo com essas crianças. Salientamos, pois, alguns aspectos:

As crianças com menos de 3 anos não pareceram relacionar suas atividades com a televisão. Mas nos lembramos de Kenneth Jameson (artigo da revista *Athene*, n. 63):

O primeiro encontro da criança com a pintura ocorre mais ou menos por volta dos seis meses. Um espirro de purê de cenoura, por exemplo, sobre o branco da bandeja da cadeirinha de refeições e um pouco de tinta a óleo laranja sobre a tela branca são duas situações virtualmente iguais.

A criança vê o purê, instintivamente começa a remexê-lo — ela sente a mancha, espalha-a e apalpa-a. Observa a mudança de forma da mesma. (...) O que é evidente na atividade da criança é que ela é acometida por uma experiência visual da cor a explorar pelo tato a manusear e iniciar-se na pintura.

Se aceitamos que a experimentação é parte importante no trabalho de arte, somos levados a acreditar que a presença de uma câmera e um monitor durante o desenrolar de uma atividade vai proporcionar a essas crianças descobertas como quando ela derrama purê de cenouras e o manuseia.

A possibilidade de uma ação que comande o que acontece na TV apareceu entre crianças de 3 anos. Como poucas crianças dessa idade perceberam a função da câmera neste processo, parece-nos que o trabalho a ser feito com essas crianças tem que esquecer a câmera e pensar na relação direta ação/vídeo.

Vincent Lanier identifica cinco características específicas da televisão: (*The arts we see*, p. 111):

- a seqüência de imagem e som;
- o envolvimento de dois sentidos, audição e visão;
- o controle do tempo;
- o controle do espaço;
- o envolvimento do telespectador.

Sem o conhecimento da câmera, as crianças de 3 anos não dominam essas características, mas elas são certamente as características que estão sendo exploradas quando observam um monte de areia crescer ou um pilha de blocos desmoronar.

As crianças com mais de 4 anos não tiveram dúvidas quanto ao papel da câmera e usaram esse conhecimento na sua relação com a televisão. Essa relação foi muito mais com o filmado do que com a filmagem em si — nenhuma criança quis usar a câmera —, mas elas se envolveram profundamente com a preparação das atividades. A exploração das características do meio ficou muito mais clara: no vôo

das gaiotas e no desfile de modas o tempo foi explicitamente trabalhado; a música do circo foi tão ou mais importante que as cenas; o envolvimento com a TV quase atropelou a seqüência da peça; e o espaço da tela foi milimetricamente explorado na pintura com papel celofane.

Foi no 1.º grau, e sobretudo a partir da 1.ª série, que a intervenção na filmagem através da câmera e de seus recursos ganhou importância. O envolvimento com o que estava sendo filmado permaneceu intenso. A exploração das características do meio foi feita em profundidade.

Yene Youngblood, citado por Don Kaplan, *Video in the classroom*, diz que "...o que vocês estão experimentando é processo. O mesmo processo que seria com argila, tinta — qualquer coisa. Neste caso só acontece que o material é o elétron". As crianças compreendem bem isso. Esperamos que resultem daí experiências estéticas significativas.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário, *O Banquete*, Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1977.
- ARNHEIM, Rudolf, *Art and visual perception*, University of California Press, s.l., 1979.
- Catálogo da 17.ª Bienal de São Paulo, 1983.
- FRANCASTEL, Pierre, *Peinture e société*, Gallimard, Paris, 1965.
- GIRAUDY, Daniele-MEISSONIER, Anne Marie, *Les chemins de l'image*, Centre George Pompidou — Atelier des enfants, Paris, 1979.
- JAMESON, Kenneth, *Pre-school and infant art*, Studio Vista, Londres, 1973.
- , in *Athene* 63.
- KAPLAN, Don, *Video in the classroom*, Knowledge Industry Publication Inc., s.l., 1979.
- KELLOGG, Rhoda, *Analysing children art*, Mayfield Publishing Company, s.l., 1969.
- , *Children's drawings, children's minds*, Avon Books, s.l., 1979.
- LANIER, Vincent, *Essay in art education*, MSS Information Corporation, s.l., 1975.
- , *The arts we see*, Teachers College Press, s.l., 1982.
- , *The visual art and elementary children*, Teachers College Press, s.l., 1983.
- MEREDIEU, Florence, *o desenho infantil*, Editora Cultrix, São Paulo, 1979.
- MUNIZ SODRÉ, *A máquina de narciso*, Anchiarné, s.l., 1984.
- PEDROSA, Mário, *Dimensões da arte*, Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, s.l., 1964.
- PIGNATARI, Décio, *Linguagem da televisão*, Editora Brasiliense, São Paulo, 1984.
- STURM, Hertha-SABINE Joeig, *Information processing by children*, K. G. Saul, s.l., 1981.
- WINN, Marie, *The plug-in drug*, The Viking Press, s.l., 1977.
- WITKIN, Robert, *The intelligence of feeling*, Heinemann Educational Books, s.l., 1974.

A UTILIZAÇÃO DOS DIAFILMES NO 1.º GRAU OU A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

Marialva Monteiro (CINEDUC — Rio de Janeiro)

INTRODUÇÃO: POR QUE DIAFILME?

Antes de iniciar o nosso relato sobre o projeto de produção e utilização de diafilmes em escolas de 1.º grau do Rio de Janeiro — 1982/1985 é necessário que expliquemos as razões que levaram o CINEDUC, instituição que trabalha já há 14 anos com a imagem em movimento, a optar agora por uma experiência que parte preferentemente do uso da imagem fixa.

A primeira das razões, que se fundamentava numa exigência econômica, levou-nos a descobrir mais de perto toda a força educativa da imagem fixa. Com os preços cada vez mais assustadores dos filmes super-8 no Brasil, suporte necessário para os nossos trabalhos de expressão visual realizados com os alunos, tornou-se urgente buscar uma solução mais adequada às atuais condições econômicas da clientela.

O diafilme, fita de celulósido, 35mm, filmada quadro por quadro, cujo negativo permite tirar tantas cópias quantas necessárias, apresenta ainda a vantagem de poder ser exibido tanto num projetor de diafilme como num projetor de slides, porque os fotogramas, cortados, podem ser inseridos em molduras usuais.

A escolha de atuação em comunidades mais desfavorecidas, tão submetidas ao bombardeio das imagens televisí-

vas; em meio a crianças de escolas de maior recurso, em compensação, com menos possibilidade de reação a estas respostas; e a constatação de que a imagem fixa, o enquadramento, a seleção do enfoque são o ponto de partida da relação do espectador com o objeto foram dados importantes para a opção. Cada nova seleção, cada nova imagem escolhida produzirá outra relação distinta. Pedagogicamente, esta era uma escolha válida, pois serviria para ajudar a organização do pensamento e introduzir os vários elementos da linguagem visual (perspectiva, luz e sombra, distância, profundidade) necessários ao nosso trabalho.

A real dificuldade demonstrada pelos alunos na organização da narrativa da linguagem escrita era outro dado. A imagem fixa facilita o ver, perceber, pensar, oferecendo maiores possibilidades na organização das imagens seqüenciadas e suas associações e, portanto, na formação do pensamento lógico.

O quadro, limitado por seus quatro lados, torna-se, assim, o elemento essencial em função do qual a representação da realidade se organiza.

Finalmente, o reconhecimento, nos países subdesenvolvidos, da validade dos diafilmes no campo da educação, embora tal prática esteja superada nos países desenvolvidos. É interessante ler, sobre isto, o artigo publicado no Boletim OCIC INFO de maio/junho de 1984, editado na Bélgica. Nele temos a opinião de Pierre Babin, diretor do CREC-AVEX de Lyon (França) e de Georges Carpentier, diretor do ACNA, além da análise de Guy Marchessault, animador do Centre Saint-Pierre, de Montreal (Quebec).

RELATO

1.ª fase — produção

O projeto elaborado pelo CINEDUC foi entregue em 1982 à Embrafilme que, por sua vez, sem condições de desenvolvê-lo, encaminhou-o à Secretaria de Cultura do MEC e foi por esta aprovado dentro da linha programática "Interação entre educação básica e contextos culturais específicos do país", sendo financiado pelo FNDE. O trabalho teria de ser, portanto, realizado com alunos de 1.º grau (educação básica).

Elegemos três escolas da rede municipal, indicadas pelo Departamento de Cultura da Secretaria Municipal de Educação. As escolas, localizadas na periferia do Rio de Janeiro, eram nos bairros de Maria da Graça, Brás de Pina e Bon-sucesso, totalizando seis turmas (3.^a e 4.^a séries) com 236 alunos.

O plano de trabalho constou de duas aulas semanais (60min cada), dentro do horário escolar, com a presença da professora da turma, a fim de que as atividades desenvolvidas servissem posteriormente como subsídio às matérias curriculares.

O plano de curso elaborado previu dois meses divididos em unidades ligadas ao currículo de cada série (família — escola — bairro), quatro meses para os alunos trabalharem na busca, pesquisa e roteirização do tema, e um último mês dedicado a fotos e impressão dos folhetos explicativos com textos redigidos pelas crianças.

O objetivo principal era registrar, através da seleção, as várias visões da realidade flagrada pela criança e seu confronto, discussão e recriação.

O trabalho produzido (diafilme) viria suprir a escassez de material didático audiovisual que espelhasse a situação real das comunidades.

Conquistado esse novo instrumento de expressão, os alunos escolheram livremente os temas, a representação gráfica (desenho, colagem etc.) e visual (fotos), realizaram entrevistas, excursões, pesquisas e registraram em seis diafilmes suas observações sobre família/escola/comunidade:

- O bairro de Maria da Graça
- As fábricas de Maria da Graça
- Antigamente, nossa cidade, nosso bairro, nossa gente
- Jogos e brincadeiras de rua
- A saúde de todos
- Vamos estudar nossa escola?

2.^a fase — divulgação e avaliação

Quando, em 19893, o CINEDUC enviou ao MEC o relatório sobre a produção dos diafilmes, acompanhado de uma

proposta de continuidade, esta foi recusada, além de outras que, como a nossa, tinham na imagem o seu suporte de trabalho.

Mais uma vez os responsáveis pelo sistema oficial de ensino insistiam em não enxergar a enorme defasagem da escola em relação ao aproveitamento e conscientização diante dos meios de comunicação visual.

Por sua vez, a Embrafilme, que deveria se incumbir da cópiagem dos diafilmes para redistribuição nas outras escolas, estava desativando o seu acervo desse material visual. Foi então que, acreditando no potencial educativo dos registros realizados em imagens diapositivas, procuramos e encontramos interesse e apoio financeiro junto a uma instituição holandesa, o NOVIB. Queríamos nos certificar do valor didático do material elaborado mediante a doação dos conjuntos (compostos de seis diafilmes e respectivos folhetos contendo textos e sugestões de atividades) a vinte escolas públicas, para serem apresentados em sala de aula e posteriormente avaliados.

Esta fase se realizou no ano de 1984. Do total de trinta e uma escolas contatadas, quatorze foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- escolas que tivessem turmas do 1.º segmento do 1.º grau (1.ª a 4.ª séries);
- escolas que possuíssem projetor de diafilmes ou slides;
- escolas localizadas em bairros diversos (centrais e de periferia);
- escolas com alunos de origem social diferente.

Apesar dos vários obstáculos encontrados (máquinas de projetar empoeiradas, já sem condições de uso, trancadas em armários sem permissão de acesso pela diretoria da escola, resistência de professores a esse tipo de recurso, receio no manejo do equipamento, obras na escola, problemas na instalação elétrica), verificamos que as escolas que utilizaram os diafilmes reconheceram suas qualidades educativas e manifestaram interesse na produção de novos temas.

Vimos também que a precariedade das instalações e dos equipamentos não constituía um entrave significativo ao desenvolvimento do projeto, pois as escolas efetivamente in-

interessadas superaram eventuais dificuldades materiais (via empréstimo de projetores, compra de lâmpadas etc.).

É interessante relatar que, mesmo nas escolas onde o diafilme havia sido produzido, o seu retorno à sala de aula, em outras turmas que não aquelas que os tinham realizado, causou reações bastante significativas relacionadas à questão pedagógica e que nos deram algumas pistas para ajudar na execução da 3.^a fase, que estamos vivendo agora.

3.^a fase — nova produção, novas descobertas

Mobilizados pelo interesse das escolas em produzir novos temas, encaminhamos o relatório para a Holanda, com todas as dificuldades e os sucessos do trabalho. Juntamos os diafilmes, que foram experimentados e projetados em algumas escolas holandesas. Obtivemos a continuidade da ajuda financeira e partimos para a escolha das escolas interessadas. Como o nosso trabalho seria feito mais uma vez dentro do horário curricular, era necessário envolver os professores de sala no processo. Realizamos, então, um curso de treinamento, onde demonstramos a nossa forma de atuar e onde várias atividades e técnicas de uso dos meios foram vivenciados por eles.

Estamos trabalhando com quatro escolas nos bairros de Quintino, Vila Kennedy e Riachuelo, num total de cinco turmas, abrangendo cento e dez alunos entre 2.^a, 3.^a e 4.^a séries do 1.^o grau.

Se na segunda fase do projeto o plano de trabalho foi nossa preocupação principal, agora concentramos a nossa atuação na relação Professor/aluno e na relação professor do CINEDUC/professor da escola.

Relação professor/aluno

Depois dos dois primeiros meses de trabalho, várias questões, que já haviam surgido na outra fase de produção, ficaram mais visíveis e nos levaram a buscar caminhos adequados em direção à meta programada.

Sabemos que *educar é comunicar*.

A forma de comunicar pode beneficiar ou dificultar as relações e a transmissão do conhecimento.

Isto nos parecia tanto mais importante, até porque o CINEDUC tem nos meios de comunicação o seu próprio elemento mobilizador.

Por outro lado, não podemos atuar através de abstrações. O processo educativo verdadeiramente transformador só se dá na medida em que os conhecimentos transmitidos sejam aplicados para uma transformação da sociedade e das relações entre os indivíduos.

Todas estas questões nos levavam a um único ponto: *a dinâmica do educativo e a postura do professor.*

A escola quer formar, principalmente, na classe subalterna, cidadãos ordeiros, dóceis e competentes. Dentro do espaço formal da escola é preciso manter a ordem.

Naquele dia, quando votávamos para escolher os temas, a brincadeira para os alunos era gritar, mas era uma gritaria que não me agradava. A votação corria tranqüila, apesar da gritaria. Mas na aula seguinte, a professora da escola, quando entrou na sala, disse: hoje não quero aquele desrespeito da aula passada com a tia Beth! No entanto, a professora falava também aos berros e batia com o apagador no quadro-negro (Beth, professora do CINEDUC).

A relação professor/aluno passa pelas relações de classe — a professora, muitas vezes, reage como elemento de uma classe superior à de seus alunos. Por outro lado, nós, professores de fora da escola, também não estamos preparados para lidar com o imaginário dessas crianças. As histórias de violência, morte, assassinato nos amedrontam.

O elemento popular "sente", mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual "sabe", mas nem sempre compreende e, muito menos, "sente". O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante), mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica.¹

A escola não encontra nenhuma reação dos pais no tocante a elementos do fenômeno educativo: ou porque eles não os percebem ou porque se sentem agradecidos diante do benefício da escola gratuita. Problemas de relacionamento, o aluno já os traz de casa: falta de carinho, não-reconhecimento no espaço onde mora.

1. Gramsci citado in Carlos R. Jamil Cury, *Educação e contradição*, Cortez Editora, São Paulo, 1985, s.p.

Relação professor do CINEDUC/Professor de sala

O professor da escola sente ciúme do professor do CINEDUC ao perceber o bom relacionamento entre ele e os alunos, principalmente em algumas manifestações efusivas de carinho por parte das crianças.

Não há também uma compreensão exata dos objetivos do projeto, confundindo-se, muitas vezes, descontração e vontade de se expressar com indisciplina.

O medo da mudança, o apego às formas tradicionais de atuação dificultam também a adesão ao trabalho.

O professor da escola está preocupado com a *quantidade* de conhecimento fornecida, enquanto nós nos voltamos para a *qualidade* da proposta educativa.

O CINEDUC percebe que é necessária uma habilidade constante para não entrar em choque com o professor de sala, para que ele nos veja como um colaborador.

A construção do imaginário

Duas grandes constatações descobertas no nosso contato com esta população atual de alunos fazem-nos desejar pesquisar melhor a construção do imaginário infantil: a dificuldade em ordenar a história e a falta de lugar para o sonho.

Há uma enorme dificuldade demonstrada pelos alunos em ordenar uma história com princípio, meio e fim. Eles contam muito mais o fato isolado do que suas ligações. A história é sempre muito curta, muito do dia-a-dia, passada quase sempre com cenas de violência. "Fulano matou, chorou, estrangulou, deu porrada".

Algumas soluções buscadas por nós estão dando certo:

- o uso da história em quadrinhos, onde cada quadro é colocado em discussão e sua relação com o quadro seguinte só sai depois de muita insistência nas perguntas — por que, onde, com quem e como;
- o uso do gravador — falar a história e depois ouvir o que foi dito.

Outra constatação como recurso de sedução, que merece destaque e talvez um estudo mais detalhado, é a falta de espaço para a fantasia.

Ou porque eles amadurecem mais rápido, ou porque abafam os próprios sonhos, não há lugar para fantasias. Eles se espantam quando

eu faço brincadeiras falando de dragões e fadas. Mas também não se deixam tocar pelos super-heróis da televisão. As histórias são duras: "Ele matou, estrangulou, caiu no feijão quente". A fantasia deles está guardada, está lá no fundo, não sai (professora do CINEDUC que trabalha na escola da FUNABEM).

Mas isto não acontece somente no caso da FUNABEM; tem sido uma característica geral dos alunos nesta 3.^a fase.

Muita violência; ele caiu; morreu; foi pro hospital; a mãe chorou. É muito difícil sair disso. O máximo é chegar a falar do jogo de futebol (Maria das Graças, professora do CINEDUC).

Uma das causas dessa falta de fantasia pode ser o fato de que o dia atribulado dos pais das populações de baixa renda impossibilita o hábito de sentar, conversar e contar histórias mais demoradas.

Novos caminhos, novos objetivos

Sentimos que estamos num momento bastante rico em descobertas dentro da proposta do projeto, mas, principalmente, dos objetivos do CINEDUC.

A questão dos objetivos, as intenções, poderão ser comprovadas ou reestruturadas a partir desta prática que estamos vivendo agora. É urgente, não há dúvida, uma reformulação da metodologia na escola formal, diante do que oferecem os meios de comunicação.

A escola trabalha para a *acumulação do conhecimento*; os meios de comunicação, a televisão principalmente, atuam em favor *da emoção, do desejo*.

Claro está que a escola corre o risco de ficar derrotada nessa competição.

Com o aumento da quantidade pretende-se compensar a mudança qualitativa. Em todas as culturas, a arte constitui uma linguagem privilegiada; a forma de transmissão de mensagens que alcançam a mais ampla gama de sensibilidade humana. Em uma civilização em que tudo está submetido à lógica dos meios, pode haver mensagem mais revolucionária do que a idéia de fundir o criar com o viver?²

O papel do professor terá que se modificar para buscar uma nova forma de relacionamento com os alunos e de transmissão dos conhecimentos de uma forma prazerosa e feliz.

2. Celso Furtado, *Criatividade e dependência na civilização industrial*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, s.d., s.p.

O teatro, ao permitir aos gregos aprofundar sua identidade cultural, penetrar nas raízes míticas do subconsciente coletivo, enriqueceu-lhes as vidas ao nível da visão do mundo, e do conhecimento de si mesmos.³

A utilidade de navegar não é suficientemente clara para determinar o homem pré-histórico a entalhar uma canoa. Não há utilidade alguma que legitime o risco imenso de partir sobre as ondas. Para enfrentar a navegação, são precisos poderosos interesses. Ora, os verdadeiros interesses poderosos são os interesses quiméricos. São os interesses sonhados, não são aqueles que se calculam. São os interesses fabulosos.⁴

Tentemos buscar esses interesses para recuperar na criança o gosto pela escola.

3. Idem, *ibidem*.

4. Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, s.e., s.l., s.d., s.p.

DEBATE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: PERMANÊNCIA? MUDANÇA? ALTERNATIVAS

Suzi Frankl Sperber (UNICAMP — SP)

O debate sobre o livro didático em geral e, em especial, o de comunicação e expressão, ou português, tem um lugar privilegiado e protegido: a universidade. Dentro de seus muros, a crítica é possível e permitida. Os diferentes grupos de poder político interno poderão, eventualmente, ter dissidências e exercer pressões, mas estas, ou são vistas como informações acadêmicas internas, sem importância pragmática, ou se limitam a questões internas da universidade, ou à nota atribuída ao autor de uma dissertação de mestrado ou tese de doutoramento. Caso a dissertação ou a tese sejam publicadas, o mais provável é que não entrem no circuito de leitura dos professores da rede pública de ensino.¹ Portanto, e na melhor das hipóteses, sobretudo os autores dos livros didáticos poderão estar atentos e se beneficiar das críticas contidas em tais trabalhos.

Quando o debate se faz ao nível da própria rede pública de ensino, juntamente com os editores, o circo pega fogo. A primeira reação dos professores é a de se expor a si próprios, como que assumindo a responsabilidade integral sobre a qualidade do ensino.² Ao assumir coletivamente

1. Diz-se que o professor da rede pública não lê. É verdade que tem um tempo reduzido para ler. O que lhe falta, entretanto, mais do que o tempo, é a confiança no valor de seu trabalho e uma orientação para as suas leituras. Estimulado, o professor lê, também ele.

2. "Cabe aos professores corrigir o livro didático". "Cabe aos professores corrigir as falhas dos materiais instrucionais." Este tipo de frase foi das que mais li ou ouvi enquanto trabalhei, como diretora técnico-pedagógica, na FLE (Fundação para o Livro Escolar, São Paulo). Como,

essa responsabilidade, cada professor pode se eximir de sua responsabilidade individual. Talvez isto contribua para explicar a propalada inércia do mercado de livros didáticos, já que os livros inovadores tendem a não ser aceitos. Diz-se que os professores não têm capacidade de avaliar os livros, diferenciando o joio do trigo. De maneira semelhante, os editores se defendem, agredindo os críticos. Afirmam lutar pelo seu ganha-pão e justificam-se atribuindo às leis do mercado esta seleção que consideram natural.

Aparentemente, seria imaginável, portanto, que tais atitudes defensivas, e mesmo agressivas, dos editores produzissem a total imobilidade do mercado, tanto do ponto de vista dos professores, como dos editores. Na verdade, o sistema de defesa acionado por uns e outros é formal e, em certo sentido, político. Mas o verme da dúvida e da insatisfação nos professores e o da concorrência nos editores levam este mercado, aparentemente fechado, a ser passível de modificações constantes. Às vezes, as modificações introduzidas pelos editores só visam melhorar a vendagem. É o caso dos livros que apresentam, de um ano para o outro, mudanças mínimas: cor ou imagem da capa, alguns exercícios novos, uma paginação diferente. Os pais são obrigados a comprar novos livros, ainda que a filha ou filho mais velho tenha usado o mesmo livro no ano anterior. Daí a grita, plenamente justificada, dos pais. Outras vezes o critério da mudança é diferente da mera mudança pela mudança mínima. Pode ser ditada pela incorporação, ao livro didático, de alguma palavra de ordem, tal como "corresponder à realidade do aluno",³ ou "formar a consciência crítica".⁴

em São Paulo, os livros didáticos foram feitos em cima da proposta curricular da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), valeria dizer: "Cabe aos professores corrigir as falhas ou dubiedades ou vaguezas dos guias curriculares". Por extensão ainda, caberia aos professores a proeza de corrigir, na prática do seu dia-a-dia, os erros decorrentes de leis (como a 5.692) e portarias que regulamentam o ensino e que provêm de uma política educacional, cuja meta foi provocar a derrocada da escola pública, para favorecer a iniciativa privada.

3. Neste caso, a mudança consistiu em rebaixar o nível da proposta de ensino, a partir do sofisma de que a "adequação à realidade do aluno" exigia isto, já que a realidade do aluno era a carência. Em resumo, à criança carente, lasque-se o livro carente...

4. Aí, o "crítico" foi entendido, simplisticamente, como a mera crítica do *statu quo*, e não como o confronto necessário com a pluralidade e a diversidade para que, com um repertório amplo, a consciência crítica tenha espaço de escolha e discriminação.

Não sendo os editores autores, a sua solução é, às vezes, a procura de novos autores que se enquadrem na tendência que entendem como nova. Na ânsia de atender às oscilações do mercado, a busca e as soluções costumam ser imediatistas e apressadas. Eu diria que isto é válido, tanto para os editores, quanto para os professores. Assim, por exemplo, alguém comenta, entre centenas de outras coisas, que o problema da ideologização é o de violentar a consciência de professores e alunos. A resposta imediatista consiste em procurar produzir um livro didático que se preocupe com a "boa formação" dos alunos, no sentido de uma democracia liberal. Observe-se que a procura de evitar a ideologização constrói, de novo, uma outra ideologização.

O livro didático pode, por exemplo, apresentar unilateralmente o problema dos preconceitos contra a mulher e contra o negro, mas não costuma se preocupar com a coerência entre uma retórica libertária e um pensamento libertador. Os métodos e a postura frente ao ensino da língua, à leitura e ao valor do texto são os antigos, os tradicionais e preconcebidos.⁵

Produtores e receptores (consumidores) esquecem que a postura do autor do livro é algo a ser aceito ou rejeitado pelo professor que escolhe o livro. O que precisa estar assegurado, sem que isto implique censura, é que haja pluralidade de alternativas, isto é, variedade de posturas nos livros didáticos. Está claro que o realmente ideal seria que nos livros de comunicação e expressão ficasse garantido o

5. Refiro-me aos livros de Marilda Prates, que foram muito bem aceitos pela rede de ensino, ainda que vilipendiados por um setor da igreja e da imprensa. Os professores fizeram bem em demonstrar o seu repúdio aos livros tradicionais: estavam cansados deles e sequiosos de algo novo. O defeito destes livros, ou da autora e do editor, foi o de ir demasiado rapidamente a este novo pote. O conhecimento afoito é apenas meio conhecimento e muito engano. Passamos demasiados anos sendo enganados para que um novo conhecimento — democrático, verdadeiro, não autoritário, nem preconcebido — possa surgir de repente, sem maiores reflexões ou debates entre os interessados. Não é apenas a correção dos erros dos livros existentes que promoverá a verdadeira mudança. A correção dos conceitos é o mínimo que se pode esperar de um livro didático. Mas o processo de ensino-aprendizagem é mais complexo, porque envolve sempre outras áreas de conhecimento, além daquela tratada especificamente num determinado livro didático, áreas interligadas dinamicamente entre si. A área de comunicação e expressão inter-relaciona conhecimentos de literatura, leitura, estudos da linguagem, psicologia da aprendizagem, teoria do conhecimento, e outras áreas afins a estas. Sem esta integração de conhecimentos, não haverá bom livro didático.

processo de conhecimento traçado pela seleção de textos; pela organização de exercícios; pelo que o autor entende como análise de textos; pelo espaço deixado para a pluralidade de estilos, gêneros, culturas, dialetos, isto é, por sua concepção de língua e de literatura; assim como pelos conhecimentos que promove. Afinal, que concepção de ensino de português é veiculada pelo livro didático?

As respostas imediatistas dos editores são, como assistimos, absorvidas pela rede de ensino, criando flutuações de mercado que não seriam previsíveis ou imagináveis, diante da resistência anterior, tanto da própria rede, como por parte dos editores.

Por que há tais mudanças, isto é, por que há novos livros no mercado? Porque o livro didático se apresenta, de fato, como artigo de consumo. Por isto sofre mudanças oportunistas. O que também é sinal de que, apesar de tudo o que se diga, editores e professores são sensíveis às críticas.

Vemos, assim, que o que parece um mercado fechado se desmente enquanto mercado aberto a mudanças. O que parece ser fixo, é móvel. O que promete ser duro, se abranda. As leis que ditam as mudanças que se deram até agora, um tanto aleatórias, são as leis de um mercado de consumo, sem dúvida, mas estas são em si mutáveis, sensíveis e dinâmicas, ainda que aparentemente conservadoras.

Sobra, ainda, uma pergunta. Se o mercado de livros didáticos é também flutuante, se há nele espaço para mudanças e se mesmo assim ficam assegurados os lucros para autores e editores, por que não agir com mais prudência nas questões que, como esta, envolvem o conhecimento? É que entre mortos e feridos salvam-se as modas, não o saber. Por que somem do mercado livros melhores, com propostas interessantes, ainda que não perfeitas ou completas, para ser substituídos por outros, mais precários? Por que não se revêem currículos, livros didáticos do passado, num grande debate municipal, estadual e nacional, para, só depois de avaliados os conhecimentos por eles veiculados, encaminharem-se mudanças que atendam não só aos editores e autores, mas também aos alunos, de modo a produzir algo que contribua efetivamente para uma melhoria do nível de aprendizagem?

Um grande debate destes seria indispensável para se chegar a uma solução ou a uma reavaliação de uma política educacional, mais preocupada com a quantidade do que

com a qualidade do ensino. Seria, também, uma base para se reconstituir a confiança de professores e de alunos na rede de ensino, e uma base de segurança para pais, autores e editores. Para que isto possa tornar-se realidade, é necessário pensar em alternativas. No que se refere ao campo da comunicação e expressão, elas seriam:

1. incluir no livro didático uma gramática comparada entre a norma culta e alguns falares ou dialetos;⁶
2. repensar a leitura do texto de português como constituidora de repertório, necessariamente amplo e diversificado, conhecimento este que depende da totalidade do texto;
3. considerar, na sua organização, uma morfologia dos textos;
4. apresentar uma linha de pensamento e uma filosofia de educação, assim como (e isto é fundamental) uma teoria do conhecimento que assegurem a organização deste conhecimento;
5. descobrir processos de conhecimento que partam também dos erros cometidos pelos alunos.

Não há dúvida de que a condição irrenunciável para se assegurar uma alternativa com menos riscos para autores, editores, professores, alunos, pais e órgãos competentes, é a de que estes debates aqui propostos não sejam dirigidos nem paternalizados, para que fique garantida aos editores a aceitabilidade, por parte dos professores, de idéias, conhecimentos e práticas, além de posturas. Fala-se, portanto, de um novo livro didático — sem queimas em praça pública nem excomunhões —, mas com a mesma audácia que quer aproveitar a onda da democratização para conseguir uma verdadeira e duradoura melhoria da qualidade do nosso ensino.

6. No processo de ensino-aprendizagem, tanto o professor como o aluno precisam reconhecer que cada dialeto (ou falar) tem sua gramática peculiar, suas normas, leis e princípios de economia e de entendimento. Ou ainda, é preciso reconhecer que a própria expressão de um enunciado pressupõe um currículo oculto, que é esta gramática, e que este fato é válido tanto para qualquer dialeto quanto para a norma culta. Negar este currículo oculto, estas informações e conhecimentos, tem sido a causa dos descaminhos e desenganos do processo de ensino-aprendizagem em comunicação e expressão. É como se fossem tácitos e implícitos estes conhecimentos ocultos, sobre os quais nem se fala. Automaticamente, todo conhecimento se apresenta cifrado. Só entende a cifra quem for privilegiado, quem já passou pelo processo de iniciação no seio de sua família. Quem não, é excluído, discriminado, marginalizado.

O JORNAL NA ESCOLA — DA LEITURA DE JORNAIS AO JORNAL ESCOLAR

Madza Julita Nogueira (editora responsável do jornal
“Paulicéia educação” da Secretaria Municipal de Educação
de São Paulo)

Durante este VIII Ciclo de Debates, serão discutidas as interações possíveis entre a escola e as novas tecnologias ligadas à comunicação, entre elas o videocassete o micro-computador.

Quanto a nós, optamos por concentrar nossas atenções sobre um veículo, cuja origem remonta a pelo menos três séculos: a imprensa surgiu por volta de 1470 e quase dois séculos depois aparecia o primeiro periódico regular, dedicado à divulgação de notícias.

Por que o jornal continua a nos interessar, quando temos aí, desde o século XIX, os meios de comunicação eletrônica — rádio, cinema e televisão —, cujo poder de penetração é incomparavelmente mais poderoso? Por que este apego à palavra impressa, se estamos no limiar da sociedade informatizada?

No Congresso “Cidades do futuro”, realizado em São Paulo na última semana de agosto de 1985, o arquiteto japonês Kenzo Tange previa que, em breve, moradores de “prédios inteligentes” poderão estar em contato com o mundo inteiro através de meios de comunicação, áudio e vídeo, utilizados em conexão com os computadores. Teóricos como Hans Magnus Enzensberger afirmam que a imprensa já cumpriu o seu papel revolucionário, da mesma forma

que a burguesia, que a criara e à qual serviu. Segundo Enzensberger atualmente são os meios eletrônicos de comunicação que possuem possibilidades revolucionárias, isto por não se coadunarem com a unilateralidade da mensagem monologada, permitindo a entrevista direta, a discussão e a manifestação de contradições que a mensagem escrita oculta. No futuro, diz ele, quando as classes hoje dominadas tiverem o controle dos meios de comunicação de massa, estes poderão efetivamente democratizar a cultura, que deixará de ser um privilégio dos intelectuais burgueses.

Todavia, enquanto o futuro não vem, temos que encarar os fatos: vivemos num país onde as enormes desigualdades econômicas e sociais parecem determinar defasagens no tempo. Apenas a minoria que habita as "Suíças" e "Bélgicas" brasileiras está realmente vivendo no século XX, e pode desfrutar dos confortos que a tecnologia contemporânea proporciona. A grande maioria só tem acesso, no máximo, às conquistas do século XIX. No campo da educação analfabetos, a revolução de Gutenberg ainda não ocorreu. e cultura, basta dizer que, para 20 milhões de brasileiros O nosso país, lembra Guiomar N. de Mello, já conseguiu colocar em órbita seu primeiro satélite artificial; mas fracassa na tarefa muito mais simples de ensinar suas crianças a ler e a escrever. A evasão e a repetência, incidindo sobre as crianças mais pobres, faz com que apenas 20% dos alunos matriculados na primeira série consiga chegar à oitava. Isso torna letra morta o direito constitucional de todo os brasileiros à escolarização básica obrigatória.

Se a escola pública brasileira não dá conta nem do mínimo essencial, que é ensinar as crianças de 7 a 14 anos a ler, escrever e contar, é óbvio que o uso de meios eletrônicos de comunicação neste contexto é algo que ainda está muito distante de ser tornar generalizado. Nesta escola precária que temos, a imprensa ainda tem um papel revolucionário a cumprir.

Acreditamos que o jornal, pode servir como instrumento para aumentar o nível de competência do professor e da escola em lidar com os alunos das camadas populares. Esta competência significa conseguir estabelecer uma relação tal com os alunos que eles possam dominar os conteúdos do saber sistematizado para utilizá-los, de acordo com seus interesses de classe, na transformação da sociedade.

Uma das estratégias para criar a nova competência da escola é procurar estabelecer elos entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e a realidade do aluno. A leitura crítica dos jornais da grande imprensa, feita pelos professores e pelos alunos, poderá auxiliar neste sentido. Uma leitura crítica implica tomar consciência, por exemplo, de que a notícia não é neutra; de que existe manipulação desde o início até o fim do processo de colheita e divulgação de informações; de que os jornais são mantidos pela propaganda; de que a United Press International e a Associated Press são responsáveis por 72% de conteúdo estrangeiro nos jornais latino-americanos. O conhecimento destas e outras limitações permite que o leitor separe o joio do trigo e não seja vítima da distorção da informação. Ele pode, por exemplo, comparar as diversas versões de uma mesma ocorrência, fornecidas por representantes de diferentes grupos sociais e ficar atento para a omissão ou escamoteamento de notícias que não interessam aos dominadores.

A partir desta leitura atenta do jornal, o professor conseguirá relacionar o conteúdo que pretende transmitir aos acontecimentos atuais, que influenciam direta ou indiretamente a realidade dos alunos. Isto é fundamental para que os jovens percebam que o conhecimento de história, geografia, ciências etc., não é mera ilustração, mas instrumento de compreensão e transformação do mundo. Note-se que o professor só poderá fazer a parte entre passado e presente, entre conhecimento e realidade, se possuir um domínio profundo da estrutura da sua matéria — requisito que o esvaziamento dos cursos de formação do magistério de 1.º e 2.º graus torna difícil de preencher.

Uma outra estratégia, visando à nova competência da escola, é a participação, cada vez maior, de professores e alunos na definição da política educacional, seja em nível nacional, estadual e municipal, seja em nível de unidade escolar. Anos e anos de autoritarismo fizeram com que as pessoas desenvolvessem o que Neidson Rodrigues chama de “espírito de tartaruga” — que consiste em encolher-se dentro da casca e não querer nem saber o que se passa lá fora. Afinal, para que saber das coisas, se não é a gente que decide sobre elas, mas “os de cima”? Maior participação e responsabilidade política exigem informação. Isto é verdade tanto para a macro quanto para a micro-realidade.

Um sintoma disso, ao nível dos sistemas públicos de ensino, foi a disseminação de jornais para professores editados por secretarias estaduais e municipais de Educação, a partir de 1983, através dos quais a administração presta contas de suas ações e divulga informações para que os educadores possam interferir ativamente na política educacional a ser implantada.

Nas escolas, individualmente consideradas, à medida que o autoritarismo das antigas direções vai cedendo lugar à democracia, a circulação de informações entre equipe técnica e professores, equipe técnica e alunos, equipe escolar e pais, passa a ocorrer sem os entraves do passado. É nesse contexto que o jornal escolar, elaborado por alunos e professores, ganha uma nova dimensão. Além de ser um recurso para que os alunos dominem as técnicas de leitura e escrita, empregando-as numa situação prática, o jornal escolar é um instrumento de comunicação entre todos os participantes da equipe escolar e entre estes e a comunidade. Por outro lado, o jornal escolar prefigura, juntamente com os pequenos jornais das associações de moradores, de grupos de trabalhadores, de comunidades e sindicatos, a nova era em que os veículos de comunicação não serão mais dominados por uns poucos. Hoje os meios de comunicação caracterizam-se por ser usados de maneira repressiva (Enzensberg). Seu controle é centralizado, há poucos transmissores e muitos receptores, e cria-se o hábito do consumo passivo da informação, o que resulta num processo de despolitização. O pequeno jornal permite que o controle seja descentralizado, que cada receptor seja um transmissor em potencial, além de possibilitar *feedback* constante e produção coletiva. Isto resulta num processo de aprendizagem política. Além disso, o "jornalzinho" abrange uma fatia da realidade que não é atingida pela grande imprensa, quer por ser muito restrita, quer por ser fonte de informações que a classe dominante não se interessa em divulgar.

Quando se procura aumentar a competência da escola através da crítica da informação e da democratização da informação, muitos são os obstáculos. Há que se considerar a falta de tempo do professor que, sobrecarregado, não consegue nem mesmo preparar suas aulas, quanto mais ler um jornal de modo crítico; há o dinheiro contado, que torna inviável qualquer despesa extra, até a compra de um jornal; há os entraves colocados pela direção das escolas, que

não estão interessadas em divulgar informações para que alunos, professores e pais participem da gestão da unidade escolar. Todavia, apesar disso, muito vem sendo conseguido.

BIBLIOGRAFIA

- ENZENSBERGER, H., *Elementos para uma teoria da comunicação*, Tempo Universitário, s.l., s.d.
- MELLO, Guimar N. de, *Educação e democracia, estratégias para a transição democrática*, Cortez Editora, São Paulo, s.d.
- RODRIGUES, Neidson, *Lições do Príncipe e outras lições*, Cortez Editora, São Paulo, 1985.

UMA NOVA PROPOSTA DE JORNAL ESCOLAR¹

Patrícia Mansão Mello (Universidade Federal do Espírito Santo)

O jornal escolar existe há vários anos na rede pública estadual de 1.º e 2.º graus, no município de Vitória, ES. No entanto, tem sido utilizado como instrumento pedagógico complementar perfeitamente integrado ao tipo de educação formal existente, que vê o aluno como recipiente dócil de depósito do conhecimento acumulado. Desempenha a mesma função dos livros didáticos, ou seja, contribui para a alienação do aluno — uma vez que não questiona a realidade e não procura desvendá-la — e para a sua acomodação, já que o induz a se transformar em um adulto adequado ao tipo de sociedade em que vive.

Dentro de uma educação bancária, pretende-se criar um espaço onde o aluno passa a interferir no seu meio ambiente, através da discussão de assuntos que lhe interessam. Trata-se de uma nova proposta de jornal escolar utilizado como instrumento pedagógico que procura fazer emergir as preocupações e ansiedades dos alunos para, através delas, problematizar situações e temas que não são discutidos na escola ou, quando o são, seguem uma visão distorcida da realidade.

Considerando que a escola é um dos instrumentos da sociedade civil, através do qual o Estado procura inculcar a sua ideologia, reproduzir e manter as relações sociais de produção, o presente artigo faz um levantamento dos fato-

1. Esta pesquisa contou com o apoio da Fundação Ceciliano Abel de Almeida.

res que interferem positiva ou negativamente na implantação de um jornal escolar nos moldes aqui propostos, visando colher subsídios para a elaboração de um projeto mais amplo, envolvendo várias escolas da rede pública estadual.

Para a experiência-piloto, foi escolhida a Escola de 1.º Grau Suzete Cuendet, localizada no bairro de Maruípe. Participaram alunos da 7.ª série do 1.º grau, por estarem situados na faixa etária dos 13 aos 15 anos, quando o indivíduo passa a se interessar pelo mundo que o cerca e a se questionar sobre o seu papel no mundo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conceituação: entende-se por jornal escolar o periódico feito pelos alunos — desde a elaboração da pauta até a impressão, quando mimeografado —, sem interferência da escola no que diz respeito ao conteúdo e à sua linha editorial e que atue como um instrumento pedagógico a serviço dos alunos, através do qual poderão trazer suas experiências e preocupações para dentro da escola. Junto com os livros didáticos, os textos e as apostilas, o jornal escolar passa a ser também um gerador de conhecimento acumulado e do conhecimento vivenciado pelo aluno, que serão abordados e discutidos em diferentes disciplinas pelo aluno (organização social e política brasileira, história, geografia, matemática, português e outras), segundo a pertinência dos assuntos levantados.

O jornal escolar é um instrumento pedagógico integrado a algumas disciplinas do núcleo social que não exclui a possibilidade de integração entre as várias áreas do conhecimento. Através da discussão dos temas em diferentes disciplinas, espera-se reaproximar a escola da vida e preparar o aluno para intervir no meio social e, ainda, tentar estabelecer uma relação dialética entre aluno e professor, tornando a ambos educadores e educandos, simultaneamente.

Para efeito deste trabalho, não se considera jornal escolar o jornal dos grêmios estudantis — que tiveram grande impulso nas décadas de 60 e 70 —, por não se inserirem em um método pedagógico e por terem um caráter essencialmente político. Da mesma forma, são desconsiderados os jornais da escola que, mesmo tendo participação estudantil, são definidos pelo corpo docente e/ou administrativo da escola.

Finalmente, não se deve confundir o jornal escolar com o jornal na escola. Este último refere-se à utilização do jornal convencional como instrumento pedagógico, geralmente como fonte de pesquisas temáticas para disciplinas do núcleo social.

Quadro encontrado: analisando exemplares dos jornais escolares existentes,² percebe-se que eles não têm preocupação em desenvolver uma percepção crítica do meio ambiente no aluno e tampouco prepará-lo para a mobilização cívica. Isso fica evidenciado nos objetivos desses jornais e na falta de discussão crítica dos conteúdos das matérias. Em geral, os objetivos enumerados foram: incentivo ao hábito de leitura de jornais e revistas; incentivo ao trabalho em grupo; desenvolvimento da pesquisa, da criatividade, da expressão oral e escrita e da capacidade de síntese; desinibição do aluno; integração entre alunos e entre disciplinas e atualização de conhecimentos gerais.

A análise dos exemplares evidenciou que os jornais, em sua maioria, pouco têm contribuído para o desenvolvimento escolar do aluno, uma vez que, como ocorre no caso dos jornais impressos, 90% do conteúdo são dedicados a matérias diversionistas (fococas e birncadeiras com alunos e professores) e a estrutura redacional praticamente não varia de uma seção para outra. Em nenhum deles ocorre a integração entre disciplinas. O que acontece é uma orientação sobre fontes de pesquisa ou assuntos a ser abordados.

Verifica-se ainda que, apesar de os jornais escolares serem feitos pelos alunos, não se pode afirmar que retratem as suas preocupações e ansiedades. Ao seguir o esquema de editorias da imprensa convencional (educação, política, economia etc.), o aluno não tem oportunidade de opinar sobre o tipo de assunto que gostaria de abordar, além de, em alguns casos, sofrer interferência dos professores, através das orientações mencionadas acima. Dificilmente o aluno escreve sobre o que realmente lhe interessa, sob uma visão correspondente à sua idade e ao seu meio ambiente. O jor-

2. Entre março e junho de 1984, constatou-se que, das 25 escolas de 1.º e 2.º graus que compõem a rede pública estadual, apenas quatro tinham jornais escolares, num total de 12 publicações; quatro já haviam produzido jornais escolares e 17 nunca tiveram publicações do tipo. Dentre estas últimas, 12 são escolas de 1.º Grau que têm apenas até a 4.ª série. Das três escolas de 2.º Grau, apenas uma já havia produzido jornal escolar e planejava implantar outro ainda no segundo semestre daquele ano (o que acabou não ocorrendo).

nal escolar deixa, portanto, de servir como um canal de comunicação entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/escola e um possível instrumento de mudança da relação autoritária e unidirecional professor/aluno e escola/aluno. Em alguns casos, o jornal escolar transforma-se em uma técnica pedagógica onde alunos e professores se permitem relaxar da tensão provocada pela necessidade de assimilar a matéria, de tirar boas notas, de cumprir o programa etc.

A NOVA PROPOSTA

Diante disso, apresentou-se às escolas um projeto de jornal escolar diferente dos existentes. Não só porque procura inserir o aluno no processo político e social no meio ambiente e mque vive, mas, principalmente, pelos seus objetivos e pela sua dinâmica de produção.

Os objetivos do jornal escolar aqui proposto são, primordialmente:

1. integrar o educando no processo político e social do meio ambiente em que vive;
2. desmistificar o jornal (e, por extensão, os meios de comunicação em geral) como veículo de informação que só contém verdades;
3. incentivar a leitura crítica dos meios de comunicação, através de sua desmistificação;
4. proporcionar condições para um maior e melhor conhecimento do aluno.

Tais objetivos são alcançados por meio de uma dinâmica de produção e de seleção de notícias diferente da praticada nos jornais escolares encontrados, que se assemelham à da imprensa convencional:

Quanto à produção da notícia: os alunos escrevem sobre qualquer tema que lhes interesse, desde aquele que lhes é mais próximo até o mais distante. Isso se dá pela divisão do jornal em "editorias" por círculos concêntricos (partem da realidade mais próxima para a mais distante) e pelo sistema de rodízio. As editorias são: escola, bairro (onde está instalada a escola ou onde mora o aluno, local (cidade), regional (Estado), entretenimento, lazer e classificados. Em cada uma delas o aluno pode escrever sobre esportes, política, educação, ou, ainda, sobre o mendigo da rua, os mosquitos que importunam...

Quanto à dinâmica de produção das notícias: antes da publicação, os alunos discutem e questionam (problematizam) o conteúdo das matérias e, sempre que possível, a discussão deve aludir à realidade nacional e internacional, procurando relacionar questões e problemas locais com o que ocorre em outras partes do país e do mundo.

Quanto à seleção das notícias: o primeiro critério refere-se ao conteúdo. O interesse despertado, maior polêmica gerada e o raio de influência determinam as matérias que entrarão no jornal. O segundo critério diz respeito à redação: clareza na exposição, capacidade de síntese, correção gramatical, de sintaxe e ortográfica, além da utilização de uma linguagem instrumental, praticada no dia-a-dia.

Relacionada à dinâmica de produção está a integração de disciplinas. A problematização do conteúdo das matérias deve ocorrer principalmente em três disciplinas, pela afinidade dos programas com as editorias ou, ainda, pelo conhecimento dos temas pelos professores. Assim, nas aulas de português, são discutidas as notícias da escola e os classificados; em OSPB, as notícias locais e regionais e em educação artística, as matérias sobre lazer e entretenimento. Esta última se encarrega ainda da diagramação, ilustração, composição e impressão do jornal escolar proposto. Sempre que houver possibilidade, pela pertinência dos assuntos, a problematização deve se estender a outras disciplinas, como história, geografia, matemática etc.

Diferentemente dos jornais escolares encontrados, são a produção e a seleção das notícias que constituem a etapa mais importante do jornal escolar proposto, pois é aí que se dá a problematização do conteúdo das matérias; ou seja, é nesta fase que se alcançam os objetivos propostos. Nos demais jornais escolares, a distribuição é a etapa mais importante.³

Um outro ponto que diferencia nosso jornal escolar das publicações encontradas é que ele é um jornal dos alunos, pois determinam os assuntos, problematizam-nos, selecionam as matérias, focalizam os temas sob a sua visão de mundo e interferem no processo educacional quando estudam a partir de textos elaborados por eles mesmos. O jor-

3. O nosso jornal escolar não menospreza tal fase, pois é ela que vai permitir que a problematização seja estendida a outras turmas e a outras escolas.

nal escolar adquire, então, a mesma dimensão (ou até maior) que os livros e apostilas.

Finalmente, o caráter do jornal escolar proposto é essencialmente político, pois espera-se que, a partir de sua produção, altere-se a relação autoritária e unidirecional entre aluno/professor existente, através do conhecimento mais profundo do aluno e da troca de experiências e idéias.

A PESQUISA

Adaptações: este projeto sofreu adaptações, em função das peculiaridades da escola, na qual está sendo desenvolvida a experiência. Assim:

1. ao invés da produção do jornal ficar sob a responsabilidade da 8.^a série, envolvendo alunos de 14 a 15 anos, ela ficou a cargo da 7.^a série, pois a escola queria que o jornal escolar continuasse após o término da pesquisa. A idéia era a de que a 7.^a série adquirisse prática e a transmitisse para a série anterior, no ano seguinte;
2. em decorrência desta troca, OSPB (disciplina específica da 8.^a série) foi substituída por educação moral e cívica;
3. devido ao relacionamento da professora com os alunos, EMC foi substituída por história;
4. num primeiro momento, o jornal circularia apenas na escola, ficando para uma etapa posterior o envio de exemplares para outras unidades de ensino;
5. surgiu a figura do editor (que, na prática, não foi mantida), a pedido da escola. Ele seria responsável não só por recolher todas as matérias do jornal, mas também em estabelecer e manter contato com a direção da escola e com os anunciantes (os comerciantes próximos à área da escola). Caberia ao editor, ainda, administrar os recursos obtidos com a venda do espaço e dos exemplares.
6. o jornal passou a ser vendido, também por determinação da escola.

¹ *Algumas observações já podem ser feitas:* após contatos com a supervisora pedagógica, de uma rápida apresentação do projeto aos professores envolvidos — pois eles optaram por implantar o jornal e ir tirando as dúvidas durante o desenvolvimento do trabalho — e de explicar e situar os alunos da 7.^a série A quanto ao tipo de experiência na qual

iriam participar, teve início a produção do jornal no segundo semestre de 1984, tendo saído, naquele período, três edições mensais.⁴ Delas, podem-se extrair as seguintes observações:

1. *Quanto ao conteúdo:* O número zero se destaca pela seriedade do conteúdo. Quase não houve espaço dedicado a entretenimento ou matérias diversionistas. Estas aparecem no número 1, por pressão dos professores (*Fofocas*), e se ampliam no número 2, por iniciativa de um dos participantes (*Recados*). Verifica-se uma preocupação constante com determinados assuntos (trânsito, falta de áreas de lazer, galerias pluviais, creches e calçamentos). A seção de classificados não vingou.

2. *Quanto à problematização e seleção das matérias:* A problematização só foi possível no número zero por ser uma edição experimental e, portanto, por ter sido possível utilizar os horários de aula necessários sem restrições. Uma série de fatores contribuiu para que esta etapa não fosse realizada a contento nos números 1 e 2: falta de espaço físico adequado; falta de apoio do corpo administrativo da escola, que só passou a reconhecer o jornal a partir da preparação do número 2; não-participação dos professores das disciplinas envolvidas, prejudicando a integração do jornal com os programas; a necessidade de se cumprirem os programas, impedindo ou dificultando a realização de qualquer atividade que afete tal exigência; alterações no calendário escolar durante o período letivo; curta duração das aulas e desligamento do jornal das disciplinas a partir da elaboração do número 1, entre outros.

Com relação à seleção das matérias, percebe-se que a tendência em considerar o autor e não o conteúdo, como ocorreu no número zero, desapareceu nas duas últimas edições.

3. *Quanto à diagramação, composição e impressão:* O número zero utilizou o sentido vertical, o que não foi bem recebido pela escola. A partir do número 1, passou-se a utilizar o sentido horizontal da folha de papel, tendo provocado reações favoráveis. O pouco tempo disponível para a produção do jornal levou a pesquisadora a se encarregar

4. Até maio de 1985, a escola esteve fechada para reformas, após abrigar os flagelados do morro do Tabuazeiro, que tiveram suas casas destruídas com o deslizamento de uma pedra, em janeiro deste ano. Com isso, a experiência foi suspensa no primeiro semestre de 1985.

da diagramação, com exceção das primeiras páginas, que ficaram a cargo dos alunos. Estas aprenderam como diagramar para um jornal mimeografado, mas não praticaram.

A etapa de composição foi, sem dúvida, a que despertou maior interesse, enquanto o acesso dos alunos à impressão foi dificultada pelo mimeógrafo defeituoso.

4. *Quanto à distribuição:* Depois da etapa da problematização e da seleção das matérias, a etapa da distribuição pode ser apontada como a mais prejudicada, pela falta de apoio do corpo administrativo da escola. O número zero, por exemplo, foi boicotado pelos alunos de outras séries (principalmente os da 8.^a, que se sentiram preteridos), porque a direção da escola não lhes explicou o que era o jornal e nem os motivos que determinaram a escolha da 7.^a série A. Além disso, a idéia de “vender o jornal para valorizá-lo” esbarrou com as dificuldades financeiras dos alunos. Isto ficou evidenciado com o alto índice de leitura e com a baixa arrecadação: para um exemplar vendido, a proporção era de dez leitores.

Outros fatores que prejudicaram a distribuição foram a falta de incentivo dos professores — que não adquiriam exemplares e tampouco estimulavam os alunos a ler o jornal, indicando alguma matéria em especial — e a falta de visão do corpo administrativo da escola e dos alunos envolvidos sobre a importância desta etapa. Assim, verificou-se pouco empenho por parte destes na divulgação do próprio trabalho.

5. *Outras informações:* A escassez de tempo e a necessidade de utilizar muitas aulas de uma mesma disciplina, prejudicando o cumprimento dos programas, levaram o jornal a usar as aulas de outras disciplinas, como inglês, EMC, ensino religioso e formação especial, já no número zero. No número 1, o jornal se desligou de português, história e educação artística e passou a não se preocupar mais em promover a integração com qualquer disciplina. No caso do português, verificou-se uma queda no rendimento escolar dos alunos, por ter sido a disciplina mais utilizada para a produção do número zero. No caso de história e educação artística, devido à não-participação dos professores, que aproveitavam para fazer outras coisas.

Os alunos envolvidos na experiência (16, de uma turma de 36 — o restante não quis participar) passaram a ser retirados de sala de aula e levados para a sala dos professores, a única disponível, que não oferecia condições favoráveis

para a problematização e a seleção das matérias: não havia quadro-negro para as anotações e mesa para os alunos fazerem as correções gramaticais necessárias; havia sempre um ou mais professores executando tarefas burocráticas (preenchimento de pautas) ou pedagógicas (reuniões com a supervisora pedagógica, correção de provas, preparação de aulas etc.), ou mesmo conversando entre si.

Dois incidentes envolveram o número 1 do jornal: apareceu a censura prévia, com a inauguração da seção *Fofocas*, que era exercida pelo corpo administrativo da escola. A prática da censura prévia foi acirrada depois que a escola recebeu a visita dos pais de uma aluna citada naquela seção. É a partir deste número, também, que os alunos aceitaram assumir a responsabilidade sobre o que escreviam, passando a assinar as matérias.

Como forma de compensar a etapa da problematização e de inserir o aluno no seu meio-ambiente, visando a uma possível interferência, a partir do número 2 era escolhido o tema mais abordado e marcada uma audiência com a autoridade responsável para ser entrevistada e responder sobre as questões colocadas pelos alunos.

Finalmente, o reconhecimento do jornal como um canal de comunicação entre aluno/escola e escola/aluno só ocorreu após a distribuição do número 1, quando a diretoria sentiu necessidade de responder a uma matéria sobre manutenção dos banheiros e a orientadora educacional utilizou o veículo para convidar os pais para uma reunião de pais e mestres e para divulgar o resultado de uma rifa. Até então, o corpo administrativo da escola apoiava o jornal apenas na cessão de salas, máquinas, mimeógrafo e grampeadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do jornal-escolar está paralisada, não só porque a escola esteve fechada por três meses letivos, no primeiro semestre deste ano, mas, principalmente, porque se estuda a viabilidade de incluir a 7.^a série na produção do jornal — que ficaria a cargo da 8.^a série, composta pelos mesmos alunos do ano passado —, como estava previsto. O problema está na incompatibilidade de horários de algumas disciplinas das duas séries. Apesar de a escola ter reservado um horário por semana para a produção do jornal,

ela não se preocupou em colocar aquelas disciplinas, cujas aulas vinham sendo utilizadas pelo jornal, no mesmo período do dia. Além disso, grande parte dos alunos deixou a escola,⁵ com o adiamento do reinício das aulas, obrigando-a a redistribuí-los entre as três turmas de cada uma das séries mencionadas acima. Com isso, o estudo tem que levar em consideração, ainda, a compatibilidade de horários das diferentes turmas, em particular da 8.^a série, que é onde se encontram os alunos que fizeram o jornal do ano passado.

Apesar das dificuldades encontradas, não se pode tirar uma conclusão pessimista da experiência. Tanto os alunos envolvidos (que ainda estão na escola), quanto o corpo administrativo querem a continuação do jornal. Não fosse a prolongada interrupção das atividades escolares, acredito que a "Gazeta Jr." teria enveredado por um caminho que a levaria, apesar dos desvios, a alcançar os seus objetivos. Esta crença não é infundada. Tem por base a realização de uma idéia que, a princípio, parecia inviável numa escola pública e a importância que o jornal atingiu dentro da escola, a ponto de, já na terceira edição, ser utilizado como canal de comunicação entre aluno/escola e escola/aluno.

A omissão dos professores se, por um lado, prejudicou a problematização dos temas e chegou a afetar a distribuição, por outro, não interferiu drasticamente na ocupação de um espaço, dentro da escola, pelo jornal. Tudo leva a crer que, se a experiência não fosse interrompida, este fator negativo teria sido superado.

Por sua vez, não se pode atribuir a omissão dos professores apenas à má vontade. Seria simplificar demais uma questão que envolve aspectos mais amplos, como a importância que a educação tem recebido dos vários governos, durante vinte e um anos, o empobrecimento dos Estados e municípios e os seus reflexos sobre a carreira do magistério, entre outros. O levantamento destes aspectos e sua análise fogem, no entanto, do objetivo deste texto, que se restringe ao relato de uma experiência.

Finalmente, não poderia terminar estas considerações finais sem deixar registrado os nomes daqueles que aceitaram e se tornaram amigos de um "corpo estranho" à escola e que deram tudo de si, espontaneamente. O interesse e a dedicação despertados pelo jornal só vêm confirmar a

5. As turmas que tinham, em geral, 36 alunos, ficaram reduzidas a um número que oscila entre 20 e 25.

necessidade de uma reestruturação urgente do ensino formal. Afinal, a escola, enquanto instituição, não é malquerida pelo aluno. Isto passa a acontecer quando ele a vê como um local hostil que deve ser tolerado. Daí, a indisciplina, a agressividade, o estudar apenas para as provas parciais e/ou finais... Isto tende a desaparecer quando o meio hostil passa a ser agradável. E a escola está precisando caminhar nesta direção.

A frente do jornal, estiveram: Andréia, Cláudio, Elza, Fabíola, Helder, Ingrid, Irani, Luciene, Regina, Roberto, Rogério, Rosineidi, Sandra, Valéria, Valesca e Zélia. Por trás, dando o sinal verde para a implantação e o desenvolvimento do projeto, a supervisora pedagógica do turno da tarde, Terezinha.

BIBLIOGRAFIA

- ALMENDROS, Hermínio, *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, Losadas, Buenos Aires, 1960.
- CECCON, Claudius — DARCY DE OLIVEIRA, Miguel — DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska, *A vida na escola e a escola da vida*, 2.^a ed., Vozes/IDAC, Petrópolis, 1982.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza, "Atividades com textos em sala de aula" in Regina Zilberman (org.), *Leitura em crise na escola — as alternativas do professor*, Mercado Aberto, Porto Alegre, 1982.
- FREINET, Célestin, *O jornal escolar* (trad. Filomena Q. Branco), Editorial Estampa, Lisboa, 1974.
- FREINET, Élise, *O itinerário de Célestin Freinet* (trad. Priscila de Siqueira), Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1979.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*, 10.^a ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.
- HARPER, Babette — CECCON, Claudius — DARCY DE OLIVEIRA, Miguel — DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska, *Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas*, 8.^a ed., Brasiliense, São Paulo, 1980.
- MARQUES DE MELO, José, *Comunicação e libertação*, Vozes, Petrópolis, 1981.

EDUCAÇÃO COMO TEMA DO NOTICIÁRIO JORNALÍSTICO: A EXPERIÊNCIA DA USP

Edvaldo Pereira Lima (Faculdade de Comunicação Social
Cásper Líbero)

A Universidade de São Paulo, através de sua Coordenadoria de Atividades Culturais — CODAC, vem realizando um novo trabalho de divulgação cultural e científica, utilizando-se de veículos impressos. É um trabalho iniciado em novembro de 1984, com o lançamento de sua publicação “Pré-Pauta” e ampliado a partir de julho de 1985 com os seus “Kits Informativos”, conjuntos de matérias jornalísticas, reunidas como se fossem um “press kit”.

Na verdade, todo esse trabalho está também conectado, de alguma maneira, ao empenho do Departamento de Jornalismo e Editoração — CJE, da Escola de Comunicações e Artes da USP, em estimular, tanto a reflexão crítica quanto a produção do jornalismo científico. Tanto é assim, que o jornalista responsável pelo “Pré-Pauta”, Manuel Carlos Chaparro, é professor da escola e desenvolve ali seu mestrado. E o jornalista que responde pela produção dos “Kits”, Edvaldo Pereira Lima — autor deste texto — é mestre pela mesma escola e agora está em fase final de seu programa de doutoramento na mesma entidade. Também a idéia de elaboração dos “Kits” nasceu de sugestões dos professores José Marques de Melo e Francisco Gaudêncio Torquato, ambos do corpo docente da ECA e também diretores da CODAC, na qualidade de coordenador e vice-coordenador, respectivamente. É bom lembrar, a propósito desta postura no Departamento, que o professor Marques orientou a primeira

tese de doutoramento defendida no Brasil sobre jornalismo científico, a de Wilson Bueno.

A divulgação científica da USP, realizada por meio desses dois projetos na área do jornalismo gráfico, encaixa-se no tripé tradicional, caracterizador do papel da universidade moderna: educação/pesquisa/serviço à comunidade. As três funções estão integradas nos projetos da CODAC. Ambos pretendem difundir a produção científica da USP nos campos em que atua, a saber, o de ciências humanas, biológicas e exatas/tecnologia. Ambos contribuem para educar o leitor, de um lado, ampliando a gama de informações sobre ciência e tecnologia que lhe chega às mãos, e servem como extensões do aprendizado do aluno de jornalismo da ECA ou do profissional formado pela mesma escola, de outro. É que esses alunos atuam como estagiários na produção do "Pré-Pauta" e os profissionais já formados trabalham como *free-lancers*, elaborando matérias para os "Kits", dentro de um esquema de orientação didática conduzida por este autor.

Outro aspecto de ambos os projetos é que eles servem ao propósito de uma certa prestação de contas da universidade à opinião pública, já que é do bolso do contribuinte que saem quase todas as verbas empregadas nas pesquisas científicas desenvolvidas por seus diversos especialistas. Assim, está implícita uma postura democratizante da Universidade, na medida em que quebra o isolamento tradicional, responsável pelo seu distanciamento do restante da sociedade, afastando a imagem de torre de marfim e incorporando o espírito de sociedade civil aberta condizente com os tempos da nova república.

Se sob este ângulo os dois projetos apresentam vários pontos em comum, em outros surgem diferenças, porque há objetivos específicos, em cada caso. O "Pré-Pauta" — uma folha impressa de um só lado, editado semanalmente, com tiragem de 700 exemplares — é um informativo dirigido aos editores, pauteiros, chefes de reportagem e repórteres especiais de jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão da cidade de São Paulo, interior do Estado e alguns outros pontos do país. Consiste num conjunto de notas curtas, divulgando a produção científica da universidade, as teses e dissertações recentes e agendando os assuntos de interesse público que continuamente são discutidos nos campi da universidade em forma de simpósios, seminários, conferências e demais eventos. Sua intenção é manter os jornalistas

tas informados sobre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como sua meta é fornecer-lhes também material de que necessitam, mas que se torna de difícil coleta, devido aos obstáculos de acesso às fontes. Como se sabe, os cientistas e pesquisadores são, muitas vezes, extremamente cautelosos em prestar declarações à imprensa, receosos de que suas informações sejam aproveitadas de uma maneira não exatamente correspondente ao contexto preciso em que foram colocadas, podendo prejudicar-lhes, em alguma medida, a reputação nos meios acadêmicos. Também o objetivo específico do “Pré-Pauta” não é conquistar espaço na imprensa, essencialmente. O alvo central da publicação, quanto ao seu público, é mantê-lo informado.

No plano jornalístico, o critério implantado por Chapparro é o de veicular a notícia pela sua qualidade enquanto informação pública. As necessárias qualidades de interesse social e atualidade são primordiais para se relatar um fato no “Pré-Pauta”. Por outro lado, essas notícias são trabalhadas de tal maneira que possam ser aproveitadas integralmente pelos veículos da imprensa — como o fazem os jornais de bairro e do interior de São Paulo, por exemplo —, ou de modo que despertem o desejo de os próprios veículos pautarem o tema e elaborarem, a seu estilo, as reportagens. É justamente para facilitar o contato dos jornalistas com as fontes, as notícias incluem os respectivos telefones dos pesquisadores mencionados.

Todo este trabalho criterioso vem produzindo um efeito muito positivo que é o da construção de credibilidade. Ao perceber que a publicação tem como norma a divulgação do fato puramente de interesse público, os jornalistas passaram a respeitá-la e a entender que sua missão é a de colaborar com a imprensa. Daí, os profissionais procuraram saber das novidades mesmo antes da distribuição de cada edição, telefonando semanalmente atrás de indicações de pautas. Ao mesmo tempo, há casos de grande repercussão, como a nota sobre a professora de psicologia da USP que tratava pacientes terminais de Aids. A pesquisadora passou a ser extremamente procurada pela imprensa, transformando-se, durante um certo período, em figura olímpica. E no outro lado da moeda, o “Pré-Pauta” goza hoje de credibilidade também junto ao público interno da universidade, que se habituou em tomar a iniciativa de procurá-lo, alimentando-o de informações sobre a produção científica em andamento nos diferentes setores.

Em termos de metas futuras, Chaparro fala em dinamizar seu *mailing list*. Acontece que o rodízio nas redações é considerável, o que exige uma atualização constante. Também é seu propósito incluir os jornalistas *free-lancers* em sua listagem. E pretende direcionar parte da remessa de exemplares de acordo com o conteúdo de cada edição.

Os "Kits informativos", a seu turno, desempenham uma tarefa complementar, nessa mesma seara da divulgação científica e cultural. Para começar, são constituídos por matérias jornalísticas em profundidade, cada uma delas procurando dar um enfoque bastante abalizado de uma determinada pesquisa ou de um conjunto de pesquisas. Preferencialmente, essas matérias versam sobre pesquisas em andamento na universidade, entrando em segundo lugar as teses e dissertações, mas todas elas selecionadas de acordo com os critérios básicos caracterizadores da notícia jornalística. A periodicidade é bimestral, por enquanto, cada "Kit" apresentando um determinado número de matérias com cerca de dez páginas, cada uma.

Se de um lado os "Kits" servem ao propósito de informar os jornalistas, colocando-lhes dados fundamentais, que sustentem até mesmo pautas futuras, o objetivo básico é o de procurar conquistar espaço. As matérias são produzidas para ser aproveitadas na íntegra ou parcialmente, de acordo com o âmbito de interesse de cada veículo. Os 500 exemplares que são produzidos no momento destinam-se, além da imprensa, aos órgãos científicos, universidades e centros do saber no país, assim como às diretorias das unidades da própria USP.

Do ponto de vista técnico, jornalístico, o enfoque de linguagem é o de aliar consistência informativa com clareza e prazer de leitura. A este aspecto, agrega-se o ângulo, envolvendo o cenário de produção da obra científica e certa humanização da figura do cientista, trabalhando alguns dos traços marcantes do chamado jornalismo interpretativo, que são justamente a visão de contexto, os antecedentes, o ambiente de movimentação dos personagens focalizados nas reportagens e os perfis humanos. Com isso, procura-se evitar um erro normalmente apontado na cobertura feita pela imprensa em torno do fato científico: a propensão a deixar de revelar que a descoberta científica surge de um trabalho cumulativo típico ao proceder das ciências. Não se quer passar a impressão imediatista, consumista e até sensacionalista que o noticiário de ciência acaba muitas vezes emol-

durando. O que se pretende é, mostrar a ciência em sua face real, cotidiana, dotada de natureza desmistificada, com nuances de fascínio, mas também de frustrações; com nuanças de vitórias, mas também de muito empenho persistente.

Por isso mesmo, o tom das matérias faz jus ao esforço dos cientistas, mas não poupa o apontar limitações, dificuldades, condições, enfim, próprias à produção científica num país ainda em desenvolvimento, em que pese o seu grande potencial. Porque o que condiciona o tratamento dado às matérias é o tradicional, valoroso aspecto individualizador da notícia jornalística: a busca do factual de interesse público.

Há um caráter educativo nos "Kits"?

A nossa esperança é de que haja este caráter de maneira bastante palpável, não apenas no trabalho de divulgação informativa dos fatos científicos, mas também na sementeira de modestas, pequenas flores que ampliem o conhecimento cultural em torno de todo o universo das ciências. Isto é, pretendemos, humildemente, contribuir para que se expanda a cultura científica e tecnológica, na medida em que colocamos luzes explicativas da metodologia, da filosofia, da história e do desenvolver dinâmico das ciências, informações todas que vazam implicitamente no decorrer das matérias. E, nesse aspecto, voltamos nossas atenções em especial para os jovens que hoje se aproximam do final de sua formação escolar secundária e se debruçam sobre as perspectivas do curso superior. Queremos, muito modestamente mesmo, ousar auxiliar a germinação de uma verdadeira cultura científica básica junto a certos segmentos de nossa população, operando nesse terreno através dos meios de comunicação coletiva, já que, naturalmente, os "Kits" não chegam, eles próprios, ao nosso público preferencial.

Na outra face da questão, este projeto exerce um nítido papel educativo junto aos formandos, que prestam serviços produzindo várias das matérias. Eu próprio elaboro matérias para os "Kits", mas uma boa parte é executada por um pequeno grupo de *free-lancers*, todos oriundos da Escola de Comunicações e Artes. Esses colaboradores têm a oportunidade de ampliar seu preparo profissional, convivendo com uma visão de jornalismo científico que difere um pouco do normalmente praticado em nossa imprensa cotidiana e preparando-se, quem sabe, para ocupar posições

destacadas no futuro, colaborando para o próprio enriquecimento qualitativo da prática especializada em ciências no universo jornalístico brasileiro. De acordo com essa diretriz, todos eles elaboram seus textos tentando encontrar um estilo próprio, em meio aos parâmetros básicos estabelecidos. As matérias saem assinadas pelos autores, pois somos partidários do jornalismo de autor, guiado pelos pilares fundamentais desta arte/ciência, mas enobrecido pelo toque individual que identifica uma obra de outra, particularizando a personalidade de seu criador junto ao verdadeiro mar de mensagens que povoam o grande oceano da comunicação coletiva contemporânea.

Evidentemente, há limitações no modo de produção dos "Kits". Vivemos na realidade chamada universidade brasileira, onde um dos principais obstáculos materializa-se em forma de dotação orçamentária reduzida. Por isso, ainda não fazemos as matérias serem acompanhadas de ilustrações, navegamos as correntes do fluir jornalístico unicamente através do texto verbal. Também não produzimos um grande número de matérias em cada edição, nem podemos, de momento, encurtar a frequência com que circula cada número.

Mas o fato é que, dentro de nosso acanhado âmbito de ação, podemos produzir um trabalho concreto, viável, de baixíssimo custo de produção e que desperta sensível receptividade. A experiência é recentíssima, ainda vive seu primeiro estágio de existência e não permite uma avaliação mais ampla.

Podemos, no entanto, considerar pelo menos dois resultados positivos do "Kit 1", que circulou em julho de 1985. Primeiro, conclui-se que é possível produzir um trabalho de qualidade aceitável, operando recursos e ferramentas de ação modestos. Segundo, há receptividade para este tipo de iniciativa. Todas as quatro matérias que fizeram parte do primeiro "Kit" foram publicadas ao menos uma vez e em uma versão, em algum órgão da imprensa. Alguns assuntos, como o do krill antártico, examinado por diferentes equipes científicas da universidade, foram aproveitados em diferentes veículos. Tivemos matérias aproveitadas em jornais de circulação expressiva como "O Estado de S. Paulo", "Folha de S. Paulo" e "Jornal do Brasil", em revista semanal como *Afinal*. Isso sem contar as possíveis publicações ocorridas em jornais do interior de todo o país,

que não podemos acompanhar rigidamente por falta de assinatura e de um serviço de recortes.

Sem dúvida, o projeto é passível de críticas, de acertos, remodelamentos, melhorias. Sem dúvida, é possível produzir-se algo de nível superior. Mas também é certo que o lance importante foi o início e a concretização material da idéia, a partir dos dados reais que condicionam e balanceiam o alcance de nosso vôo. E o decisivo é que tenhamos conseguido produzi-lo, mesmo ainda aquém do que se pode imaginar livremente.

Resta acrescentar, à guisa de planeio para o desembocque num final, que tanto os "Kits Informativos" quanto o "Pré-Pauta", embora sejam os veículos impressos principais para essa finalidade, não são os únicos da universidade que, em alguma medida acionam o papel de divulgadores da ciência. O "Jornal do Campus", produzido pelos alunos de jornalismo da ECA, sob a direção do mesmo professor Chaparro, contém, esporadicamente, matérias sobre o universo científico. E a revista *K*, elaborada também pelos alunos da ECA, serve à missão de divulgar as ciências para os professores especializados que atuam no ensino de 2.º grau. Da mesma forma, na área eletrônica, a rádio USP pauta uma parcela de sua atuação jornalística pela cobertura do fato científico.

Como saldo final deste texto, julgo oportuno registrar que a juventude do Brasil, enquanto país, e de seu povo, enquanto nação, permitem vislumbrar um panorama de possíveis esperanças à frente de nosso caminho. É esta esperança que descortina dezenas de opções plausíveis, no futuro, para o trabalho das universidades em favor da divulgação científica. Os exemplos históricos de países como os Estados Unidos, a Inglaterra e o Japão, criando canais extremamente competentes de divulgação científica, servem-nos de alento. Mas sabemos que as condições nossas, brasileiras, embora frustrantes, sob certos prismas, sob outros, são um desafio e um estímulo, porque nos impelem a procurar soluções sistemicamente compatíveis com nossas realidades, impulsionam-nos a desbravar o que tanto está ainda por fazer.

Neste terreno indispensável da divulgação científica, fatal para as aspirações nacionais, se desejar fomentar entre os jovens, principalmente, o gosto pela vida científica e tecnológica, que nos conduza a uma privilegiada posição já no início do século XXI, o jornalismo certamente possui

um papel nobre a desempenhar, papel cujo desafio o fará também enriquecer-se, renovar-se, reciclar-se, trilhando a trajetória enobrecedora da informação, da orientação, da crítica e da interpretação. E nesse universo, mais talvez do que em qualquer outro, a comunicação e a educação mesclam-se, imbricam-se, fundem-se simbioticamente, podendo o jornalismo, nesta instância, contribuir decisivamente para a evolução do espírito humano emoldurado pelos contornos definidores da civilização e da cultura contemporânea tal qual as concebemos hoje.

**A RELAÇÃO CIÊNCIA-IMPREENSA.
UMA FORMA DE REDUZIR A DISTÂNCIA
(A experiência da UNICAMP)**

Ismael F. Pfeifer (Assessoria de Imprensa — UNICAMP)

Os pesquisadores da área de comunicação social têm dedicado muito de seu tempo estudando e redigindo acerca das diferenças entre jornalista e cientista. Este verdadeiro “abismo de incompreensão”¹ que separa as duas funções sociais tem provocado a infidelidade, a imprecisão e a vulgarização do noticiário científico que vai ao público brasileiro. Os motivos a ser discutidos a seguir, são inúmeros (aparentemente inalteráveis a curto prazo). *Cientista, jornalista e população* dividem os prejuízos. Mas cabe ressaltar que deles, o terceiro elemento é o único inocente.

Este artigo quer mostrar que entre esses três personagens, cabe mais um, com tempo e condições suficientes para aproximar os dois primeiros, culpados pelos problemas do terceiro. Assim, teremos: cientista (pesquisador)-jornalista-jornalista-público. A inclusão do quarto elemento visa minimizar a distância que separa os dois primeiros. Este novo jornalista irá ficar entre o mundo científico e o mundo da divulgação. Será o elo, o intermediário, o tradutor. Sua missão será ampla: irá acompanhar as pesquisas, se possível nos laboratórios, conviverá com termos técnicos, saberá decodificá-los, executará pré-entrevistas, elaborará

1. Gastão Thomaz de Almeida, “O Campo de atuação do jornalismo científico” in *Memória do Jornalismo Científico*, s.l., São Paulo, 1982, p. 143.

roteiros e orientará pesquisador e repórter antes do momento da entrevista.

Não sugerimos aqui a recriação do tão conhecido assessor de imprensa. O que se pretende é delinear a forma de atuação deste assessor, que é indispensável para a veiculação correta da notícia científica. Há quatro anos, esta experiência vem sendo desenvolvida precariamente dentro da assessoria de imprensa da Universidade Estadual de Campinas.² Atualmente, quatro jornalistas dedicam tempo integral à instituição. O trabalho esquece *releases* e visa sugerir assuntos para que os órgãos de imprensa possam desenvolvê-los com seus próprios repórteres.

De maneira geral, os cientistas acusam a imprensa de superficial, apelativa e sensacionalista; retrucados pelos jornalistas que reclamam a prepotência, o hermetismo e o pouco interesse dos homens da ciência em prestar contas à coletividade do trabalho que ela financia,^{3,4}

Comenta Wilson Bueno.

Jornalistas e cientistas estão certos: ambos estão errados. Os dois são culpados pela baixa qualidade de informação técnica. É verdade que a

ampliação dos domínios da ciência e da tecnologia (informática, astronáutica, engenharia genética, bioquímica, física nuclear etc.), aliada a uma natural complexidade, representa obstáculos ao trabalho do jornalista. Às voltas com temas e teorias que lhe são estranhos, sua tarefa de intermediário entre a comunidade científica e o cidadão comum torna-se extremamente árdua.⁵

Além disso, é importante lembrar a precária formação universitária do jornalista, que, ao deixar a faculdade, mostra-se ignorante da maior parte dos fatos técnicos não atinentes à própria profissão, sobre a qual raras vezes escreverá (ou descreverá) algo. Somam-se a isso o pouco tempo e a heterogeneidade de temas abordados pelo repórter ao longo de um dia de trabalho. Se "o jornalista é um pro-

2. A Universidade Estadual de Campinas (SP) realiza atualmente 2 mil pesquisas científicas (teses, puras e aplicadas). Além disso, ocorrem semanalmente pelo menos cinco eventos sobre os mais diversos assuntos.

3. Wilson da Costa Bueno, *Jornalismo científico no Brasil — os compromissos de uma prática dependente*, tese de doutoramento, Escola de Comunicações e Artes, USP, 1985.

4. M. Calvo Hernando, "Periodismo Científico y Sociedad" in *Memória do jornalismo científico*, s.l., São Paulo, 1982, p. 183.

5. Idem, *ibidem*, n. 3.

fissional que deve ser capaz de codificar qualquer informação para o grande público”, como define Marques de Melo, ‘como fazê-lo diante desses fatos?’

Em sua missão social de “traduzir” informações científicas à sociedade, o repórter (quase sempre despreparado), vai ao “duelo” com o pesquisador (quase sempre hermético), saindo como produto uma notícia quase sempre desastrosa. Isso tem provocado, entre outras coisas, o excesso de cuidados do cientista para com a imprensa leiga. Este passa, então, a preferir a divulgação intracomunidade científica,⁷ por medo de que a informação chegue ao público distorcida ou vulgarizada.

O impasse está descrito. Diante dele, nenhum dos dois lados poderá recuar, porque a preocupação básica do jornalismo científico não é a investigação de fatos pela mera curiosidade. “O objetivo é comunicá-los ao público que reclama notícias”, diz José Reis.⁸ A sociedade brasileira sabe muito pouco sobre suas instituições de pesquisa, dos seus cientistas e tecnólogos e do trabalho que se realiza para o desenvolvimento desse setor.⁹

É necessário que a informação científica chegue à população clara, fiel e detalhada. O que não deve ser atribuição do técnico,

que está de tal maneira habituado à terminologia específica, que além de considerar desnecessária sua tradução, sente freqüentemente como uma mutilação de seu pensamento, qualquer tentativa de simplificação.¹⁰

Portanto, é indispensável a presença do “tradutor” — jornalista — “porque a divulgação de notícias científicas ao público leigo é uma atividade a ser desenvolvida pelo jornalista e não pelo cientista”, “técnico, hermético, e tradicionalmente “um mau divulgador de seu próprio trabalho”, define Krieghbaum.¹¹

6. J. Marques de Melo, “Impasses do jornalismo científico” in *Comunicação e Sociedade* VII (1983):19.

7. Idem, *ibidem*, n. 1.

8. J. Reis, “A ciência e o jornalismo” in *Ciência e Cultura*, 2 vols., s.l., São Paulo, 1972, p. XXIV.

9. “Programa de incentivo ao jornalismo científico” in *Boletim Intercom* (1983): 28-32.

10. Ênio Campoi, “Jornalismo científico e assessoria de imprensa” in *Memória do jornalismo científico*, s.l., São Paulo, 1982, p. 113.

11. Idem, *ibidem*, n. 6.

12. Hillier Krieghbaum, *A ciência e os meios de comunicação de massa*, s.l., Rio de Janeiro, 1970.

Deparamos, então, com quatro verdades: que a divulgação da ciência é importante, necessária e pedida pelo público; que o cientista é um mau divulgador de seu trabalho, principalmente porque sua linguagem é inacessível; que o jornalista é quem deve fazer a divulgação, traduzindo o jargão científico para o público; que esse mesmo jornalista raras vezes mostra-se preparado para a missão que lhe cabe.

Durante os últimos quatro anos, a Universidade Estadual de Campinas tem sido divulgada com frequência pelos grandes jornais, emissoras de rádio e tevê de São Paulo e Rio de Janeiro. Mesmo fora dos dois grandes centros do jornalismo do país, a UNICAMP ocupa hoje espaço respeitável na imprensa brasileira, diferentemente de outros centros de pesquisa que isolam-se em si mesmos, privilegiando publicações especializadas para a divulgação de seus trabalhos, que no entanto, são desconhecidos do grande público.

O espaço, porém, é o aspecto menos importante a ser abordado neste nosso exemplo. O fundamental é dizer que a UNICAMP manda a público uma informação que pode ser considerada fiel e não vulgar. Isso porque tanto cientista como jornalista encaminham suas necessidades à assessoria, que passou a ser confiável aos dois lados.

Entretanto, a experiência desenvolvida ainda está longe de representar o estágio ideal, aqui vislumbrado. Quatro profissionais são insuficientes para acompanhar de perto as duas mil pesquisas existentes na universidade. A observação dessa experiência serve apenas para direcionar minha suposição e é capaz de indicar que é possível aliar preceitos técnicos e seriedade de uma pesquisa ao caráter informal e acessível de uma notícia, sem prejuízo para nenhum dos lados.

As considerações feitas a seguir são resultado da observação de mais de uma centena de entrevistas (coletivas ou exclusivas) entre jornalistas e pesquisadores (anúncio de pesquisas, eventos e fatos científicos). Na condição de assessor de imprensa da UNICAMP, pude analisar atentamente as reações de ambos os lados, antes, durante e depois do contato. Foi possível, também, acompanhar as notícias publicadas em diferentes jornais, redigidas a partir da mesma coletiva, identificar distorções, interpretações distintas e erros grotescos. O mais importante foi notar que as entrevistas realizadas, sem a interferência prévia do assessor, possibilitaram a ampliação da infidelidade na informação.

Vamos relacionar, agora, os principais problemas que o repórter traz consigo e que irão prejudicar seu desempenho no questionamento ao entrevistado. Significa dizer que vamos traçar o perfil médio do jornalista que costuma cobrir a área científica da UNICAMP:

- ele nunca é especializado (o que vale também para repórteres dos grandes órgãos de imprensa);
- realiza cobertura de assuntos distintos durante o mesmo dia de trabalho;
- traz pautas imprecisas e defeituosas (por vezes tendendo ao sensacionalismo);
- ignora a maior parte do jargão técnico que irá es-
cutar;
- tem pressa porque irá escrever outras notícias além daquela.

Este é o repórter. Os problemas do pesquisador já foram suficientemente dissecados anteriormente. Assim, chegamos ao ponto mais importante: como o jornalista-mediador (assessor de imprensa) deve atuar de forma a contribuir para a ampliação da fidelidade da notícia científica?

Anthony de Christo resume:

Ele terá que servir basicamente como pauta dos jornais, como informação objetiva de algo que está acontecendo ou que está sendo desenvolvido, em cima da qual os jornais poderão subsidiar suas matérias, seu ponto de vista.¹³

É importante lembrar que a formação do jornalista-assessor é a mesma do jornalista-repórter. A diferença é que o primeiro terá dedicação exclusiva a assuntos científicos. Irá familiarizar-se com termos técnicos, conviverá diariamente com a postura e preocupações acadêmicas. Além disso, terá todo o tempo que for necessário para desfazer dúvidas, já que seus objetivos não são tão imediatos como os do repórter.

Diante dessa condição favorável, o assessor poderá desenvolver as seguintes funções para auxiliar decisivamente na relação ciência-imprensa:

1. Acompanhará o desenvolvimento de pesquisas e organização de eventos, mesmo antes deles estarem prontos à divulgação.

13. Anthony de Christo, "Assessoria e o jornalismo científico" in *Cadernos de jornalismo científico*, s.l., São Paulo, 1981, p. 10.

2. No caso de pesquisa (que é a informação nova e onde a imprecisão é mais acentuada), realizará o que pode ser batizado de "pré-entrevista". Nela, o assessor será um entrevistador comum, com o intuito de desvendar sempre em sua relevância social e em transcrevê-los de forma acessível.

3. Orientará o pesquisador sobre termos inadequados, buscará sinônimos com ajuda do próprio entrevistado. Informará sobre os possíveis pontos de maior interesse dos repórteres, que farão a entrevista propriamente dita (várias vezes o mais importante para o pesquisador não o é para a notícia).

4. Pedirá orientação ao pesquisador sobre os pontos imprescindíveis e inalteráveis de seu trabalho (a alteração da seqüência do pensamento, muitas vezes interessantes à matéria jornalística, pode modificar o sentido do resultado de uma pesquisa).

5. Redigirá um relatório (em forma de notícia), restringindo-se aos tópicos mais importantes. Se tiver dúvidas, o assessor deverá apresentar seu trabalho ao pesquisador para as retificações necessárias.

6. Junto ao relatório, é importante que se incluam o nome do pesquisador (ou pesquisadores), condição acadêmica e principais sinônimos.

7. O relatório, em forma de pequena notícia, será entregue aos repórteres momentos antes da entrevista a ser realizada. Dúvidas preliminares poderão ser tiradas pelo próprio assessor, que nesse momento estará dominando o assunto a ser desenvolvido pela imprensa.

8. O assessor deverá, ainda, preocupar-se com as imagens que servirão de informações acessórias aos jornais (fotografias de laboratórios etc.) e tevê. Este é outro aspecto a ser discutido com o pesquisador.

9. O entrevistado debutante deverá ser informado do *modus operandi* de jornalistas, cinegrafistas e fotógrafos durante a entrevista. Especificamente quanto a televisão e rádio, ele deverá ser avisado da possibilidade de regravação, caso seja necessário melhorar sua fala, o que servirá para tranqüilizá-lo frente à câmara ou gravador.

10. Finalmente, o local da entrevista (estamos considerando as coletivas) deverá ter acomodações para todos. É imprescindível evitar tumultos e distúrbios entre repórteres de jornais, de rádio e tevês (o que é muito frequente e prejudica o andamento da entrevista).

Como é possível notar, este processo demanda tempo, o que nem sempre é possível diante da necessidade imediata dos órgãos de imprensa. No entanto, a experiência da UNICAMP mostra que a maior parte das pesquisas propicia estes cuidados. E é justamente na divulgação de pesquisas que se observa o maior índice de erros ou distorções. A pesquisa em geral é complexa, carrega volume considerável de termos técnicos e a explicação de suas várias etapas é trabalho difícil para o cientista.

Os eventos são mais simples. Boa parte deles é destinada a público leigo, o que torna os expositores e conferencistas (os eventuais entrevistados) muito mais acessíveis à imprensa. Além disso, as falas geralmente não são aprofundadas, são curtas e geram distorções mínimas.

Da mesma forma, as consultas (opinião de economistas, médicos, químicos etc., sobre fatos que ocorrem fora do centro de pesquisa) não oferecem grandes riscos de infidelidade na informação a ser transmitida ao público.

Para eventos e consultas, o trabalho do assessor não será tão árduo. Nesses dois casos, será possível aproximar jornalista e cientista com muito menos tempo. Bastará ao assessor ter informações básicas sobre o que será discutido e passá-las ao repórter pouco antes do contato com o entrevistado.

Todo este processo de aproximação entre ciência e imprensa, através da sugestão do "novo" jornalista na relação, não têm a pretensão de eliminar definitivamente a distorção e o sensacionalismo impostos à notícia científica no Brasil. Serve, sim, como atenuante à enorme distância que separa jornalistas e pesquisadores. A complexidade do problema impede sua resolução definitiva a curto e médio prazos.

A melhoria da formação escolar básica pelos cursos regulares no país, a inclusão de disciplinas específicas nos cursos de graduação nas faculdades de comunicação e a ampliação de recursos oferecidos a repórteres e editores dentro das empresas jornalísticas, são reformas importantes à resolução efetiva do problema. Imediatamente, no entanto, é imprescindível que se criem mecanismos capazes de reduzir os defeitos da notícia científica.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA INTEGRAÇÃO DO EU

Elza Dias Pacheco (ECA-USP)

O HOMEM, A CULTURA E O JOGO

O universo e sua compreensão sempre foram objetivos básicos do homem, no sentido de transcender a origem animal, a fim de atuar criativamente sobre a natureza para viver melhor. É através desta busca que o homem se humaniza e cria um sistema de valores e significados, cria a cultura. Criar cultura é concretizar valores humanos e atribuir-lhes significados, o que implica imaginação.

É através da imaginação que o homem transcende o imediato e o concreto, podendo fazer projeções futuras, utilizando-se de ações e representações.

Huizinga diz que o jogo está na origem das ações e construções humanas. Todo homem é um ser lúdico por excelência.

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se concluir necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo... Ela surge no jogo e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter.¹

1. J. Huizinga, *Homo ludens*, Ed. USP e Perspectiva, São Paulo, 1971, pp. 193.

O jogo, como atividade livre, espontânea e agradável, encerra não apenas a manifestação de uma necessidade física de descarregar energia acumulada. Encerra um significado que pode ser comum ou específico. Para se fazer uma análise de tal significado, é necessária muita observação em diferentes momentos, espaços, comunidades e em diferentes culturas, a fim de verificar *como, com quem e com quem* brincam crianças e jovens de ambos os sexos e de determinadas faixas etárias.

Erick H. Erikson refere-se, em *Brinquedos e razões*, às atividades lúdicas como busca de identidade segundo padrões culturais. O que tem significação comum para todas crianças de uma mesma comunidade pode ter um sentido particular e especial para determinada criança da mesma comunidade.

O jogo permite ao homem a reconstrução do que nele há de primitivo, ou seja, tirar de dentro dele aquela criança que quer brincar e, que muito precocemente, foi retirada do seu *habitat* natural para entrar no mundo adulto, no mundo do "bem-comportado", onde a prática social e a educacional têm como pressupostos que o intelecto deve ser desenvolvido e o lúdico, reprimido, a fim de formar cidadãos economicamente produtivos.

Através do jogo, caracterizado pelos elementos de vivência primitiva, pelo uso do corpo e de toda a sensorialidade, pela atividade gratuita e de liberdade, o homem encontra resposta para seus problemas e angústias, que, quando elaboradas, devolver-lhe-ão a capacidade criativa, a capacidade de amar e de estabelecer relações interpessoais verdadeiras ou, como diz Paulo Freire: relações dialógicas.

ADULTO E CRIANÇA: EXPRESSÕES LÚDICAS DIFERENTES

Se nos lembrarmos da magnífica obra de Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*, vamos nos deparar, no início da estória, com o relato do autor a respeito da incompreensão do adulto pela arte da criança, ao reproduzir a gravura de um livro que representava uma jibóia que engolia um elefante, cujo texto era o seguinte: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem

mover-se e dormem os seis meses da digestão".² A primeira reprodução, que aos adultos parecia um chapéu, representava a jibóia dormindo. Na segunda, o desenho era o mesmo, mas em transparência, onde se via o elefante inteiro dentro da jibóia que dormia. Desencorajado, ele desiste de ser pintor para pilotar aviões.

Esta análise nos mostra que a criança e o adulto têm diferentes realidades. Enquanto a criança, ainda livre dos condicionamentos sociais, vive e representa o exterior segundo o seu mundo interior, onde predominam o *aqui* e o *agora*, o adulto vive a realidade exterior, onde o lúdico opõe-se ao trabalho, deixando de ser uma necessidade para transformar-se num direito, que lhe é concedido, a fim de que se recupere do desgaste do trabalho, para que continue sendo produtivo.

É por isso que a espontaneidade, a criatividade e a fantasia que observamos no brincar da criança muito dificilmente serão encontradas no adulto, cujo jogo serve de distração contra a monotonia do trabalho, tornando-se, em função das mudanças culturais, um jogo criado que se cristaliza como "reserva cultural", impedindo-lhe a necessidade de recriar na imaginação novas formas de atuação.

ASPECTOS AFETIVOS DO LÚDICO NA CRIANÇA

Ao lado das atividades básicas, necessárias ao desenvolvimento infantil como comer, beber, dormir, nota-se uma preponderância da atividade lúdica, pois através dela a criança recria uma realidade particular, que lhe é própria, no seu mundo do "como se", o mundo não-real, o mundo da imaginação, onde predominam o animismo, o artificialismo e o antropomorfismo.

Quando se aborda o problema do lúdico, inúmeras perguntas nos vêm à mente: quais as preferências infantis em termos de jogos e de brinquedos? a criança brinca sempre, mesmo quando realiza outras atividades? a criança gosta de desenhar? a criança brinca com água, areia e argila? as preferências no brincar têm uma cronologia? o sexo condiciona formas diferentes de brincar? por que a criança é essencialmente lúdica? qual o significado do brincar para a criança? determinadas formas de brincar ou de jogos são

2. Antoine de Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*, 24.^a ed., Ed. Agir, Rio de Janeiro, 1982.

comuns em comunidades diferentes? a criança é ativa ou passiva quando brinca?

Responder a tais indagações implica pesquisar e observar o comportamento da criança em diferentes momentos das suas atividades e em diferentes contextos sociais. Implica observar crianças em várias idades, no brinquedo individual e coletivo. Isto significa que tais pesquisas devem ser transversais e longitudinais.

Em *Além do princípio do prazer*, Freud analisa o jogo de um menino de dezoito meses em termos de *perda* e *reparação*. O menino, com um carretel amarrado a um barbante, ao invés de puxá-lo como se fora um carrinho, jogava-o para baixo da cama, enquanto segurava a ponta do barbante. Quando o carretel desaparecia, ele emitia um significativo: *o-o-o* e em seguida o puxava para si e em tom alegre dizia: *aqui*. Este era o jogo completo: desaparecer e reaparecer, que era repetido várias vezes na tentativa de dominar, com tal jogo, a ansiedade que lhe causava a ausência da mãe, simbolizada pelo objeto que manipulava. Mas como pode estar de acordo com o princípio do prazer o fato de o menino repetir como um jogo o evento tão penoso para ele? É que o desaparecimento do carretel caracterizava a *perda*, ou seja, o contato com o real: ausência prolongada da mãe; o reaparecimento caracterizava a *reparação*, ou seja, o contato com o imaginário: a posse do objeto (mãe) perdido.

Neste jogo, a criança considerava-se senhora absoluta da situação, pois sem perigo algum ela descarregava as fantasias de amor e ódio em relação ao objeto amado que era a mãe. Esta, simbolizada pelo carretel, era jogada para longe, mas reaparecia no momento em que a criança queria.

No desenvolvimento infantil, essas fases transitórias de pensamento mágico e onipotente levam a criança, através da repetição dos próprios atos ou jogos, a um pleno domínio de situações traumáticas, vivendo e convivendo, simultaneamente, com o real e o fantástico, ajudando-a a elaborar conflitos e angústias, pelo uso do jogo dialético de *perda* e *reparação*.

PARALELISMO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E O JOGO

Para uma melhor compreensão do significado da atividade lúdica e do humor, nos diversos estágios do de-

envolvimento é necessário remontar ao primeiro ano de vida, quando por volta dos 4 meses de idade a criança já faz distinção do *eu* e do *não-eu*, e as suas experiências sensorio-motoras advêm das ações sobre os objetos que a cercam.

Nesta fase, a sua vida mental passa por grandes transformações. De um mundo subjetivo, global e confuso, ela chega à conquista da realidade, cada vez mais objetiva, e independente do *eu*. Surge o esquema de objeto através de quadros sensoriais familiares, cujos deslocamentos são percebidos em função da estruturação do espaço. Os objetos funcionam como símbolos e as modificações corporais permitem-lhe agarrá-los, possibilitando-lhe maior domínio sobre o mundo.

Brincar de esconde-esconde constitui a sua primeira atividade lúdica. A criança aparece e desaparece sob o lençol; ela abre e fecha dos olhos. Este jogo continua durante toda a infância sob diferentes modalidades: ora ela se esconde sob as almofadas, ora atrás de colunas, pedindo para ser procurada. Tais atividades, em função da magia do aparecer e desaparecer do adulto que a procura, dão à criança imenso prazer e alegria, expressas por retumbantes gargalhadas que quase a fazem perder o fôlego.

Este primeiro jogo é precursor dos folguedos coletivos de caça, como o lenço-atrás, o passa-anel, a cabra-cega, e as diversas modalidades de esconde-esconde. Em todos eles, há o desaparecimento de objetos e/ou pessoas, que devem ser procuradas para que reapareçam.

Dos 5 aos 6 meses, a criança já consegue sentar-se, e tal coordenação permite-lhe nova relação com os objetos. Ao ver mover um molho de chaves, por exemplo, ela balança o corpo com alegria e agarra o objeto, manipula-o e só o deixa quando este não mais a interessa. É a fase do chocalho que a criança morde, chupa, sacode e joga ao chão. Desses movimentos, surgem sons que também aparecem e desaparecem.

Segundo Piaget, nesta fase há intencionalidade nas ações da criança, que ocorrem em função do significado atribuído — ser interessante. Tal intencionalidade é importante para o desenvolvimento da inteligência, pois ela começa a estabelecer a relação entre meio e fim. No caso do chaveiro, o fim é a sua obtenção e o meio são todos os movimentos executados com a finalidade de obtê-lo.

comuns em comunidades diferentes? a criança é ativa ou passiva quando brinca?

Responder a tais indagações implica pesquisar e observar o comportamento da criança em diferentes momentos das suas atividades e em diferentes contextos sociais. Implica observar crianças em várias idades, no brinquedo individual e coletivo. Isto significa que tais pesquisas devem ser transversais e longitudinais.

Em *Além do princípio do prazer*, Freud analisa o jogo de um menino de dezoito meses em termos de *perda* e *reparação*. O menino, com um carretel amarrado a um barbante, ao invés de puxá-lo como se fora um carrinho, jogava-o para baixo da cama, enquanto segurava a ponta do barbante. Quando o carretel desaparecia, ele emitia um significativo: *o-o-o* e em seguida o puxava para si e em tom alegre dizia: *aquí*. Este era o jogo completo: desaparecer e reaparecer, que era repetido várias vezes na tentativa de dominar, com tal jogo, a ansiedade que lhe causava a ausência da mãe, simbolizada pelo objeto que manipulava. Mas como pode estar de acordo com o princípio do prazer o fato de o menino repetir como um jogo o evento tão penoso para ele? É que o desaparecimento do carretel caracterizava a *perda*, ou seja, o contato com o real: ausência prolongada da mãe; o reaparecimento caracterizava a *reparação*, ou seja, o contato com o imaginário: a posse do objeto (mãe) perdido.

Neste jogo, a criança considerava-se senhora absoluta da situação, pois sem perigo algum ela descarregava as fantasias de amor e ódio em relação ao objeto amado que era a mãe. Esta, simbolizada pelo carretel, era jogada para longe, mas reaparecia no momento em que a criança queria.

No desenvolvimento infantil, essas fases transitórias de pensamento mágico e onipotente levam a criança, através da repetição dos próprios atos ou jogos, a um pleno domínio de situações traumáticas, vivendo e convivendo, simultaneamente, com o real e o fantástico, ajudando-a a elaborar conflitos e angústias, pelo uso do jogo dialético de *perda* e *reparação*.

PARALELISMO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E O JOGO

Para uma melhor compreensão do significado da atividade lúdica e do humor, nos diversos estágios do de-

envolvimento é necessário remontar ao primeiro ano de vida, quando por volta dos 4 meses de idade a criança já faz distinção do *eu* e do *não-eu*, e as suas experiências sensorio-motoras advêm das ações sobre os objetos que a cercam.

Nesta fase, a sua vida mental passa por grandes transformações. De um mundo subjetivo, global e confuso, ela chega à conquista da realidade, cada vez mais objetiva, e independente do *eu*. Surge o esquema de objeto através de quadros sensoriais familiares, cujos deslocamentos são percebidos em função da estruturação do espaço. Os objetos funcionam como símbolos e as modificações corporais permitem-lhe agarrá-los, possibilitando-lhe maior domínio sobre o mundo.

Brincar de esconde-esconde constitui a sua primeira atividade lúdica. A criança aparece e desaparece sob o lençol; ela abre e fecha dos olhos. Este jogo continua durante toda a infância sob diferentes modalidades: ora ela se esconde sob as almofadas, ora atrás de colunas, pedindo para ser procurada. Tais atividades, em função da magia do aparecer e desaparecer do adulto que a procura, dão à criança imenso prazer e alegria, expressas por retumbantes gargalhadas que quase a fazem perder o fôlego.

Este primeiro jogo é precursor dos folguedos coletivos de caça, como o lenço-atrás, o passa-anel, a cabra-cega, e as diversas modalidades de esconde-esconde. Em todos eles, há o desaparecimento de objetos e/ou pessoas, que devem ser procuradas para que reapareçam.

Dos 5 aos 6 meses, a criança já consegue sentar-se, e tal coordenação permite-lhe nova relação com os objetos. Ao ver mover um molho de chaves, por exemplo, ela balança o corpo com alegria e agarra o objeto, manipula-o e só o deixa quando este não mais a interessa. É a fase do chocalho que a criança morde, chupa, sacode e joga ao chão. Desses movimentos, surgem sons que também aparecem e desaparecem.

Segundo Piaget, nesta fase há intencionalidade nas ações da criança, que ocorrem em função do significado atribuído — ser interessante. Tal intencionalidade é importante para o desenvolvimento da inteligência, pois ela começa a estabelecer a relação entre meio e fim. No caso do chaveiro, o fim é a sua obtenção e o meio são todos os movimentos executados com a finalidade de obtê-lo.

Ainda nesta fase, aparece a lalação, reiteração de sílabas como m-ma-ma-ma ou pa-pa-pa. Tais sílabas não têm significado como em geral pensam os pais. Tais reiterações, que ocorrem em função do reflexo acústico-fonador, além de servir de treino para o desenvolvimento da linguagem, causam à criança imenso prazer.

Ainda nesta fase, ela exige, constante e insistentemente, a presença da mãe, não pela necessidade de alimento, mas para saber que ela ainda existe, e que não desapareceu. Pela angústia de perdê-la faz intensas birras.

Tais birras são semelhantes às que a criança em geral faz no primeiro dia de aula, na hora da despedida da mãe. Ela não tem certeza de que a reaverá.

Nesta fase do desenvolvimento, segundo Aberastury, ocorre a "fase depressiva", em que a criança tenta desvincular-se do seu primeiro objeto de amor, que é a mãe, para incorporar um novo objeto, também importante, que é o pai, constituindo assim uma "relação-a-três", que estará preparando a criança para o futuro desenvolvimento das relações interpessoais. Esta "relação-a-três" é importante nesta fase, já que a característica bissexual da criança exige a presença do par (ambos os sexos), em função da sua futura identidade.

Com o transcorrer do tempo, novos interesses surgem em função de novas maturações. A partir do 6.º ou 7.º mês, a criança descobre os "buraquinhos" do próprio corpo, como ouvidos, nariz, umbigo e genitais, nos quais ela tenta introduzir objetos. Tal exploração estende-se para objetos do ambiente como tomadas elétricas, canos e vasos sanitários. É a época em que ela se distrai com o jogo de tirar e pôr objetos dentro de outros.

Segundo Piaget, dos 8 aos 12 meses, há uma reorganização e recombinação dos esquemas das fases anteriores. A criança retira objetos escondidos sob almofadas e os coloca, um a um, em outro lugar. Os objetos já se relacionam com outros objetos, e não apenas com as suas ações, e assim ela remove obstáculos para descobrir objetos escondidos. É que o espaço se objetiva cada vez mais e a sucessão de eventos substitui a de ações. Ela já consegue prever o afastamento de uma pessoa quando a mesma se levanta. Para Piaget, isto exemplifica o aparecimento do *indício*. Já é capaz de combinar os sons da lalação com o modelo *papá* e *mamá*, agora com significado.

Com o andar, por volta dos 12 meses, amplia-se o espaço da criança, o que lhe propicia novas explorações. Agora ela já pode ir e voltar, sentar-se e levantar-se, empurrar e puxar objetos. Seus brinquedos prediletos são água, terra e areia. Interessa-se também por bolas e tambores. Daí o prazer que as crianças dessa fase sentem em brincar com tampas e painéis. Coloque-a perto do paineleiro, dê-lhe algumas colheres e você terá em sua casa uma verdadeira orquestra, regida por um maestro feliz.

A partir dos 18 meses, a boneca e os bichos de pano ou pelúcia agradam a crianças de ambos os sexos. Tais objetos, pela incoordenação da criança, são carregados pelos cabelos, pelas orelhas, ou por qualquer outro segmento corporal. Segundo Aberastury eles representam filhos imaginários que elas amam e ao mesmo tempo, odeiam. Ora elas os alimentam, ora elas os privam, parecendo reviver o seu próprio passado.

Dos 18 aos 24 meses, segundo Piaget, surge a "imitação diferida" que é a interiorização da imitação, ou seja, a criança reproduz algo que ela viu, uma birra, por exemplo, após algum tempo, e na ausência do modelo. A "imitação diferida" é a imagem mental ou representação simbólica, que é diferente da representação conceptual, que depende de um sistema de conceitos. Aparecem os signos, que são símbolos coletivos e parcialmente arbitrários, que representam a realidade objetiva, enquanto o símbolo e a representação individual, subjetiva e não arbitrária da realidade. O pensamento simbólico tem origem nos "indícios", que compreendem "sinais" ou "índices", segundo sejam dependentes ou não da própria ação da criança. Nos "indícios", o objeto está oculto ou ausente. A criança, ao ouvir os passos da mãe, pára de chorar. Os passos atuam como "sinais", por estarem ligados à própria ação da criança. Os "índices", por outro lado, não estão vinculados às necessidades da criança. Por exemplo, a criança, ao ouvir passos, volta-se para ver quem é.

Nesta fase, por volta dos 2 anos, o interesse da criança se concentra, em grande parte, em recipientes que ela pode encher e esvaziar, com substâncias sólidas ou líquidas. Daí o surgimento do baldinho e da pá; das forminhas para fazer "bolinhos de areia". Paralelamente, surge o jogo simbólico da oferta de alimentos como: "qué café... qué?" "Qué comidinha... qué?"

Como nos demais brinquedos e atividades infantis, este jogo simbólico se caracteriza pela "lei da repetição". Com as expressões: "De novo" "Outra vez", a criança nos convida a participar, não duas ou três, mas inúmeras vezes do seu brinquedo. Para ela é sempre "de novo...".

A ação simbólica é necessária ao desenvolvimento da linguagem. A expressão verbal, nesta fase, caracteriza-se pelo soliloquio que acompanha os seus jogos e atividades. Por volta dos 3 anos, a criança já pode recriar imagens através do desenho, e isto lhe diminui a angústia causada, até então, pelo desaparecimento dos objetos.

A casa é o desenho preferido, por representar a própria criança. Os brinquedos preferidos, nesta fase, são simples, para que possam ser manipulados de várias formas, segundo as suas fantasias.

Toda criança precisa de um lugar, de um cantinho do qual ela seja dona, para dispor os seus brinquedos, segundo a sua vontade e imaginação. O excesso de brinquedos não é recomendável, pois confunde a criança. Meninos e meninas, nesta época, gostam de bonecas, carros de vários tipos, pontes, garagens e animais de plástico. O brincar é indício de bom desenvolvimento emocional.

O livro de estórias com gravuras e pouco texto, é importante para que a criança o folheie e recrie um novo conteúdo, que pode ser semelhante ou diferente.

A estória prende a atenção da criança quando lhe desperta a curiosidade e lhe estimula a imaginação, ajudando-a a clarear suas emoções, ansiedades e aspirações, ao mesmo tempo que lhe faz sugestões. Bettlheim defende os contos de fadas, dizendo o seguinte:

Lidando com problemas humanos e universais, particularmente os que preocupam a criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento enquanto aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes... eles começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicologicamente emocional... oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes...³

As estórias devem ser contadas com grande entusiasmo, usando-se sons onomatopaicos e variando-se, não só o tom de voz, mas também fazendo-se uso da linguagem não-verbal. A estória acaba sendo, desta forma, um jogo onde

3. Bruno, Bettelheim, *A psicanálise dos contos de fadas*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978, s.p.

a criança também evidencia a "lei da repetição" do jogo simbólico: "De novo"... "Outra vez".

Dos 3 aos 5 anos, segundo Piaget, há uma gradual coordenação das relações representativas, que se simplificam pelo uso dos signos coletivos, embora ainda permaneçam os símbolos individuais. A inteligência continua pré-lógica. O julgamento é baseado na aparência, pelo fato de ela não conseguir lidar com duas relações ao mesmo tempo. Os conceitos são definidos pelo uso do objeto.

São características desta fase o animismo, que é a tendência a considerar as coisas dotadas de vida e de intenção; o finalismo que faz com que a criança pense não haver o acaso, mas que tudo é feito pelo homem. O artificialismo, que se caracteriza pela crença de que as coisas são feitas pelo homem ou por entidades divinas; a causalidade, que é o estabelecimento de relações entre eventos ocorridos, ainda que tal relação não exista.

Nesta fase os brinquedos de casinha e de médico satisfazem suas necessidades de exploração, não só do próprio corpo, mas também do dos companheiros, constituindo-se em jogos com colorido sexual.

Após os 5 anos, o brinquedo se torna diferenciado para cada sexo. Enquanto as meninas se voltam para as bonecas, os meninos gostam de brincar de mocinho e bandido e de esconde-esconde no escuro.

Dos 7 aos 10 anos, data do início da escolaridade, há a passagem do pensamento intuitivo para o pensamento operatório, que se caracteriza pela reversibilidade. O "todo" se conserva a despeito do arranjo das "partes". Surgem os jogos intelectuais e já com regras. Na competição, o ganhar, além de significar sucesso, também significa aniquilar o adversário. Daí a necessidade da orientação e observação durante os jogos coletivos e de equipe. Além dos jogos intelectuais, as crianças gostam de brinquedos bélicos, e um pedaço de pau se transforma num revólver ou numa espada. A coleção de figurinhas se constitui num grande atrativo, principalmente para os meninos. O futebol, a natação, o vôlei e o basquete passam a fazer parte dos interesses, dada a disputa entre as equipes que lutam pela vitória.

Se continuássemos a observar o brinquedo da criança até a adolescência, poderíamos inferir o porquê das suas predileções, assim como das etapas anteriores e chegaríamos à conclusão de que eles valorizam o humor, a magia, a liberdade, o poder, a esperteza e a agressividade.

CONCLUSÃO

E agora? Parece que chegamos a um impasse.

Como o adulto pode colaborar para que a criança desenvolva a sua expressão lúdica, de forma sadia e produtiva?

Parece não haver fórmulas ou receitas mágicas.

Se existem eu as desconheço, e se as conhecesse, desconfiaria delas.

Assim, o que me resta, a partir da minha experiência com crianças, é deixar registrados apenas alguns lembretes:

- Ame a criança como ela é.
- Seja honesto e bem humorado para com a criança.
- Aborde a criança diretamente; seja assertivo mas não diretivo demais.
- Leve a criança a encarar o real, inclusive as suas limitações, para que ela possa aprender a conviver com elas.
- Leve a criança a concluir que determinadas escolhas são impossíveis.
- Ajude-a a encontrar novas alternativas.
- Deixe a criança explorar e ampliar o seu universo.
- Tire de dentro de você a criança que quer brincar, e brinque.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Arminda, *A criança e seus jogos*, Vozes, Petrópolis, 1972.
- BETTLHEIM, Bruno, *A psicanálise dos contos de fadas*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.
- ERIKSON, Erik H., *Infância e sociedade*, Zahar, Rio de Janeiro, 1971.
- FREUD, Sigmund, "Além do princípio do prazer" in *Obras completas*, Nueva Madrid, Madri, 1948.
- PACHECO, Elza Dias, *O Pica-pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*, Ed. Loyola, São Paulo, 1985.
- PIAGET, Jean, *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Zahar, Rio de Janeiro, 1978.

TELEVISÃO COMO ENTRETENIMENTO PARA CRIANÇAS E JOVENS — NADA A OPOR?

Maria José Beraldi Andersen (ECA-USP)

Nestes últimos anos, uma série de fatores têm contribuído para reduzir ainda mais as já minguadas oportunidades de lazer especialmente das camadas pertencentes às classes média e baixa, residentes nos grandes centros urbanos do país. Sendo assim, a televisão, por ser uma forma de lazer barato, cômodo, seguro, além de sedutor, torna-se compulsória, inevitável mesmo, particularmente para milhões de crianças confinadas em apartamentos. Como diz Flemmer (1979):

... se andarmos pelas ruas de Nova Iorque, de Chicago ou de Frankfurt, quem é que pode dizer às crianças, simplesmente: desliguem a televisão e vão brincar lá embaixo!? Lá embaixo o que não se pode fazer é brincar. Não existem mais árvores nestas cidades, não existem mais lugares onde as crianças possam brincar; tudo está ocupado por edifícios e vias expressas. Não é de admirar que as crianças acabem tomando conhecimento das pessoas, árvores, animais e plantas através da televisão e não lá fora. Apenas na televisão elas podem se encontrar com animais, montanhas e surpresas as mais variadas. Nós tornamos as cidades impossíveis para as crianças... (p. 6).

Neste sentido, um estudo realizado por Picarelli (1978) mostra que já no início da década passada, 72% dos 5.500 apartamentos pesquisados, localizados no município de São Paulo, não possuíam áreas que permitissem a realização de jogos infantis, sendo também proibida a permanência das crianças nas áreas comuns dos edifícios.

Neste contexto, a televisão se configura como assunto obrigatório para todos os que se preocupam com educação e desenvolvimento infantil.

No Brasil, este interesse tem sido demonstrado desde a década de 60, quando a televisão começou a se popularizar e uma série de pesquisadores preocuparam-se, então, em quantificar sua presença no cotidiano das nossas crianças e adolescentes. Uma das pesquisas pioneiras foi realizada em São Paulo, por Angelini e colaboradores, no ano de 1965 (apud Pfromm Netto, 1972). Nesta ocasião, segundo os autores, meninos e meninas gastavam, em média, um pouco mais de uma hora diária frente ao vídeo (meninos 9,8 horas por semana e meninas 11,9 horas). Mas com o passar dos anos, estes números foram crescendo o que permitiu a Pfromm Netto afirmar, em 1977, após rever uma série de pesquisas sobre consumo de TV, que

as crianças brasileiras estão vendo em média mais televisão do que as de outros países. Cerca de 3 a 4 horas são diariamente destinadas à televisão, e aos sábados e domingos, o número de horas devotadas à televisão tende a aumentar (p. 26).

No início dos anos 80, duas pesquisas, uma realizada em Ribeirão Preto, interior do Estado (Almeida e Silva, 1981) e outra na Capital (Dias Pacheco, 1981), trouxeram novos dados a respeito do consumo de televisão pelo público infanto-juvenil. Em Ribeirão Preto, 34,48% dos entrevistados pertencentes às classes sociais A, B, C e D, com idade entre 7 e 12 anos passavam 4 a 6 horas diárias diante da TV; 20% dedicavam de 2 a 4 horas a esta atividade e 16,55% de 6 a 8 horas. No geral 56,55% dos sujeitos assistiam mais de 4 horas diárias de televisão.

No trabalho de Dias Pacheco, os resultados indicaram que crianças paulistanas, pertencentes ao nível sócio-econômico baixo e médio, com idade entre 7 e 8 anos e meio, alunas de escolas públicas, consumiam semanalmente 38 horas de TV, ou seja, em média, passavam 5 horas e meia, por dia, diante do televisor. Sendo assim, a afirmação de Lesser (1970, apud Lierbert, 1972), um pesquisador norte-americano, de que as crianças nascidas hoje, com 18 anos de idade terão gasto mais tempo vendo televisão que em qualquer outra atividade, com exceção do sono, parece tornar-se também verdadeira para as crianças brasileiras residentes nos grandes centros urbanos.

E o que tem sido oferecido pelas emissoras no chamado horário infanto-juvenil (da abertura até as 19 horas)?

Um levantamento realizado pela autora deste relato, durante uma semana do mês de abril de 1983, forneceu um panorama desta programação. A fonte consultada foi a seção "Divirta-se" do "Jornal da Tarde" e o quadro obtido foi o seguinte: 23 gêneros diferentes foram apresentados pelas sete emissoras de São Paulo durante a semana pesquisada. Desenho animado foi o gênero mais freqüente com 74 programas dedicados à sua exibição, ou seja, uma média de 10 por dia. Em segundo lugar, vieram os noticiários, um gênero não dedicado ao público infantil, com cinco apresentações diárias, em média. A partir daí aparecem os seriados de aventuras (uma média de 4,5 por dia), os programas de esportes (4 por dia), os programas de variedades, de auditório e infantil (3 por dia) e os educativos, as novelas e os seriados cômicos (2 apresentações diárias). Os treze gêneros restantes foram exibidos numa freqüência média diária igual ou inferior a um.

Este quadro responde a questão anteriormente colocada: desenhos animados são os programas que dominam o horário infanto-juvenil. Tal liderança parece que tem se mantido ao longo dos anos, pois em 1979, também foi atestada pelo Grupo de Media de São Paulo. Estes pesquisadores encontraram que 40% da programação da TV paulistana, que ia ao ar neste horário, era destinada a crianças, sendo que os desenhos animados ocupavam quase a metade deste tempo, ou seja, 15%.

Se esta é a programação oferecida no horário destinado às crianças e adolescentes, cabe agora indagar sobre as suas preferências. Neste sentido, já há uma boa documentação, tanto em nosso país, como no exterior. No Brasil, somente no final da década de 70 e início da de 80, cinco pesquisadores (Beraldi, 1978; Almeida e Silva, 1981; Dias Pacheco, 1981; Fischer, 1982 e Rezende e Fusari, 1982) preocuparam-se em investigar as predileções do público infanto-juvenil em relação à programação televisiva. Tais estudos trouxeram dados extremamente coerentes que podem ser assim resumidos: sujeitos de ambos os sexos, pertencentes a diferentes níveis sócio-econômicos e com idade que variam entre 4 anos e meio a 15 anos, expressaram uma preferência marcante pelo gênero desenho animado; mais especificamente, podemos afirmar que entre pré-escolares e alunos das primeiras séries do 1.º grau, este gênero de programa

encabeça a lista das predileções dos sujeitos; a partir daí, novelas e filmes também são indicados como preferidos. Ou ainda como diz Fischer (1982), "todos os entrevistados afirmaram gostar muito do desenho animado, de modo especial as crianças menores" (p. 101).

Estes resultados remeteram os autores das referidas pesquisas (com exceção de Almeida e Silva, 1981) a analisarem alguns dos desenhos indicados como preferidos. Em ordem cronológica a primeira destas análises foi realizada pela autora deste relato com o objetivo de traçar perfis das dez personagens dos desenhos animados que crianças pré-escolares, alunas de uma escola de educação infantil municipal, localizada no bairro de Pinheiros, na capital, disseram gostar mais. Estes perfis foram compostos a partir da opinião de juizes com formação psicopedagógica, utilizando uma escala tipo diferencial semântica. As personagens analisadas foram as seguintes: Pica-Pau (que recebeu o maior número de indicações), Mightor, Tom e Jerry, Batman, Shazzan, Pantera Cor-de-Rosa, Homem Aranha, Homem de Ferro e Jeannie. Destas, somente duas (Shazzan e Jeannie) foram consideradas pelos juizes como não-agressivas, isto é, não faziam uso de agressões físicas. Os juizes também apontaram uma série de características valorizadas socialmente co-existindo com a agressão física das oito personagens restantes: todas foram consideradas como ativas e fortes; sete como rápidas (exceto o Homem de Ferro); sete como inteligentes (exceto Tom); cinco, alegres (exceto Homem Aranha, Homem de Ferro e Mightor); quatro, simpáticas (exceto Mightor, Homem de Ferro, Homem Aranha e Tom) e quatro, excitantes (exceto Mightor, Homem de Ferro, Homem Aranha e Shazzan).

Uma única personagem (Jeannie) recebeu 16 conotações positivas, sendo caracterizada como boa, alegre, feliz, bonita, ativa, delicada, forte, rápida, pacífica, simpática, excitante, inofensiva, agradável, inteligente e não fazendo uso de agressão física ou verbal.

Mas na realidade, a personagem dos desenhos que mais agrada às crianças é o Pica-Pau e, portanto, nas pesquisas de Dias Pacheco (1981) e de Rezende e Fusari (1982) somente ele foi objeto de análise.

Numa das etapas do estudo de Dias Pacheco, o desenho "Auto-estrada fracassada", foi analisado por vários juizes com o objetivo de captar a ideologia veiculada. Os resultados mostraram que uma série de mitos tipicamente burgue-

ses são passados através do conteúdo e da estruturação dramática da narrativa: o mito do lar indezessável, o mito do automóvel como fonte de lazer, o mito do herói, as relações de dominação que evidenciam a hierarquia, o conformismo e a "conciliação". Quanto a personagem Pica-Pau e aos métodos utilizados para atingir seus objetivos, alguns elementos se destacam: seus comportamentos agressivos, sua inteligência e astúcia. Também o fato de ser uma personagem antropomorfizada (segundo um dos juizes "meio bicho, mas mais gente") favorece a identificação da criança.

Já no trabalho de Rezende e Fusari, juizes, utilizando escalas de tipo diferencial semântica, analisaram 13 desenhos do Pica-Pau. O perfil traçado através deste instrumento revelou o Pica-Pau como voluntarioso, masculino, ousado, inteligente, controlado, bonito, adulto e contemporâneo em mais de 70% dos desenhos da amostra. Nos relacionamentos, foi visto como superficial, independente, ativo, dominante, hostil, corporalmente agressivo, provocador, egoísta, mas ao mesmo tempo sincero, corajoso e bem-sucedido em relação às personagens secundárias. Já as personagens secundárias além de superficiais, hostis, agressivas, provocadoras e egoístas, mostraram-se injustas, infelizes, malsucedidas ao se relacionar com o Pica-Pau, num ambiente considerado adulto e sem família.

Também em 1982, uma outra pesquisadora brasileira, Rosa Maria B. Fischer, analisou personagens dos desenhos animados, dando especial atenção ao Pica-Pau, personagem muito apreciada por seus sujeitos, crianças e adolescentes cariocas. Para a autora, esta personagem é ágil, bem-humorada, agressiva, amoral, buscando constantemente a satisfação de desejos simples. Diz ela

trata-se de um indivíduo que está sempre pronto a agredir e a defender-se, ou porque safadamente deseja intrrometer-se no mundo do outro, ou porque precisa defender-se de quem invadiu o seu terreno (p. 107).

Sendo assim, ele é muitas vezes um mau caráter, mas um mau caráter pelo qual as crianças têm grande simpatia, pois segundo a pesquisadora

... são os adultos que falam da violência do personagem, porque é o que vêem naquelas imagens. A criança diz que ele é engraçado, que mora numa árvore, que é vagabundo e briga com todo mundo. São duas linguagens, duas leituras diferentes. Numa, a projeção das

preocupações do adulto em defender a criança da violência; na outra, a projeção do mundo da criança naquele pássaro que sai destruindo com o bico tudo que lhe é adverso (pp. 111 e 112).

Mas na realidade, as crianças não assistem somente ao Pica-Pau. Elas gostam do gênero desenho animado e estão familiarizadas com praticamente todas as suas personagens, pois como lembra Fischer (1982) este gênero, mais do que qualquer outro, coaduna-se com o pensamento mágico e animista da criança. Nos desenhos animados nada é impossível, uma vez que a ordem racional do mundo foi abolida e todas as mágicas podem acontecer dentro de um "espetáculo pirotécnico" de imagens e sons que mexe com as emoções da criança, provocando freqüentemente riso e susto.

Se é assim, por que nos preocuparmos, então, com o fato de as crianças e os adolescentes assistirem a tanta televisão e gostarem particularmente dos desenhos animados?

A década passada foi especialmente frutífera quando se considera o número de pesquisas realizadas sobre os possíveis efeitos dos conteúdos televisivos no comportamento de crianças e jovens. Numa publicação financiada pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, pertencente ao Instituto Nacional de Saúde Mental, estima-se que 90% desta literatura foi produzida nos anos 70. Este material, intitulado *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implication for the eighties* (volume I), traz uma síntese destas pesquisas e constitui um precioso guia para as pessoas interessadas em se atualizar nesta área. Entre os inúmeros estudos apresentados nesta publicação, estão os que focalizaram os possíveis efeitos da TV na imaginação e criatividade de crianças e jovens.

Duas destas pesquisas merecem ser citadas por terem focalizado o gênero desenho animado. Uma delas, realizada por Stern (1973), demonstrou que crianças intelectualmente bem-dotadas, alunas do 4.º, 5.º e 6.º graus, apresentaram um decréscimo na realização de um teste-padrão de criatividade após assistirem a desenhos animados; e outra, conduzida por Zuckerman e colaboradores (1980), concluiu que o comportamento imaginativo de crianças de 3.º, 4.º e 5.º graus estava correlacionado com alto QI e com pouco consumo de programas fantasiosos de violência. Neste estudo, as crianças que assistiam a mais programas fantasiosos e violentos não liam tanto quanto os outros, uma vez que

possivelmente a TV oferece a mesma espécie de excitação dos livros de aventuras, dos contos de fadas e de outros livros populares infantis. Também os pesquisadores concluíram que crianças que consumiam muito desenho animado foram consideradas como pouco entusiastas por seus professores. A partir destes dados, os autores sugerem que a TV pode ter um "efeito de deslocamento", ou seja, substituir atividades como a leitura, que geralmente estimula a imaginação e a curiosidade sobre o mundo.

Nesta mesma direção, é também bastante significativo um depoimento fornecido pela diretora de um colégio paulistano, que atende uma clientela de classe média alta. Diz ela:

Nos anos 60, nas aulas de teatro, as alunas eram capazes de compor na hora um diálogo a partir de um tema — por exemplo, o jantar familiar. Hoje é cada vez mais difícil. Fiz uma tentativa com crianças entre 10 e 11 anos e passei dois meses ouvindo a mesma imitação das personagens "Terta" e "Pedro Bó" do programa Chico City (*Veja*, 23 de março de 1977).

Bem, se os estudos aqui apresentados não são conclusivos, pelo menos nos alertam para a necessidade urgente de repensar as atividades de lazer que estão sendo oferecidas às crianças e jovens, especialmente, dos grandes centros urbanos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, A. R.-SILVA. J. A., "Televisão, pais e filhos: um estudo de preferência e hábitos diários" in *Arquivos brasileiros de psicologia*, 33/4 (1981): 113-122.
- BERALDI, M. J., *Televisão e desenho animado: o telespectador pré-escolar*, tese de mestrado apresentada ao IPUSP, 1978.
- DIAS PACHECO, E., *O Pica-pau: herói ou vilão? Representação social da criança e a reprodução da ideologia dominante*, Edições Loyola, São Paulo, 1985.
- FISCHER, R. M. B., *O mito na sala de jantar*, tese de mestrado apresentada à FGV, Rio de Janeiro, 1982.
- FLEMMER, W., *Limites da televisão como meio educacional*, Feplan, Porto Alegre, 1979 (fascículo 6).
- GRUPO DE MÍDIA DE S. PAULO, "Alguns aspectos da audiência infantil aos meios de comunicação" in *Cadernos de pesquisa*, 31 (1979): 34-40.
- LIEBERT, R. M., "Television and social learning: some relationships between viewing violence and behaving aggressively (overview)" in MURRAY, J. P.-RUBINSTEIN, E. A.-COMSTOCK, G. A. (eds.), *Television and social behavior* (vol. 2), U.S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1972.

- PFROMM NETTO, S., *Comunicação de massa*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1972.
- "Pesquisas comprovam correlação de filmes e agressividade" in "O Estado de S. Paulo", 30 de outubro de 1977.
- PICARELLI, M., "Algumas considerações sobre a criança e o ambiente no município de São Paulo" in *Estudos*, 1 (1978): 3-12.
- REZENDE E FUSARI, M. F., *Pica-Pau — programação televisiva infantil — telespectador paulistano da pré-escola: práticas sociais de desinformação e deseducação em reciprocidade de efeitos*, tese de mestrado apresentada ao IPUSP, 1982.
- STERN, S. L., "Television and creativity: the effect of viewing certain categories of commercial television broadcasting on the divergent thinking abilities of intellectually gifted elementary students" in *Dissertation abstracts international*, 34 (1973): 3716A.
Veja, 23 de março de 1977.
- TV & B: *Television and behavior*, USDHHS/NIMH, Rockville, 1982.
- ZUCKERMAN, D. M. e colab., "Television viewing and children's reading and related classroom behavior" in *Journal of communication*, 30/1 (1980): 166-174.

O BRINQUEDO POPULAR E SUA FUNÇÃO NAS COMUNIDADES URBANAS

Paulo Alexandre Cordeiro de Vasconcelos (mestrando em
sociologia USP — SP)

INTRODUÇÃO

A presente comunicação visa dar algumas pistas para a compreensão da situação lúdica em alguns casos concretos em comunidades urbanas.

As colocações fundamentam-se em experiências vividas não somente em São Paulo, bem como no Nordeste, especificamente em Recife.

Início com o brinquedo em Recife, no ano de 1977, quando procedia a alguns trabalhos de recreação junto a algumas comunidades de bairro.

Em São Paulo, a vivência junto a comunidades e o trabalho com o brinquedo iniciam-se a partir de 1983, mediante trabalho ligado a Secretaria Municipal de Cultura, através do Centro Cultural São Paulo, na seção de Arte Popular. Do mesmo modo, tal trabalho desenvolveu-se junto a comunidades de periferia, ou com grupos já organizados, ou por iniciativa de nossa equipe em praças públicas.

Não é nossa preocupação ver o trabalho sob o prisma do folclore. O enfoque se prendia sobretudo a desenvolver uma atividade que permitisse atingir algumas áreas do conhecimento: matemática, ciências, artes plásticas... a partir do brincar como elemento motivador.

O HOMEM E SUAS RELAÇÕES COM OS OBJETOS, AS PESSOAS E O UNIVERSO SIMBÓLICO

...a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la ou batizá-la ...o homem é inseparável de suas emoções e de seus objetos...

(Octavio Paz)

Já é corriqueira a afirmação de que o brincar promove a socialização do grupo, iniciando assim os indivíduos ao meio social, à medida que também inicia os mesmos às linguagens existentes. Ora, apesar desta afirmativa, de que a socialização se pode processar por meio do brincar, parece-nos que não há clareza, sobretudo entre os educadores, de que o brincar expressa uma carga de linguagens variadas. Estas linguagens se entrelaçam nos brinquedos e brincadeiras da linguagem verbal à plástica ou à linguagem gráfica.

O homem relaciona-se com a natureza de forma múltipla mediante a variedade de linguagens.

Na relação com o meio social, o ser utiliza-se de sua percepção para decifrar signos e símbolos, à medida que cria e recria.

Como bem coloca Merleau-Ponty,¹ o homem é na sua essência um ser de símbolos. Depara-se assim o homem no seu meio com a significação. A ação do homem sobre o meio é culturalmente significativa, enquanto que o animal apenas reage, sem significações culturais.

O homem, desse modo, e a partir de suas experiências, atribui significações e seus comportamentos são gravados pelo momento simbólico/significativo e entrelaçado às suas emoções vividas.

Percebendo, compreendendo ou lendo aquilo que o cerca, o homem chega à palavra, e esta o escreveu, projetando-o. Ao proceder a leitura da palavra ele agora reflete e, portanto, é objeto de si próprio, vivendo o mundo e a si mesmo.

Dentre os animais, o homem é o que possui a infância em maior período. A sua relação com o mundo principia com a sua própria descoberta, a partir do seu corpo, e numa verdadeira brincadeira de exploração. Além disso, depara-se com outras formas, coisas que passa a perceber e a nomear.

1. Merleau-Ponty, *A estrutura do comportamento*, Interlivros, Belo Horizonte, 1975, s.p.

O viver do ser humano nada mais é que um verdadeiro processo de diálogo com as coisas, com o outro e consigo mesmo, à medida que vai armazenando as experiências vividas, que, articuladas, vêm a constituir o conteúdo cultural.

O brincar nada mais é que uma situação significativa, de caráter simbólico, prazerosa e viabilizadora de um processo de conhecimento. O brincar, quer compreendendo brinquedos ou brincadeiras, é acima de qualquer coisa uma interação. O indivíduo é levado a contatar *com*, a relacionar-se *com*, a comunicar-se *com*. O que se segue a este "com" pode ser o que de mais variado se possa imaginar, do palpável ao imaginário, ao fantasioso. O palpável pode ser o seu próprio corpo, no brincar com o dedo, com a boca, com o pé, no ato de brincar com a terra, com a água... com quaisquer que sejam os elementos naturais ou ainda com objetos manufaturados como a lata, o lençol, a caixa, o garfo etc. . .

A relação lúdica é uma proposta de descontração, de contato e de ação, ação sobretudo de procura, de descoberta ou de exploração, sem haver necessariamente uma preocupação com um produto final. O exercício dessa ação implica um caráter exploratório do que o cerca, bem como de observação, realizando novos conhecimentos. Processo de comunicação e socialização onde pode ocorrer um grande intercâmbio de papéis sociais.

Do ponto de vista sociológico, pode-se afirmar que a ação do brincar, como o comportamento que é, permite a percepção do social e sua estrutura, levando o indivíduo a perceber noções tais como: estratificação social, papéis sociais, poder/autoridade, enfim, as normas sociais.

A criança, numa situação de imitação, assume o papel do outro e coloca sua crítica pela forma como reinterpreta o "outro". Assim vejamos: certa vez uma criança de 5 anos, brincando num ônibus com sua boneca, repetia: "...se falar palavrão eu passo pimenta na sua boca"; a seguir punha a boneca ao colo e voltava a repetir a mesma afirmativa. Vemos aí, como afirma G. H. Mead,² que o ego passa a ter um caráter reflexivo: ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Pela imitação, o sujeito assume um papel social, buscando o do "outro", que no caso apresentado possivelmente é o dos pais. Esse tipo de conduta bem demonstra que ao brincar, num processo de imitação, podem-se internalizar

2. G. H. Mead, *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, s.d., s.p.

papéis sociais, preceitos morais, relação de poder e sua correspondente autoridade.

Do mesmo modo, destacadamente nas brincadeiras, observa-se o caráter ritualístico, à medida que o ato da comunicação processa uma repetição de conduta com nuances específicas, numa situação acreditada, por quem a executa, aparentemente igual.

As brincadeiras simbólicas, a exemplo da que citamos anteriormente, exercita a assimilação e a imitação dos comportamentos alheios e assim do desenvolvimento do alter-ego.

Quanto ao *ego*, este tem destacada função na execução das brincadeiras simbólicas, pois é quase impossível estabelecer uma distinção precisa entre nossos próprios egos e os egos alheios, como lembra Davis,³ uma vez que os primeiros funcionam segundo nossas experiências, somente na medida que os egos alheios funcionam igualmente por força de nossa experiência pessoal.

A IDEOLOGIA

No campo da ideologia, o lúdico não fica imune ao repasse da mesma. Tendo o brinquedo ou a brincadeira o princípio da imitação como suporte, repassam-se os conteúdos ideológicos pelos objetos e comportamentos, funcionando os mesmos como aparato de um verdadeiro aparelho ideológico.

A intensificação dos meios de comunicação, sobretudo da TV, procede a um sutil adestramento ideológico. Consagrada a TV como veículo maior, ela assume um lugar dentro do lúdico nos meios urbanos, funciona como suporte para as bases do consumo do sistema capitalista. A indústria do brinquedo fatura em cima disto, especialmente os brinquedos hoje existentes com base nos enredos nos desenhos e produções cinematográficas e da televisão. Como produto temos: a mulher maravilha, o homem biônico, o homem movido a energia solar ou homem computador (isto nos brinquedos ou brincadeiras com influência da TV); no cinema, temos sobretudo uma produção de brinquedos a partir de filmes como: "Guerra nas estrelas", "ET", "O retorno de Jedi", "O império contra-ataca", fundamentados em seus personagens.

3. Kingsley, Davis, *A sociedade humana* (vol. I), Fundo de Cultura, São Paulo, 1961, s.p.

Assim o par mercadoria/ideologia transforma-se. Como afirma Canevacci:⁴

... a produção de mercadorias é também a produção da ideologia; por outro lado, a produção da ideologia contém sempre o momento formal das mercadorias em seu corpo. Mudando sua própria natureza, a ideologia já não organiza tanto a adesão ao consumo existente, mas se tornou, sobretudo, a mercadoria entre as mercadorias; foi subsumida à produção do valor, no sentido de que se produzem mercadorias/ideologias, como se produzem televisões e blue-jeans; é no período da infância que o modelo da inculcação ideológica tem seu auge.

A ESCOLA E A CULTURA LÚDICA

Muitas são as propostas de alguns sistemas escolares, buscando por princípio a sistematização da cultura infantil.

A escola, sobretudo a do 1.º grau, nos últimos anos tentou se comprometer com o lúdico, e não sei até que ponto tem envergadura para isto. Muitas vezes me parece que deu espaço para que o brincar acontecesse, no entanto, sem ser sistematizado. Brinca-se por brincar, ocupando o tempo e sem acompanhamento do professor. Não interessa a este a forma como se desenvolve a brincadeira.

Não pretendemos de forma alguma reduzir o brincar às especulações do ato cognitivo, tirando-lhe o ato espontâneo e prazeroso. Mas podemos aliar o lado prazeroso ao momento motivador do conhecimento, que pode ser expresso em objetos (brinquedos) e comportamentos (no caso as brincadeiras)...

Acreditamos que a escola, antes de ser sistematizadora dos conteúdos da cultura infantil, constitui-se em desestimuladora da mesma, utilizando-a para recheiar o tempo e ocupar o alunado.

Divisar o brinquedo como estratégia para o ensino é tarefa de sistematização por parte do educador, buscando maior conhecimento desse campo, trazendo-o para uma prática efetiva dentro da escola, sem reduzir o brincar a um mero momento de descanso para o professor, como muitas vezes acontece. A grande maioria dos professores acham que o brincar por si já basta, abominam a intenção. Mas intervir não é *atrapalhar*, mas discutir, propor, retrabalhar, reexaminar.

Desde que se queira trabalhar com o brinquedo dentro

4. Massimo, Canevacci, *Antropologia do cinema*, Brasiliense, São Paulo, 1985, p. 15.

de uma estratégia metodológica, necessário será observar, a fim de que se possa ter o domínio do objeto (brinquedo) ou do comportamento (brincadeira), apurando as potencialidades dos mesmos, resultando num melhor aproveitamento estratégico-metodológico.

Que a escola busque através de nós, profissionais da área, um modelo de ensino que faça reviver o prazer de conhecer, já tão descartado na escola, buscando assim fórmulas que aproximem o homem de si, dos outros, assim como da compreensão do meio, da cultura.

A tarefa do ensino é a busca do conhecimento que ao menos propicie a diminuição da cansaço do dia-a-dia, sem que com isto se subestime a validade dos conteúdos. Privilegiá-los com uma transmissão fria e adestradora não deve ser a função de um modelo educativo.

A SUCATA E A CONSTRUÇÃO DO BRINQUEDO

O brinquedo de rua, o estilingue, a bola de meia, o carro de lata de doce, o carro de rolimã nasceram da cultura gerada espontaneamente pelo grupo da rua. O brinquedo, antes de se constituir peça de vitrine, mercadoria, foi toque do homem na natureza, num processo de conhecimento, de descoberta. O brinquedo, se quisermos generalizar, é tão antigo quanto o próprio homem e sua cultura.

O brinquedo artesanal, nada mais é que trabalho em busca de lazer. É trabalho/brincar. Só que necessariamente não há a expectativa de um produto final com um preço definido, ou seja um valor de uso. O brinquedo criado pela criança não requer a sistemática de um processo de produção numa linha de montagem de fábrica. Ele é antes de tudo fruto do prazer a partir de sua estruturação. O momento exploratório, a busca, a procura dos materiais já podem constituir um brincar, sem que com isso exijamos um produto terminado, polido, com formas e funções explícitas.

Hoje, na nossa sociedade de classes, o brinquedo artesanal nada mais é que a forma da divisão social de classe, numa simbologia material de recursos. Mas a sucata que vira brinquedo (popular) não é uma sucata qualquer. Ela é observada pelo seu construtor e na sua textura rígida adapta-se ao projeto concebido.

Esta adaptação tem limites, uma faixa de adaptabilidade. Não são possíveis grandes adaptações. De modo prático, não é qualquer madeira que se prestará à confecção do

carro de rolemã; não será qualquer roda que se incorporará ao mesmo carro; não é qualquer prego que funcionará como material de apoio na confecção da mesa da casa de bonecas. Há por trás disso tudo um estudo, mesmo que grosseiro, dos materiais, afora todo um respaldo de materiais de apoio. Não é qualquer cola que possibilitará a liga de materiais de textura diferente.

A escola, ao trazer a sucata para seu meio, muitas vezes a confunde com lixo, sem proceder a um estudo prévio dos materiais que a constituem. Assim toda sorte de material é entregue sem a devida observação, sem um estudo de que tipo de material de apoio (prego, cola, agulha, linha etc...) deverá ser oferecido.

Isso irá sem dúvida comprometer o produto final, o brinquedo, afora a deturpação de sua *forma e função*.

Muitas vezes surgem brinquedos simbólicos, não pela intenção de quem os constrói, mas sim pela precariedade do material oferecido, sem contar a frustração que irá ser proporcionada ao indivíduo.

Por outro lado, se a sucata for previamente estudada, pode o condutor dos trabalhos estabelecer maiores objetivos, numa melhor exploração dos conteúdos.

O BRINQUEDO E OS SEUS ESPAÇOS

O brinquedo requer espaço e liberdade de ação. As grandes metrópoles acham-se pouco comprometidas com os espaços para o desenvolvimento do lúdico. O planejamento urbano não se comprometeu com a criança, nem com sua cultura.

O homem aparenta-se a um bicho aprisionado por linhas, quadrados, retângulos, atendendo ao sistema econômico.

Muitas vezes, belas formas surgem aos olhos, mas o homem não as goza, não as vive em sua plenitude.

Marx certa vez afirmou: "O trabalho é a essência do homem, mas o lazer é o território do desenvolvimento humano".

É preciso que não tomemos o lazer apenas como um *modus* da gestação da alienação. Não podemos entender o lazer apenas com contemplação. Precisamos entender o lazer também como forma de intervenção.

Precisamos contrabalançar o lazer-mercadoria com o

5. Marx in J. Wilhelm, *O substantivo e o adjetivo*, Perspectiva, São Paulo, 1976, s.p.

lazer urbano localizado nos espaços da cidade, a fim de que possa acolher o homem na sua plenitude de movimentos e de criação.

O lúdico pode intervir na cidade, como a estética produzida pelo homem, adornando espaços. Aí o homem e sua ação constituirão a estética do seu espaço com o seu produto, sua criação.

Nas grandes metrópoles, como é o caso de São Paulo, a superpopulação gerou um crescimento urbano desorganizado e tolheu as áreas de lazer. A cidade requer uma infraestrutura que não desconsidere a necessidade de áreas dedicadas ao lazer, à descontração.

As populações periféricas se apertam entre o colosso dos grandes bairros e sua desorganização estrutural. Os conjuntos habitacionais têm suas áreas restritas: o padrão imobiliário capitalista o exige. Os espaços para brincar confinam-se em pequenas salas ou pequenos campos abandonados (quando existem). Mesmo as áreas centrais dão espaço apenas para o fluxo dinâmico dos automóveis.

Delimitados, então, os espaços na convivência humana, restringe-se o lazer ao consumo de brinquedos e à TV. A comunicação de massa avança casa adentro, sem possuir um programa nacional discutido. A alienação avanta-se e surge um padrão de lazer criado por um momento contemplativo das imagens geradas pelo vídeo. Surge um verdadeiro *telepoder*.

Por incrível que pareça, a periferia ainda resiste, apesar da pressão dos conteúdos dos meios de comunicação de massa. O imaginário perpetra a imbecilização dos indivíduos, impera a alienação. Dentre os brinquedos com ação em espaços públicos, a pipa grita por mais espaço; ela dá um grito de alerta nos corredores da cidade. O pião, a bola de gude, a bola de meia, a amarelinha, aguardam, pasmos, seus últimos dias.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Arminda, *A criança e seus jogos*, Vozes, Petrópolis, 1972.
BANDET, Jeanne-SARAZANAS, Rejane, *A criança e seus brinquedos*, Ed. Estampa, Lisboa, 1975.
CALLOIS, Roger, *Les jeux e les hommes*, Gallimard, Paris, 1976.
FERNANDES, Florestan, *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, Ed. Anhembi, São Paulo, 1961.
GROSS, Karl, Revista da UNESCO, 3 (1980), s.p.
HUIZINGA, J., *Homo Ludens*, Azar, Lisboa, 1943.
PIAGET, Jean, *Formação do símbolo na criança*, 2.^a ed., Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

2

a comunicação
nas faculdades
de educação



A COMUNICAÇÃO NAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO

Pedro Goergen (UNICAMP)

Estamos em constante comunicação e, no entanto, somos quase completamente incapazes de comunicar sobre comunicação.

(P. Watzlawick)

Tanto o homem e a sociedade quanto suas condições de vida não podem ser encontradas fora da comunicação.

(K. Schaller)

INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo é muito vasto e poderia ser abordado de várias formas, a depender do ângulo que se pretende salientar. Uma abordagem possível seria o estudo dos mais recentes avanços da teoria da comunicação, com o objetivo de explicitar sua incidência sobre a educação em geral e o trabalho das faculdades de educação em particular. Já existe uma ampla tradição de pesquisa teórica que evidencia a crescente importância da área de comunicação, a qual, no entanto, e sobretudo em nosso meio, ainda não pôde ser aproveitada pela ciência da educação.

Poderíamos também proceder de forma inversa, e partir da análise dos elementos constitutivos do ato educativo que permitiria, como sugere Mollenhauer, reconhecer suas dimensões de "estrutura cognitiva", "definições relacionais", "conteúdos de comunicação" e "meios simbólicos de

comunicação". Procedendo desta forma, o objeto das ciências de educação seria delimitado a partir de uma perspectiva interacional e a intervenção pedagógica, definida como um ato comunicativo.

Uma terceira forma de nos aproximar do tema seria através da análise da influência (educativa) que exercem sobre a população os modernos meios de comunicação e os reflexos que isto gera para as atividades das faculdades de educação, seja quanto ao redirecionamento dos estudos do homem e da sociedade, seja na reestruturação da prática de formação de professores. Os meios de comunicação tendem a assumir várias tarefas, tradicionalmente reservadas à educação escolar formal. Por este caminho, exercem enorme influência sobre as pessoas, especialmente as crianças. Estas são questões que as faculdades de educação, incumbidas da formação dos professores, necessariamente deverão se colocar.

Também seria proveitoso, agora de uma perspectiva mais interna, discutir o significado dos modernos recursos de comunicação que hoje são colocados à disposição de professores e alunos pela nova tecnologia educacional. Estaria definitivamente superada a tradicional figura do professor de quadro-negro e giz, agora substituído pelas maravilhosas máquinas que sabem apresentar os conteúdos de forma muito mais precisa e atraente? Ou seriam estes recursos uma versão moderníssima do antigo autoritarismo pedagógico, não mais exercido pela ameaça e castigo, mas através da gostosa sedução do movimento e da cor?

Temos aí assuntos para muitas pesquisas e muitos artigos. São perguntas que exigem respostas de fôlego e que não cabem no espaço limitado da presente reflexão. Por isso, nosso objetivo é mais pacato e se restringe ao levantamento de alguns elementos que permitem ver, de forma mais clara, a urgente necessidade de um aproveitamento mais sistemático dos conhecimentos e técnicas acumulados pela área de comunicação, por parte dos educadores. Para tanto, partimos da hipótese de que o ato educativo é, essencialmente, um ato comunicativo, mas que ainda não é consciente e sistematicamente tematizado a partir desta perspectiva. Este será o primeiro ponto que deverá ser melhor explicitado. Em segundo lugar, queremos mostrar a característica de anticomunicação oferecida pela estrutura universitária, com reflexos profundos no próprio ato educativo, através do fracionamento do saber. Finalmente, ao nível

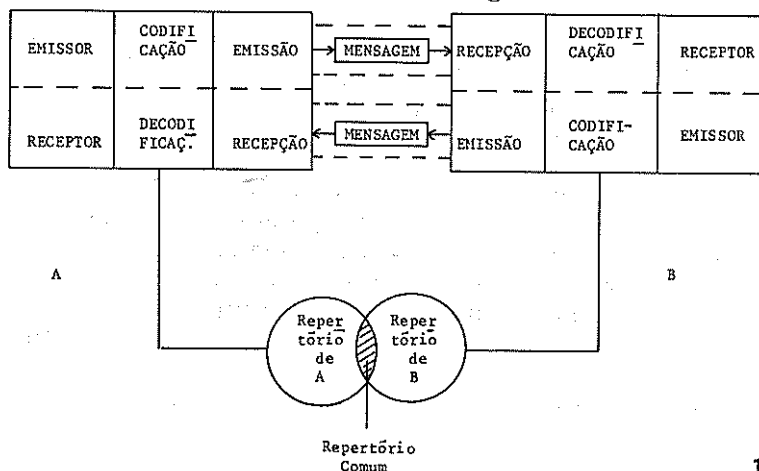
mais interno e substantivo, procuraremos mostrar o íntimo relacionamento entre educação e comunicação ao nível do ensino, da pesquisa e extensão de serviços.

EDUCAR É ESSENCIALMENTE COMUNICAR

Dois conceitos devem ser definidos: localidade de educação e comunicação. O primeiro não necessita ser comentado, uma vez que todos sabem que se trata de uma instituição superior de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade, geralmente parte integrante de outra instituição maior, a universidade. Seus objetivos são pesquisar, sob os vários ângulos, a problemática educacional, procurando contribuir para a sua elucidação e elaboração de novas propostas educacionais; formar professores de 1.º, 2.º e 3.º graus, nas áreas que lhe compete, e, finalmente, colaborar, de forma direta, para a transformação e melhoria da realidade educacional da sociedade em geral e do ensino de 1.º e 2.º graus, de maneira especial. Todos desembocam no leito comum da educação. Educação não pode absolutamente acontecer sem que haja comunicação.

O que é comunicação? Ao invés de tentar uma definição que necessariamente teria de passar pelo confronto entre as posições dos vários autores, parece-nos mais proveitoso destacar alguns elementos que devem integrar o conceito *comunicação*, quando o colocamos como o meio *sine qua non* da educação.

Com este objetivo reproduzimos o esquema de Behr, que nos mostra, de forma bem plástica, alguns elementos que comentaremos rapidamente, a seguir.



Primeiro, deve ser destacado o caráter de reciprocidade da comunicação. A comunicação não se caracteriza como uma via de sentido único. Receptor e emissor trocam constantemente de posição, ao longo do processo de comunicação. Para a comunicação educativa esta interação torna-se qualitativamente determinante. Este modelo que “parte do pressuposto de que cada participante do processo de comunicação é, ao mesmo tempo, emissor e receptor” (Nündel, 248) permite o controle de seu sucesso, a participação crítica e a construção de sua continuidade. Para tanto, emissor e receptor devem ter a capacidade de codificar, transmitir e decodificar a mensagem. Esta capacidade supõe o conhecimento dos símbolos usados, das palavras (léxico) e das regras de combinação (sintaxe). A soma disto será o código daquilo que os alemães chamam de *Sprachgemeinschaft*, a comunidade de língua. O conjunto adquirido e armazenado de sinais significativos forma o repertório. O repertório daqueles que participam da comunicação deve, pelo menos em parte, ser comum (cf. Nündel, 247).

O segundo aspecto a ser salientado é exatamente este: é preciso que os participantes da comunicação tenham um repertório parcialmente comum. O que isto significa, em termos educacionais, numa sociedade como a nossa, não é difícil de imaginar. Não bastam os bons propósitos unilaterais para que se realize um processo de comunicação, mesmo que se esteja imbuído das melhores intenções e se tenha coisas importantes a comunicar. É necessário que exista a reciprocidade e, para isto, faz-se mister um campo comum de entendimento. Aqui surgem as grandes dificuldades, porque entram em jogo

as pessoas participantes com suas prerrogativas pessoais (saber, habilidades, motivação, situação emocional), a compreensão de suas funções, expectativas e intenções; o repertório lingüístico e comunicativo comum; o canal de comunicação usado; a forma da comunicação; (...) o tema da comunicação; lugar e tempo (Nündel, 249).

Nestas considerações, estão contidos, vistos da perspectiva do processo de comunicação, inúmeros elementos aos quais, mais ou menos inconscientemente, nos referimos ao usar expressões como democratização do saber, democratização do ensino, acesso aos bens culturais etc. Os reclamos contidos nestas reivindicações permanecerão vazios e os esforços para alcançar tais objetivos, infrutíferos, enquanto não forem conquistadas condições mínimas de co-

municação. E estas condições só poderão ser alcançadas conjuntamente com a superação das graves diferenças sociais e econômicas. Watzlawick que distingue entre comunicação simétrica e complementar, sendo complementar aquela na qual um dos participantes domina, e simétrica aquela em que os participantes reúnem condições iguais, chama atenção para a importância dos condicionamentos sociais dos participantes. Além dos condicionamentos sociais que determinam, dificultam ou impossibilitam a comunicação, Nündel dá destaque à procedência social e à utilização da língua. O projeto mais auspicioso neste campo, que é objeto também da sociolinguística, foi elaborado pelo professor Paulo Freire, cuja proposta, além de facultar a alfabetização rápida, abre um espaço comunicativo para os participantes, que lhes faculta uma leitura crítica da realidade. Num país como o Brasil, em que as diferenças sociais são tão acentuadas e em que amplas faixas da população ficam excluídas do acesso a bens materiais — comida, casa e vestuário — e bens culturais — símbolos linguísticos —, o rompimento das barreiras comunicativas parecia um perigo demasiadamente grande para o sistema.

Bernstein desenvolveu um modelo segundo o qual determinadas utilizações da língua são atribuídas a classes sociais específicas, ou seja, a classe média e alta como portadoras de um código elaborado, e a classe baixa como reduto de um código restrito. Estas diferenças levantam barreiras de comunicação que anulam o processo de ensino-aprendizagem. Os educadores, sobretudo os que estão envolvidos na prática educacional das redes públicas de ensino, percebem isto com muita clareza. As faculdades de educação são chamadas a envidar esforços no sentido de elaborar conhecimentos mais fundamentados, que propiciem o encaminhamento de propostas concretas, sem esquecer, mas também sem esperar as soluções político-econômicas mais amplas.

As conseqüências pedagógico-didáticas, decorrentes da interpretação social da comunicação linguística, atingem não só a escola em geral, mas cada aula em particular, uma vez que

"quase todo o saber é transmitido através da comunicação linguística e quase toda a mudança comportamental é alcançada através da comunicação linguística" (Nündel, 251).

Neste sentido, torna-se urgente o desenvolvimento daquilo que comumente chamamos de competência comunicativa e que, segundo Hymes, se subdivide em competência de conteúdo (objeto da comunicação), competência de relacionamento (estimação correta do outro) e competência de manifestação (domínio do código e canal específicos). Surpreendentemente, estas áreas cobrem perfeitamente as dimensões da competência esperada do educador: conhecimento do conteúdo, conhecimento do educando no seu contexto psicossocial e conhecimentos didáticos, no seu sentido amplo de domínio dos códigos, técnicas e meios adequados.

As conseqüências de todos estes aspectos da pesquisa da comunicação ainda não foram convenientemente explorados, com vistas à educação. Qual seria a razão desta ausência da comunicação das faculdades de educação, se já contamos com uma considerável tradição de pesquisa na área de comunicação? Uma das razões, certamente, é falta de interação entre a educação e a comunicação, duas áreas, cujos caminhos são cruzados. Mas fica a pergunta: quais são os motivos deste isolamento? Muito provisoriamente, alguns pontos podem nos ajudar a encontrar uma explicação. São aspectos muito concretos da vida universitária que se congregam em duas ordens: primeiro, razões de caráter estrutural, responsáveis pela compartimentalização das universidades entre si, das faculdades e institutos e, dentro deles, das áreas de saber; segundo, razões de ordem mais substantiva, decorrentes do fato de não se interpretar as tarefas básicas da faculdade de educação ou seja ensinar (e ensinar a ensinar), pesquisar e prestar serviços como, em última análise, processos especiais de comunicação.

A ESTRUTURA UNIVERSITÁRIA OU A ANTICOMUNICAÇÃO

A compartimentalização da universidade brasileira é uma característica que, apesar da rápida evolução dos meios de comunicação e do grande número de novas possibilidades que este desenvolvimento, dia-a-dia, oferece, continua crescendo e se aprofundando cada vez mais.

a) O primeiro ponto que deve ser lembrado e que já tivemos oportunidade de discutir em outro lugar (Goergen, 55), é o enorme distanciamento que existe entre as universidades brasileiras. O quadro panorâmico da vida cultural

brasileira nos revela uma realidade formada de ilhas culturais, que coincidem com as maiores capitais do país. Ali se faz teatro, ouve-se música, tomam-se as grandes decisões políticas e ali se encontram as grandes universidades. O isolamento entre estes centros que se constituem, na verdadeira acepção da palavra, em ilhas culturais, reproduz-se ao nível das universidades. Em flagrante contradição com o imenso desenvolvimento dos meios de comunicação, permanecem quase totalmente fechadas em seu pequeno mundo de influência. Este isolamento traz graves prejuízos para a construção do saber, que é fruto, precisamente, de um trabalho conjunto, que só avança na medida em que aproveitar os conhecimentos já alcançados e experiências já realizadas. Marcamos passo e estamos envolvidos num eterno retomar ao ponto de partida. Esta imagem partilhada, como já dissemos, opõe-se drasticamente ao desenvolvimento alcançado pelos meios de comunicação que, com suas redes de informação, alcançam as mais recônditas localidades do território nacional.

b) Ao nível interno da universidade, vemos uma cena semelhante. A estrutura universitária compõe-se de institutos, faculdades, centros, núcleos isolados entre si. Quais Budas, profundamente concentrados sobre seu próprio umbigo, fecham-se em suas respectivas áreas de saber. Além do isolamento, reina, não raro, verdadeiro espírito de competição, senão de animosidade, entre as várias áreas que, solícitas, zelam pelo que é "seu". As dificuldades enfrentadas pelos cursos de licenciatura, onde se formam professores de 2.º grau, é um exemplo concreto e muito eloquente das implicações decorrentes desta situação. Os alunos destes cursos freqüentam as disciplinas de conteúdo, nos seus cursos de origem (física, química, biologia etc.) e as disciplinas pedagógicas ou de licenciatura na faculdade de educação. O que parece natural, ou seja, que duas áreas contribuam para uma formação integral do aluno e futuro professor, revela-se como uma dificuldade que até o momento não pôde ser superada: uma profunda dualidade entre a área de conteúdo e a área pedagógica, com graves consequências para o futuro professor secundário. Mas por que isto? Simplesmente porque professores das áreas de conteúdo e professores da área pedagógica não conseguem desarmar-se e reunir-se para organizar um currículo integrado e orgânico que realmente sirva ao aluno. Não se consegue abrir um canal de comunicação para conjuntamente dis-

cutir, de forma aberta e construtiva, a melhor formação do professor.

c) Voltando o olhar para o âmbito interno de cada instituto ou faculdade, ainda uma vez, vemos repetir-se a mesma cena. A faculdade de educação, por exemplo, está dividida em departamentos, com estrutura e denominação variando de universidade para universidade, organizados em torno de determinados recortes ou enfoques da realidade educacional, cujo estudo é privilegiado. Analisando esta problemática dos departamentos em confronto com os cursos, o professor Dermeval Saviani assinala, com propriedade, que a departamentalização

perpetuou, no ensino, a separação entre os meios e objetivos; entre os conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico (Saviani, 90).

Em suma, o homem, que deveria ser visto pela educação como um todo orgânico, sua única forma real de ser, é analisado e dissecado a partir das várias perspectivas científicas que esquecem que o todo é mais que a simples soma de suas partes.

Pedagogicamente, as medidas acima referidas (departamentalização) acarretam a fragmentação do trabalho educativo, gerando tal grau de dispersão, descontinuidade e heterogeneidade que se inviabilizou a eficácia do ensino reduzido, agora, a um ritual esvaziado de conteúdo significativo (Saviani, 91).

O ser humano, objeto último da educação, é recortado em seções científicas (filosofia, história, sociologia, psicologia, administração, didática etc.) e analisado, evidentemente em perfeita coerência com as leis da lógica científica, a partir da perspectiva de cada uma delas. Esta divisão isola, adultera e empobrece, ao invés de somar para um conhecimento mais profundo.

No contexto destes dois últimos itens é fundamental chamar a atenção para a fragmentação da palavra. Temos a linguagem do filósofo, do historiador, do psicólogo, do administrador, do metodólogo (para permanecer na área da educação) que representam verdadeiros dialetos que não se entendem entre si.

Constatamos, portanto, ao nível estrutural da universidade, uma profunda compartimentalização, que leva ao isolamento e à ausência de comunicações. Vejamos, agora, ao nível das atividades da faculdade de educação, qual o relacionamento entre suas principais funções e a comunicação.

A COMUNICAÇÃO NO ENSINO, PESQUISA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

As funções da faculdade de educação, como as de toda a universidade, podem ser divididas de forma muito geral em ensino, pesquisa e extensão de serviços. Sem nos preocupar, no momento, com a maior ou menor pertinência desta divisão, queremos servir-nos dela para discutir a comunicação interna à faculdade de educação, ao nível do relacionamento professor/aluno (processo ensino-aprendizagem), do pesquisador e usuários da pesquisa (divulgação da pesquisa) e da faculdade, de modo geral, com setores mais amplos da sociedade (extensão).

a) O ensino é uma das atividades básicas dos profissionais que trabalham nas faculdades de educação. Esta afirmação, assim colocada, certamente desagrada a muitos educadores, por julgarem incorreto falar unilateralmente, quer seja do ensino por parte do professor, quer seja da aprendizagem por parte do aluno. Não se trata de um empreendimento unilateral, como se, de um lado, estivesse o agente-professor, possuidor de habilidades e conhecimentos, passíveis de ser transmitidos ao paciente-aluno, que se apresenta qual tábua rasa, inexperiente e ignorante, pronto para receber. Ensino-aprendizagem são dois momentos de um único processo, através do qual se constrói o saber. Neste sentido, ensino-aprendizagem deve formar um processo de comunicação, nos termos referidos acima. Ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um processo de comunicação “no qual só se pode falar de participantes desta ação e não mais de emissor-receptor” (Schaller, 12). Isto muda a concepção de ensino-aprendizagem porque “na interação não somente é transmitido algo que já existia previamente, mas algo é produzido, formado, que antes não existia” (Schaller, 12). Esta proposta, segundo a qual “toda a ação educativa é comunicação”, defendida hoje por muitos autores (Schäfer, Schaller, Loch, Mollenhauer), sugere o abandono da compreensão mecanicista de ensino e aprendizagem e a colocação, em seu lugar, de uma interpretação globalizante e integradora. Comunicação parece ser um conceito suficientemente significativo e abrangente para expressar esse caráter de univocidade, integração e participação do ato ensino-aprendizagem.

b) Intimamente ligado ao processo ensino-aprendizagem e sem poder ser definido claramente como anterior ou

posterior a ele, a pesquisa é o segundo momento básico do trabalho acadêmico. A pesquisa assume importância maior nas instituições mais dedicadas às áreas de pós-graduação, ainda que se concorde que esta não devesse ser a norma. Duas perguntas devem ser respondidas: o que é ou deveria ser a pesquisa educacional e a quem servem ou deveriam servir as pesquisas realizadas? A primeira pergunta abre um vasto campo, ainda pouco explorado entre nós. Realizamos muitas pesquisas, mas muito raramente refletimos, a partir de uma perspectiva metacientífica, sobre esta atividade.

Um dos poucos trabalhos neste sentido foi realizado em Brasília e está sendo continuado agora em São Paulo, por Sílvio Gamboa. Este trabalho, que examina grande número de teses de mestrado e doutorado sob o enfoque metodológico, revela que há, quanto aos objetos das pesquisas, uma grande dispersão e despreocupação com a relevância social dos assuntos tratados, e, quanto aos métodos usados, uma forte influência dos chamados modismos metodológicos. Não raro, os temas são escolhidos e delimitados em função de interesses e necessidades circunstanciais, como a desincumbência de determinadas exigências para a obtenção de títulos ou graus acadêmicos, programas departamentais, disponibilidade de orientadores, sem grande preocupação com a relevância social dos assuntos a ser pesquisados. Razões, portanto, de ordem bastante pessoal, que fazem da pesquisa um mero formalismo e não a desincumbência de um sério encargo recebido da parte da sociedade que sustenta a universidade.

A mesma insegurança que se constata quanto aos objetos, verifica-se também quanto ao tratamento metodológico que lhes é dado. Frequentemente, são os modismos metodológicos que decidem a escolha do método, levando a uma freqüente discrepância entre método e objeto ou entre o método anunciado no início e aquele usado no corpo do trabalho. Estes elementos, acrescidos ao grande retalhamento da realidade e à descontinuidade entre as diversas pesquisas, inviabilizam parcial ou totalmente o uso de seus resultados pelo público. São pesquisas que nascem fechadas e só servem aos seus autores. Há ainda outros fatores que tolhem a divulgação das pesquisas junto a um público mais amplo. São escassos os meios de divulgação, e os que existem têm um raio de influência que se restringe ao mundo acadêmico.

Mas até que ponto é verdadeira esta afirmação e não se trata da inexperiência ou mesmo falta de interesse por parte dos pesquisadores de se servirem de meios de divulgação que atingem camadas mais amplas da população? Temos a impressão de que muitos destes problemas, desde a escolha do tema e do método, o empenho do pesquisador na divulgação, a luta pela conquista de novos meios de divulgação, até a linguagem hermética e ininteligível que muitas vezes é usada, seriam mais facilmente superados se, desde o primeiro momento de cada pesquisa, houvesse consciência de seu caráter social e da necessidade de sua divulgação.

A pesquisa educacional deve ser um esforço sistemático e controlado de ampliação do saber em áreas relevantes para o contexto educacional, objetivando sempre a sua divulgação, de maneira a contribuir, através dos conhecimentos conquistados para a melhoria da realidade educacional e receber, da parte desta, o retorno que se constituirá em estímulo e ponto de partida para novos avanços.

A pesquisa, portanto, também tem um caráter eminentemente comunicativo, tanto em sua origem quanto em seu objetivo final. Ela se origina da realidade e, após ter passado pela elaboração teórica, retorna à prática que se constituirá em nova fonte de pesquisa e assim por diante. Acreditamos que a consciência deste caráter comunicativo da pesquisa teria uma influência profundamente benéfica, desde o momento em que se decide iniciar uma pesquisa até o momento em que se lhe dá a redação final.

c) O terceiro e último ponto que queremos rapidamente considerar é a extensão de serviços à comunidade. A universidade, enquanto instituição social, tem um compromisso com a sociedade em geral. Uma vez que apenas uma parcela mínima da sociedade consegue chegar até a universidade, esta deve encontrar mecanismos que facilitem um relacionamento direto entre a universidade e setores mais amplos da sociedade, com o objetivo de levar até ela os conhecimentos e experiências desenvolvidas. Não se trata de um favor, mas de um dever que a universidade tem para com a sociedade que a sustenta. A sociedade tem direito a participar dos bens culturais produzidos pela universidade. A extensão, portanto, não deve ser assistencialismo ou um filantropismo, que mais serve como desengargo de consciência ante o caráter elitista da universidade, mas um canal de comunicação, de interação entre a univer-

sidade e a sociedade, que permita a socialização dos benefícios.

Tanto o ensino, quanto a pesquisa e a extensão de serviços têm um caráter eminentemente comunicativo: o ensino é comunicação; e pesquisa só se justifica se for comunicada; e a extensão é a comunicação mais ampla entre universidade e sociedade.

CONCLUSÃO

Propositamente deixamos de focar o nosso tema do ponto de vista, talvez mais próximo e natural, do relacionamento entre o grande desenvolvimento dos modernos meios de comunicação e as atividades da faculdade de educação, com o objetivo de percorrer o caminho inverso, isto é, mostrar a íntima relação que existe entre as atividades da faculdade de educação e a comunicação. Esperamos ter conseguido, através destes apontamentos, indicar ao leitor o cruzamento dos caminhos.

Nós educadores, não temos ainda muito presente o caráter comunicativo de nossa atividade. Entramos numa rotina profissional e neste exercício vamos executando maquinalmente nossas tarefas, sem refletir sobre o sentido de nossa ação. E quem mais do que os educadores deveria ter consciência do caráter comunicativo de sua ação, uma vez que educação sempre é interação e interação sempre acontece na comunicação. Educação deve ser entendida como a ação que tem por objetivo constituir uma estrutura comunicativa que sirva de base para a emancipação. Conforme diz Mollenhauer,

toda ação educativa é comunicação transmitida através de símbolos. Também os atos não-verbais, no processo de educação, têm posição e significado só na medida em que são interpretados. (...) A ação pedagógica, portanto, deve ser julgada a partir do que e de que forma se comunica (Mollenhauer, 70/71).

Esta concepção abre novas perspectivas que, além da compreensão como interação comunicativa leva-nos a entender a educação como um ensinar a se comunicar. O que é educar senão levar o ser humano, jovem, criança ou velho, a comunicar-se com a natureza, com o mundo, com os outros seres humanos e consigo mesmo? Mas se, de um lado, é verdade que educação é comunicação, de outro, não é menos verdade que a comunicação é um processo de ensino-

-aprendizagem. Hoje, mais do que nunca, sentimos isto. A escola não é mais, ao lado da família, a única instância responsável pela educação. Sobretudo os meios de comunicação exercem, na sociedade de hoje, uma influência extraordinária. O teórico da educação que quiser analisar de forma abrangente a educação hoje não pode excluir esta realidade de sua reflexão.

Quanto mais nos aprofundamos na análise teórica desse relacionamento entre comunicação e educação, mais admirados ficamos com o distanciamento real que existe entre as duas áreas. Aqui abre-se um imenso campo de trabalho, tanto para a educação quanto para a comunicação. Soluções certamente só serão possíveis através de um trabalho conjunto.

BIBLIOGRAFIA

- BERLO, D. K., *O processo da comunicação*, Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 1972.
- BERNSTEIN, B., *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, s.l., Düsseldorf, 1972.
- GAMBOA, S. A. S., "Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico" in *Educación e sociedade*, dezembro de 1904.
- GOERGEN, P., "A universidade, sua estrutura e função" in *Educación e sociedade*, 2 (1979).
- HABERMAS, J.-LUHMANN, N., *Theorie der Gesellschaft oder Sozial-technologie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1971.
- KEILHACKER, M., *Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft*, Verlag Kohhammer, Stuttgart, 1967.
- MOLLENHAUER, K., *Theorien zum Erziehungsprozess*, Juventa Verlag, Munique, 1974.
- MELO, J. M. de, *Comunicação social — teoria e pesquisa*, Editora Vozes, Petrópolis, 1973.
- NÜNDEL, D. K., "Kommunikation (Sprache)" in *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*, herg. v. Leo Rot Ehrenwirt, Munique, 1976.
- SAVIANI, D., *O ensino público e algumas falas sobre universidade*, Cortez Editora, São Paulo, 1984.
- SCHAEFER/SCHALLER, *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1971.
- VERÓN, E., *Ideologia, estrutura, comunicação*, Cultrix, São Paulo, 1977.
- WATZLAWICK, P., *Pragmática da comunicação humana*, Cultrix, São Paulo, 1973.
- WATZLAWIK, K. P., *Die Moe lichkeit des Andersseins (Zur Technik der thepeutischen Kommunikation)*, Verlag Hans Huber, Berna, 1978.

ALGUMAS REFLEXÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Olga Molina (Faculdade de Educação — USP)

A partir do título geral proposto para esta sessão de comunicação coordenada, pareceu-nos interessante encaminhar a discussão para algumas possibilidades concretas de atuação do pedagogo, com o objetivo de evidenciar a importância da comunicação em seu trabalho. Para tanto trataremos, em primeiro lugar, um breve retrospecto do curso de pedagogia no Brasil, evidentemente sem maior profundidade histórica, mas tão-somente para indicar alguns pontos nevrálgicos do campo de trabalho do pedagogo na atualidade. Entre estes, destacaremos dois: a atuação nas chamadas funções técnicas da educação (direção de escolas, orientação educacional e coordenação pedagógica) e o exercício do magistério nas séries iniciais do 1.º grau (desempenhando o papel do professor primário que é formado em nível de 2.º grau).

Não pretendemos neste espaço adentrar a questão, reconhecidamente relevante para o panorama educacional brasileiro, do enorme contingente de professores leigos a que o país ainda precisa recorrer, porque se o fizéssemos estaríamos desviando o foco da discussão a que nos propusemos. Se o nosso tema é o currículo do curso de pedagogia, que se encontra espalhado às centenas pelo país, vamos nos ater a ele, mesmo reconhecendo que professores diplomados, ainda que em nível de 2.º grau, constituem raras exceções em muitos pontos do nosso território. Desta forma, limitar-nos-emos a apresentar algumas ponderações sobre os dois pontos acima citados, principalmente porque qual-

quer proposta que venha a surgir, parta de onde partir, no sentido de um novo currículo para o curso de pedagogia, forçosamente terá que resolver duas questões:

a) As funções técnicas permanecerão restritas aos pedagogos ou serão abertas aos demais educadores? A resposta a esta questão envolve o nível de escolaridade onde se dará a preparação do especialista, podendo mesmo deslocá-la para o nível de pós-graduação, ainda que *latu sensu*.

b) Qual o nível de formação necessário para o professor primário: segundo grau ou superior? Esta questão encerra um paradoxo, como se verá mais adiante, na própria capacitação do pedagogo, que pode preparar o professor primário, mas não pode exercer suas funções.

Indefinido, desde sua implantação, em termos dos seus reais objetivos, especialmente no aspecto da profissionalização dos seus egressos, apresentava o curso de pedagogia, inicialmente, um certo grau de atração, na medida em que habilitava a lecionar diferentes disciplinas, não apenas no antigo curso normal, mas até mesmo história e matemática no ginásial. A gradativa diminuição do número de escolas normais, aliada ao corte das aulas no curso ginásial, estreitou o campo de trabalho do pedagogo e levou, infelizmente, não a um repensar do verdadeiro papel que a ele caberia na área da educação, mas a uma retração na demanda do curso.

A reforma do currículo de pedagogia instituiu as habilitações, delimitando certas funções (a direção de escolas, por exemplo) como privativas dos pedagogos. Além disso, a lei 5.692/71 permitiu que os professores recebessem salários de acordo com o seu nível de formação, o que significava na prática, que um professor primário receberia salário igual ao de um professor secundário, desde que fosse diplomado por uma escola superior e não apenas em 2.º grau, mesmo que continuasse atuando nas séries iniciais do 1.º grau. Finalmente, o aumento indiscriminado de escolas superiores no país, ocorrido em passado recente com objetivos, muitas vezes, meramente estatísticos e demagógicos, levou ao crescimento descontrolado dos cursos que não requeriam maiores investimentos em laboratórios e instalações especializadas. Entre estes, o curso de pedagogia mostrou-se duplamente sedutor: para os interessados em lucros fáceis, bastava criar uma nova faculdade, sem maiores despesas; para os alunos potenciais, em geral professores interessados em progredir na carreira, tratava-se apenas, muitas ve-

zes, de efetuar a matrícula, cumprir um mínimo de formalidades e aguardar o diploma que viria, em determinadas situações, depois de um tempo incrivelmente curto (três semestres letivos) na chamada "complementação pedagógica", para os já licenciados em outra área.

Não foram necessários muitos anos para se constatar que, tal como agora se apresenta, o curso de pedagogia deixa muito a desejar em sua estruturação. Os contornos ideais que ele deve adquirir, entretanto, ainda não se mostram nítidos. Uma proposta de reformulação do currículo de pedagogia, apresentada originalmente pelo Prof. Valmir Chagas, do Conselho Federal de Educação, desencadeou uma grande polêmica entre as partes interessadas. O debate teve, como um de seus principais méritos, o de chamar a atenção dos envolvidos para o fato de que não se deveria tratar isoladamente da formação do pedagogo e do seu campo de trabalho. Na verdade, foi-se fazendo cada vez mais presente a descrição sobre o papel do professor na sociedade, não importando apenas o conteúdo por ele transmitido, mas, principalmente, o significado político de sua ação no sentido de uma possível transformação da sociedade.

O alargamento dos debates, entretanto, não ajudou a elucidar o verdadeiro papel reservado ao pedagogo. Para muitos, permanece ele como um elemento indispensável no contexto educacional, capaz de uma reflexão mais profunda, solucionadora dos grandes problemas que permeiam a área da educação. Os que discordam desta posição argumentam que, embora de importância inegável, esta reflexão não seria, por sua própria natureza, privilégio do pedagogo, nem pareceria possível como resultado de um curso de graduação. Além disso, entendida como norteadora até de uma política educacional, permaneceria reservada, nesse caso, a um contingente mais ou menos reduzido de educadores, excluindo os demais como decorrência de sua formação acadêmica e não de sua real capacidade ou de seu interesse genuíno pelos problemas da educação.

No campo da atuação concreta, então, o que fazem os pedagogos? A legislação atual lhes atribui, privativamente, as funções não-docentes na escola, ou seja, os cargos de especialistas: direção de unidade escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica. Esta delimitação, embora legal e vigente, vem sendo duramente contestada por muitos educadores. Em primeiro lugar, ao exigir uma habilitação específica em nível de graduação, força muitos profes-

sores de outras áreas, interessados em diversificar sua atuação na escola, a procurar outra vez uma faculdade para obter novo diploma. É fácil compreender, então, que lancem mão de todos os expedientes possíveis para encurtar o caminho, já que lhes é exigida uma habilitação legal e não uma capacidade real. Em segundo lugar, por ser fruto de uma visão tecnocrata da educação, onde a divisão de tarefas tinha como objetivo principal a alienação do professor do seu papel de educador, sujeitando-o à condição de meio transmissor de conteúdos.

Podendo fazer (e ser) tanta coisa, muitas vezes o pedagogo enfrenta sérias dificuldades para chegar a fazer alguma coisa. Ele pode, por exemplo, dirigir uma escola. Para receber seu diploma de administrador escolar, entretanto, precisa de experiência anterior em magistério. E onde deveria conseguir essa experiência? Idealmente, se pudesse levar em conta o que diz a legislação referente ao seu curso, na formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau (o professor primário), uma vez que o curso de pedagogia o habilita, exatamente, para atuar neste campo. Ocorre, na verdade, que o pedagogo prepara o seu aluno para uma função que ele mesmo, pedagogo, não pode exercer, pelo menos se depender de seu diploma de curso superior, a não ser em caráter precário. A situação é estranha, mas real. Torna o curso de pedagogia, muitas vezes, incrivelmente desvinculado da realidade: professores de 3.º grau que jamais trabalharam em escolas de primeiro grau preparam os futuros professores do 2.º grau, que também nunca irão lecionar em escolas de 1.º grau e por sua vez formarão os verdadeiros professores para a pré-escola e para as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Em decorrência dos pontos acima esboçados e que, obviamente, estão longe de esgotar os argumentos utilizados nos debates sobre o curso de pedagogia, pareceu-nos bastante desafiadora a proposta de uma discussão sobre o espaço da comunicação no seu currículo, seja do ponto de vista do velho (que na realidade é o atual, pois o curso ainda não teve definidas as mudanças que se fazem necessárias), seja do ponto de vista de um novo currículo (fruto de uma mudança que não se sabe, até o momento, se nascerá do movimento dos educadores envolvidos de fato com o curso de pedagogia existentes no país, ou de uma reforma originada dos escalões superiores do MEC). O que nos interessa, neste momento, é saber em que medida o conheci-

mento e a vivência da comunicação podem ajudar o pedagogo nas funções para as quais, pelo menos no momento, ele está habilitado, ajudando-o a se inserir, de forma crítica e atuante, no vasto campo da educação brasileira.

Com os três artigos a seguir, esperamos ampliar a discussão a respeito de um novo currículo para a Pedagogia. De que ele se faz necessário parece não restar mais dúvida entre os envolvidos no já longo debate sobre os cursos de formação de educadores. O que todos esperam é que, não venha a ser, como tantos outros, um mero rol de disciplinas elencadas de maneira mais ou menos arbitrária, ao sabor de modismos passageiros, mas que reflita as linhas básicas de uma filosofia educacional voltada para as reais necessidades da nação brasileira, ao mesmo tempo em que satisfaça as aspirações individuais daqueles que buscam num curso superior uma formação sólida, sustentáculo de uma atuação profissional consciente, crítica e conseqüente.

O NOVO CURRÍCULO PARA AS FACULDADES DE PEDAGOGIA. O ESPAÇO DA COMUNICAÇÃO

Antônio Luiz Cagnin (ECA-USP, CTR)

As alterações ou reformulações do curso de pedagogia de nossas faculdades têm obviamente, uma vez que se destina a formar professores de 1.º e 2.º graus, que ser feitas em função destas escolas, ou, mais precisamente, em função das necessidades reais, não da escola *in genere*, mas das necessidades da clientela escolar. Se alguma mudança está sendo exigida na escola, então se justificam as reformas no curso de pedagogia. Isto quer dizer que há necessidade de colocar os pés no chão e fazer as reformas exigidas pelas circunstâncias e necessidades do nosso povo e de nossa vida. Ora, uma experiência de muitos anos em nossas escolas estaduais mostra, com muita clareza que elas estão divorciadas do real e por isso não despertam nenhum interesse nos alunos. Eles as freqüentam por uma imposição legal, a fim de obter um certificado de curso e para atender às expectativas dos pais. A escola, tanto a pública quanto a privada, pois ambas funcionam sob um mesmo esquema imposto por um regime e sua orientação ideológica, já não atendem a estas necessidades, não têm um objetivo equacionado com a solução do problema educacional, nem estão equiparadas, ou equipadas, para atender às novas expectativas de nossa sociedade. É claro, pois, que é necessária uma reformulação profunda para lhe dar, de novo, sua função de formar, atendendo às necessidades da população, dentro das circunstâncias da vida atual.

Alguns equívocos fundamentais fizeram a escola se divorciar da realidade e com isto perder o interesse e função.

Deixa-se de lado a discussão dos problemas de infra-estrutura, por demais debatidos em todos os lugares e bandeira de luta dos professores e de toda a população, embora sabendo que eles são a condição *sine qua non* para se começar a pensar em escola. A falta de prédios escolares, de material, de verba, de salário pelo menos digno, de tempo para planejar os cursos e aulas deve ser resolvida para que se possa estruturar um sistema de educação.

Há inicialmente, um equívoco fundamental entre educar e ensinar. Escola é um termo que atrai a nossa população, principalmente a mais carente e ávida de ascender alguns degraus na sociedade e "melhorar de vida". Ela quer escola, ciente de que, se o filho passar pela escola, terá adquirido tudo aquilo que o termo denota e conota, formação, educação, instrução, aprendizado etc. E o governo, manipulando a linguagem, dá-lhe escola, o prédio, (e em que condições!), apaziguando os ânimos e cumprindo suas promessas.

Outro equívoco lamentável é o do currículo, entendido apenas como um rol de disciplinas, de número tão excessivo que parece mais um mostruário de ciências ou picadinho do saber. Acrescente-se que cada disciplina forma compartimentos tão estanques que nem os professores percebem as relações que os unem e mal entendem da integração de matérias, de que tanto falam. Além disso, todas as outras atividades formativas que a escola venha a desenvolver são tidas como extracurriculares.

Dentro desta divisão arbitrária do saber ou do mundo, reina uma confusão total, pois os critérios para estabelecer tais disciplinas e a carga horária não são muito claros. Mesmo depois da 5.692, o máximo que se conseguiu foi mudar os nomes das coisas, a prática e os usos continuaram os mesmos.

Em educação artística, por exemplo, que veio talvez para substituir desenho, canto orfeônico e trabalhos manuais, porque é dada por professores que ministravam estas matérias, é difícil encontrar um professor que atine com a largueza dos objetivos da disciplina: todos continuam a ministrar as mesmas aulas de antes: transformam-na ou em artes plásticas, ou em auxiliar da matemática no desenho

geométrico, quando não são escalados, infalivelmente, para preparar as festinhas da escola. São raros os que buscam a formação estética, a formação do gosto estético dos alunos, o espírito crítico para apreciar qualquer forma de manifestação artística ou, pelo menos, para poder comparar diferentes obras de arte. Acrescente-se a este equívoco outro, também lamentável, que afeta sobretudo os professores que confundem educação artística com artes plásticas: é o de tentar transformar os seus alunos em artistas, num bom "fazedor de artes", em vez de um bom "apreciador de obras de arte". Esta intenção é ambiciosa demais, primeiro porque nem todos têm dotes artísticos; segundo, porque o professor, ainda que artista, não o é de todas as artes, e mais, porque a escola não oferece condições para desenvolver todas as artes. A solução não é criar o fazedor de arte, mas formar o bom leitor de arte.

Outro exemplo marcante é com o ensino do português, agora chamado, pela área, de comunicação e expressão. Antes andávamos atrás das gramatiquices, hoje, atraídos pelos brilhos da lingüística e da teoria da comunicação, tocamos os diagramas do processo da comunicação em alunos de 1.^a série, em vez de desenvolver este processo entre eles. Apesar de todo o progresso dos meios eletrônicos, que valorizam a palavra falada, a imagem, o som, estamos ainda na era da escrita.

Para ver como as disciplinas do currículo são estanques e estão divorciadas, basta ver o caso da literatura, a arte da palavra, da palavra escrita: nem por sonho faz parte das preocupações do professor de educação artística e certamente é pouco conhecida do professor de comunicação. Na escola, quando se propôs que os professores tentassem desenvolver o gosto pela leitura por meio de obras de ficção, de histórias, os professores não conseguiam sair dos nomes clássicos de nossa literatura, mas já muito afastados do gosto dos alunos de nossos dias: Machado de Assis, José de Alencar... por aí. Novas histórias, novos escritores ninguém conhecia. E, no entanto, o governo, embarcando de bom grado "na necessidade de desenvolver o gosto pela leitura", talvez pelo interesse nas verbas, distribui bibliotecas para as escolas, mas com poucas obras e sempre aquelas mesmas histórias. O erro, parece, é achar que leitura é importante, e leitura de histórias, e das histórias consagradas de que gostávamos ou que fomos obrigados a ler. Quem está convencido disto é o professor, é o governo. E os alunos?

Quem, na sala da aula ou na biblioteca, tem capacidade para despertar o interesse, depois o gosto e, por fim, o senso crítico por uma obra? Por que o professor diz que Monteiro Lobato é bom? Porque todo mundo diz? Porque todo mundo lê? Quantas pessoas já leram Monteiro Lobato? Quantas edições já tiveram os seus livros? 10? 12? Quantos exemplares por edição? 3.000? 5.000? O que é isto em comparação com uma só edição do Pato Donald? 300.000 exemplares por mês! E isto já há 50 anos! E tudo é consumido pelos alunos dessas escolas. E os outros 300.000 de Tio Patinhas, Mickey, Mônica, Cebolinha etc., para só ficar nos infantis? E os mais de 50 desenhos animados em cada emissora de tevê, por dia?!

É lógico que as crianças preferem os gibis e os desenhos. É lógico que quem está formando o gosto e, talvez, o senso artístico e crítico dos alunos são os gibis e a TV. E que professor conhece e utiliza estas "leituras" e estas artes? Como o currículo vai enfrentar esta realidade? Por que nas escolas não se vê televisão? Por que não se analisam os programas e se fazem as comparações para desenvolver o gosto e a mente dos alunos? E os comerciais, a publicidade que são consumidos diariamente talvez até com mais avidez que os desenhos? E as novelas? Por que discutir *A Moreninha*, de José de Alencar, quando todos os dias temos, a cores, Ti-Ti-Ti, Roque Santeiro, Dias Gomes, Janete Clair, em casa, para apreciar?

O ler, em nossas escolas, pára nos clássicos da literatura e nas histórias infantis. Esquecemos que os garotos estão consumindo as notícias de jornais, de revistas, até as "de adulto", as pornôs etc., que hoje tudo está completamente liberado. Ler é importante. Mas não basta estar convencido disto e muito menos dizer isto à criança. Quem deve se convencer disto é ela mesma.

Parece lógico que, se a criança adquirir o gosto pela leitura, ainda que por meio do gibi, cinema, jornais ou TV, certamente passará a ler coisas mais consistentes, refinadas e até os nossos clássicos. Impingir-lhes estas obras, agora, é um crime contra elas.

Em nossa época, a leitura e a escrita, ainda que dos melhores clássicos, não têm a mesma primazia como nos tempos passados. A apreciação de um Machado de Assis, Camões, Eça de Queirós, as estruturas lingüísticas, as funções da linguagem parece devam passar para as preocupações de

estudos superiores. Ao nosso aluno cabe viver o seu dia-a-dia, apreciar as formas artísticas que tem em mãos, solucionar os problemas ligados às suas necessidades existenciais e se tornar um bom "leitor" do mundo em que está. Parece que só depois terá condições de perceber outros refinamentos estéticos e científicos de um Camões ou da lingüística.

A maior preocupação na reforma da escola deve ser com a formação da mente do aluno, da capacidade de análise e crítica dos fatos e das coisas.

O ESPAÇO DA COMUNICAÇÃO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação —
UNICAMP)

São de meu conhecimento as inúmeras tentativas que se vêm fazendo ao longo destes três últimos anos de repensar os cursos de formação de professores e em especial os cursos de pedagogia. Eu mesma participei de algumas reuniões patrocinadas pelo MEC e pela PUC-SP e pude verificar as dificuldades e os impasses com os quais as pessoas têm que lidar quando se trata de encarar de frente questões como grade curricular, habilitações, pré-requisitos, falta de verbas e todos os outros ingredientes que costumam fazer o cardápio destes encontros.

Venho também, juntamente com outros colegas, insistentemente pondo em questão, não só o que está previsto pelo currículo do nosso curso de pedagogia, em termos do seu conjunto de disciplinas, mas principalmente *o que uma grade curricular, seja ela qual for, projetada na dinâmica real da vida universitária, isto é, posta fora do papel ou do catálogo, pode assegurar a alunos e professores.*

Venho tentando evidenciar para mim mesma e para os outros o caminho que o aluno (futuro professor, futuro pedagogo etc.) faz numa universidade, cujos cursos são organizados semestralmente, cujos professores são contratados e remunerados precariamente, cujo trabalho valorizado é a pesquisa ou a publicação e não a docência, ou numa universidade em que as lutas por direitos, do estudante, do professor, do funcionário etc., por salário, transporte eficiente, condições de trabalho são travadas de forma tão

ininterruptas que consomem grande parte do tempo... venho tentando evidenciar que caminho é esse que o aluno faz. *Que currículo, entendido aqui como conjunto de vivências ao longo da escolaridade, a dinâmica das nossas instituições superiores lhe permite experienciar.* E hoje, especificamente é preciso pensar que espaço tem a comunicação nesse conjunto de vivências.

Para mim, o curso de pedagogia, tanto no catálogo geral de cursos, como na rotina desta instituição, não passa de um amontoado de disciplinas sem relação alguma umas com as outras, sem relação alguma com a educação e a escola de 1.º grau que está sendo construída neste nosso tempo. Disciplinas que produzem na sua falsa seqüência e articulação, pretensamente assegurada por pré-requisitos, a desinformação, o sentimento de incapacidade, o comodismo, o oportunismo e o descrédito, ou seja, exatamente o avesso daquilo que no papel ou no discurso se busca definir como metas ou objetivos dos cursos de formação de professores. São disciplinas que resistem ao tempo e aos alunos. Disciplinas que existem independentemente destes, definidas pelas suas ementas e congeladas pela burocracia da instituição.

Resolvi começar pelo currículo existente (que frente a possibilidade de um novo, poderíamos começar a chamar de velho), porque é o único que existe concretamente e porque qualquer outro que viéssemos a chamar de novo teria que ser pensado a partir do conjunto de possibilidades assegurado por este, embora jamais precisasse ser imaginado com os mesmos limites da possibilidade atual.

Além disso, a minha colaboração a esta obra também se definiu a partir desse currículo velho. Nele, enquanto grade curricular, eu sou a sigla EP 455, oferecida em semestre par, com o nome de didática para a área de comunicação e expressão, disciplina eletiva, para qualquer aluno de qualquer habilitação, em fase terminal. Eu, por isso, por ser prisioneira deste pedaço de grade curricular, estou hoje aqui, como poderia estar uma colega que se desincumbe de um outro pedaço, cuja sigla é EP 343, comunicação e educação, também disciplina eletiva, de um semestre etc., etc.

Olhando o catálogo na sua divisão do curso de pedaços vemos que o lugar da comunicação na educação é bastante discreto. Eu diria que discreto até demais, se levássemos em conta todas as tendências filosóficas e pedagógicas que

consideram a educação a partir da comunicação! São dois semestres. Mas não exatamente doze meses e sim oito (de março a junho e de agosto a novembro). Oito meses que não correspondem a exatamente 8 meses, mas a 32 encontros possíveis de 4 horas (que na prática se reduzem a 3). E o espaço vai ficando cada vez menor quando sai do papel e passa à dinâmica de horários, aulas, salas de aula, e alunos, quando o enchemos de realidade. Uma realidade que também é feita de expectativas e urgências, o que torna esse espaço ainda menor! Tais encontros acontecem na maior parte das vezes quando após o semestre ou o ano seguinte os alunos tornam-se professores. E aí estarão tentando lidar com a questão da educação e da comunicação, junto a 40 outras pessoas, alunos de uma série qualquer, respaldados por um currículo em que o espaço da comunicação é tão discreto que é quase nenhum. E que se reduz efetivamente a nenhum, quando mergulhamos no que acontece em termos de comunicação, na forma de interação verbal oral ou escrita, no interior dos cursos e até mesmo dos cursos destinados ao equacionamento da questão da comunicação. Uma coisa é pensar o espaço que a comunicação formalmente ocupa na grade curricular, outra é pensar na comunicação e na expressão como algo que permeia a dinâmica da universidade.

Antes, porém, gostaria de refletir um pouco sobre a questão da expressão ou do discurso, por serem eles elementos importantes no processo de comunicação verbal. Nessa reflexão, parece-me importante perguntar: o que é que orienta ou define a expressão das pessoas? Qual o centro organizador do discurso de cada um e de todos?

Seriam as leis da psicologia individual?

Seria o sistema lingüístico estável das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que, pairando sobre o fluxo real da fala e da enunciação, está sempre disponível ao falante?

Ou a expressão pode ser entendida, como quer a lingüística da enunciação, como produção social, historicamente definida e organizada pelo conjunto das condições que fazem o contexto mediato e imediato da enunciação?¹

Essa terceira possibilidade é a que tem orientado o meu pensar sobre a questão da expressão e da comunicação oral

1. M. Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, Hucitec, São Paulo, 1979, s.p.

e escrita, no contexto das instituições de ensino, sejam elas de 1.º, 2.º ou 3.º graus. Pelo simples fato de ela ter, segundo minha percepção, um poder explicativo maior da dinâmica da interação verbal, da linguagem, permitindo pois um diagnóstico e um enfrentamento mais aceitável e mais conseqüente dos chamados "problemas" de expressão, de leitura, de redação ou de comunicação. Pelo fato também de ela ser coerente com uma concepção de educação como algo historicamente definido e merecedor de entendimento nesse nível e não em outro.

É, enfim, uma forma de encarar a situação de comunicação no contexto educacional, respaldada por uma abordagem materialista e histórica, que, a meu ver, tem o poder de colocar em evidência todos os aspectos contraditórios de uma sociedade organizada segundo o modelo capitalista de produção, como é a nossa.

Um estudo sobre as condições que definem a dinâmica da comunicação e conseqüentemente o seu espaço dentro da universidade e do currículo da pedagogia, a partir desta ótica, revela que vivemos todos, alunos e professores, numa terra de surdos-mudos. Senão como entender, por exemplo, o primeiro dia de aula nos cursos que se costuma dar na universidade?

Normalmente o primeiro dia de um curso é feito da apresentação de um programa ou plano de trabalho pensado pelo professor para um grupo de alunos. Alunos que, às vezes, na ocasião da matrícula até sabem quem será o seu professor. Professor que, diferentemente dos alunos, jamais sabe e raras vezes mostra interesse em saber quem serão os alunos para quem está definindo as regras que pautarão um semestre de convivência. O grupo de pessoas concretas, com vontades, com dúvidas etc., ele jamais vai conhecer de fato. Faz planos para "o aluno do curso tal, do semestre tal, o aluno médio", ou então faz planos para o curso, cuja ementa define desta ou daquela maneira, ou ainda faz planos para si mesmo, levando em conta seus interesses atuais de pesquisa, seus outros compromissos, seus horários de viagem etc.. *O para quem* vai ensinar é um dado com o qual não conta na hora de definir *o quê* e *o como* vai ensinar. Geralmente um programa de curso traz as intenções *do professor*, o conteúdo a ser ensinado *pelo professor* e a metodologia que *o professor* vai usar para tentar garantir o aprendizado dos alunos. Nunca traz um espaço em que a reflexão sobre os alunos, esteja presente. É assim

que de ano a ano o mesmo programa se repete com alguns pequenos reparos. Ele resiste ao tempo e às pessoas. É a-histórico, aliás como tudo na universidade, que sobrevive às custas desse jogo. Porque trata-se de um jogo em que pessoas, na função de aluno e professor, acertam de início o negócio que vão realizar de março a junho ou de agosto a novembro. E uma vez fechado o negócio, com tudo previsto, datado e acertado, passo a passo, aconteça o que acontecer, dentro ou fora da sala de aula, negócio fechado, deve ser realizado — o programa deve ser cumprido —, não importa se os alunos vêm, se lêem, se não entendem, se mudam de idéia, se não gostam. E se porventura os imprevistos (coisa tão humana!), as greves, as doenças, as mortes, as viagens, as reclamações, as desavenças põem em risco o programa, atrasam-se as datas, repõem-se as aulas, acelera-se o ritmo das leituras, mas persegue-se o programa, que se não for vencido (e quase nunca o é) jamais será retomado. Próximo semestre: próximo curso, próximo professor, próxima bibliografia, mesmo que a anterior não tenha sido lida.

Assim é para aluno e professor a rotina universitária. Como professora, semestre a semestre, vejo-me às voltas com um grupo diferente de alunos e geralmente o que me sobra destes encontros é uma sensação de perda, de trabalho malfeito. Quando o semestre vai terminando, é que começam a existir as condições para “como grupo” definir um bom trabalho, levar adiante intenções que não são mais privilégio do professor e nem preexistentes ao curso, mas que no seu movimento foram sendo criadas. Acontece que na universidade o que manda é o tempo da burocracia e não o tempo das pessoas. Com o fim dos semestres, há o fim das relações, das amizades. Com o fim dos semestres, há a ilusão do conhecimento adquirido e do conteúdo ensinado. De verdade mesmo, o que acontece com a relação professor/aluno/conhecimento/nos limites da sala de aula, semestre a semestre?

O que temos na instituição de ensino é um processo de interação humana totalmente definido pelos papéis que cada um desempenha nos diferentes rituais. Ritual de aula, de prova etc. A comunicação neste contexto se dá de *aluno* para *professor* e com muito mais frequência de *professor* para *aluno*. Em ambos os casos, os interlocutores não são reais. São imagens já cristalizadas. Pessoas que se definem como *aluno* e *professor*, pelas funções que lhes cabe desem-

penhar no interior da organização ou pelos cargos e lugares que ocupam na hierarquia do sistema.

As falas dessas pessoas se orientam pelas imagens que umas têm das outras. Por aquilo que um pensa que o outro pensa a seu respeito e espera de si. Nesse sentido, não são falas de um sujeito com voz e vontade, mas de um sujeito que para sobreviver nesta organização abre mão da sua voz e da sua vontade. Age como aluno. Fala como professor. Aluno médio. Professor típico. Perfis de alunos e de professores. Processo educativo que não é feito de gente, mas de gente que não é gente, é aluno ou professor. Processo educativo que não passa pela conversa, mas pelo diálogo pedagógico, criado e definido por leis pedagógicas, na dinâmica das organizações burocráticas e administrativas que didaticamente destroem a expressão, a comunicação e a educação.

Se no currículo, na grade curricular do curso de pedagogia, o espaço que o aluno e o professor têm para tratar da comunicação é tão discreto que quase passa despercebido, no cotidiano agenciado pela instituição, no dia-a-dia de cursos e salas de aula, esse espaço inexistente totalmente. Cursos são encerrados quando mal começaram. O tempo é da burocracia, não das pessoas. Livros são tidos como lidos quando na verdade não o foram. Programas são feitos para nunca ser concretizados, embora loucamente perseguidos. Leituras são encomendadas em todas as aulas porque sem o texto se perde toda condição de conversa. A instituição não tolera a opinião desta ou daquela pessoa. Ela vive da discussão dos que sempre estão ausentes e são por ela mesma legitimadas como pessoas a ser discutidas.

O *para quem* da interlocução entre professor e aluno é sempre algo estático, definido pelos semestres, pelo passado escolar, pelos pré-requisitos supostamente vencidos. O professor, na rotina universitária, jamais vai poder conhecer o seu aluno concreto, histórico, diferente dos demais. Sempre vai trabalhar e orientar a sua fala, para um aluno fictício — formalmente definido —, uma abstração. Desse aluno vai obter respostas verbais, comportamentais, igualmente definidos a partir de imagens concebidas previamente.

Desse aluno obtém a devolução da sua palavra, que não é sua, é do autor estudado (mal-estudado), porque a leitura na instituição enquanto processo de interlocução leitor/autor também não tem lugar. O aluno via de regra não lê. Quando lê, lê sem perguntar, passa os olhos sobre o texto.

Dessa forma, todos os lugares de encontro entre professores e alunos, alunos e alunos, texto e leitor são invadidos pelo agente que os administra, com sapiência, competência e eficiência: a instituição.

Organizada a partir da fragmentação do tempo, das pessoas, do conhecimento; centrada na disciplina e no autoritarismo; orientada pela lógica da produtividade e da eficiência, a instituição de ensino inviabiliza o encontro político entre as pessoas, feito de interação, de expressão e de comunicação. Cria e mantém um conjunto de condições para inviabilizar o discurso pessoal, subjetivo, historicamente marcado, minimizando o seu poder de mobilizar, infantilizando o seu teor e invalidando o seu significado, instalando a todos e a cada um no seu devido lugar.

UM ESPAÇO PARA O VÍDEO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Faculdade de
Educação — USP)

Já imaginou o meu espanto e o de toda a classe? O que seria isso? De repente, teríamos que ler fotonovelas, gibis, escrever roteiros para programas de TV e até trabalhar com um "lápiz" enorme, pesado e aparentemente complicado, chamado câmera. Para quê? Nas escolas, há falta até de giz! Para que aprender a mexer com esse tal de videocassete?

Pois acredite que nos enganamos muito. É fascinante descobrir os macetes através das revistas e dos programas de TV em geral; toda a ideologia camuflada por debaixo de "inocentes" desenhos ou histórias em quadrinhos.

Isso nos coloca numa posição privilegiada com relação aos educadores do passado. Enriquece a nossa formação e nos dá um instrumento a mais, que nos oferece maiores possibilidades de sucesso em nosso trabalho.

Nossa visão é ampliada de tal modo que já assistimos aos programas e lemos as revistas com olhos mais críticos, voltados não só para seu conteúdo explícito mas, também, para aquele que permeia os textos, assim como para a produção técnica deles.

Agora, não apenas recebemos aquilo pronto e aceitamos como algo que é naturalmente bem feito porque produzido por especialistas. Sinto que, com o progresso de nossa turma, estamos caminhando para um campo de formação que os pedagogos de seu tempo não tinham (de Eliana, estudante de pedagogia — orientação educacional — para Esmeralda, coordenadora pedagógica de uma escola e ex-aluna da Faculdade de Pedagogia).

Em junho de 1984, após 50 das 120 horas-aula do curso de "Recursos audiovisuais e tecnologia da educação", da Faculdade de Educação da USP, para estudantes do 4.º ano

de pedagogia, solicitou-se, a título de síntese comunicacional, que cada estudante escrevesse um "bilhete a um pedagogo", expressando e comunicando seus velhos e novos conhecimentos da expressão visual e audiovisual. Seus sentimentos, impressões da sua transformação como leitor, como telespectador, como educador num mundo de múltiplas linguagens. Na verdade, cada estudante acabou escrevendo uma "carta a um pedagogo", como essa de Eliana para Esmeralda, da qual transcrevemos um trecho, acima. Passar do espanto, da resistência inicial em conhecer e expressar-se em linguagens mecânica, elétrica e eletronicamente produzidas para uma ampliação e integração das mesmas junto à linguagem verbal — oral e escrita —, produzida sem o intermédio de máquinas, tem oferecido oportunidade para uma busca de um redimensionamento do professor, enquanto comunicador, enquanto recepção e emissão de emoções, sentimentos, apreciações, gostos, conceitos, fantasias, idéias, noções, princípios, informações, valores, em múltiplas linguagens. E isso, entrecruzando-se dentro e fora da escola por meio das próprias pessoas que compõem a recepção e a emissão comunicacional num mundo concreto.

Esse curso de "recursos audiovisuais e tecnologia da educação", como um todo, tem objetivado proporcionar condições para que pedagogos em formação possam iniciar-se em práticas de "leitura", expressão e comunicação em audiovisuais, sobretudo elétricos e eletrônicos, tendo em vista *uma educação do espectador comunicador e crítico*. Busca refletir, posicionar-se e apropriar-se de um referencial teórico e prático da relação meios de comunicação-educação escolar, tendo em vista encontrar ações pedagógicas significativas para um projeto e processo de promoção da qualidade de vida de brasileiros concretos que aprendem nas pré-escolas e nas escolas de 1.º e 2.º graus.

Escolhemos para relatar aqui uma parte desse curso durante a qual os estudantes de pedagogia fazem "leituras" de vídeos gravados da programação de televisão, expressam-se e comunicam-se em vídeos produzidos e gravados por eles mesmos. Em plena busca de sua forma e seu conteúdo para a formação de pedagogos, essa parte do curso e o curso em si podem contribuir para uma discussão sobre "o espaço da comunicação num novo currículo do curso de pedagogia".

EXPERIÊNCIA COM VÍDEO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Considerando-se a presença marcante da TV e do vídeo, é inaceitável que professores e educadores que estejam se formando para trabalhar em pré-escolas, em escolas de 1.º, 2.º e 3.º graus, simplesmente engrossem os índices de audiência às representações de mundo da programação televisual. Ou que, de outro lado, lhes virem as costas, críticos, porém sem propostas de ação transformadora junto aos telespectadores-consumidores com os quais convivem, sobretudo na própria escola. É igualmente inaceitável que esses professores e educadores ignorem a linguagem do poder, o poder da linguagem dos meios eletrônicos de comunicação de massa e o poder no qual os telespectadores — ou uma recepção aos meios de comunicação — têm condições de transformar-se, organizando-se como receptores mais críticos, mais conscientes de suas possibilidades de interações transformadoras.

A presença de um equipamento de videocassete (televisor, gravador de vídeo e câmera) na Faculdade de Educação da USP, a partir de abril de 1984, tem possibilitado uma experiência, em pleno desenvolvimento, de formação de estudantes de pedagogia em “leitura” crítica, expressão e comunicação em vídeo. Essa experiência com vídeo tem ocupado quase a metade das 120 horas-aula do curso completo de “Tecnologia da educação e recursos audiovisuais” no referido curso de pedagogia. A outra parte do curso tem desenvolvido experiências em “leitura” crítica, expressão e comunicação com outros meios de comunicação.

A função da TV e do vídeo na formação desses professores e educadores é tentar fazer com que esses participantes conheçam-se, instrumentalizem-se, reassumam-se como comunicadores e como receptores mais conscientes, mais atuantes.

“Tv Caos” e “Tv Perdidas na noite”: expressões do 4.º ano de pedagogia da FEUSP, em 1984

1. *Durante uma primeira etapa, com duração de 20 horas-aula, o grupo de alunas do 4.º ano de pedagogia da FEUSP, em 1984, realizou os seguintes trabalhos teórico-*

-práticos, enquanto se aguardava a compra do equipamento de videocassete para o mês de abril:

- *Levantamento de toda a programação de televisão* oferecida aos telespectadores adultos e crianças, em São Paulo, durante uma semana típica, tentando-se visualizar, em cada canal de TV, a distribuição de programas do tipo: informações e atualidades; documentários e programas educativos; obras fantásticas e de entretenimento; infantis e juvenis; esportes; diversos, como sertanejos, religiosos etc. O grupo se baseou num estudo de T. Varis e K. Nordens-treng, publicado pela UNESCO, em 1984, *Inventário internacional da estrutura dos programas de televisão e circulação internacional dos programas* (Jorge Wertheint (org.), 1979, pp. 30-104). Foi realizada, então, uma discussão a respeito da estrutura e circulação de programas, representações que são de diferentes mundos e países.
- Tendo-se em vista *iniciar reflexões a respeito das condições da recepção da televisão e outros meios de comunicação*, tomando-se consciência de sua presença nas salas de aula, foram discutidos os dados apresentados em "Alguns aspectos da audiência infantil aos meios de comunicação" na Grande São Paulo, publicado pelo Grupo de Mídia de São Paulo, in *Cadernos de Pesquisa*, n. 31, da Fundação Carlos Chagas.
- Acreditando na importância da "*leitura*" crítica de programas de TV e da expressão em linguagem de vídeo para uma ampliação e formação da consciência crítica do telespectador — estudante de pedagogia — foram realizadas "*leituras*" críticas de novela, telejornal e programa infantil da época, tentando levantar aspectos culturais, sociais, históricos, de texto-contexto, de linguagem, de praticidade, de autoria expressiva, de análise crítica desses "textos" televisuais. A base foi o texto de Antônio Muniz de Rezende, "A análise pedagógica do discurso" (1979, pp. 83-110). *Relacionado a todos esses aspectos é que o de linguagem de TV e vídeo foi abordado e aprofundado. Assim foram feitos exercícios de criação de roteiros, passando pelas etapas de ter uma idéia, com um objetivo, transformá-la em enredo,*

em argumento e estruturá-la nas cenas para vídeo. Foram, também, realizados exercícios de gravação em vídeo a partir de roteiros criados pelos grupos de estudantes de pedagogia, no sentido de conhecer representações nessa linguagem.

2. Durante uma segunda etapa, interligada à 1.^a, com duração de cerca de 30 horas-aula, foram realizados os seguintes trabalhos em sala de aula:

- *exercícios de experimentação e utilização dos equipamentos de videocassete a partir de roteiros criados pelo grupo; gravação e posterior "leitura" crítica dos exercícios realizados;*
- *para se criar um clima mais integrador e grupal foi sugerido que cada grupo escolhesse um "nome" para suas "TVs". O grupo do diurno passou a chamar-se, então, "TV Caos" e o do noturno "TV Perdidas na Noite". Durante cada aula, os grupos passaram a realizar pequenas produções, durante as quais todas as alunas deveriam revesar-se nas diferentes funções de: operadoras de câmera, iluminadoras, diretoras de estúdio, operadoras de som, operadoras de videocassete, contra-regras e cenaristas, letreiristas etc.*
- *Os exercícios de criação em vídeo da "TV CAOS" foram:*
"Menina e brinquedos" — programa infantil; "Fantoches" — programa infantil; "Conversa entre duas mães de alunos" — exercícios de passagem de tomada a tomada; "Vela acesa" e "Filme" e "Diapositivos" — foque e desfoque e corte.
- *Os exercícios de criação em vídeo da "TV Perdidas na Noite" foram:*
"Alunos de pedagogia num 1.º ano de Faculdade I e II"; "Telejornal para alunos da pedagogia I, II e III".
- *Os grupos visitaram emissoras de TV: RTC, Bandeirantes.*

3. Durante uma terceira etapa — síntese, pediu-se às estudantes de pedagogia que escrevessem, que se re-apresentassem, num bilhete a um pedagogo, onde expressassem seus sentimentos, impressões de sua transformação como leitor,

como telespectador, como educador num mundo de múltiplas linguagens.

Tornei-me mais exigente, porém, tenho agora consciência de como é difícil, às vezes, chegar aonde se quer (visto as aulas práticas). Resumindo, é como se antes do curso eu só visse as marionetes (personagens) a se moverem no palco, e agora pudesse enxergar os fios (equipe de produção) que as movimentam, e o cérebro (ideologia) que manipula esses fios (Elisabeth).

É um mundo encantado. Um toque, um movimento rápido, um lento, um zoom, uma pausa determinam sensações precisas em cada um de nós. Envolve-me com este trabalho, sinto-me vitalmente responsável por ele; abre-me uma porta como educadora, como pessoa, estou ansiosa por criar, por aproveitar. É mais ou menos como o jardineiro que entende muda, e entendeu então que pode escrever e ler medo, dama, mudado, e que este é um universo tão grande que ele nem poderia imaginar; imaginar que pertence a ele esta possibilidade, este mundo, esta linguagem (Cuca).

O que me entristece é que a tecnologia, que deveria ser bem empregada para facilitar a vida dos homens, é muito mal-utilizada para vantagens de poucos (Shetuko).

Sabe, o programa não está em utilizar esses meios de comunicação e sim em saber encará-los sem preconceitos e utilizá-los de maneira crítica, trazendo à tona a realidade, a ideologia que estes materiais querem nos transmitir (Carmem Lúcia).

Entramos em contato com a câmera, e chegamos até a produzir alguns programas. Para gravar um programa de 10 minutos, gastamos em média 3 horas. Para se ter uma idéia de quanto é minucioso e trabalhoso um programa de TV. É fascinante operar uma câmera de televisão (Rosângela).

Agradeço, antes de tudo, por este bilhete que me fez refletir e descobrir-me dentro deste mundo de múltiplas linguagens; o mundo do quadro-negro, do giz e dos grandes compêndios sobre educação foi agora deixado de lado (mas não esquecido), e um novo mundo, cheio de imagens, sons, comunicação rápida e também perigos abriu-se, dinâmico e fascinante.

Fica agora difícil não pensar numa ação educativa neste mundo de múltiplas linguagens, é também difícil aceitar que este mundo tenha estado até agora tão distante de nós, educadores e também precisando de nós: dinâmico, rico, cheio de possibilidades e ao mesmo tempo tão deseducativo, e o mais preocupante — tão propositalmente deseducativo (Lúcia).

Veja, eu estou aprendendo, estou descobrindo, me descobrindo, descobrindo um outro lado do educador. O educador como um comunicador, e portanto, como um agente dentro de um novo mundo. ... Descobri, ou melhor, redescobri, reafirmei minhas idéias sobre os veículos de comunicação, e de como eles podem ser usados "pedagogicamente".

Preste atenção como nossa linguagem, a linguagem que é privilegiada na escola, é verbal demais. Não que ela não seja importante; é de grande importância, mas não é a única nos tempos atuais. Existem outras organizações "significativas" e precisamos nos inteirar delas (Márcia).

... Eu já fui contra-regra, iluminadora, apresentadora e até câmera, veja só! Todas as sextas-feiras nós realizamos uma produção diferente e já estamos por dentro de muita coisa ("closes", tomadas, passagens, tomadas, cortes, panorâmica etc.) a respeito da linguagem televisiva. Agora, assisto à televisão de uma forma muito mais crítica, percebendo erros e falhas, qualidades e louvores que nunca tinha percebido. Isto é muito importante, a meu ver, para nós, pedagogos. Devemos ter consciência de que o mundo atual possui um enorme manancial de linguagens e que a escola mantém-se ainda presa ao impresso e escrito, assim como nós. Precisamos de uma formação (ou informação) a respeito de outras linguagens e outros materiais possíveis de ser usados nas escolas (Safete).

Creio que já fazia algumas análises, principalmente da programação televisiva, antes mesmo de meu ingresso neste curso. No entanto, meu conhecimento era precário no que se refere a elaboração tanto da comunicação visual como audiovisual em termos técnicos. O curso me possibilitou a percepção de que esta dicotomia que eu fazia e acredito se faça, operativamente existe, mas que esses dois aspectos coexistem, sem haver uma separação categórica entre técnica e conteúdo (idéia a ser transmitida, ou mensagem). E talvez o ponto fundamental seja como a técnica e seus aprimoramentos não estão servindo à veiculação de conteúdos condizentes com a realidade do leitor ou telespectador, não favorecendo caminhos de ação na realidade concreta ao nível individual ou social, mas sim a alienação consubstanciada por ideais de um sistema econômico-político apoiado por políticas externas de exploração e interesses que representa uma parcela minoritária em termos de população brasileira (Rosana).

Torna-se importante saber utilizar os mais diversos canais de comunicação e ser capaz, também, de envolver, enquanto pedagogo, o educando no conteúdo e na forma, porém de uma forma crítica (Annete).

Mas acho que o que eu tenho mesmo de mais importante para te dizer é que o trabalho com os audiovisuais não é fácil. Além de ser necessário pegar o manejo das técnicas é preciso saber *o que* comunicar; mas muito mais do que isto, aprendi que um audiovisual nunca é bom se não houver realmente vida, sentimento na linguagem falada pelo grupo, na idéia transmitida. É preciso acreditar no trabalho, empolgar-se com ele e criá-lo com fé e perseverança (Maria Teresa).

Mas não era possível resistir ao que já era realidade. A nova era da comunicação fazia parte da vida de todos: ... até mesmo educadores. Tornou-se impossível ignorar certas perspectivas. Talvez a figura do professor já estivesse um tanto desfigurada... A cultura televisiva se expandia. E, ... cá entre nós, ela tem muitos méritos. Foi preciso conhecer essa nova linguagem para entendê-la melhor e ... evitar certos abusos!!! Assim educadores conseguiram promover a crítica do telespectador, sempre atentos a defeitos e qualidades. O monstro foi desmascarado (Mirza, em quadrinhos ao "educador de uma nova era").

4. *Uma etapa complementar e conseqüente* desse trabalho foi a apresentação do mesmo, com a participação de um grupo dessas estudantes de pedagogia nos seguintes eventos: 1) Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, realizado na ECA/USP em agosto de 1984 sob o título: "O Professor-telespectador e as possibilidades de reinvenção em vídeo"; 2) 3.^a Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói, em outubro de 1984, sob o título: "Professor-educador e um saber reinventar-se como telespectador-radiouvinte crítico ao conhecer linguagens em áudio e em vídeo".

"XXI vídeo" e "Videoavesso": expressões do 4.º ano de pedagogia da FEUSP, em 1985

1. *Durante uma primeira etapa*, com duração de 20 horas-aula, o grupo de alunos do 4.º ano de Pedagogia da FEUSP, em 1985, realizou, entre março e junho, os seguintes trabalhos teórico-práticos:

- *Levantamento de toda a programação de televisão* oferecida aos telespectadores adultos e crianças, em São Paulo, durante uma semana típica, tentando-se visualizar, em cada canal de TV, a distribuição de programas, e discutir a estrutura e circulação das "representações" de diferentes mundos e países. O texto-base foi o mesmo usado neste mesmo trabalho, no ano anterior.
- *Levantamento dos programas de televisão, e outros meios de comunicação de massa, dos quais alunos e profisisonais da escola são recepção.* O texto-base foi o mesmo usado neste mesmo trabalho, no ano anterior, acrescido de um levantamento também realizado pelos próprios alunos de pedagogia, junto a telespectadores de escolas de 1.º, 2.º ou 3.º graus com os quais tivessem contato.
- *Visita a emissoras da televisão:* o grupo do diurno acompanhou o programa "Tic-Tac", infantil da TV Record, e o noturno, o programa "Barros de Alencar" — que estavam sendo gravados por ocasião da visita. Durante o 2.º semestre de 85 serão realizadas outras visitas a emissoras de TV, com discussões posteriores.

- *“Leituras” críticas de novela, telejornal e programa infantil da época, programas esses anteriormente gravados em Videocassete. Considerando-se em momentos específicos de recepção à essas representações, tentou-se levantar aspectos culturais, sociais, históricos, de texto-contexto, de autoria, de linguagem, de praticidade, de análise crítica desses “textos” televisuais. O texto base foi o mesmo usado nesse trabalho, no ano anterior. Acrescentou-se a leitura do livro de João Luís Van Tilburg, Para uma leitura crítica da televisão (1984).*
- *Relacionado a todos esses aspectos de “leitura” crítica é que é abordada, aprofundada e experimentada a linguagem de vídeo, necessitando da linguagem verbal, oral e escrita, também. Assim, foram feitos exercícios de criação de roteiros, passando-se pelas etapas de ter-se uma idéia, com objetivo, transformá-la em enredo, em argumento e estruturá-lo nas cenas e seqüências de “tomadas” para vídeo.*

2. *Durante uma segunda etapa, interligada à primeira, com duração de cerca de 30 horas-aula, foram realizados os seguintes trabalhos em sala de aula:*

- *Exercícios de experimentação e utilização dos equipamentos de videocassete a partir de roteiros criados pelo grupo; gravação dos roteiros e posterior “leitura” crítica dos exercícios realizados.*
- *Para se criar um clima mais integrador e grupal foi sugerido que cada grupo escolhesse um “nome” para suas “produtoras de vídeo”. O grupo do diurno passou a chamar-se, então “XXI VÍDEO” e o do noturno “VIDEOAVESSO”. Durante cada aula, os grupos passaram a realizar pequenas produções em vídeo durante as quais todos os alunos deveriam revesar-se nas diferentes funções de: operadores de câmera, iluminadores, diretores de estúdio, operadores de som, operadores de videocassete, contra-regras, cenaristas, letreiristas etc..*
- *Os exercícios de criação em vídeo da “XXI VÍDEO” foram:*
“Olho do professor numa aula de pedagogia”; “XXI videonotícias”; “Mãos, sons e movimentos em claros-

-escuros e cores”; “Caixa-surpresa” — programa infantil (logotipo do XXI VÍDEO, abertura e encerramento do programa e os blocos: “Aprendendo a plantar feijão”; história com bonecos sobre “Alimentos”; “Dobraduras em papel”).

- Os exercícios de criação, em vídeo, da “VIDEO-AVESSO” foram:

“Árabes versus brasileiros; petróleo versus álcool”; “Videoavesso notícias”; “Mãos, sons e movimentos em claros-escuros e cores”; “Quintal do vizinho” — programa infantil (logotipo de VIDEOAVESSO, abertura e encerramento do programa e os blocos: “Vídeo Clip Mané Pipoca e Bailarina”; “Anticomercial”; “História do quintal”).

3. Durante uma terceira etapa-síntese — foi pedido aos estudantes de pedagogia que apresentassem suas pesquisas junto a telespectadores, para discussões. E foram levantados os seguintes problemas desse primeiro semestre de curso:

- Durante uma “leitura” crítica de um programa infantil da televisão (“O Curumim”, da RTC) o grupo achou que o programa minimizou o saber que as crianças já possuem. Entretanto, ao passar pela experiência de produção em vídeo, de um programa para crianças, o grupo percebeu-se produzindo um programa para si próprio e não para crianças... O grupo passou a perceber a necessidade de conhecer mais os assuntos, de entrar num acordo quanto a roteiros etc.
- O grupo considerou a necessidade de passar por outras experiências de criação em conjunto, o que não ocorreu durante o curso de pedagogia. No início de um curso como esse de “leitura” crítica e criação em vídeo, perceberam-se individualizados e com experiências com leituras e produções em linguagem escrita somente.
- Um curso como esse, num último ano do curso de pedagogia, prejudica o estudante em termos de conhecimento e de mais tempo para diferentes possibilidades de expressão. Deveriam ter passado por

essa experiência com vídeo desde o começo do curso de pedagogia, pelo menos a partir do 2.º ano.

- As pesquisas junto a telespectadores, frequentando pré-escolas, escolas de 1.º, 2.º e 3.º graus, atualizaram para o grupo a presença da televisão na vida cotidiana dessas pessoas, reafirmando a necessidade de conhecimento mais profundo e crítico da linguagem televisual e de vídeo por parte dos estudantes de pedagogia.

Essas duas experiências vividas com esses dois 4.º anos do curso de pedagogia da USP mostraram interferências transformadoras nesses estudantes enquanto recepção à TV. Uma ampliação de seus conhecimentos de telespectadores marcou "um espaço para o vídeo na formação desses professores", contribuiu para uma educação enquanto telespectadores, mas está ainda incompleta. Considerando-se que, queiramos ou não, os telespectadores encontram-se presentes nas salas de aulas das escolas nas pessoas dos alunos e dos professores, esse aprofundamento do conhecimento telespectador mais reflexivo, mais crítico por parte de estudantes de pedagogia torna-se necessário dentre outros, para o encaminhamento das questões e das práticas educacionais nas escolas junto a alunos concretos, que são, inclusive, telespectadores.

Mas, é aí, no encaminhamento das questões e das práticas intencionais e organizadas de ensinar conhecimentos a alunos concretos das pré-escolas e escolas de 1.º e 2.º graus, colaborando para melhorar-lhes a qualidade de vida, que está a grande necessidade do espaço da comunicação num novo currículo para as faculdades de pedagogia. Nesse sentido, "um espaço para o vídeo na formação de professores, estudantes de pedagogia" caracteriza-se apenas como um dentre os meios de conhecimentos de alunos concretos, também telespectadores, para os quais se ensinarão português, matemática, geografia, história, ciências etc., nas pré-escolas e escolas de 1.º e 2.º graus. Ensinar, educar, aprender, durante as aulas, nas escolas, devem ser ações de *comunicação* entre professores e alunos, a partir de, por causa de e para as suas *comunicações* e *transformações* de vida pessoal-social e coletiva, na modernidade.

BIBLIOGRAFIA

- Alunas do 4.º ano de pedagogia da Faculdade de Educação da USP, "De nossas reinvenções em áudio e em vídeo às transformações como leitoras, radiouvintes, telespectadoras e estudantes de Pedagogia" in Ande e outros (orgs.). *III Conferência Brasileira de Educação — Painéis*, Loyola, São Paulo, 1984.
- Grupo de Média de São Paulo. "Alguns aspectos da audiência infantil aos meios de comunicação" in *Cadernos de pesquisa*, 31 (1979): 34-43.
- MUNIZ DE REZENDE, Antônio, "Análise pedagógica do discurso" in A. Muniz de Rezende e col., *Iniciação teórica e prática às ciências da Educação*, Vozes, Petrópolis, 1979.
- NORDENSTRENG, K. VARIS, T., "Inventário internacional da estrutura dos programas de televisão e circulação internacional dos programas" in J. Wethein e outros, *Meios de comunicação: realidade e mito*, Ed. Nacional, São Paulo, 1979.
- REZENDE E FUSARI, Maria Felisminda. "O professor-educador e um saber reinventar-se como telespectador-radiouvinte crítico ao conhecer linguagens em áudio e vídeo" in Ande e outros (organizadores), *III Conferência Brasileira de Educação — Painéis*, Loyola, São Paulo, 1984.
- , "Uma possibilidade aberta a um telespectador-educador mais crítico na liderança de opiniões" in *Tecnologia educacional*, 50 (1983): 16-22.
- VAN TILBURG, João Luís, *Para uma leitura crítica da televisão*, Ed. Paulinas, São Paulo, 1984.

3

a educação nas escolas de comunicação

AÇÃO EDUCATIVA NAS ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO: DESAFIOS, PERPLEXIDADES

José Marques de Melo (Depto. de Jornalismo e Editoração da
ECA-USP)

LUGAR DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Será que a universidade brasileira constitui um espaço educacional autêntico? será que as atividades desenvolvidas nas nossas faculdades ou escolas superiores assumem um caráter nitidamente pedagógico? será que a relação entre professores e alunos nos cursos de nível universitário pode ser concebida como interação destinada à aprendizagem? será que o cerne do trabalho universitário concentra-se na tarefa de formar cidadãos habilitados à intervenção na sociedade e à produção do conhecimento necessário à vitalização dos seus núcleos orgânicos?

A resposta a essas questões pode ser imediatamente afirmativa se tomarmos como referencial a aparência da vida universitária, sua fisionomia institucional, seu funcionamento burocrático. Mas poderá assumir feição negativa se examinarmos a essência da nossa realidade acadêmica, penetrarmos na sua engrenagem operacional, aprofundarmos a análise das relações sociais que se dão no seu interior, avaliarmos sua identificação com o organismo societário em torno do qual se articula.

Vamos enveredar pela segunda alternativa, discutindo a natureza do processo educacional que se dá no conjunto das universidades em funcionamento no Brasil. E detectar alguns dos seus traços expressivos, buscando elementos para responder às perguntas iniciais.

A primeira constatação é de que a universidade surge tardiamente em território nacional. Tanto assim que Luiz Antônio da Cunha¹ a rotula de “universidade temporã”.

Nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha. (...) Ao tempo da nossa independência, havia 26 ou 27 universidades na América Espanhola. No Brasil, nenhuma. (...) A ausência de uma universidade no Brasil colônia determinou seu aparecimento tardio, um século após a independência, com repercussões que teriam chegado até os dias atuais. Pensam assim, em geral, aquelas pessoas que definem previamente uma organização administrativo-pedagógica própria do ensino superior, a universidade. Desta maneira, todo o ensino superior não universitário é visto como impróprio, já que a forma institucional universitária seria da própria natureza desse grau de ensino.

No seu ensaio, *Sobre o óbvio*, Darcy Ribeiro² resgata com ironia e humor os antecedentes da vida universitária no país. E aponta as contradições inerentes ao modelo de que se nutriu, bem como as fragilidades que a caracterizam até hoje.

O Brasil cria as suas primeiras escolas depois do desembarque da corte. E as cria para formar um famulário local. Mas as organiza segundo o modelo napoleônico, federal e não municipalmente. Elas nascem como criações do governo central, estruturadas em escolas superiores autárquicas que não queriam ser aglutinadas em universidades. Nossa primeira universidade só se cria em 1923. E se cria por decreto, por uma razão muito importante, ainda que extra-educacional: o rei da Bélgica visitava o Brasil, e o Itamarati devia dar a ele o título de *Doutor honoris causa*. Não podendo honrar ao reizinho como o protocolo recomendava, porque não tínhamos uma universidade, criou-se para isto a Universidade do Brasil. Assim, Leopoldo se fez doutor aqui também. Assim foi criada a primeira universidade brasileira. Uma universidade que, desde então, se vem estruturando e desestruturando. Mas o modelo se multiplicou prodigiosamente como os peixes do Senhor. Hoje contamos com mais de meia centena de universidades e milhares de cursos superiores onde já estudam mais de um milhão de jovens.

Bem antes das universidades cariocas — a ficção diplomática que foi a primitiva universidade do Brasil e o projeto arrojado que chegou a ser a Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira — e da pioneira e duradoura Universidade de São Paulo, a preparação

1. Luiz Antonio Cunha, *A universidade temporã — O ensino superior da Colônia à era de Vargas*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980, pp. 11-12.

2. Darcy Ribeiro, “Sobre o óbvio” in *Encontros com a civilização brasileira*, 1/1 (1978): 7-22, aqui p. 20.

das nossas elites intelectuais/profissionais se deu em instituições típicas: as faculdades isoladas.

E a sistemática adotada para treinar os futuros agentes da administração dos conhecimentos tidos como de nível superior — advogados, médicos, engenheiros etc. — não privilegiava a dimensão *pedagógica*, como identifica adequadamente Lauro de Oliveira Lima.³

A escola superior fora sempre, sem que ninguém questionasse este objetivo, uma *escola profissional*. Daí, talvez, a omissão do ensino superior nas “reformas” (educacionais). Nesta área não entravam, como não entram ainda, os pedagogos: as escolas superiores são controladas pelos profissionais do ramo (uma escola de medicina é dirigida por médicos e uma de engenharia, por engenheiros). Como, por definição legal, a nossa universidade (tão jovem ainda) era o conglomerado de tantas *faculdades*, o fato de ter aparecido no “sistema” escolar a figura legal da *universidade*, nada se modificou, doutrinariamente: universidade era, apenas, uma forma de aglutinação administrativa para, por exemplo, dar maior *autonomia* às faculdades, estas sim, a *unidade básica* do ensino superior. (...) Aliás, se os novos objetivos da universidade são os determinantes da reforma universitária (em toda parte a universidade se reforma), no nosso caso, o problema é muito mais grave, uma vez que nosso ensino superior foi sempre estritamente *profissional*, não se concebendo que, fora deste objetivo, pudesse haver outros imagináveis.

O espaço universitário fortaleceu-se, portanto, na tradição cultural brasileira, como lugar de transferência de conhecimentos. Profissionais renomados, que exercem plenamente seus ofícios e merecem a legitimação da sociedade, encarregam-se de transmitir aos jovens as informações que estocaram no tempo, desde o referencial sistematizado que colheram nos bancos acadêmicos até as experiências que vivenciaram nas suas clínicas, escritórios ou ateliers.

Essa transferência de conhecimentos flui na sala de aula, através das preleções dos mestres, buscando reforço nos tratados ou manuais que registram os conteúdos a ser assimilados.

O processo educativo fundamenta-se na retórica professoral e no resgate das situações práticas já sedimentares. A vivência dos que transmitem conhecimentos e dos que os assimilam não se pauta pela interação educador-educando, mas reproduz o tipo de relacionamento instrumental entre mestres e aprendizes peculiar às corporações medie-

3. Lauro de Oliveira Lima, *Estórias da educação no Brasil: de Pombo a Passarinho*, Editora Brasília, Brasília, 1974, p. 224.

vais, mas desprovido da riqueza da prática supervisionada e controlada que ali existia.

Não é sem razão que Paulo Freire⁴ chama de “educação bancária” esse tipo de relacionamento na sala de aula, onde os professores fazem transferências de informações retidas na sua memória para a memória dos alunos, da mesma forma que as instituições creditícias contabilizam o capital poupado pelos cidadãos.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito — o narrador —, em objetos pacientes, ouvintes — os educandos (...). A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a ser “enchidos” pelo educador (...). Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Quando se procura modernizar a educação superior brasileira e torná-la mais ágil, participativa, aberta ao intercâmbio entre docentes e discentes e suscetível à percepção das demandas sociais, busca-se introduzir a *pesquisa* nas faculdades, nas universidades. Unir ensino e pesquisa significava a possibilidade de aglutinar docentes para atuar cooperativamente, contando com a participação dos alunos, no ato de confrontar o saber estocado com a dinâmica da vida social. Significava romper a situação estática da sala de aula, abrir suas portas e janelas para a realidade circundante, superar o isolamento das disciplinas, enfim, aprender os fenômenos na sua globalidade e complexidade.

Florestan Fernandes⁵ registrou esse momento de transição da postura universitária brasileira, que infelizmente

4. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 6.^a ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978, pp. 65-66.

5. Florestan Fernandes, *Educação e sociedade no Brasil*, Dominus Editora, São Paulo, 1966, pp. 209-211.

incorporou algumas distorções pela ausência inicial de uma estratégia para a pesquisa acadêmica.

O ensino superior brasileiro atribuiu pouca importância à pesquisa, como recurso de preparação intelectual e como instrumento de avaliação positiva ou de produção original do saber. Ele merece, cabalmente, as críticas que foram dirigidas por ser um ensino *livresco* no pior sentido, mais útil a transmissão dogmática de conhecimentos do que à formação de hábitos produtivos de pensamento. No entanto, parece que estamos assistindo a um processo de reações em cadeia, deveras improficuo e perigoso. (...) Operou-se uma revolução na mentalidade dos professores e dos alunos das escolas superiores do país. A negligência pela pesquisa foi substituída pelo afã ardoroso de "pesquisar" — e todos dão vazão a esse afã, *pesquisando*. O fascínio pela pesquisa atingiu tais proporções, que ela absorve os talentos, as forças e as pretensões dos que podem e dos que não podem dedicar-se a qualquer sorte de trabalho de pesquisa. Chega a ser impressionante para alguém que se veja profissionalmente obrigado a dar assistência às solicitações intelectuais do ambiente, a variedade, a quantidade e a instabilidade de "projetos de pesquisa", formulados com os propósitos mais díspares e inconsistentes, ainda que sob intenções respeitáveis ou louváveis (...). Devemos favorecer a substituição, tão rapidamente quanto nos for possível, do antigo padrão brasileiro de ensino superior. Contudo, precisamos agir com prudência deliberada, para colocar no cerne do trabalho intelectual o que é condição ou meio — não o seu fim. A preocupação pela pesquisa só é produtiva quando pode ser subordinada a objetivos bem definidos. Sem dúvida, estes podem ser enunciados de diversas maneiras. Mas, precisam ter propósito, continuidade e, principalmente, servir à inteligência no alargamento das esferas do saber. O que se deve estimular, portanto, não é a pesquisa, pura e simples, é a exploração construtiva da pesquisa em alvos que dêem sentido às atividades intelectuais.

Como se vê, a introdução da pesquisa, independentemente da significação que sem dúvida possui na descrição e interpretação de fatos da nossa realidade, representou uma variável que acentuou a defasagem da universidade no tocante à sua missão educacional, pedagógica. O diagnóstico feito por Florestan Fernandes, que vislumbra na pesquisa uma espécie de "doença infantil" da educação superior, agravou-se nas últimas décadas de marginalização deliberada das universidades, durante os governos autoritários, gerando seqüelas incontroláveis. De um lado, a "pesquisite", estribando-se na doutrina da "liberdade de cátedra" (foram-se as cátedras, mas ficou o estrelismo dos jovens catedráticos), acentuou o isolamento entre os pesquisadores, cada qual defendendo a autonomia do seu campo/setor/objeto de trabalho e conduzindo a pesquisa em função dos seus interesses e preferências pessoais. De outro lado,

a "valorização" da pesquisa colocou as tarefas do ensino em posição menor, conduzindo muitos professores a abandonar a docência e a se enclausurar nos laboratórios, nos núcleos de investigação. Resultado: a relação pedagógica na sala de aula continuou inalterada. Com exceções, os alunos não tiveram chances de participar da pesquisa. Nem se beneficiaram das descobertas e observações feitas pelos pesquisadores, pois estes não se dignavam a retornar ao espaço didático, optando por subir o plano inclinado da titulação acadêmica e da glorificação científica.

A consequência imediata do desenvolvimento atrofiado da pesquisa universitária foi, em muitos casos, a substituição dos antigos e renomados profissionais, que transmitiam sua experiência pessoal na sala de aula, pela atuação de jovens recém-formados (auxiliares de ensino), desprovidos de conhecimento amadurecido e de treinamento metodológico. E que se limitavam a reproduzir os padrões convencionais do ensino livresco, dogmático, verboso. Ou então, a praticar o populismo pedagógico que grassou depois de maio de 1968, transferindo aos próprios alunos a responsabilidade de preparar o conteúdo a ser transmitido à classe, empregando o modernoso método do "seminário". Pedagogicamente, operou-se uma inversão: os educandos assumem a tarefa de encher as vasilhas vazias que seriam as cabeças dos seus colegas, munindo-se de conteúdos bebidos improvisadamente na literatura disponível: o professor rege a função, cumpre as formalidades burocráticas e permanece acuado na sua insegurança docente.

Enquanto isso, os professores mais intitulados prosseguiram suas pesquisas, ilhados tranquilamente na pós-graduação. Mais recentemente, começaram a perceber a catástrofe semeada, quando concluem que as novas gerações (pós-68) guindadas à pós-graduação não tinham base, nem inventividade, nem disciplina acadêmica, para pesquisar, para refletir com profundidade.

Assim, a universidade brasileira permanece como espaço pedagógico frágil, cujos equívocos históricos se robusteceram no tempo e se complicaram nas últimas décadas, dando lugar a uma crise de identidade e tecendo uma imagem de imobilismo, estagnação.

Muitos caminhos são apontados para a superação da crise atual. Todavia, a trajetória mais coerente é proposta por educadores que desejam recuperar na universidade o lugar da educação. Não exclusivamente a educação das no-

vas lideranças intelectuais/profissionais que irão manejar as alavancas da sociedade. Não somente a reconversão da pesquisa ao seu status acadêmico peculiar: a de fio de ligação entre o conhecimento estocado e o conhecimento novo que advém da observação e análise dos fenômenos em movimento, num processo interativo e crítico de que participem docentes e discentes. Mas uma universidade que faça educação permanente para a sociedade, através de programas de vulgarização científica e cultural, e com ela também se eduque, apreendendo a dinâmica das transformações sociais.

Moacir Gadotti⁶ formula com entusiasmo essa trilha, capaz de retirar a universidade do seu próprio atoleiro, adquirindo consciência dos fulcros perpetrados e buscando redimir-se das omissões e desvios cometidos.

A relação universidade-sociedade é dialética: a universidade cria cultura para uma sociedade, mas ela é também fruto, reflexo de certas condições culturais que permitem o seu surgimento. Essa relação é particularmente evidente nos países de tradição autoritária como o nosso. O autoritarismo cria o dogmatismo, o conformismo, a inércia cultural, o obscurantismo. A universidade responde também no mesmo tom: inércia cultural, autoritarismo, dogmatismo e perde sua função básica, isto é, seu *papel crítico*. Por outro lado, ao acender-se a crítica na universidade, ela terá evidentes reflexos na sociedade. O fim da década de 70 assiste a esse novo alento. A crítica chega à universidade. E essa é uma esperança para a universidade (...). Se uma esperança existe para que a universidade transite do velho para o novo, a estratégia deve ser esta: acolher os anseios da população, os interesses da população excluída dos benefícios da industrialização, do trabalho, do capital acumulado. A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprender junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando.

Abrindo-se à sociedade, interagindo com os seus núcleos vitais, a universidade poderá munir-se de referências, estímulos e apoios que lhe permitirão cumprir integralmente suas três finalidades básicas: ensino — pesquisa — serviço à comunidade. O isolamento em que tem permanecido dentro do organismo social provocou descaminhos e distorções. O ensino deixou de concentrar-se na *aprendizagem* e converteu-se em ato retórico, narrador, unidirecional. A pesquisa desviou-se da sua tarefa de *produzir conhecimento novo e ampliar a fronteira do saber*, disseminando-a na so-

6. Moacir Gadotti, *Educação e poder — Introdução à pedagogia do conflito*, Cortez Editora, São Paulo, 1980, pp. 120-122.

cidade, através das novas gerações de profissionais/pesquisadores, e atrofiou-se em atividades dispersas, fragmentadas, que atendem aos anseios particulares/grupais dos cientistas, mas nem sempre correspondem às expectativas da coletividade. O serviço à comunidade pautou-se pelo caráter extensivo (o que pressupõe uma relação autoritária) e circunscreveu-se aos bolsões privilegiados, afastando-se da missão de servir às maiorias, através da *democratização do conhecimento* estocado/produzido e da *identificação das questões socialmente relevantes*, para incorporá-las criticamente ao ensino e transformá-las em objetos de pesquisa.

O ESPAÇO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO

As escolas de comunicação surgem no Brasil na década de 60. As primeiras instituições do gênero, criadas como unidades autônomas dentro de uma estrutura universitária, aparecem em Brasília e em São Paulo. Em 1963, a Universidade de Brasília cria a sua Faculdade de Comunicação de Massa. Em 1966, a Universidade de São Paulo implanta a sua Escola de Comunicações Culturais.

Mas o ensino de comunicação está presente na nossa universidade desde o fim da década de 40, quando se inicia em São Paulo o Curso de Jornalismo idealizado por Cásper Líbero, cuja concretização, depois de sua morte, ocorreu mediante convênio assinado entre a Fundação Cásper Líbero e a Pontífica Universidade Católica de São Paulo.⁷

Desde a sua origem, a formação dos profissionais da comunicação coletiva no Brasil pauta-se pelos princípios vigentes na nossa estrutura universitária, refletindo seus modelos institucionais, mas assimilando também suas contradições pedagógicas.⁸

7. Um panorama histórico do ensino de comunicação no Brasil pode ser encontrado no nosso ensaio: "Pedagogia da comunicação: as experiências brasileiras" in José Marques de Melo, *Contribuições para uma pedagogia da comunicação*, Ed. Paulinas, São Paulo, 1974, pp. 13-69.

8. Uma tentativa de correlacionar o ensino da comunicação com a universidade brasileira foi a tarefa a que nos dedicamos no ensaio "Poder, universidade e escolas de comunicação" in Marques de Melo-Lins da Silva-Fadul, *Ideologia e poder no ensino de comunicação*, INTERCOM/Cortez & Moraes, São Paulo, 1979, pp. 31-41.

Por que o projeto testamentário de Cásper Líbero, orientado para formar jornalistas profissionais, não se viabiliza dentro da Fundação que aglutina todas as empresas legadas pelo eminente empresário paulista a seus próprios empregados? Pelas características da legislação educacional brasileira, que monopoliza nas instituições de ensino superior fiscalizadas pelo Estado a emissão de diplomas universitários que habilitam ao exercício das profissões. Evidentemente, a Fundação Cásper Líbero poderia ter proposto ao Ministério da Educação fosse criada uma Faculdade de Jornalismo por ela mantida, funcionando como instituto isolado, semelhante aos inúmeros que existiam no país, em outras áreas do conhecimento. Mas os dirigentes daquela entidade preferem negociar com a PUC paulista a agregação do curso de jornalismo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, integrante da sua federação de escolas superiores.

O mesmo caminho seria percorrido pela Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro) que cria, logo a seguir, o seu curso de jornalismo, inserindo-a na Faculdade de Filosofia.

Tal circunstância impõe balizamentos universitários aos primeiros cursos da área de comunicação que funcionam no país, solidificando padrões que permaneceram durante anos, ou que estão incrustados até hoje, ocasionando distorções.

Algumas peculiaridades marcam a fisionomia dos programas universitários brasileiros nesse campo.⁹

Primeiro: nascem dentro de um espaço universitário inadequado. A finalidade dos cursos de jornalismo sempre foi a de formar profissionais para atuar na imprensa.¹⁰ Assemelham-se nesse aspecto aos projetos pioneiros do nosso ensino superior: engenharia, medicina, direito. Mas não se organizam como unidades eminentemente profissionalizantes, porque assumem o caráter de formação básica que está

9. Para uma comparação da estrutura do ensino de comunicação no Brasil e nos Estados Unidos, pode ser útil o conjunto de informações contido no relatório que apresentamos à FAPESP depois de uma viagem de estudos a universidades norte-americanas. Cf. José Marques de Melo, *O ensino de pós-graduação em jornalismo nos Estados Unidos. Tentativa de análise crítica, com vistas à identificação de experiências aplicáveis à realidade brasileira*, ECA-USP, São Paulo, 1974.

10. Cf. a respeito, os ensaios de Carlos Rizzini, *O ensino de jornalismo*, MEC, Rio de Janeiro, 1953; Gaudêncio Torquato do Rego, "Formação do jornalista" in Marques de Melo-Lins da Silva-Fadul, op. cit., pp. 159-167.

no cerne das propostas da faculdade de filosofia. Assim sendo, a preparação para o exercício do jornalismo se faz quase subsidiariamente, porque a organização curricular adotada privilegia o embasamento humanístico. Essa hegemonia dos conteúdos (disciplinas que pretendem fornecer conhecimentos úteis para a atuação jornalística) sobre a prática profissional (capacitação para o manejo dos processos produtivos inerentes ao jornalismo industrial) acabaria por criar tensões e justificar o movimento pela separação dos cursos de jornalismo das faculdades de filosofia. O primeiro a lograr essa "independência" é o curso mantido pela Fundação Cásper Líbero, que, mesmo continuando vinculado à PUC, consegue estruturar-se como escola de jornalismo, passando finalmente a constituir-se como faculdade isolada.

Segundo: estruturam-se de acordo com padrões pedagógicos ineficazes. O saber transmitido apresenta-se fragmentado (os alunos freqüentam *disciplinas* estanques) e o processo de transferência de conhecimento mostra-se anárquico (os catedráticos desfrutam de autonomia absoluta para proceder como lhes for satisfatório). Não existe uma diretriz educacional para estabelecer o fio de ligação entre o trabalho desenvolvido nas diferentes cátedras. O aluno, destinatário desse concerto desarticulado, tem a responsabilidade de estocar e digerir o que lhe foi transmitido." E acaba realizando-o traumáticamente...

Terceiro: recrutam professores segundo critérios indevidos. Ao invés de seguir o padrão das primeiras escolas profissionalizantes que foram buscar os seus mestres entre os especialistas dotados de competência publicamente reconhecida, utilizaram o princípio da titulação acadêmica. Como os eminentes jornalistas que atuavam no país não haviam seguido carreiras universitárias e tinham conquistado notoriedade pelo autodidatismo e pelo desempenho profissional, as universidades os marginalizaram, preterindo-os em benefício de pessoas portadoras de graus acadêmicos em áreas afins. Com algumas exceções, os docentes que formam as primeiras gerações de jornalistas diplomados

11. As reflexões de Ana Mae Barbosa, "A questão da interdisciplinaridade na escola de comunicação" in Marques de Melo-Lins da Silva-Fadul, op. cit., pp. 59-71 podem ser utilidade para os que quiserem aprofundar o exame desse problema e agilizar a busca de soluções.

pela universidade não possuíam a competência desejável para ocupar as funções docentes que lhes são destinadas pela burocracia universitária. Essa distorção começou a ser neutralizada quando amadureceram profissionalmente alguns dos bacharéis em jornalismo que decidiram seguir a carreira docente.

Quarto: distanciaram-se da prática cotidiana da comunicação processada nas empresas do ramo. Com o privilégio das humanidades em relação ao exercício profissional e com a hegemonia dos docentes formados em outros campos do saber (ainda que lecionando disciplinas profissionalizantes), operou-se um reducionismo pedagógico. O conhecimento transmitido permaneceu limitado às informações que os mestres haviam absorvido nos livros e periódicos especializados ou às experiências que trouxeram de eventuais ocupações jornalísticas. Não havendo atividade laboratorial, nem simulações didáticas e tampouco pesquisa sistemática, o estoque do saber transferido assumia feição defasada, estática, incompleta. Quando os diplomados enfrentavam concretamente as tarefas profissionais nos jornais, emissoras de rádio ou canais de televisão, descortinavam um outro mundo, precisando reciclar-se rapidamente para ter um desempenho satisfatório.

Hoje, o panorama modificou-se. Muitos cursos de jornalismo, de publicidade ou de cinema conseguiram estruturar-se autonomamente dentro da universidade, assumindo a forma de escolas, faculdades ou departamentos de comunicação. A eliminação da cátedra vitalícia facilitou a aglutinação das disciplinas em carreiras ou ciclos de estudos. A aposentadoria dos velhos professores tem criado oportunidades para o ingresso das novas gerações de comunicadores, que combinam formação universitária e experiência profissional. A implantação dos laboratórios e equipamentos experimentais reduz o distanciamento da realidade e propicia a realização de projetos que se assemelham/confrontam com os padrões convencionais da comunicação industrial. O estímulo à pesquisa tem contribuído para a circulação de novas idéias, para a reflexão sobre os avanços tecnológicos e para a teorização dos novos fenômenos que a sociedade produz e legítima.

Persistem, contudo, as seqüelas das deficiências históricas, às quais se adicionam variáveis introduzidas pela conjuntura de crise que abala a universidade brasileira neste

período de transição do autoritarismo para a vivência democrática.

As mazelas pedagógicas das escolas de comunicação reproduzem, de um lado, as disfunções educativas que estão na matriz do nosso modelo de universidade — conglomerados de faculdades voltadas para a transferência de informações sistematizadas, distanciadas da realidade, estimulando pesquisas individuais, muitas das quais socialmente irrelevantes. De outro lado, acumulam os equívocos dos pioneiros cursos de jornalismo, marcados por um ensino não-profissionalizante, ministrado por docentes de competência desejável nos respectivos campos de especialização, que trabalham isoladamente, não fazendo a indispensável articulação da teoria com a prática.¹²

Tais condições agravaram-se particularmente na quadratura dos governos militares, pois o ensino de comunicação chegou a ser vislumbrado como Cavalo de Tróia, para a capacitação de comunicadores aptos a disseminar na indústria cultural a visão de mundo que está implícita e explícita na doutrina de segurança nacional. Apesar dos controles ideológicos e dos filtros utilizados para selecionar ou eliminar o corpo docente dessas instituições, os resultados não foram alentadores, em parte pelo espírito de resistência que toda a universidade nutriu nesse período, em parte pelo próprio imobilismo que contamina tradicionalmente a engrenagem universitária, dificultando a penetração de inovações, seja qual for o matiz.

O que se verifica, atualmente, nas escolas de comunicação, é uma tomada de consciência da crise que atravessam e um desejo de superar as contradições didáticas e administrativas, encontrando alternativas que possibilitem a descoberta da sua identidade cultural e política, construindo modelos pedagógicos e científicos suficientes para dimensionar-lhes um espaço institucional autônomo e peculiar, dentro da estrutura universitária brasileira.

12. A tese de mestrado que orientamos no Instituto Metodista de Ensino sobre o ensino de publicidade em São Paulo, particularmente nas Faculdades Integradas Alcântara Machado, contém subsídios para a compreensão de algumas dessas variáveis. Cf. Raul Fonseca da Silva, *O ensino de propaganda nas escolas de comunicação social em São Paulo*, Instituto Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo, 1984.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS

O diagnóstico das dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas escolas de comunicação inclui problemas didáticos que lhes são específicos, mas compreende também questões educacionais inerentes ao nosso padrão universitário. Trata-se, portanto, de um quadro complexo, cuja solução depende da transformação das estruturas acadêmicas nacionais e da implantação de um modelo de universidade que contemple o pluralismo dos campos do saber, sem deixar contudo de cimentá-los com princípios gerais a um só tempo integridades e mudancistas.

Para estimular a reflexão dos que se empenham em lograr as alterações necessárias à dinamização e atualização das escolas que formam jornalistas, radialistas, publicitários, cineastas, editores etc., vamos alinhar os desafios que nos parecem mais importantes, neste momento:

a) *Concepção inadequada de currículo*: não sendo pensado como um conjunto articulado de conteúdos, mas sim como um simples mosaico de cadeiras ou disciplinas, o currículo acaba se tornando um espaço burocrático, divisor de águas do campo de trabalho dos professores e compartimentador da estocagem dos conhecimentos que vitima os alunos.

O currículo nas escolas de comunicação tem sido uma colcha de retalhos, sem princípios norteadores, sem diretrizes políticas ou pedagógicas que lhe dêem sentido. O amálgama de recortes do real que o informam não corresponde às expectativas da sociedade e tampouco atende aos anseios da sua própria comunidade. Trata-se de uma contingência da centralização das decisões na malha burocrático-pedagógica do governo federal (MEC, CFE), que impõe um modelo para todo o país, desrespeitando as diferenças culturais existentes e desconsiderando a vocação institucional de cada universidade.¹³

Gravidade maior decorre da política vigente, que aciona uma instabilidade curricular, alterando o currículo a cada cinco anos, em média, convertendo-o em camisa-de-

13. Carlos Eduardo Lins da Silva relaciona a centralização dos currículos no MEC-CFE a dois fatores básicos: inexistência de universidade no Brasil e obediência aos interesses dos capitais multinacionais. Cf. Carlos Eduardo Lins da Silva, "A política educacional brasileira e os currículos de comunicação" in Marques de Melo-Lins da Silva-Fadul, op. cit., pp. 29-30.

-força que pouca margem deixa para a intervenção localizada. O mais irônico é que assume a denominação de "currículo mínimo".¹⁴

b) *Império da "liberdade de cátedra"*: como o currículo é uma lista de disciplinas que aloca docentes e lhes dá responsabilidades específicas, isso conduz a uma atitude de isolamento dos professores e a um comportamento exclusivista, personalista. Cada qual valoriza como pode o compartimento que ocupa no edifício pedagógico, tornando-o um fim em si mesmo e deixando de referenciá-lo ou articulá-lo com o campo de atividades de que faz parte ou a que deve servir criticamente.

Trata-se de uma postura que reedita e piora a doutrina da liberdade de cátedra. Se essa instituição universitária teve uma motivação politicamente justa: a defesa do direito professoral à independência científica, à autonomia ideológica, com o tempo ela se deformou em monopólio do saber, em direito de sucessão, em reduto da intolerância.

Sua eliminação da estrutura universitária brasileira abalou tão-somente o aspecto da vitaliciedade, porque as antigas cadeiras foram transformadas/desdobradas em disciplinas, cujos ocupantes, velhos ou jovens, continuaram a tradição do trabalho isolado, segmentado, até mesmo preconceituoso. As grandes vítimas são os educandos, que percorrem diferentes disciplinas e são obrigados a memorizar os respectivos conteúdos, realizando a tarefa de compará-los, confrontá-los, integrá-los criativamente.

Dentro desse universo compartimentado, emerge uma tendência preocupante: a preferência que muitos professores atribuem aos estudos monográficos (um período, uma escola, um objeto), nos quais se enclausuram periodicamente, deixando de fornecer a visão de conjunto do conheci-

14. Transcrevemos, a seguir, anotações feitas quando da aprovação do novo currículo mínimo de comunicação e que confirmam esta idéia: "Do ponto de vista estritamente pedagógico, o novo currículo é pouco animador. Não se trata, em verdade, de currículo mínimo. Mas de currículo máximo. Pelo menos 18 disciplinas são obrigatórias. O que deixa pouca margem para a criatividade de cada instituição e para adaptações à realidade de cada região brasileira. As disciplinas exigidas ou recomendadas não obedecem a qualquer critério didático. Trata-se de um rol desconectado e impreciso que reflete muito mais a acomodação de diferentes interesses institucionais e personalísticos do que a necessidade de definir núcleos básicos do conhecimento em cada área". Cf. José Marques de Melo, "Currículo mínimo de comunicação: o soneto e as emendas" in *Boletim Intercom*, 7/46 (1984): 37-40.

mento estocado naquela disciplina, a síntese indispensável até mesmo à percepção do significado de uma parcela em relação ao todo. Sonegam informação básica aos estudantes, sob o sedutor argumento de que os cursos panorâmicos podem ser substituídos pelos manuais, cedendo espaço ao desvendamento dos novos objetos.

Essa estratégia advém do privilégio assumido pela pesquisa (dispersa, individualista, oportunista) e sua superposição em relação ao espaço didático. Ou melhor, sua prevalência.

c) *Negligência na avaliação da aprendizagem*: a relação educador-educando funciona de modo a sacramentar a atividade narradora, dissertadora. Todo o processo está concentrado no discurso professoral ou no estoque de conteúdos resgatado pelos textos escolhidos. Por mais que ocorram situações de intercomunicação dentro da sala de aula, o fluxo predominante das informações tem caráter descendente, pela competência que se admite tenha o professor em relação à matéria lecionada.

Prolongamento disso é a redução que se estabelece na etapa da avaliação. Em lugar de constituir uma preocupação constante do educador no sentido de captar as barreiras de compreensão, os ruídos na decodificação, as lacunas na assimilação, o ato avaliador localiza-se no final do processo, quando se exige do educando demonstrar o que aprendeu. Mas os instrumentos utilizados nem sempre permitem esse tipo de verificação. Os convencionais (provas/testes), porque se limitam à variável memorização. Os mais recentes (relatórios, simulação de produtos comunicacionais), porque incidem sobre habilidades específicas. A questão mesma da apreensão do conhecimento, sua crítica, seu domínio inventivo, permanece desconhecida, opaca.

A avaliação se faz apenas para decidir sobre a promoção do aluno. Não contempla a assimilação dos conceitos, o domínio das metodologias, a aplicação das técnicas, de forma integrada.

d) *Equívocos no desempenho didático*: os estereótipos do autoritarismo pedagógico, explicitados através de idéias-força como "educação bancária", "monopólio da fala", "cultura do silêncio", induziram muitos docentes a alterar sua postura na sala de aula. Procuraram eliminar a relação narradora, instituindo fluxos bidirecionais, de modo a abrir espaços para a intervenção espontânea dos educandos. Desta maneira, passaram a ter condições para avaliar ime-

diatamente a apreensão dos significados transmitidos, verbalmente ou com a ajuda de recursos audiovisuais, bem como para incorporar a contribuição criativa dos alunos.

Mas nem todos trilham pela rota do ensino dialogado, da aula-debate, da conversação sistematizada. Muitos recorreram aos mecanismos fáceis do populismo pedagógico e substituíram o discurso esquemático do mestre pela palavra improvisada dos alunos. A disseminação da técnica do "seminário" (incorretamente aprendida) tem sido responsável pela omissão docente (que se limita a coordenar a escolha de temas e de textos e a ratificar a atribuição final de notas) e pela perda da qualidade dos conteúdos transmitidos. A responsabilidade da preparação dos dados a ser expostos à classe é transferida aos próprios alunos (quando muito apoiados pelo professor na indicação da bibliografia ou no acréscimo de algum detalhe informativo), o que faz decair o nível da sistematização e da conseqüente assimilação.

Por mais responsáveis e criativos que sejam os alunos, é evidente que lhes falta maturidade para retirar do estoque de conhecimentos, numa dada disciplina, as informações abrangentes e interpretadas a ser didaticamente expostas. No que se refere ao uso de textos, constata-se um abandono crescente dos tratados que sintetizam os conhecimentos básicos e da leitura dos estudos clássicos. Opta-se pela seleção de fragmentos dos relatos científicos ou de capítulos isolados de análises totalizantes. E quase sempre essas lacunas são agigantadas pelo monografismo, que reduz duplamente o conhecimento transmitido: as aulas do professor limitam-se a um tópico previamente escolhido, as leituras dos alunos orientam-se para discutir variáveis ou filigranas daquele objeto segmentado.

e) *Impropriedade da formação básica*: desde que Celso Kelly¹⁵ lançou a sua idéia de "comunicador polivalente" e fez o CFE aprovar um currículo mínimo que fazia tábua rasa das diferentes profissões na área da comunicação social, criou-se uma divisão na estrutura dos respectivos cursos, que tem sido danosa.

Não obstante o projeto do "comunicador polivalente" tenha merecido rejeição imediata e sido arquivado, o fato

15. Celso Kelly, "Ensino de jornalismo (a caminho da formação sistemática)" in *As novas dimensões do jornalismo*, Agir, Rio de Janeiro, 1966, pp. 54-61.

é que persistiu sua base sustentadora: o ciclo básico, que reúne as disciplinas de fundamentação teórica e humanística. Desta maneira, foram criados dois núcleos de formação, segmentados no tempo, estanques no espaço. Quando o aluno ultrapassa os dois anos básicos e chega à etapa profissionalizante, já está psicologicamente desmotivado, pedagogicamente sem esperanças. Não é sem razão que se atribui ao ciclo básico a culpa pela evasão progressiva que se dá em muitas escolas de comunicação.

Os jovens que escolhem no vestibular uma profissão determinada e não se defrontam imediatamente com os conhecimentos específicos, sendo forçados a percorrer um universo pouco diferente daquele já vislumbrado no segundo grau, desistem da empreitada ou a terminam ceticamente.

A intenção inicial de Celso Kelly era de estruturar um curso de comunicação único para todas as habilitações, do começo ao fim. Sua iniciativa ficou pela metade, mantendo-se a convivência de alunos em grandes turmas, artifício que tem rendido financeiramente aos comerciantes do ensino. Aliás, Marilena Chauí¹⁶ já havia denunciado essa distorção como componente da tecnocratização da nossa universidade:

O curso básico foi introduzido com a finalidade de aproveitar a capacidade ociosa de certos cursos, isto é, reunir estudantes de cursos pouco procurados com outros muitos requisitados, deixando-os a cargo de um único professor (...). O básico permite controlar gastos e insatisfações.

Mas a economia que acarreta a concentração dos alunos de jornalismo, publicidade, cinema e outras habilitações numa única turma não se traduz em vantagens pedagógicas. Ao contrário, só apresenta desvantagens. Além de reforçar a postura narrativa, dissertadora dos docentes, obstaculizando o diálogo com os discentes, impõe uma unificação do conteúdo das disciplinas, transformando-as em visões panorâmicas que não atendem às expectativas de vinculação com as diferentes profissões. Assim sendo, a formação básica ocorre em estilo massificado (turmas gigantes, diálogo impossível, avaliação quantitativa, rendimento imensurável) e pauta-se por conteúdos abrangentes (superficiais, simplifi-

16. Marilena Chauí, "Educação, simplesmente" in Braz José Araújo (org.) *A crise da USP*, Brasiliense, São Paulo, 1980, pp. 92-96.

cados, verdadeiros mosaicos de informações que procuram atender a todos sem satisfazer a ninguém).

Na medida em que o novo currículo mínimo de comunicação social abriu a possibilidade de reestruturar a ordem das disciplinas nos currículos plenos, admitindo paralelismo entre a formação básica e a formação profissionalizante, essa questão começa a ser resolvida por várias escolas. Algumas optaram pela divisão das turmas, desde o início do curso, intercalando disciplinas humanísticas e disciplinas profissionais, reunindo pequenos grupos de alunos pertencentes a uma mesma habilitação. Outras colocaram as disciplinas comuns ao longo da estrutura seriada, mas mantiveram o agrupamento de habilitações (por evidentes razões econômicas, poupando espaço, salários docentes etc.). Trata-se da mesma estratégia usada pelas instituições que trabalham com o sistema de créditos, barateando o custo didático, porque abrigam diferentes alunos em turmas maiores, independentemente da sua predisposição vocacional ou do seu interesse científico.

Contudo, a principal inadequação verificada no ensino das disciplinas do tronco comum reside na sua orientação metodológica. Os professores quase sempre se distanciam do papel que lhes cabe na ocupação desse espaço curricular: o de proporcionar subsídios destinados à compreensão da realidade pelos futuros profissionais da comunicação e ao seu uso na codificação de mensagens a ser difundidas pela indústria cultural. E adotam um caminho academicizante: conduzem suas aulas para a sedução de futuros pesquisadores científicos, o que não está no cerne das expectativas da sua clientela, que aptou e deseja atuar profissionalmente nas empresas jornalísticas, nas emissoras de televisão ou nas agências de publicidade. Desta maneira, as disciplinas humanísticas ou de fundamentação científica acabam sendo consideradas um estorvo pelos estudantes, que as consideram desnecessárias e reivindicam a sua substituição por matérias práticas ou por atividades técnicas.

f) *Ludicidade e produtivismo nos projetos experimentais*: sem dúvida, a inserção de atividades experimentais nos cursos de comunicação significou a superação do *gap* teoria-prática. A implantação de laboratórios, a disponibilidade de equipamentos, a manutenção de uma infra-estrutura de apoio tecnológico possibilitou a realização de tarefas pedagógicas que aproximam os educandos do seu futuro cam-

po de autuação profissional.¹⁷ No entanto, os trabalhos que se realizam nesse âmbito correm o risco de acrescentar desvios à sua destinação didática. Um deles é o manejo dos equipamentos e recursos técnicos com sentido puramente lúdico, deixando-se de lado a competência científica e profissional. Não se trata de eliminar a dimensão do prazer que deve existir em qualquer iniciativa pedagógica, mas de dosar a sua estratégia motivacional, conscientizando os alunos para a necessidade de um adestramento competente, disciplinado e eficaz.

Muitas vezes as atividades laboratoriais tem sido conduzidas como se fossem mero lazer ou divertimento dos alunos, que não seguem modelos teóricos, nem parâmetros ocupacionais, e tampouco regras organizacionais, entregando-se a um experimentalismo inconseqüente. Isso pode conduzir a uma satisfação psicológica dos estudantes e a um descompromisso metodológico dos professores, e certamente ocasionará frustrações na vida pós-universitária, quando os futuros profissionais da comunicação verificarem que o trabalho prático nas empresas e nos órgãos estatais opera-se segundo padrões convencionais, devidamente controlados e avaliados. Por isso mesmo é que os projetos experimentais precisam de ordenação sistemática, evitando também o perigo de caírem num produtivismo compulsório.

Procurando assemelhar-se às estruturas dominantes na vida profissional, não é raro que se pretenda fazer dos exercícios pedagógicos nas escolas de comunicação cópias puras e simples da engrenagem empresarial, onde se mede a eficácia pelo volume de produção. Se esse indicador não deve ser minimizado, especialmente no que se refere a prazos, fluxos e custos. Torna-se imprescindível atentar permanentemente para a variável qualidade. E o controle de qualidade exige planejamento, avaliação, criatividade.

Pouca significação há no fato de um curso de jornalismo produzir tantos jornais por semestre, de um curso de cinema lançar um filme por ano, ou um curso de publicidade fazer várias campanhas por bimestre. O que importa é saber se essas experiências redundam em aprendizado crítico para os alunos, que podem aplicar os conhecimentos teóricos acumulados, reproduzir os modelos vigentes na so-

17. José Marques de Melo, "Por uma política pedagógica para os órgãos laboratoriais dos cursos de jornalismo" in *Comunicação: teoria e política*, Summus, São Paulo, 1985, pp. 118-127.

cidade, mas que também estão capacitados a criticar os processos de que se valem e propor alternativas inovadoras.¹⁸

CONDICIONAMENTOS E PERSPECTIVAS

As dificuldades pedagógicas existentes nas escolas de comunicação não lhes são exclusivas. Muitas coincidem com as perplexidades e as barreiras encontradas em outras escolas de nível superior. O que nos leva a concluir que são decorrência do modelo universitário nacional, sem deixar de reconhecer que algumas delas são determinadas pela natureza recente do ensino de comunicação no Brasil.

Vamos registrar certos aspectos que condicionam, de modo particular, as escolas de comunicação.

Considerando que o critério da titulação acadêmica para a admissão de docentes afastou muitos profissionais competentes e deu lugar ao ingresso de jovens recém-diplomados nem sempre amadurecidos pela atividade prática, constata-se uma interação insuficiente com o universo ocupacional caracterizado nas empresas de comunicação.

As estratégias pedagógicas excluem ou atendem parcialmente as condições do mercado de trabalho, ocasionando vácuos ou deficiências na formação dos futuros profissionais. Enquanto isso, os estudantes chegam à universidade conduzindo estereótipos sobre as atividades ocupacionais e, defrontando-se com a generalidade e o abstracionismo do ciclo básico, acabam por minimizar os patamares a ser transpostos no processo de aprendizagem. Demonstram ansiedades para reproduzir os papéis que percebem no desempenho dos profissionais que atuam nos meios de comunicação de massa, sobretudo as dimensões do estrelismo, do oportunismo, da ascensão rápida. Por isso, querem queimar etapas didaticamente inaceitáveis. Desejam publicar matérias nos jornais, ter o seu nome em letra de forma, protagonizar filmes, veicular campanhas, editar livros, não importando a qualidade. Isso reflete muitas vezes o critério pragmatista e produtivista que absorvem das experiências realizadas nos laboratórios da própria escola. Ou até mesmo se contrapõem ao modelo verbalista da vida

18. Idem, "Laboratórios de jornalismo: conceitos, preconceitos", in op. cit., pp. 128-139.

escolar: querem compensações práticas, rápidas, imediatas, pela paciência que tiveram, ao ouvir seguidamente as preleções dos mestres. Estes, por sua vez, deixam de proceder de modo estratégico, sucumbindo às pressões discentes, ou rejeitando-as liminarmente, sem recorrer a matizes intermediários ou alternar avanços e recuos, procurando corresponder às expectativas existentes, mas não deixando de cumprir a missão educativa que lhes cabe.

Por que essa tibieza ou vacilação dos professores das escolas de comunicação? Justamente pela falta de formação pedagógica. Como professores leigos, que aliás o são em geral os docentes do 3.º grau, não contam com instrumental pedagógico capaz de dar conta das contradições do processo ensino-aprendizagem e adaptar suas atitudes didáticas às conjunturas que se esboçam. O comportamento docente oscila entre a reprodução da aula magna (conferência, preleção) que apreenderam do padrão universitário convencional, ou a transplantação dos relatos de experiências ou demonstrações práticas advindas das experiências profissionais externas à universidade.

Trata-se de um ciclo vicioso, cuja rutura quase não acontece, porque um episódio conduz a outro, uma variável faz eclodir novas situações, uma tentativa de controle produz desdobramentos incalculáveis. E a saída tem sido não buscar soluções, ir adiando, aguardar iniciativas espontâneas, naturais...

Trata-se de um reflexo gerado pela ausência de lideranças ativas e conseqüentes nas escolas de comunicação.

De um modo geral, os diretores de faculdades ou chefes de departamentos não possuem nem formação pedagógica, nem competência administrativa. Limitam-se a manter em dia o expediente, supervisionando a máquina educativa: contratam docentes, expedem diplomas, presidem reuniões dos colegiados. Mas não provocam debates sobre o rendimento didático, sobre a avaliação da aprendizagem, sobre a atualização dos currículos, sobre a integração com o mercado de trabalho, sobre a emergência de novos objetos de pesquisa. Dão-se por satisfeitos se os horários das aulas são cumpridos, se os orçamentos atendem às exigências mínimas, se os vestibulares ocorrem normalmente, se as bibliotecas abrem suas portas para facilitar a consulta de livros e periódicos necessários aos professores e alunos.

Esse clima de imobilismo tem a sua rotina quebrada eventualmente por atitudes de autoflagelação desencadeadas

por diretores, professores e alunos, inconformados com o desprezo atribuído às escolas e cursos de comunicação pelos dirigentes universitários superiores (reitores, decanos, coordenadores de áreas).

Como essas unidades universitárias são novas e não ameaharam tradição acadêmica, merecem tratamento discriminatório na distribuição de verbas, na alocação de recursos humanos, na programação de equipamentos. Em vez de responderem politicamente, articulando-se com outros segmentos da vida universitária, ocupando espaços nos órgãos decisórios, influenciando nas decisões da comunidade, as lideranças das escolas de comunicação se retraem, intensificando a retórica da marginalidade, quando deveriam avançar na luta por melhores condições de trabalho. A verdade é que esses dirigentes recuam por não possuírem convicção suficiente para defender a validade científica e profissional do campo da comunicação, na medida em que emigraram de outras áreas do conhecimento, valendo-se da circunstância de que os critérios de ascensão à carreira docente e aos cargos diretivos privilegiam a titulação e não a competência, o conhecimento específico.

Os sinais de mudança começam a aparecer em algumas instituições onde lideranças jovens, egressas das próprias áreas da comunicação coletiva, começam a exercitar o seu inconformismo em relação ao imobilismo e à periferização consentida, e assumem a denúncia, a explicitação pública.

O favorecimento advindo da restauração da vida democrática no país tem criado um clima menos negativo e mais esperançoso em algumas escolas de comunicação, que procuram vencer os desafios principais e ultrapassar a perplexidade acomodada.¹⁹

Presenciamos, por exemplo, iniciativas de integração pedagógica, de planejamento laboratorial, de cooperação científica, lideradas por jovens professores que buscaram reforçar sua bagagem acadêmica em programas de pós-graduação ou em cursos de aperfeiçoamento docente.²⁰

É possível que a emergência dessa nova geração de professores de comunicação, forjados dentro da estrutura

19. Idem, "O ensino de jornalismo na batalha decisiva pela qualidade" in *INTERCOM — Revista brasileira de comunicação*, 8/52 (1985): 70-74.

20. Maria Immacolata Vassalo, "Novo currículo de comunicação: uma filosofia para o tronco comum", in *INTERCOM — Revista brasileira de comunicação*, 8/52 (1985): 74-76.

frágil que ainda persiste, mas retemperados pela motivação dos estudos pós-graduados — tendo chance de visualizar criticamente os processos educacionais de que participaram e analisar politicamente as novas demandas sociais neste momento de transição democrática —, possa conduzir a patamares mais avançados.

Vamos lograr a implantação de estruturas pedagógicas mais adequadas, rompendo com as amarras que nos atrelam aos padrões carcomidos de uma universidade burocratizada e cartorial e que nos distanciam dos dinamismos correntes na sociedade, particularmente daqueles que se verificam nos núcleos onde a comunicação coletiva continuamente se pratica e se renova.

BIBLIOGRAFIA

- AUGUSTO, Cinara, *O ensino e a linguagem publicitária no processo de profissionalização da publicidade*, IMS, São Bernardo do Campo, (tese de mestrado).
- BARBOSA, Júlio César Tadeu, "Da impossibilidade de uma teoria da comunicação" in *Comunicarte*, 1/2 (1983): 88-93.
- FERNANDES, Francisco de Assis M., "O novo currículo mínimo de comunicação" in *Comunicarte*, 2/3 (1984): 1-47.
- JAMBEIRO, Othon, "A formação do jornalista diante do novo currículo" in *Revista brasileira de comunicação*, 7/48 (1984): 35-38.
- KOSHIYAMA, Alice Mitika, "Laboratórios de jornalismo impresso enquanto espaços de aprendizagem" in *Cadernos de jornalismo e editoração*, 13 (1984): 60-64.
- LINS DA SILVA, Carlos Eduardo, "Jornalismo, a interação teoria-prática" in *IMS — Cadernos de pós-graduação*, 3 (1984): 22.
- LOPES, Dirceu Fernandes (e outros), "Experiência pedagógica com órgãos laboratoriais impressos da FACOS" in *Cadernos de jornalismo e editoração*, 13 (1984): 65-93.
- RUBIM, Albino, "O currículo e o cotidiano" in *Geraes*, 38 (1938): 14-18.

PELA REEDUCAÇÃO DOS PROFESSORES DE COMUNICAÇÃO

Julio César Tadeu Barbosa (PUCCAMP — SP)

ADVERTÊNCIA AOS DESAVISADOS

Venho submeter à sua reflexão crítica um texto não muito usual para os padrões acadêmicos: trata-se do produto sintético e mal-acabado da experiência de um professor que gostaria que seus alunos tivessem sempre um suporte de conhecimentos que lhes permitisse compreender a sociedade em que vivem.

Ele não contém qualquer citação e provavelmente por isso possa vir a ser tachado de acientífico pelos acomodados em repetir as observações alheias, independentemente de elas terem qualquer conexão com a realidade cotidiana na qual estamos imersos; outros considerá-lo-ão panfletário, principalmente os que fazem da academia inexpugnável fortaleza, onde se escondem dos acontecimentos.

Talvez não passe mesmo de um panfleto, ou se preferirem, de um artigo de caráter jornalístico-opinativo.

Mas nem por isso será menos importante, embora os seus maiores opositores sejam aqueles que estão contribuindo para que a universidade cada vez mais se distancie do mundo real, em um mórbido mecanismo de autofossilização.

A EDUCAÇÃO HOJE

É evidente que vivemos em uma era de deterioração dos padrões conhecidos, o que não significa que tal de-

terioração seja necessariamente negativa. As transformações se sucedem com uma velocidade que, na maior parte dos casos, torna o produto final desconhecido dos atores que integram a vida social.

Desnecessárias nos são, quaisquer considerações sobre os problemas que envolvem ou nos quais a educação brasileira está envolvida, mormente a educação superior. Fato incontestado é que a universidade está absolutamente à margem da vida.

Nosso discurso de *scholars* é incapaz de explicar aos perplexos alunos o que está acontecendo em nossos tempos. Aferramo-nos a fórmulas absolutamente superadas pelos próprios acontecimentos e que, nem mesmo com muito esforço mental, são adequadas para a compreensão da realidade.

Repetimos, sem saber exatamente o seu significado, inúmeras fórmulas e chavões que há muito perderam o caráter de milagrosos.

Falamos de "imperialismo cultural" sem nos dar conta de que, cada um de nós está sendo seu agente no plano acadêmico, ao não elaborar ou não tentar elaborar — salvo as exceções de sempre — nossos próprios postulados teóricos. Estamos sendo agentes do denunciado "imperialismo cultural" ao tomar como referencial múmias históricas, cuja contribuição teórica há muito foi superada e que deveriam ser estudadas tão-somente sob o aspecto da evolução das idéias.

Falamos em "indústria cultural", globalizando um processo altamente complexo e diverso, sem nos dar conta, ou fingindo não nos dar, de sua especificidade e riqueza, tornando mágica aquela expressão, que hoje faz as vezes de outra tão em moda não faz muito: a dialética, panacéia de todos os males e deficiências intelectuais: o que nos é incompreensível é simplistamente apontado como fruto da "indústria cultural".

A mesma *indústria*, que é apontada como fruto de uma onipresente, mas inexistente "classe dominante", é apresentada sob uma utópica unidade, que se contrapõe a outra figura inexistente, a "classe dominada", e está pronto o mundo: de um lado os maus, dominadores, os proprietários dos meios de comunicação, meios esses que são capazes de tudo, principalmente de alienar as pessoas. De outro, os que irão direto para o céu, pois pertencem ao bondoso lado dominado.

Perderam-se todas as mediações, todas as especificidades e riqueza dos processos sociais, instaurando-se uma falsa e simplista visão maniqueísta de todo o processo comunicativo que desconhece, inclusive, a noção de classe social.

O verniz assumiu foros de veracidade e o discurso se reveste de uma tônica escatológica-espontaneísta: "Vamos conscientizar as massas".

Este é um apelo à educação popular absolutamente inviável que, desconhecendo os mais simples mecanismos sociais, investe furiosamente contra os meios de comunicação social, que se tornam responsáveis por todas as mazelas de nossa sociedade. O discurso intelectual torna-se mais autoritário que o mais autoritário dos discursos políticos, mas isso é irrelevante, porque a tarefa é de salvação. Salvação dos alienados, e se eles não entenderem, não é por nossa culpa; a culpa é sempre deles.

Quanto à dimensão lúdica, jamais ouviram falar...

O arcaísmo cultural, presente nas críticas da esquerda, principalmente no início da década de 70, revive plenamente entre nós, grassando — novamente — no seio universitário como a expressão da última verdade a "teoria da manipulação", tão em voga nos idos de 68 em Berkeley e em Paris.

Ao invés de explorar as gritantes contradições entre a constituição dos meios de comunicação e seu potencial revolucionário, o que Enzensberger fez já em 1970, preferimos saudar o surgimento de ineficazes e limitadíssimos "alternativos", que não passam de *samizdat* e *dazibao* consentidos, como a única possibilidade de transformação social. Por isso mesmo é que, neste sentido, não se produzem transformações sociais.

As possibilidades educacionais da publicidade veiculada pelos *mídia* são completamente desconhecidas, embora há mais de uma década e meia já tenham apontado a "revolução das expectativas frustradas".

Preferimos nos encastelar na nossa própria ignorância e apontar sempre a publicidade como legitimadora do capitalismo, o qual, por seu turno, é apresentado como o fruto de todos os males sociais.

A miséria social reinante, fruto de inúmeras circunstâncias históricas, dentre as quais o próprio descalabro governamental, vem se juntar a miséria intelectual, tão zelosamente cultivada por nós, professores. Entretanto, se a miséria social pode ser reduzida através de práticas socia-

lizantes — e isso não significa necessariamente estatização —, a miséria intelectual parece se alastrar mais e mais.

Vivemos não a era da incerteza, conforme quis Galbraith, mas a era dos chavões, dos estereótipos, da superficialidade, da mediocridade geral.

Estamos em plena “cultura da broa de milho”, o que é mais sério do que se supõe.

As necessidades informativas dos alunos, longe de ser satisfeitas, são preenchidas com um discurso apocalíptico, instaurando a perplexidade em nosso meio.

Debates os mais estéreis frutificam na academia, e não se atribua a exclusividade deles às nossas escolas de comunicação, estendendo-se o reflexo dessa mediocrização às páginas dos jornais, já que eles refletem a visão de parcela da realidade. O ridículo é o normal, a farsa, realidade, a aparência, essência.

Embora nem todos sejam famosos por quinze minutos, os acontecimentos parecem não durar mais que isso, e “o que não está no texto não existe” (sic).

Ao mesmo tempo que denunciemos a “alienação das massas” em nosso discurso messiânico, não nos damos conta de que nos fechamos sobre as nossas querelas e picuinhas pessoais.

A demagogia e o populismo grassam na universidade, com irreparáveis prejuízos aos padrões desejáveis de ensino, proliferando como nunca as *igrejinhas*.

A competência deixou de ser critério de avaliação e julgamento dos docentes, dando lugar ao mais puro e abjeto populismo que faria Vargas morrer de inveja, se vivo estivesse. Embora isto aconteça sem que haja uma unidade de propósito pré-concebida, é evidente que se trata de uma estratégia de incrustação no poder da academia que deve ser conseguida a qualquer custo.

Confunde-se democracia com populismo, reflexão crítica com perseguição, tentativa de se provocar o debate com inconformismo e a exigência de um nível mínimo com autoritarismo.

A universidade faliu e com ela os anseios de uma mudança que diminua as enormes disparidades sociais, a partir de seu trabalho. Estamos a reboque dos acontecimentos, sem nos dar conta de que as inúmeras instituições e categorias sociais estão atentas para a transição em que vivemos.

É hora de passarmos à prática: que a autocrítica deixe de ser mais uma das inúmeras categorias mal-apreendidas e mal-ensinadas.

Quem de nós, em sã consciência, poderá asseverar que está dotando seus discentes de informações essenciais, de informações que os capacitem a estudar e a compreender a sociedade em que vivem e lhes permitam atuar sobre as condições da vida cotidiana?

Ou nos reciclamos e nos adaptamos aos novos tempos, ou sejamos honestos e confessemos nossa incompetência para os próprios discentes, propondo-nos a reaprender o que aprendemos errado, ou aprender o que não sabemos.

O NOVO CURRÍCULO DE COMUNICAÇÃO

Antônio Amaral Serra (UFF — Niterói, RJ)

Procuramos traçar um roteiro para o curso de comunicação tal como pensamos que ele deva ser, a partir de nossa própria experiência de ensino. Assim, evitamos partir de imediato para uma adaptação mecânica da atual situação aos dispositivos aprovados pelo CFE, o que redundaria na cristalização, sob novas aparências, dos mesmos equívocos do currículo atual.

BÁSICO E PROFISSIONAL. TEÓRICO E PRÁTICO

Um dos pontos mais enfaticamente abordados foi o da atual divisão do curso em dois grandes períodos, responsável por inúmeras distorções e prejuízos na formação do aluno e no relacionamento entre professores.

1. A divisão rígida entre básico/profissional, duplicada na divisão teórico/prático, redundante, primeiramente, na distorção de perspectiva que o aluno cria a respeito do curso. Ou seja, ele como que se prepara para uma prática ou profissionalização que não chega a contento, além de ter uma relação muito ambígua com o período introdutório.

De um lado, a *teoria básica* é estabelecida sem levar em conta aquilo que será invocado na profissionalização; por outro, a profissionalização faz tábula rasa do básico, pouco incorporando seus conceitos e investindo, ao contrário, em idéias e propostas que não haviam sido anteriormente exploradas.

Além disso, o interesse do aluno em ter acesso rápido à *prática da comunicação* (razão primeira de sua opção pelo curso) é postergado, desperdiçando-se um tempo caracterizado justamente por sua maior disponibilidade e interesse, na medida em que, aos poucos, o aluno é levado a buscar emprego ou estágio, mesmo que em áreas estranhas à comunicação.

Disso resulta que o aluno ingressa num mercado de trabalho sem ter sido preparado, produzindo-se uma simultaneidade que é deficitária para o curso, uma vez que o dinamismo e exigências do trabalho são incomparavelmente superiores ao da atividade pedagógica. O clima torna-se, então, desanimador e o impulso único que termina por prevalecer é o de "terminar o curso", custe o que custar. A ideologia que se afirma é a da incapacidade da escola em prepará-lo e o mercado torna-se o senhor de sua formação.

2. Entendemos a *teoria* não como a soma de conhecimentos abstratos que posteriormente sejam aplicados a uma prática, mas como um momento privilegiado de reflexão, especulação e livre imaginação. A teoria perde, por um lado, o vício de uma desvinculação absoluta com o universo prático/profissional e por outro evita tornar-se uma informação aprisionada às exigências da técnica, tal qual está estabelecida.

Desta forma, a *atividade teórica* não pode ser acantonada num período ou fase exclusiva, mas acompanhar todo o curso. Deve estar, ao mesmo tempo, atenta às questões surgidas na prática e *contra elas*, ou seja, crítica e dubitativa, de modo a não se transformar em mera legitimadora ou adestradora do fazer.

O que se chama *prática*, por seu turno, deve alargar-se, transpondo igualmente os limites da simples competência técnica de uma habilitação, sobretudo porque o tempo de escola é diferente do tempo da profissão, sendo este último mais rápido na absorção e tecnologia e hábitos novos.

Esta prática, portanto, deve ser em parte entendida como exploração, experimentação, contendo um ritmo suficientemente livre, para que através dela, o aluno possa ver melhor o que afinal acabará praticando e também divisando outros horizontes de criação e reformulação do fazer.

3. O relacionamento frutífero entre estas duas dimensões imporá, sem dúvida, uma nova estruturação do curso, um tipo diferente de encontro e intercâmbio entre os pro-

fessores. Neste sentido, inspirados na proposta feita pela Escola de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais e atendendo a uma idéia já antiga entre nós, pensamos em articular o curso de maneira a canalizar, periodicamente, as disciplinas para um *projeto*.

Este projeto seria o momento marcante de encontro entre o que foi abstratamente tratado e pensado com as experiências e adestramentos simultâneos, concretizando-se numa prática que permita o jogo da imaginação, da reflexão e da materialidade do fazer.

4. Esta reformulação implica, também, como é óbvio, uma alteração de postura. O professor das disciplinas tradicionalmente "teóricas" deverá estar cada vez mais atento ao universo de práticas e processos comunicacionais, vertendo sobre este o conjunto de questões que faz parte do seu saber. O professor do "profissional", por sua vez, terá que sensibilizar-se com as mesmas questões, procurando flexionar seu ensino de modo a atender à gama de perspectivas e problemas que a prática propõe, evitando cair no puro adestramento a que aludimos.

UM CURSO PROFISSIONALIZANTE? UM CURSO DE HUMANIDADES?

Uma alternativa clássica e sempre recorrente em nossas especulações é esta que se apresenta quando pensamos sobre a *finalidade* do curso. Esta alternativa, aliás, resulta na dicotomia anterior (básico/profissional), pois o hiato entre aqueles dois momentos tende a fortalecer uma das duas visões: ou o curso de comunicação será formação genérico-humanística, encaminhando o aluno "criticamente" para o mercado, lugar, afinal, onde de fato aprenderá a "trabalhar", ou deve, de saída, ser o lugar de formação do profissional, não se perdendo tempo em coisas secundárias.

Examinando estas duas alternativas, podemos verificar como são falhas e parciais. A formação genérica, a despeito de seus efeitos culturais indiscutíveis, perde a ocasião justamente de uma formação crítica, na medida em que esvazia o material concreto sobre o qual se faria a crítica, tornando-se esta muito mais um repertório de idéias e lugares comuns, pouco resistentes ao exercício profissional em si. A formação profissionalizante, ao contrário, é esvaziada por um distanciamento mínimo, tornando o curso e o aluno pri-

sioneiros de um fazer já estabelecido, de um "tem que ser assim".

Ambas, portanto, fogem ao que entendemos ser a finalidade da universidade, conceituação inclusive válida para os cursos mais teóricos. Um curso de ciências humana, por exemplo, está hoje profundamente marcado pela exigência da prática da pesquisa e da intervenção social, não podendo se esconder na pura especulação, embora esta seja vital; bem como cursos eminentemente profissionalizantes, como o de engenharia ou medicina, são hoje ávidos de horizontes mais largos de informação e reflexão sobre o que fazem, pois o seu fazer não é hoje em dia nada tranqüilo.

Tudo isto nos leva em direção a um curso onde a preparação profissional seja um alvo constante, mas sempre retomado criticamente. Uma preparação que ao mesmo tempo leva em conta as exigências do mercado, suas previsíveis transformações e tudo aquilo que uma escola reflete como sendo o desejável e melhor numa prática profissional.

UM EIXO: AS LINGUAGENS

Todas estas considerações, por mais válidas que sejam, pressupõem, para se afirmar, um solo concreto que unifique o curso. Se um curso de medicina, o corpo, com suas funções fisiológicas e anatômicas e suas anomalias patológicas, constitui o espaço próprio do saber, ou na engenharia, a "matéria" de modo geral é aquilo sobre o que vão ser estudadas as transformações e apropriações tecnológicas, o que dizer de um curso de comunicação?

Na verdade este curso surgiu muito mais da aglutinação de profissões dadas, às quais se anexou um conjunto heterogêneo de saberes (lingüística, semiologia, filosofia, antropologia, estética, sociologia etc.) daí resultando a dicotomia teórico/prático: que de um objeto nítido produziu um saber.

É difícil, assim, falar de uma *teoria* ou *ciência* da comunicação, da mesma forma que se fala em biologia ou física. Mas, antes de mais nada, cremos ser esta uma característica de cursos profissionalizantes: a medicina, por exemplo, é apoiada em ciências específicas: a física, a biologia, a química e nem por isso perde uma relativa unidade prática.

Ora, investigando o que caracteriza os domínios das práticas comunicacionais (o jornalismo, a publicidade, a

TV, o rádio etc.), notamos que todos eles surgem a partir de algo fundamental e decisivo em nossas sociedades modernas: o crescimento imenso das técnicas de representação. Daí, como o conjunto de recursos, técnicas e discursos buscam oferecer uma imagem, uma visão, uma cópia ou mimese do real.

De fato, ressalta em nossa sociedade uma importância historicamente inédita das representações enquanto espaço próprio de afirmação, negação, verdade, ética e comportamento. Os atos humanos, as decisões (pessoais ou coletivas), os projetos e as trocas sociais dependem crescentemente destes *signos* (num sentido bem amplo) que são, cada vez mais, agenciados por profissionais.

Se atentarmos bem para a dimensão deste fato, observaremos que o jornalista, o publicitário ou o cineasta, muito mais que simples intermediários (“meios”) de fatos, opiniões ou intenções, são, na verdade, produtores de representações em torno das quais se aglutinam desejos, vontades, interesses e ações.

Neste sentido, se dermos a estas representações a denominação de linguagens, para assim evidenciar seu caráter estruturado, articulado, poderemos supor que *é no campo das linguagens que se enraíza a prática da comunicação.*

Todas as atividades e teorias comunicacionais se fariam em torno das linguagens, especificadas ou comuns, tentando compreendê-las, dominá-las, inová-las, transmiti-las. Desta forma, o visual, o som, o gesto, a palavra, a escrita, o pictórico, a oralidade, o fotografado, o desenhado, a dança etc. seriam expressões empíricas das linguagens.

Voltando ao curso, poderíamos pensar, portanto, num eixo que unificasse disciplinas “teóricas”, disciplinas “práticas” e os projetos experimentais. Este eixo seria, então, o estudo e exploração das linguagens, tratadas inicialmente num sentido genérico e comum para, mais adiante, se especificarem segundo as exigências de cada habilitação.

Tomemos alguns exemplos. É evidente que a *imagem visual* é um elemento comum ao jornalismo, ao cinema e à publicidade. É claro também, que ela se diferencia nestes campos. Mas seria fundamental poder iniciar o curso com o estudo e a experimentação daquilo que atravessa todas as práticas comunicacionais e que se relaciona, por outro lado, com a pintura, o teatro etc. Dentro do estudo da imagem, iríamos aos poucos abrindo o leque de diferencia-

ções — a imagem produzida segundo técnicas manuais, gráficas, películas, foto, cinema, cartaz etc.

Outro elemento comum é a *palavra escrita*, presente no texto jornalístico (de infinitas formas), no texto publicitário, no roteiro e nos diálogos do cinema etc. Por que não criar um eixo de estudo sobre a palavra (inclusive a oralidade?) Em torno deste eixo, poderíamos trabalhar a semiologia, a retórica, a lingüística, a antropologia gestual, a produção do texto em suas marcações específicas — descrição, narração, opinião, ficção etc.

Se tomarmos o *som*, em suas múltiplas expressões (o da oralidade humana, o do ruído, o da música) e em suas diversas aplicações (no rádio, na publicidade, na notícia ou no drama cinematográfico), teremos outro elemento a ser explorado nesta articulação.

Ao mesmo tempo, precisamos atentar para os pontos de cruzamento de disciplinas que, ainda hoje, permanecem espaços fechados.

Para exemplificar, tomemos a *fotografia*. A fotografia é lida com imagens, segundo técnicas bem precisas: a *produção de imagens do real*, mesmo que um real absolutamente onírico. Ora, para chegar à fotografia, temos que aludir à pintura, à imagem de modo geral, aos sistemas icônicos; por outro lado, a fotografia estará presente, como técnica ou recurso, no cinema, no jornalismo, ou na publicidade (até mesmo no rádio...). Não basta ter cadeiras de fotografia para isto ou aquilo: é preciso entrosá-las com as disciplinas "básicas" e articulá-las com as linguagens que delas derivam, para inclusive fazer aparecer com clareza a distinção entre fotografia jornalística, artística e cinematográfica.

Um outro exemplo: o que um jornalista faz, em termos de relatar o real, não é próximo daquilo que pretende um documentarista de cinema? como aproximar, distinguir, trocar suas formas próprias ou comuns de expressão e linguagem?

Em suma, com esta proposição nos preocupamos com duas coisas:

- criar um eixo (as linguagens) que acompanha o curso com um todo, aproximando onde se trata de linguagens comuns, diferenciando onde elas se distinguem;
- fornecer um campo comum onde o aluno perceba o *corpus* teórico e técnico da comunicação e lhe per-

mita, ainda, dominar linguagens que atualmente se aglutinam nas profissões (o publicitário trabalha com vídeo, o cineasta tem que trabalhar com texto, o jornalista usa voz, imagem etc.).

CONCLUSÃO PROVISÓRIA

De modo geral, podemos sintetizar nossas preocupações nos pontos seguintes:

1. É necessário romper a dicotomia básico/profissional — teórico/prático em favor de um currículo que torne simultâneas e cruzadas a reflexão e informação abstratas e as técnicas específicas.

2. É necessário, regularmente, canalizar o aprendizado para projetos experimentais onde tudo o que se aprendeu (ou não) se materialize em objetos concretos de trabalho dos alunos.

3. Não se deve atar o curso a um mero adestramento profissional, por sinal estéril, dada a dinâmica do mercado de trabalho, nem afastá-lo para um espaço puramente especulativo, retórico. Para tanto, as práticas devem aparecer logo no início do curso, apresentadas, contudo, enquanto materiais de trabalho e não como códigos prontos de procedimento.

4. Ainda a respeito do ponto anterior, devemos meditar sobre a questão da habilitação, levando em conta que é em grande parte ilusória a ânsia de especialização do aluno. De fato, criou-se toda uma mística de “escolha profissional” que cria ansiedades e exigências (em relação a si próprio e à universidade) e que não tem suficiente embasamento. Assim, deveríamos estabelecer um currículo que ao mesmo tempo que desfaz esse hiato súbito entre o básico e o profissional, cria momentos de passagem, graças aos quais o aluno poderá explorar o conjunto de linguagem e técnicas para melhor se definir e terá um contato amplo que será proveitoso, à medida que corresponde ao inter-relacionamento existente entre as profissões.

5. É preciso designar um eixo que unifique o curso, sendo este eixo, possivelmente, o das linguagens, seja como saberes, técnicas ou recursos próprios de uma atividade — a comunicação — que é, em suma, a produção e veiculação de representações sobre o mundo.

A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFMG

Maria Céres Pimenta S. Castro, Vanessa Padrão de V. Paiva e Vera Regina Veiga França (UFMG)

O longo processo que cercou a discussão e gestação do novo currículo mínimo do curso de comunicação social naturalmente motivou uma série de reflexões sobre a natureza do currículo e do próprio curso. Na verdade, era a própria realidade dos cursos e da concepção de formação profissional que colocavam essa reflexão na ordem do dia.

Porém, se as circunstâncias da elaboração de nova proposta acenderam o debate, a sua definição pode ter significado a conclusão ou uma certa acomodação com o fato consumado, conferindo aos cursos simplesmente a tarefa de sua implementação.

Ora, é justamente por aí que caminham nossa preocupação e as questões que gostaríamos de apresentar como pontos para discussão.

Em primeiro lugar, é preciso rever as diretrizes que orientaram a proposta curricular em implantação, pois é óbvio que a resolução do CFE que estabelece o currículo mínimo não pode ser entendida como a forma de estabelecer tais diretrizes, constituindo-se tão-somente em parâmetros que pretende homogeneizar determinados aspectos na realidade nacional dos cursos de comunicação. Isto significa que a elaboração do currículo pleno deve ser presidida, em cada curso, do estabelecimento de diretrizes que o orientem, quer no sentido pedagógico, quer nos aspectos de conteúdo.

Em segundo lugar, após a definição do currículo pleno e do início de sua implantação é preciso atentar para as questões que vão se configurando. Dessa forma, a reflexão sobre o ensino efetivamente ministrado avança, incorporando novos termos, problematizando situações vivenciadas, produzindo um repensar do próprio processo de formação do comunicador.

DIRETRIZES DO NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO DA UFMG

Qualquer projeto de curso é uma proposta de formação acadêmica, incorporando determinados objetivos e uma prática didático-pedagógica. O que implica, de certa maneira, que o projeto de curso se materialize na constituição de seu currículo. Este, por sua vez, explicita ou incorpora concepções sobre o objeto do ensino e o ensino propriamente dito.

No caso do currículo do curso de comunicação social da UFMG, a definição de suas diretrizes básicas está calcada em algumas questões. A primeira refere-se a um entendimento sobre o objeto de nossa área — a comunicação —, que condicionará, por sua vez, a questão do ensino. A segunda questão — como desdobramento da primeira — refere-se à formação profissional, ou seja, do perfil do profissional desejado.

Significa perceber tal formação em estreita relação com o objeto de estudo de nossa área. Por último, temos o processo de ensino-aprendizagem e os recursos didático-pedagógicos a ser utilizados.

Objeto de ensino da comunicação

Entendemos fundamentalmente que as práticas da comunicação na sociedade são o principal objeto empírico dos nossos estudos, pesquisas e ensino. Isso significa, por um lado, compreender os fenômenos, processos e recursos comunicativos existentes na sociedade e, por outro lado, intervir nesses mesmos fenômenos, indicando suas tendências, propondo novas perspectivas e formas de atuação, e analisando seu alcance, limitações e efeitos.

Entendido dessa forma, o ensino não privilegia — ou não deve privilegiar — um determinado meio, uma deter-

minada habilitação e nem um determinado processo de comunicação. Todas e quaisquer formas de manifestações ou processos comunicativos — em princípio — despertam interesse, quer para a área como um todo, quer para o ensino. Por outro lado, reconhecer o objetivo empírico da área, implica que o ensino, através de distintas formas, deve interferir nos processos sociais da comunicação. Numa primeira instância, pela contribuição dos estudos e pesquisas e, numa segunda instância, enquanto área de conhecimento, pela sistematização ou sugestões de novas práticas e processos comunicativos. Dessa forma, o ensino indaga e problematiza a comunicação social, capacitando assim os indivíduos a interferir criticamente nos processos comunicativos verificados na sociedade.

Ora, se definimos genérica e provisoriamente a comunicação como formas de expressão, veiculação de informações, instrumento de troca, manifestações de opiniões e sentimentos, instrumentos de organização social, política, econômica ou cultural, através de diversos meios e signos, admite-se que tais elementos devem estar necessariamente expressos no currículo. Admite-se ainda que, falando em comunicação social, exige-se que se explicitem os seus elementos e instrumentos condicionantes. Entender essas inter-relações torna-se, portanto, um exercício norteador do ensino e das práticas do futuro comunicador. Tal norteamento — expresso no currículo — não se dá apenas em um sentido ético e político, mas também pela instrumentalidade necessária do comunicador em apreender e discernir os fenômenos comunicativos, a sua inserção no plano das relações sociais e sua capacitação técnica em manejar os diversos instrumentos e recursos da comunicação social.

Portanto, a comunicação, enquanto objeto do ensino, não pode se esgotar em um plano meramente descritivo ou em suas representações práticas. A comunicação é um instrumento das relações sociais e é nesta concepção que ela se torna aqui objeto de ensino.

É importante ressaltar como essa concepção do objeto de ensino recoloca a questão da relação entre a teoria e a prática. Todo processo comunicativo envolve determinada condição, circulação e reconhecimento (consumo), que exigem um *saber* e um *fazer* (saber-fazer). No entanto, ainda que em um processo de ensino eles possam ocupar espaços distintos, não serão jamais excludentes. Isto significa que a prática do ensino não se pode resumir a *reflexões teóricas*

e nem tampouco em um *fazer* destituído da teoria e da reflexão.

Por exemplo, se o jornal-laboratório exige certos tipos de exercícios internos (como redigir), as condições de produção, a circulação da produção e o seu reconhecimento não podem ser resumidas às questões técnicas. É necessário que seja recuperada a totalidade da produção prática: o exercício ético e político, o exercício profissional, o exercício teórico, o exercício da criatividade. Em outras palavras, exercitar a indagação, a problematização como elementos enriquecedores do processo de ensino e a convergência entre o exercício teórico e a prática.

A formação profissional

A formação profissional encontra-se em estreita vinculação com o objeto empírico de nossa área. Mas — é necessário ressaltar — não estamos utilizando o conceito de formação profissional do comunicador como sinônimo de habilitação. Por formação profissional do comunicador, estamos entendendo a utilização de recursos didático-pedagógicos possíveis de capacitar um indivíduo (ou indivíduos) para o exercício da comunicação na sociedade. Tal indivíduo — por pressuposto — estaria apto a exercer uma profissão: entender e discernir os fenômenos da comunicação no plano social, manejar instrumentos e materiais para a produção da comunicação na sociedade, interferindo criticamente em tal processo. Neste sentido, a habilitação seria apenas uma conseqüência natural deste processo, ou seja, o indivíduo que, após um processo de aprendizagem a respeito dos fenômenos sociais e técnicos da comunicação especializa-se na produção de uma dada modalidade (ou modalidades) comunicativa. Significa que a habilitação não teria um fim em si mesma e nem constituiria o ápice da formação profissional. Sua importância deveria ser definida pela articulação com as necessidades gerais da formação profissional do comunicador.

No entanto, essa concepção é muitas vezes limitada pela legislação que regulamenta o exercício profissional, o que significa que o currículo deve incorporar as exigências profissionais, admitindo-se novas reciclagens decorrentes do dinamismo próprio à complexidade social.

Uma formação profissional não deve e nem pode limitar-se a repetir um fazer estabelecido, apesar das limitações técnicas e materiais — mas deve exercitar o espírito criati-

vo, propor ou perceber as novas formas de atuação do profissional. Isto significa que a formação profissional deve buscar explicitar a realidade social de atuação do profissional da comunicação, assim como capacitá-lo para as técnicas e linguagens inerentes à sua profissão. Não obstante, tal conhecimento não se limita às técnicas consagradas pelo uso. Deve contemplar as possibilidades de transcender as práticas usuais pela pesquisa, pela criação de novos recursos expressivos. Os instrumentos para isto podem ser os mais variados, desde a experimentação em laboratórios até a pesquisa de campo. No caso da pesquisa de campo, esta deve abordar os diversos fenômenos da comunicação, assim como aprofundar um conhecimento sistemático dos meios e atividades da comunicação, conhecendo a maneira como se organizam e se articulam no plano geral da sociedade.

O processo pedagógico

A definição de objetivos de formação profissional e a definição do objeto do ensino respondem apenas parcialmente à formulação de uma proposta de formação acadêmico-profissional. São necessárias também a escolha e a articulação dos conteúdos teórico-práticos que efetivam as definições já realizadas.

O conteúdo de um curso de comunicação pode ser agrupado em dois eixos centrais:

- a) o estudo da comunicação na sociedade, englobando o estudo da comunicação enquanto atividade profissional, as condições sociais de sua produção, seu papel ideológico, assim como a compreensão do contexto histórico-social em que se dá a comunicação;
- b) o estudo da comunicação em suas materialidades: a elaboração de mensagens, o domínio dos vários códigos, a compreensão e o exercício da comunicação nos seus vários planos de expressão.

Estes dois eixos podem ser paralelos, superpostos, somatórios e até excludentes. A opção por uma forma de articulação desses eixos pressupõe a existência de determinados princípios que viabilizem a organização desses conteúdos.

No caso da presente proposta, elegemos como elementos ou princípios norteadores:

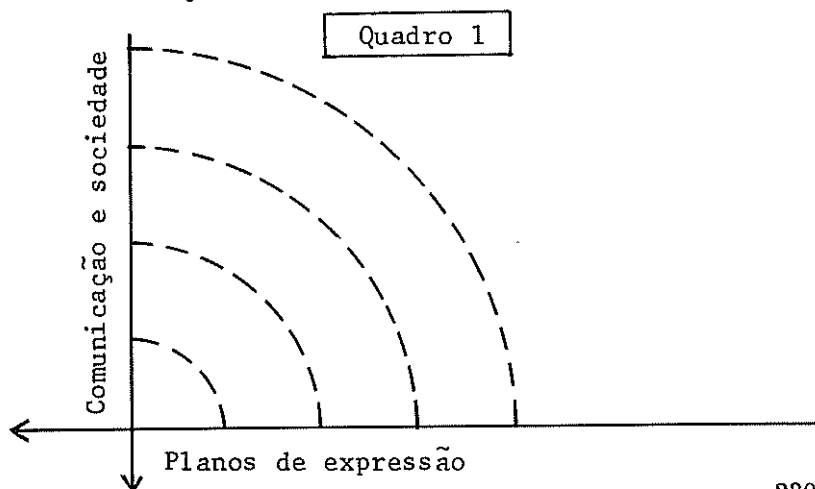
- a) primeiramente, uma determinada concepção da relação teoria-prática, enquanto partes de um mesmo proces-

so, o que pressupõe uma estrutura de curso onde o *saber* e o *fazer*, se interpenetram. Vale dizer, esse princípio organizativo leva a uma determinada articulação teórico-prática dos conteúdos, em que não são privilegiados aspectos teóricos ou aspectos práticos, mas investe-se na apreensão da relação teoria-prática que se efetiva no interior desse conteúdo (*saber-fazer*).

b) Outro princípio organizativo refere-se ao reconhecimento de que o conteúdo deve ser organizado a partir de elementos facilmente identificáveis no cotidiano da comunicação, uma reflexão desencadeada a partir de elementos extraídos do real. A comunicação deve ser apreendida a partir de suas representações práticas. Essas, por sua vez, devem ser tratadas de tal maneira que o conhecimento produzido proporcione a compreensão dos elementos essenciais constitutivos dessa prática que se encontrem encobertas no cotidiano da comunicação.

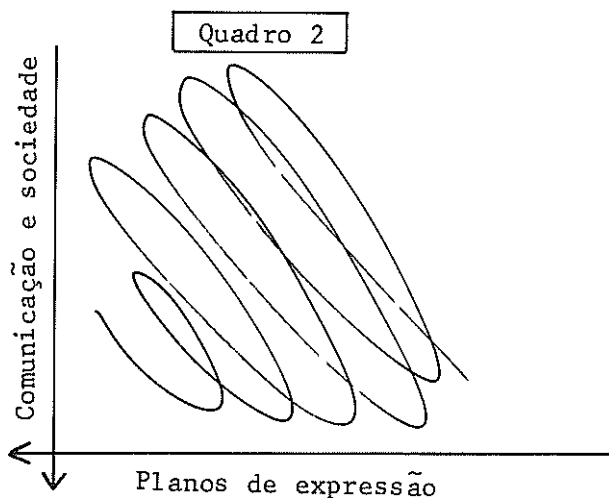
c) Finalmente, o reconhecimento de que as práticas da comunicação, embora façam parte de um conjunto maior de práticas sociais, têm uma especificidade própria. Essa especificidade entretanto, só pode ser entendida (buscada) quando revelada pela compreensão do todo de que é parte.

A partir de nossa concepção de comunicação e dos princípios que orientam a organização dos conteúdos, os dois eixos centrais — o estudo da comunicação na sociedade e o estudo da comunicação em sua materialidade — colocam-se perpendiculares e convergentes. A integração se dá pela interseção, que define a especificidade da comunicação, como ilustra o quadro abaixo.



Ao mesmo tempo, a presente proposta deve-se desdobrar nas diretrizes pedagógicas que contemplem ou implementem a organização do conteúdo definido. Partindo da configuração dos dois eixos transversais que se cruzam, torna-se necessário também uma concepção de ensino que dê conta dessa inter-relação, trabalhe a convergência das duas vertentes, não apenas como ponto final da interseção, mas como componente básico da estrutura que as une.

É dessa forma que a diretriz pedagógica assumida pretende que o conteúdo seja organizado e ministrado através da construção de momentos de *análise* e de *síntese*. Estes momentos possibilitarão a aproximação sucessiva ao objeto de ensino, pois a análise de determinado tema deve gerar a sua própria síntese que, por sua vez, produz um novo movimento analítico. Este movimento em espiral (quadro 2) deve proporcionar, sucessivamente, a articulação entre teoria e prática em cada questão, resgatando-se nos momentos de síntese a especificidade da temática da comunicação.



Por esta via, parece ser possível organizar o conteúdo, previamente escolhido, em uma estrutura curricular que trabalhe de maneira integrada (e não superposta ou paralela) os enfoques teóricos e práticos deste mesmo conteúdo, articulando os temas mais específicos (técnicas, linguagem, produção etc.) no bojo da análise mais geral da sociedade.

A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFMG

A estrutura, a organização ou a montagem de um curso podem obedecer a diferentes critérios. Pode-se estruturá-lo, agrupando disciplinas segundo áreas temáticas, ou agrupando e trabalhando a problemática específica de cada área profissional, ou ainda restringindo-se a uma listagem de disciplinas por semestre letivo, de forma mais ou menos aleatória.

As diretrizes aqui assumidas apontam para uma nova estrutura curricular, baseada em etapas subseqüentes de aproximação com o objeto da comunicação. O curso foi dividido em momentos de trabalho, articulados ao redor de um tema nucleador do conjunto das disciplinas e atividades, em que teoria e prática se interpenetram, caminhando para uma síntese final, geradora de uma nova etapa que lhe é subseqüente. Essas etapas trabalham e percorrem dois eixos: a comunicação na sociedade e a materialidade da comunicação. São, portanto, integradas horizontalmente por um tema nucleador e verticalmente por seu movimento encaixado em direção ao objeto da comunicação: a comunicação como um fazer concreto na vida social. O curso é composto pelos seguintes momentos (cada um deles englobando 2 semestres letivos) e por suas respectivas sínteses:

1.º momento: tema: a trajetória e a prática da comunicação na sociedade;
síntese: as diferentes práticas da comunicação.

Caracterização: o primeiro momento caracteriza-se pela identificação dos produtos da comunicação social, inseridos na produção total da sociedade, apontando as diferentes formas de comunicação dentro de determinados contextos.

2.º momento: tema: a produção social das diferentes práticas da comunicação;
síntese: a função social da comunicação.

Caracterização: o segundo momento busca detectar as diferentes formas e processos da comunicação na sociedade, tendo como referência básica os elementos condicionantes da produção/recepção da comunicação na sociedade (o que implica enfocar tanto os condicionantes sociais da comunicação quanto a influência da comunicação na sociedade).

3.º momento: tema: o exercício da função social da comunicação através da mensagem;
síntese: as diferentes linguagens da comunicação.

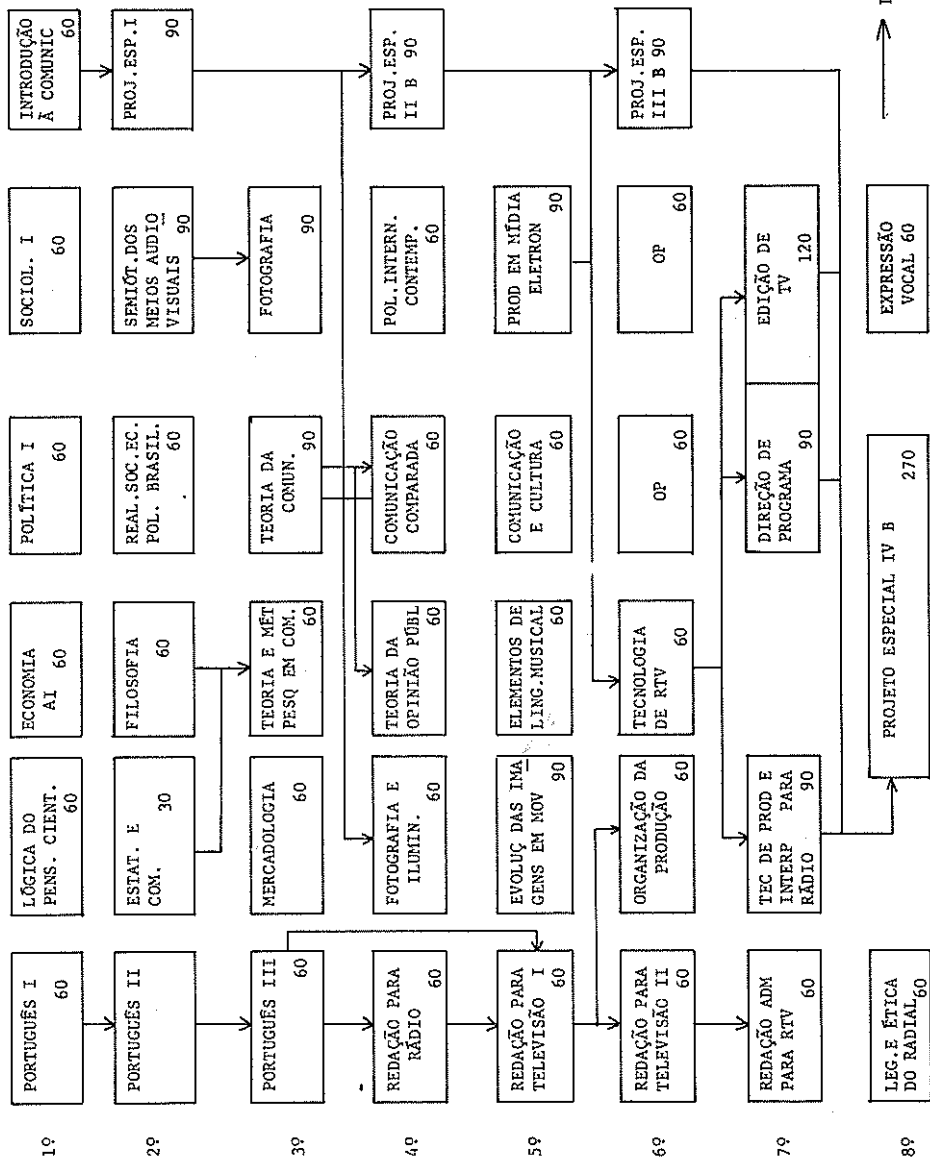
Caracterização: o terceiro momento ressalta a questão da mensagem enquanto materialização e mediação da produção/consumo (em comunicação), não somente do ponto de vista instrumental, mas, e principalmente, do ponto de vista das relações sociais.

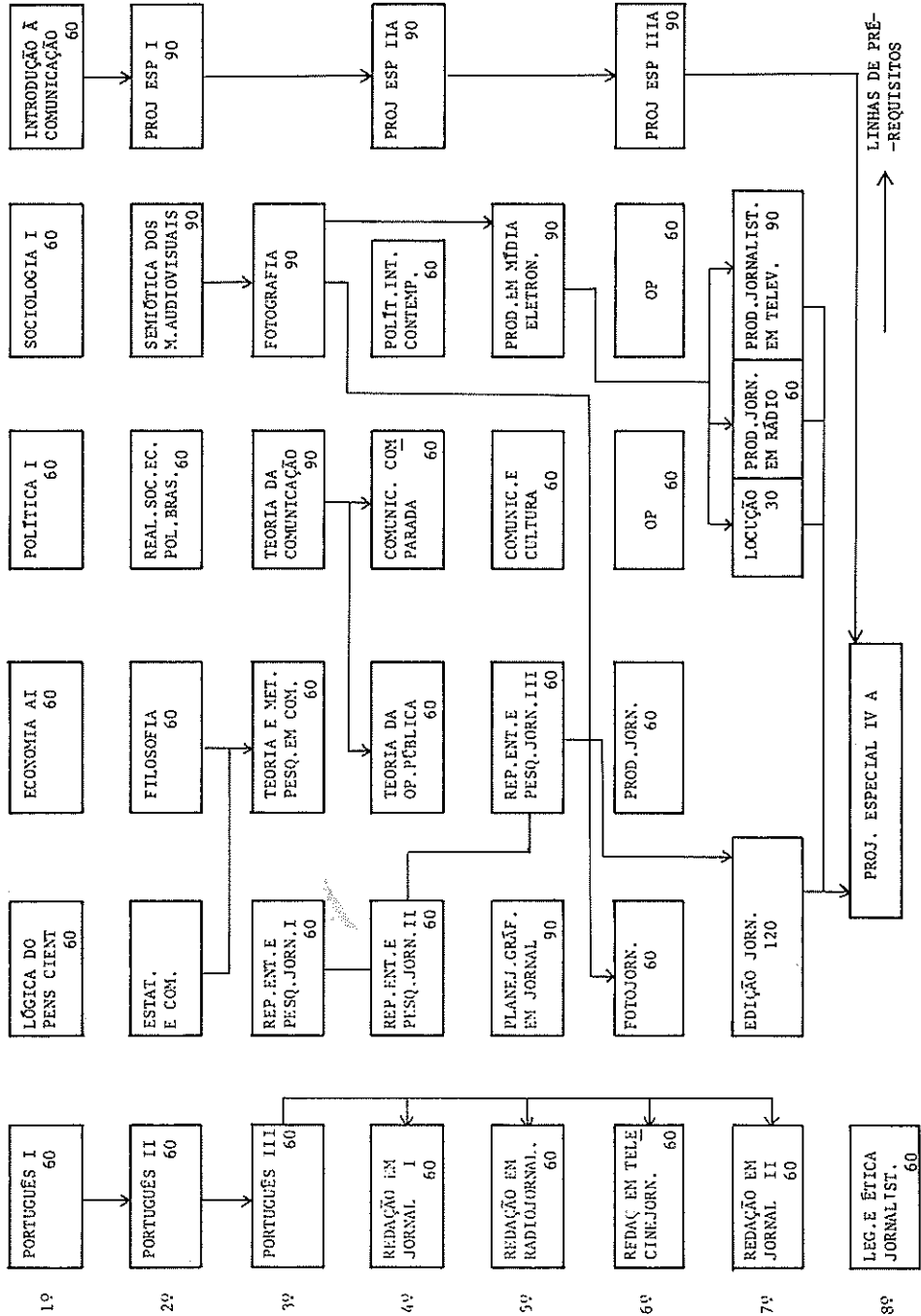
4.º momento: tema: a articulação das diferentes linguagens nas práticas específicas de comunicação;
síntese: as diferentes práticas como um fazer concreto da comunicação.

Caracterização: o quarto momento se caracteriza pela possibilidade de verificar, através da produção dentro das práticas específicas, as condições de utilização das linguagens articuladas às atividades profissionais de comunicação.

Esta estrutura do curso definiu a distribuição das disciplinas em uma grade curricular que busca dar conta da integração horizontal e vertical das atividades que compõem o curso. Além disso, a organização das disciplinas deve expressar de forma clara os dois eixos que dão suporte à concepção de formação profissional contemplada neste curso.

O primeiro eixo, a comunicação na sociedade, agrupa conteúdos que devem conferir um entendimento sobre o objeto de estudos da nossa área na sua natureza político-social. O segundo eixo, a materialidade da comunicação, vai tratar das diferentes linguagens. A relação intrínseca entre um e outro orientará a definição da comunicação como um fazer concreto da vida social e, em última instância, a definição do perfil do profissional que queremos ou pretendemos formar.





1º

2º

3º

4º

5º

6º

7º

8º

LINHAS DE PRÉ-REQUISITOS

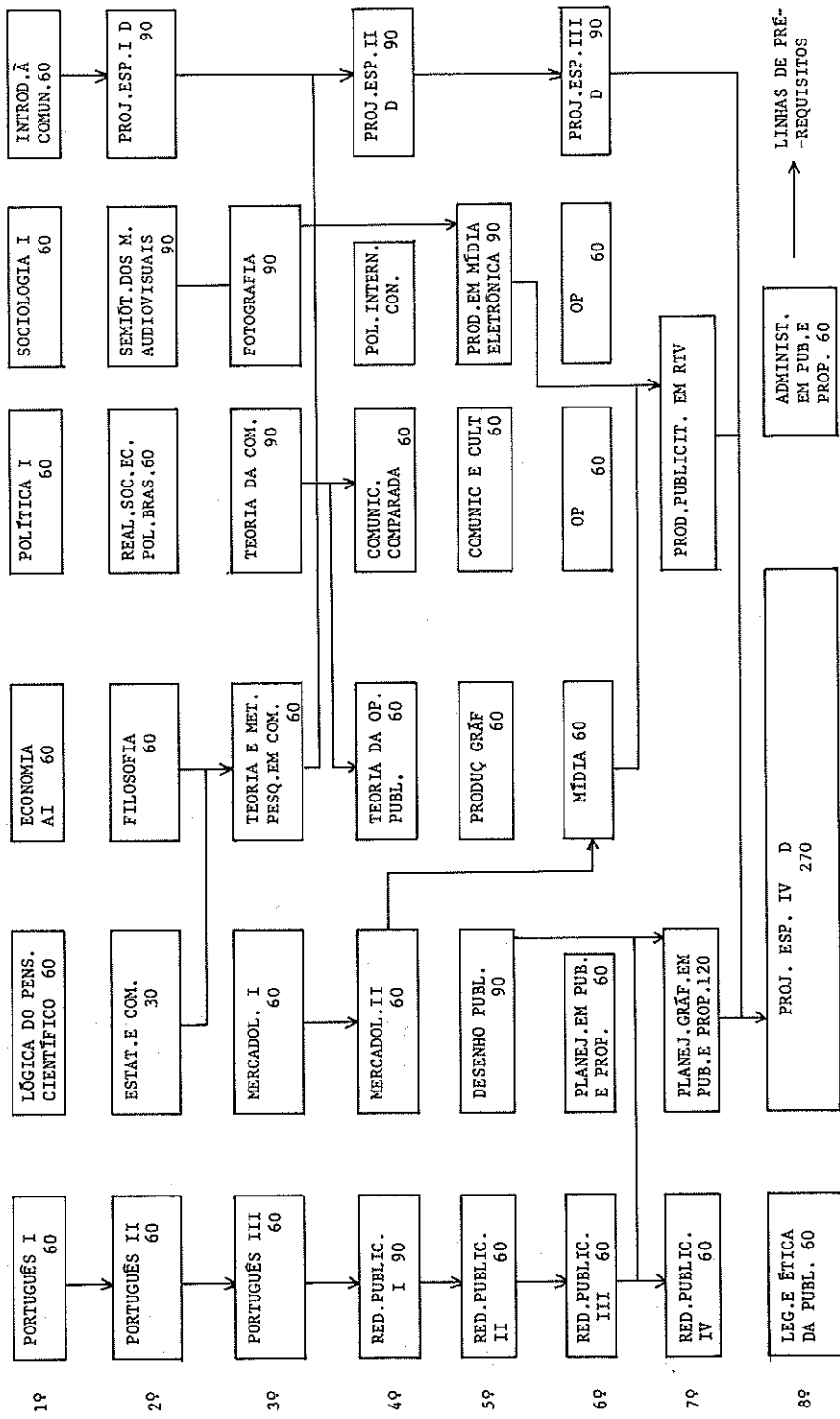
PROJ. ESPECIAL IV A

LOCUÇÃO 30
 PROD. JORN. EM RÁDIO 60
 PROD. JORNALIST. EM TELEV. 90

EDIÇÃO JORN. 120

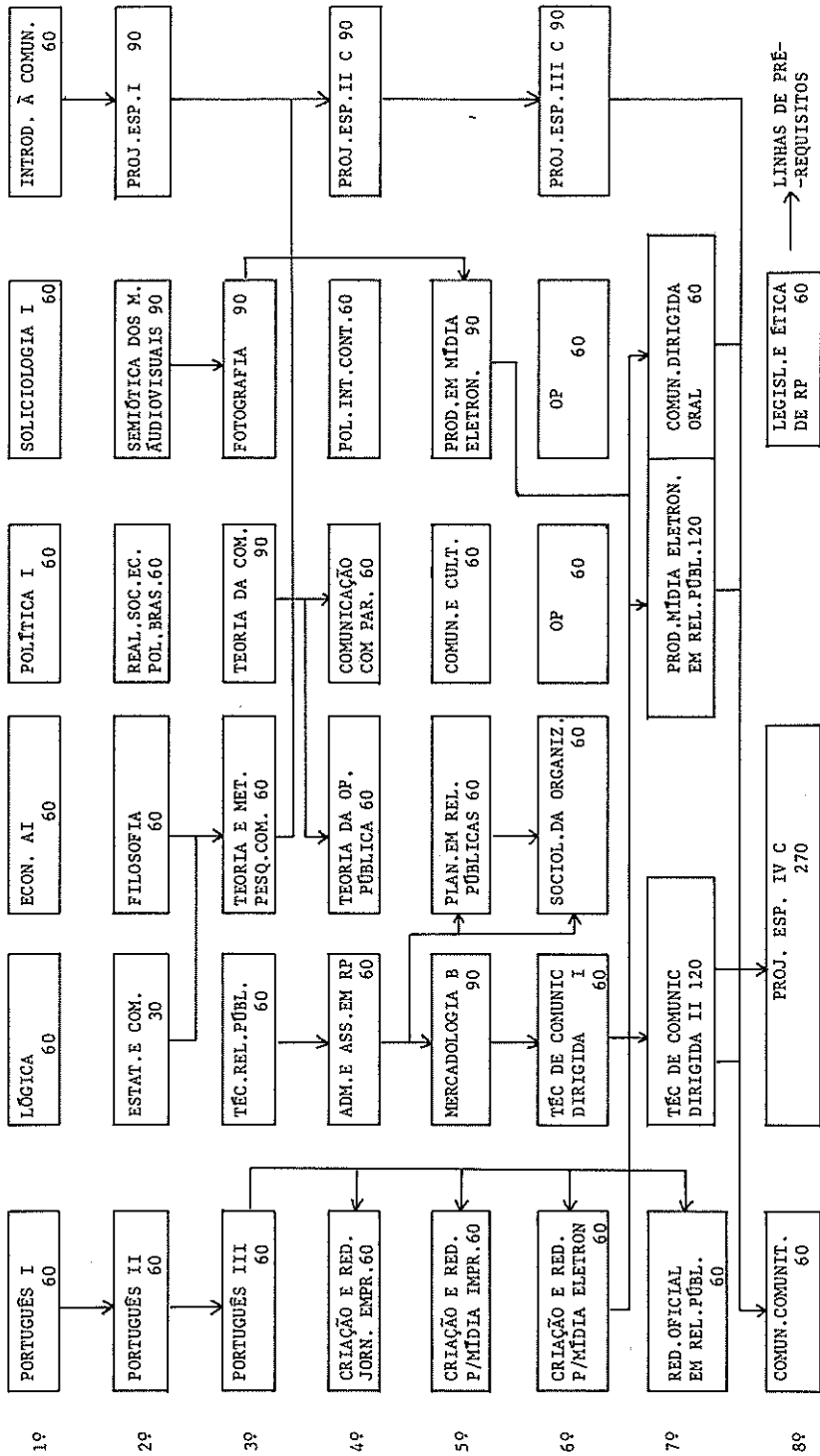
LEG. E ÉTICA JORNALIST. 60

PUBLICIDADE E PROPAGANDA



LINHAS DE PRÉ-REQUISITOS →

R E L A Ç Õ E S P Ú B L I C A S



LINHAS DE PRÉ-REQUISITOS

O ENSINO DE JORNALISMO E O LUGAR DAS ESCOLAS

Alice Mitika Koshiyama (ECA-USP)

A escola de nível superior é o local adequado para a formação de jornalistas profissionais no atual estágio da história da imprensa brasileira. A importância e a necessidade das escolas, sob o ponto de vista da formação intelectual e luta sindical dos jornalistas, são pontos ressaltados por pessoas com a experiência de José Hamilton Ribeiro, em meio a uma polêmica onde aparecem também posições extremadas — com a defesa do mais estreito corporativismo até a proposta do abandono de qualquer regulamentação para definir a entrada de novos trabalhadores no mercado.¹

Historicamente, a idéia de que o jornalismo é uma atividade para ser ensinada em escolas superiores foi defendida por vários empresários do jornalismo, destacando-se Joseph Pulitzer, que patrocinou a criação da primeira escola de jornalismo nos Estados Unidos.²

Também Antonio Gramsci, um dos fundadores do Partido Comunista Italiano, defendia a necessidade de se oferecer uma formação sistemática para os jornalistas em escolas criadas para essa finalidade. Ele próprio, refletindo sobre a questão do exercício do jornalismo, preocupou-se em elaborar algumas orientações para o trabalho.³

1. Cf. "Ter diploma ou não ter: eis a questão" in *UNIDADE*, 86 (1985): 4-7.

2. Cf. Edwin Emery, *A história da imprensa nos Estados Unidos*, Lيدador, Rio de Janeiro, s.d., pp. 793-798.

3. Cf. Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1968, pp. 101-204.

Na cultura brasileira, a formação acadêmica para o exercício do jornalismo torna-se objeto de debates acirrados entre os empresários e trabalhadores no final dos anos sessenta, quando ocorre a regulamentação da profissão de jornalista, uma reivindicação sindical finalmente atendida. A polêmica inicial era sobre a obrigatoriedade da posse de um diploma universitário em jornalismo para se ter um lugar no mercado de trabalho, na medida em que as incipientes escolas pareciam não oferecer o adestramento pedido pelas empresas. Atualmente, a divergência mais aguda é sobre a possibilidade de se obter, apenas por meio das escolas de jornalismo, a formação de alto nível reclamada pelo jornalismo especializado das grandes empresas jornalísticas.

Se as escolas de jornalismo pretendem estar sintonizadas com as exigências da sociedade capitalista, cumpre equacionar a questão de encaminhar seus estudantes para uma formação especializada de alto nível, quando os currículos, na maioria das escolas, trabalham com o superficial.

ENSINO E ESPECIALIZAÇÃO

Tentaremos, nos limites deste trabalho, debater o problema da especialização dos jornalistas em alguma área da profissão frente à realidade do ensino atual. Para tanto, recorreremos a algumas informações obtidas junto a estudantes que se especializaram e soluções tentadas em escolas ou empresas.

A experiência de dois ex-alunos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e hoje, respeitados jornalistas pela competência técnica e padrão ético de ação, mostram duas opções autodidatas. Ethevaldo Siqueira, diretor da RNT, *Revista nacional de telemática*, e Luis Nassif, editor da seção "Dinheiro vivo" da "Folha de São Paulo", declaram francamente que a formação em jornalismo foi insuficiente para enfrentar o mercado de trabalho.

Ethevaldo, aluno da primeira turma da ECA-USP, iniciada em 1967, especializou-se em informática, aproveitando as condições então oferecidas pelo jornal "O Estado de São Paulo", onde começou a trabalhar logo no primeiro ano da escola. A empresa favorecia a especialização dos seus quadros, permitindo que uma pessoa cobrisse um mesmo setor por muito tempo. Tendo permanecido 16 anos na empresa,

ao sair dela, Ethevaldo tinha uma experiência jornalística que o motivou a estudar inclusive algumas disciplinas do curso de física, como o especializado em semicondutores, cursadas por indicação do professor José Goldemberg.⁴

Luis Nassif, que fez seu curso na década de setenta na ECA-USP, especializou-se em economia, fazendo cursos paralelos e estudando por conta própria. Embora reconheça a ineficácia da escola enquanto formadora de quadros de alto nível, refuta também as demagógicas idéias de alguns empresários ao dizer, claramente, que a contribuição das redações para que ele aprendesse algo de relevante é nula. “Seguramente, a redação forma, mais do que a faculdade, profissionais de segundo nível”, garantiu. Apoiado em sua experiência de repórter e redator em *Veja*, “Jornal da tarde” e “Folha de S. Paulo”, Nassif destrói quaisquer pretensões que possam ser acalentadas sobre as redações enquanto reduto formador de bons profissionais: “A soma de conhecimento das partes, isto é, dos jornalistas, é muito maior do que o produto final, que é o jornal. As redações não ficam atrás em nada, em termos de mediocridade: é um esquema opressivo, um clima ideológico castrador. As redações acabam, efetivamente, com qualquer trabalho personalizado”.⁵

A preocupação em atender as necessidades de profissionalizar, dando formação técnica e formação especializada para enfrentar uma área do jornalismo já esteve presente na estrutura curricular de escolas. O projeto inicial da Universidade de Brasília que tinha um Instituto de Comunicação de Massa, onde um dos cursos oferecidos era jornalismo, combinava uma preparação cultural básica em algum ramo da ciência e um treinamento para o exercício profissional nas condições mais aproximadas às do mercado de trabalho. Nessa estrutura universitária, o aluno que cursasse o básico de qualquer área — física por exemplo — poderia ingressar no curso de jornalismo. Havia uma flexibilidade curricular, centrada na necessidade de se aliar uma sólida formação básica em algum setor do conhecimento ao treinamento para a atividade jornalística, segundo depoimen-

4. Depoimento na XII Semana de Estudos de Jornalismo, na ECA-USP, 29 de maio de 1985.

5. Depoimento na XII Semana de Estudos de Jornalismo, na ECA-USP, 29 de maio de 1985, publicado in “Jornal da Semana”, junho de 1985, ECA-USP, p. 7.

to do professor e jornalista Pompeu de Souza, organizador do curso. A formação do jornalista surge, no caso, como uma tarefa da universidade e não de escolas isoladas de jornalismo.⁶

Se na primeira metade da década de sessenta, quando se buscou organizar a Universidade de Brasília, a especialização no jornalismo brasileiro era um processo pouco visível, hoje é uma condição do mercado, que se percebe ao olhar as nossas bancas de jornais. O país acompanha uma tendência do jornalismo contemporâneo nos países capitalistas. As empresas jornalísticas procuram multiplicar seus produtos no mercado, segmentando-os em ofertas destinadas a públicos, cujos interesses são cada vez mais especializados. O exemplo dos Estados Unidos, onde o processo de segmentação de produtos é mais acentuado, mostra-nos, que, em tese, as possibilidades de segmentação são infinitas, lembrou o jornalista Thomas Souto Correa, da direção da Editora Abril.⁷

A segmentação de produtos, que exige especialização crescente dos jornalistas, ocorre em todos os tipos de veículos. Na área de revistas da Editora Abril é visível o processo. O jornal "Gazeta mercantil", em si um jornal especializado em economia, tem um exemplo do grau de especialização possível, mesmo no mercado brasileiro. O jornalista Sidnei Basile, diretor da publicação, contou que a "Gazeta mercantil — international weekly edition" nasceu para atender a um segmento do público do jornal diário, ligado a empresas estrangeiras no Brasil, interessado em economia e política brasileira, sendo vendida a assinantes até dos Estados Unidos. Para redigir a "Gazeta mercantil", edição semanal em inglês, foi necessário descobrir um redator que conhecesse bem nosso país e soubesse redigir, diretamente em inglês, notícias do Brasil; a tentativa de se escrever em português dando a um tradutor para que traduzisse o texto para o inglês não atendeu às exigências dos leitores. (Informação prestada em 14 de dezembro de 1984, à tarde, durante visita feita à sede da "Gazeta Mercantil").

6. Depoimento de Pompeu de Souza aos participantes do I Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Jornalismo, promoção ECA-USP, "Gazeta Mercantil" e Editora Abril, a 10 de dezembro de 1984, na ECA-USP.

7. Depoimento no I Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Jornalismo, a 17 de dezembro de 1984, na ECA-USP.

CONCLUSÃO PROBLEMÁTICA

Notamos que a formação de jornalistas para o mercado de trabalho hoje impõe uma especialização cada vez maior de conhecimentos.

Pode-se argumentar que há jornalistas que conseguem comunicar o que os especialistas sabem, mesmo sem nada entender do campo em questão, pois o negócio do jornalista é a comunicação. Mas esses profissionais permanecem na total dependência da orientação de pessoas nem sempre desejosas de contar o que está acontecendo. Muitos erros e deturpações apresentados pelas fontes seriam corrigidos ou mostrados criticamente se jornalistas tivessem especialização nos setores que cobrem. Aliada às melhores concepções éticas e políticas, a especialização é uma garantia de um jornalismo a serviço da população, e disso temos inúmeros exemplos em nossa imprensa.

Uma alta qualificação, que o coloque em reais condições de apurar as informações e avaliar criticamente declarações de suas fontes, é um dos requisitos para aumentar o grau de liberdade e de influência do trabalho do jornalista.

O jornalista Roberto Muller, diretor da "Gazeta mercantil", acentua a importância de uma formação especializada quando o jornalista pretende garantir sua independência e respeitabilidade profissional. Trabalhando com um órgão dirigido à elite econômica, política e financeira, que em geral é também fonte de informação, os jornalistas da "Gazeta mercantil" enfrentam diariamente situações de pressão muito maiores do que os que trabalham em outros tipos de veículos. Uma sólida formação e uma consistente informação sobre sua área específica de trabalho permite ao profissional enfrentar e vencer essas situações. A empresa tem uma política de estimular seus jornalistas a aperfeiçoar os próprios conhecimentos através de todas as formas de aprendizagem, inclusive procurando freqüentar cursos especializados em áreas diretamente ligadas ao seu trabalho cotidiano, informou Muller. Recebendo jornalistas recém-formados, mas em condições de desenvolver um bom potencial de trabalho, a "Gazeta mercantil" inclui, no projeto de treinamento sistemático a formação complementar que todos deverão buscar adquirir, caso tenham necessidade.⁸

8. Depoimento no I Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Jornalismo, a 12 de dezembro de 1984, na ECA-USP.

Concluimos que a formação dos jornalistas para o mercado é um trabalho que cabe à universidade. Cabe às escolas de comunicação e de jornalismo parcela significativa no processo de educar jornalistas, mas é preciso reconhecer suas limitações operacionais. Distribuir aos alunos iniciantes nos cursos de jornalismo a ilusão de que a simples frequência às aulas os transformará em jornalistas do mais alto nível pedido pelo mercado é um ato que só contribui para alimentar insatisfações futuras.

As escolas de comunicação e de jornalismo só poderão cumprir condignamente sua tarefa quando estiverem materialmente equipadas — com todos os órgãos laboratoriais funcionando sem solução de continuidade — e pedagogicamente organizadas a partir de uma concepção de jornalismo visto enquanto atividade partidária em uma sociedade de classes, o que exige dos seus trabalhadores uma sólida formação ética, técnica e política.

CURRÍCULO MÍNIMO, IMPOSIÇÃO MÁXIMA

Margarita Londoño (Depto. de Comunicação Social
Universidade del Valle)

Não faz muito tempo, os jornalistas gostavam de dizer que “se nasce jornalista”, sacralizando assim o empirismo e a inspiração natural como único método de formação profissional. Na verdade, por um longo período, o único formador do jornalista foi a própria empresa de comunicação, onde confluíam literatos, advogados ou jovens sem formação que ingressavam como assistentes, contínuos ou técnicos e acabavam sendo redatores, chefes de reportagens ou até secretários de redação.

Esta situação já passou a ser parte da lenda da imprensa, não só do Brasil, mas do mundo inteiro. Hoje não é mais assim. Mudamos e para melhor. O jornalista atual forma-se em escolas universitárias e, não poucas vezes, continua com estudos de pós-graduação, embora isto não seja uma prática tão geral quanto desejável. O jornalista mudou porque as empresas mudaram e porque a sociedade mudou. Nada teria acontecido se toda uma série de circunstâncias novas não se tivesse apresentado.

A demanda social por um tipo novo de profissional, que tome conta das atividades informativas, cresce proporcionalmente ao desenvolvimento da informatização, da especialização e do avanço tecnológico. Porém, nem sempre o desenvolvimento do ensino é equilibrado e harmônico com essa demanda. Muito pelo contrário, a relação entre os centros docentes encarregados de preparar profissionais para o campo informativo e as demandas do mercado de trabalho é conflitiva e desigual: o empresário quer que a univer-

sidade ofereça realmente um profissional apto para o trabalho, entendendo por aptitude o domínio da técnica jornalística com algum conhecimento complementar de tipo humanista ou geral; e a universidade dificilmente se adequa a esta demanda, gerando um ensino não tão profissionalizante quanto a empresa quer. O conflito entre as empresas e as universidades não parece ter um fim próximo, porque ainda está longe o dia em que a academia se submeta totalmente às pressões do mercado de trabalho e porque não se trata de voltar ao empirismo, ainda que ministrado pela escola. Trata-se de achar uma qualificação acadêmica adequada às necessidades sociais do desempenho profissional.

Neste sentido, o ensino profissionalizante do jornalismo não está ainda resolvido. Ele não oferece ao estudante essa qualificação que lhe permita entrosar-se no mercado de trabalho sem maiores problemas, mas, sobretudo, não oferece ao estudante uma visão realista, atualizada, da profissão. Na maioria das vezes, esse ensino é um "fazer de conta", uma espécie de "brincadeira" que o aluno nem chega a levar a sério. A temporalidade da academia é totalmente distinta do tempo de trabalho. Enquanto o jornalismo profissional vive em permanente competição com a atualidade, onde o jornal deve às vezes até se adiantar aos acontecimentos, na universidade, os acontecimentos como tal são esquecidos e só importam na medida em que são substância para a escritura. Por isso, a concepção da notícia é sempre a da *forma* escrita que se dá e não a atualidade dos conteúdos trabalhados. O aluno se acostuma a trabalhar numa flexibilidade cronológica que nada tem a ver com a velocidade das redações modernas. Uma notícia para um órgão laboratorial interessa apenas pelo trabalho de produção do texto e não pela divulgação ou pela qualidade noticiosa intrínseca ao fato contado, criando-se desta maneira uma distorção: a de que ser jornalista é ser redator e não repórter, ou editor, ou ter uma visão global do processo, incluindo a distribuição e o consumo da informação.

A temporalidade do jornalismo também tem a ver com o conceito de periodicidade, quer dizer, de compromisso rigoroso com um *ciclo de emissão fixo*. Diário, semanal, mensal, qualquer que seja o ciclo, ele é uma espécie de contrato com o receptor, compromisso indispensável para a fidelidade e credibilidade mínima que todo órgão de informação deve ter. Isto também não é respeitado pelas universidades, que não assumem compromisso nenhum com leitor nenhum. Os órgãos laboratoriais são editados sem periodicidade fixa

e sem compromisso com os receptores. É como se fosse um exercício de autocomplacência, onde se escreve basicamente para os próprios estudantes. Se alguém mais nos lê é um adendo que não foi procurado. Resultou espontaneamente.

Nesse panorama da área profissionalizante, as empresas acham um campo propício para levantar suas críticas cada vez mais fortes contra os profissionais egressos das escolas de jornalismo. É que as escolas se afastaram do ensino de comunicação social e ainda não chegaram a uma formação em jornalismo que realmente ofereça resultados satisfatórios.

Ao final dos anos sessenta e início da década de setenta, deu-se um importante movimento em toda América Latina que pretendia implementar um ensino da comunicação social a partir de uma especificidade distinta do simples jornalismo. Este movimento era produto dos questionamentos teóricos e políticos a uma formação até esse momento centrada numa única figura profissional, a do jornalista. Uma formação que desconhecia processos de comunicação não-massivos e objetivos não meramente informativos na comunicação, onde a veiculação de expressões de setores populares carecia de importância frente à força dos meios monopolistas e unidirecionais, que estavam por trás de uma realidade política opressora. Questionando duramente os meios a serviço das ditaduras, dos colonialismos, da dominação, a comunicação social se colocou a serviço da libertação, da participação social e da democracia na América Latina.

Teoricamente, o movimento, ao criar no continente um ensino da comunicação que não se esgotava no jornalismo tradicional a serviço da classe dominante, representou uma luta importante, pois ao menos conseguiu colocar em questão um *status quo* profissional, imposto de cima para baixo pelas empresas, e porque permitiu o surgimento de uma pesquisa inovadora que nos aproximou de nossas realidades. Na prática, porém, o ensino de comunicação social foi ficando totalmente superado, caducou e perdeu o contato com a realidade de trabalho. O recém-formado não conseguia adaptar-se às empresas com sua retórica oposicionista e acabou cobrando das escolas uma formação mais sintonizada com a realidade.

Por outro lado, as empresas orquestraram uma reação contra esta visão crítica das comunicações que, paradoxalmente, encontrou eco nos próprios grêmios e sindicatos de jornalistas. A função de todos estes fatores obrigou as esco-

las a retornar, paulatinamente, ao ensino profissionalizante e especializado de acordo com os trabalhos sociais correspondentes.

As escolas de comunicação no Brasil adotam hoje seis habilitações profissionais perfeitamente diferenciadas e isoladas, compartilhando só o que se chama "tronco comum" de disciplinas, imposto pelo currículo mínimo. Isto nos lembra da história do lobo mau e Chapeuzinho Vermelho. A mãe de Chapeuzinho diz que ela não pode ir pela floresta porque o lobo ronda por lá, que deve evitar desvios, indo direitinho para a casa da avó. Ou seja que deve cumprir "profissionalmente seu papel de emissário".

Chapeuzinho, que não é uma menina obediente, atalha pela floresta e topa com o lobo... já se conhece o resto da história. A parte da história que se esquece é que, para salvar Chapeuzinho e a vovó, um caçador teve que matar o lobo e fixar, junto com a mãe, um caminho certo, único e invariável para todas as chapeuzinhos que são as escolas de comunicação que andam soltas por aí, e que, querendo experimentar novos caminhos, internaram-se pela floresta de múltiplos projetos profissionais, e o lobo da anarquia, a desqualificação profissional e o desemprego as pegou de surpresa. Para salvá-las, aparece o currículo mínimo, que as obriga a retornar ao caminho "certo". A história é sempre a mesma, a pretensão de normatizar, presente como moralidade da fábula do lobo mau, de acreditar que existe só um caminho e que ele deve ser designado por uma autoridade supra-escolar, uma autoridade governamental que dita uma norma para todo o Brasil.

É possível que, como no conto, a infantilidade ou imaturidade das escolas, o desconhecimento da floresta, a complexidade do campo das comunicações, a maldade do lobo, a crise de mercado e a crise econômica geral tenham sido os culpados pelo fracasso das escolas de comunicação, fazendo sucumbir as melhores intenções frente às tentações que um caminho claramente delimitado oferece (o jornalismo à imagem e semelhança das empresas), consagrado no currículo mínimo, estabelecido pela resolução 002 de janeiro de 1984. É claro que já existia, desde 1978, um outro currículo mínimo e esta resolução só pretende modificá-lo em forma insustancial, por isso não discutimos esta ou aquela resolução, senão a pretensão de melhorar a qualidade do ensino a partir de um currículo mínimo.

O problema não está em discutir quais disciplinas devem ser obrigatórias ou opcionais, ou qual deve ser o nome

das habilitações profissionais. Esses são fatores absolutamente normatizantes e formais que em nada modificam ou melhoram as condições do ensino de jornalismo. Muito pelo contrário, querendo corrigir os desvios perigosos, porém criativos, se cai na rigidez, no encadeiamento, na restrição.

O currículo mínimo consagra dois desvios mais perigosos ainda que o fato de não ter uma formação profissional clara. Um primeiro desvio é o de criar um perfil único de jornalista para responder a uma realidade profissional múltipla. O currículo dita rigorosamente as disciplinas que devem ser implementadas e as porcentagens do tronco comum e da área específica, deixando um espaço mínimo para a criatividade de cada escola. A realidade do jornalismo brasileiro é múltipla e complexa, as escolas pertencem a naturezas diversas e se comprometem com realidades sociais diferentes. É uma incongruência histórica a pretensão de colocá-las num mesmo padrão profissional. Esse currículo mínimo desconhece a história, a cultura e sobretudo a iniciativa acadêmica dos centros docentes, obrigando-os a desenvolver uma discussão vazia sobre ordenamento de disciplinas e de recursos, quando o que se deveria discutir amplamente é o perfil profissional e em torno desta discussão planejar o desenvolvimento de cada escola, evoluindo sempre ao ritmo do mundo extra-acadêmico.

A normatividade do currículo para todas as escolas e para todas as regiões castra a iniciativa e não nos parece ofereça uma contrapartida de qualificação do ensino, que era o que se procurava ao adotá-lo.

O currículo mínimo impõe uma superestrutura organizacional a condições muito variáveis e complexas dentro de um país que apresenta enormes diferenças culturais, regionais e profissionais. Ele não é flexível para permitir um jornalismo que se adapte às comunidades que o produzem e consomem. Consagra uma visão massiva das comunicações e um comprometimento com uma postura metodológica que separa rigidamente a teoria da prática e que separa também, dentro da área teórica, as disciplinas, como se elas fossem guetos, feudos, definidos e acabados, saberes que aderem mecanicamente ao ensino profissional. Esta separação dificulta a contribuição que dada disciplina pode dar à problemática real do jornalista, consagrando, além disso, o aspecto profissional como o *saber-fazer* empírico que não precisa da teoria nem da pesquisa senão como complementos ou enfeite. Quando a teoria e a pesquisa devem ser *fundamentos* da prática, nunca seus apêndices.

Um fato importante é que dentro desta visão consagrada pelo currículo mínimo existam vozes que, como a do professor Marques de Melo, reconheçam que

o currículo novo não solucionará os problemas dos cursos de comunicação. É possível que a desesperança dos mais jovens (tão confiantes na saída curricular), unida à desconfiança dos menos jovens (vacinados contra as reformas de fachada) possa ensejar caminhos diferentes.¹

Se há uma vontade de melhorar o ensino de jornalismo — dentro desse espírito criada a Comissão Nacional de Luta pela Melhoria da Qualidade do Ensino de Jornalismo, CONEJ —, então esperemos que seja aí que se dê esta discussão, esperando que a Comissão não se torne mais normatizadora que a própria resolução.

Minha perspectiva latino-americana permite-me ressaltar quatro aspectos fundamentais, para que as escolas de jornalismo se aproximem cada vez mais de um ensino qualificado e sintonizado com suas comunidades.

Em primeiro lugar, parece-me que as escolas devem gozar de plena autonomia e liberdade ao definir o perfil do comunicador ou jornalista que vão formar. Neste sentido, deve lutar-se por flexibilizar ao máximo o currículo mínimo, não tendo sido possível a sua extinção. Só num clima de liberdade e de respeito pela autonomia acadêmica, pode-se dar uma discussão ampla que leve a determinar as características do profissional de cada escola.

Como um segundo aspecto, a fixação de áreas do conhecimento no currículo mínimo não deve ser entendida como imposição metodológica que consagre uma visão tradicional do ensino, onde as disciplinas não se integram e onde a pesquisa não existe como condição do saber (saber não é necessariamente acumulação de informação, enciclopedismo). O jornalista, como criador de mensagens que é, deve ter profundamente integrados seus saberes com sua prática para não se tornar um autômata ou um simples operário da linguagem.

E esta ruptura, com a concepção metodológica dos saberes estanques, leva a um terceiro aspecto que é o da problematização do processo comunicativo, ou melhor à problematização da relação emissor-receptor, para escapar à concepção mecanicista da transmissão da informação. Jesús

1. José Marques de Melo, "Currículo mínimo de comunicação: o soneto e as emendas" in *Boletim Intercom*, 8/46 (1984).

Martín-Barbero diz a respeito do processo de reforma curricular na Universidade del Valle que

superar o modelo condutivista da onipotência do meio, e o modelo ideologizador, que trasladou essa onipotência para a mensagem, não tem implicações só no campo teórico; exige uma mudança profunda na concepção e na prática da ação comunicativa: implica que a produção da comunicação parta de contextos sociais e assuma as configurações culturais.²

Por último, um aspecto fundamental na qualificação do ensino é, no campo profissionalizante, o espaço das práticas laboratoriais. A CONEJ está especialmente preocupada com este aspecto, sem dúvida, com razão, pois é lamentável a condição em que a maior parte das escolas oferece essas práticas. É aí que começa esse “faz-de-conta” que mencionamos antes. Faz-se de conta que se produz um jornal, que se emite um tele ou radiojornal, trabalha-se com máquinas de escrever em número e qualidade insuficientes e nem por acaso se tem acesso às novas tecnologias.

Uma primeira luta é tentar garantir que cada escola disponha dos equipamentos mínimos para ministrar um ensino profissional adequado. Mas não é aí que acaba a luta, porque, deslumbrados pelas máquinas, podemos chegar a nos esquecer do ponto anterior e converter os estudantes em meros reprodutores de esquemas e não em criadores, caindo-se na prática pela prática e deslindando campos com a teoria e com a pesquisa. Então o ensino se verá reduzido ao ensino da tecnologia. Nesse momento, não será necessário pertencer mais à universidade. Teremos retornado ao velho jornalismo empírico.

2. Jesús Martín-Barbero, “Crisis en los estudios de comunicación y sentido de una reforma curricular”, material de discussão da Universidade del Valle, *Boletim Intercom* 52.

O ENSINO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Raul Fonseca Silva (Faculdades Integradas Alcântara Machado)

Antes de analisar o ensino de propaganda, é necessário considerar o significado sociocultural e sócio-econômico da propaganda na atualidade e determinar a relação existente entre o processo de produção de mensagens persuasivas e valor econômico, numa sociedade que, em seu estágio atual, tende a racionalizar e mercantilizar a cultura em todos os seus aspectos.¹

A propaganda representa um dos componentes fundamentais da economia capitalista contemporânea e cumpre um papel específico, cujo peso social está determinado, de um modo considerável, por fatores que não são apenas de ordem econômica, mas também ideológica e cultural.

Existem várias circunstâncias que podem explicar o interesse científico pela matéria. O próprio desenvolvimento da sociologia da comunicação de massa recebeu contribuição importante das investigações sobre os aspectos políticos

1. A referência é feita ao conceito de "indústria cultural". Adorno diz que: "A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (...). O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas o seu objeto". Theodor W. Adorno, *Comunicação e indústria cultural*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1975, p. 287.

e econômicos vinculados à propaganda comercial ou à propaganda política. Como diz Miguel de Moragas i Spa:

Debemos recordar que Lazarsfeld, al que muchos llaman el padre de esta disciplina, desarrolla sus primeros trabajos alrededor de la problemática de la audiencia del mensaje radiofonico, y no debe olvidarse que su investigación tenía como principal objetivo aportar datos a la planificación publicitaria.²

Com exceção da semiologia (e semiótica) — disciplina que vem se desenvolvendo, sobretudo, nas universidades e centros de estudos da linguagem, raramente com interesse de ser integrada sistematicamente ao desenvolvimento profissional da propaganda, mas com objetivos mais voltados para a crítica cultural,³ —, muitas disciplinas, como a sociologia e a psicologia social, tem-se engajado nas estratégias industriais. A própria sociologia norte-americana como indica Spa desenvolve-se por “exigencias políticas y económicas vinculadas a la publicidad comercial o a la publicidad política”.⁴

O objetivo principal da investigação psicossociológica, em matéria de comunicação, está voltado para o conhecimento dos receptores e especialmente para a eficácia político-econômica das mensagens. Pode-se interpretar, assim, o interesse das agências de propaganda pelos estudos psicossociológicos. Trata-se de conhecer melhor o consumidor, para melhor poder explorá-lo. A análise da audiência e os estudos dos condicionantes mentais de mensagens escritas por parte dos diversos segmentos sociais nascem da própria exigência interna do exercício da propaganda, cuja rentabilidade econômica parece, hoje, fora de discussão.

Para compreender melhor o seu papel, é necessário considerar a propaganda dentro da complexa dinâmica social, do ponto de vista da difusão de seus valores, que se diferenciam das outras práticas comunicativas,⁵ às modalidades de

2. Miguel de Moraga i Spa, *Semiótica de la publicidad*, Gustavo Gilli, Barcelona, 1972, p. 7.

3. Referência feita a autores como Roland Barthes, Jacques Durant e Georges Péninou.

4. Miguel de Moragas i Spa, op. cit., p. 7.

5. José Marques de Melo explica, por exemplo, a diferença entre a mensagem jornalística e a mensagem de propaganda: “A propaganda, como o jornalismo, compreende a transmissão de informações. Entretanto, o jornalismo limita-se à sua função de informar, ou melhor, de levar ao conhecimento do público notícias, interpretações e opiniões. A propaganda, embora tenha por atividade essencial a informação, vai mais além. Informa

funcionamento de seus circuitos internos de produção e distribuição.

Torna-se claro que o estudo da propaganda é feito com o auxílio de vários instrumentos das disciplinas sociais. Por isso, ao tipificar o fenômeno, é preciso ter em conta que não se trata de uma ciência específica, nem tampouco de um "mass media entre outros", mas, simplesmente, de um modelo comunicacional que na sociedade capitalista encontra canal em qualquer meio de difusão.

É necessário encaminhar alguns conceitos relativos à propaganda. Procuo fazê-lo privilegiando sempre os aspectos relacionados com a codificação e difusão de mensagens persuasivas e as relações estabelecidas no ambiente social, evitando as particularidades da visão funcionalista voltada para os efeitos. Principalmente no caso da propaganda comercial que, por seu volume e influência na sociedade moderna — como indica Georges Péninou, na introdução a *Semiótica de la publicidad* —, exige mais do que referências à ética profissional ou ao abuso semântico das conotações.⁶

CONCEITO DE PROPAGANDA

Propaganda é, antes de tudo, comunicação persuasiva. Um conjunto de técnicas e atividades de informação com a finalidade de influenciar as opiniões, os sentimentos e as atitudes públicas num determinado sentido:

No Brasil e alguns países de língua latina, as palavras propaganda e publicidade são geralmente usadas com o mesmo sentido, e essa tendência parece definitiva, independentemente das tentativas de definição elaboradas em dicionários e textos acadêmicos. Em alguns aspectos, porém, podem-se perceber algumas distinções no uso das duas palavras: em geral não se fala em publicidade com relação à comunicação persuasiva de idéias (nesse aspecto, propaganda é mais abrangente, pois inclui objetivos ideológicos, comerciais etc.); por outro lado, a publicidade mostra-se mais abrangente no sentido de divulgação (tornar público, informar, sem que isso implique persuasão).

As origens e as trajetórias das duas palavras podem ser bastante esclarecedoras: a palavra propaganda é gerúndio do latim *propagare* (multiplicar por reprodução ou geração, estender, propagar), e foi introduzida nas línguas modernas pela Igreja Católica, com a bula papal *Congregatio de propaganda fide* e a fundação da Congregação

persuadindo, influenciando; José Marques de Melo, *Comunicação social, Teoria e pesquisa*, Vozes, Petrópolis, 1971, p. 70.

6. Georges Péninou na introdução a Miguel de Moraga I Spa, op. cit.

de Propaganda pelo papa Clemente VIII, em 1597. O conceito de propaganda esteve ligado essencialmente a um sentido eclesiástico, até o século XIX, quando adquiriu também um significado político (continuando a designar o ato de disseminar ideologias, de incutir uma idéia, uma crença na mente alheia).

Por outro lado, a palavra publicidade, calcada no francês *publicité*, é proveniente do latim *publicus*, e foi registrada pela primeira vez em línguas modernas, pelo dicionário da Academia Francesa, com um sentido jurídico: publicidade de debates.

Designando, em princípio, o ato de divulgar, de tornar público, a publicidade adquiriu, no século XIX, também um sentido comercial: qualquer forma de divulgação de produtos ou serviços através de anúncios geralmente pagos e veiculados sob a responsabilidade de um anunciante identificado, com objetivos de interesse comercial. Esse significado é mais próximo do que se chama em inglês de *Advertising*. A palavra inglesa *publicity* designa o ato ou processo de transmitir idéia ou informação de interesse de empresas, governos, instituições, sem que necessariamente se identifique o patrocinador (esta atividade, no Brasil, parece mais ligada à área de relações públicas).⁷

Conceitos e definições se multiplicam pelos manuais e textos acadêmicos. Geralmente os mais utilizados por profissionais e professores são os conceitos de autores de língua inglesa como Phillip Kotler:

Propaganda é qualquer forma paga de apresentação impessoal e promoção de idéias, bens ou serviços por um patrocinador identificado (...). Publicidade é o estímulo impessoal na procura de um serviço, produto ou negócio pela sementeira de notícias comercialmente significantes através de um meio publicado ou obtenção de apresentação favorável no rádio, televisão ou palco, que não seja custeado pelo patrocinador.⁸

Roberto Simões, publicitário brasileiro, autor de livros sobre mercadologia e propaganda, usa definições parecidas:

Publicidade é toda e qualquer comunicação transmitida ao público, a respeito de uma empresa ou produto, feita por terceiros, sem que isso represente ônus e sem controle por parte da empresa referida. Propaganda é paga, controlada e assinada pela empresa que é a fonte emissora.⁹

Mas, na legislação pertinente ao exercício profissional de propaganda, percebe-se o uso, às vezes confuso, dos dois termos:

7. "Folha de S. Paulo", 16 de setembro de 1979, p. 8.

8. Phillip Kotler, *Administração de marketing*, Atlas, São Paulo, 1979, V. III., p. 855.

9. Roberto Simões, *Marketing básico*, Saraiva, São Paulo, 1976, p. 187.

(...) a lei define como publicitários os que exercem funções artísticas e técnicas "relacionadas com a propaganda", e como encaminheiros de propaganda os que a encaminham aos veículos de comunicação. Define agência de propaganda como especializada nos métodos, na arte, na técnica publicitária, para criar, executar e distribuir propaganda (aparentemente isso significa apenas um jogo de sinônimos para evitar repetições). Além disso, o uso consagrou a denominação propagandista não como sinônimo de publicitário, mas para designar o representante de laboratórios farmacêuticos junto aos médicos, e, as expressões "agência de propaganda" e "agência de publicidade" são usadas indistintamente.¹⁰

Baseado nos parágrafos anteriores, o uso da palavra propaganda parece mais abrangente, do ponto de vista conceitual, para designar com maior precisão o tipo de ensino desenvolvido pelas escolas de comunicação social, voltado, exclusivamente, para a atividade econômica de promoção da venda de bens e serviços. Além disso, ainda com base nos parágrafos anteriores, o conceito de publicidade parece mais dirigido ao campo de atuação de relações públicas.

De qualquer forma, o emprego das duas palavras para este estudo foi sistematizado de acordo com a conceituação feita por José Marques de Melo, em contraposição ao uso da palavra propaganda, para caracterizar a difusão de idéias políticas e da palavra publicidade, para designar a propagação de mensagens de venda:

Não há razão válida para tal distinção, pelo menos etimologicamente, uma vez que o termo propaganda engloba perfeitamente os dois significados.

Publicidade significa tornar público; e nem tudo é levado ao público com a finalidade de convencer.

Propaganda tem o sentido de propagar, multiplicar, ou seja, tornar público um fato ou idéia com o objetivo de persuadir. Logo a propaganda compreende: publicidade e persuasão.¹¹

A diferença pode ser estabelecida de acordo com os objetivos; para a difusão de idéias políticas: propaganda política. Para a propagação de mensagens de venda: propaganda econômica, ou propaganda comercial.

PROPAGANDA E ECONOMIA

No plano econômico, a propaganda comercial desenvolve aquilo que deveria ser a sua função constitutiva e funda-

10. "Folha de S. Paulo", 16 de setembro de 1979, p. 8.

11. José Marques de Melo, op. cit., p. 71.

mental: a função de promover a venda e o consumo de produtos, serviços, idéias e conceitos empresariais. A mensagem de propaganda se manifesta através de anúncios (peças veiculadas nos meios gráficos) e comerciais (peças veiculadas nos meios eletrônicos: rádio, televisão, cinema). A codificação dessas mensagens envolve atividades técnicas e artísticas. Porém, seus aspectos artísticos e estéticos, muitas vezes valorizados como expressões autênticas, são apenas apropriações de expressões artísticas mais verdadeiras como as artes plásticas, a literatura e o cinema.

Seus valores artísticos constituem entidades meta-históricas que são determinadas exclusivamente pelos objetos em que se baseiam. Se o produto permitir, podem até refletir posições de vanguarda, mas que são seguramente derivadas de outros setores de atuação mais progressista ou de realidades sociais levantadas pela pesquisa. Muitas vezes, a propaganda se utiliza de reproduções distintas da realidade sociocultural para onde suas mensagens são dirigidas. Essas reproduções caracterizam o mito nas mensagens de propaganda. Aos olhos de um público habituado aos filmes feitos em série, às revistas de reprodução cultural, e às novelas de televisão, a identificação de sua própria realidade sociocultural perdeu praticamente toda importância. A propaganda, então, se apóia no irreal e no fantástico, reproduzindo, no contexto de suas mensagens, elementos psicossociológicos e apelos motivacionais que visam estimular o consumo de bens e serviços entre esse público já acostumado ao consumo dos meios de comunicação de massa. O objetivo da propaganda é promover vendas acima de tudo, a qualquer preço, e por qualquer meio. Allen Rosenshine, presidente da BBDO (associada no Brasil à Lage, Stabel & Guerreiro Publicidade Ltda.) é bastante claro a esse respeito:

O nosso desafio é criar propaganda convincente e não correta. Não é suficiente informar as pessoas sobre nossa marca e seus benefícios: nós precisamos vender essa marca e seus benefícios para as pessoas. E informar não é vender.¹²

Isso define o papel da propaganda como veículo de estímulo econômico e a postura atual dos profissionais de pequenas, médias e grandes agências. Os publicitários afirmam que no marketing de produtos e serviços voltados para o consumo, a propaganda é uma ferramenta de vendas, ou ainda "uma força a serviço da empresa" no sentido do desen-

12. Allen Rosenshine, "O desafio é vender" in *Briefing* 31, p. 10.

volvimento econômico.¹³ Para pesquisadores e estudiosos dos fenômenos da comunicação social, a propaganda é uma atividade que cria a necessidade de consumo, agregando valores subjetivos aos produtos que oferece, transformando a realidade como melhor lhe aprouver, ou como melhor convier à manutenção e ampliação da produção de bens e serviços.

PROPAGANDA E IDEOLOGIA

O processo de comercialização com a mediação da propaganda, por parte do poder econômico, pode ser definido como uma negação do caráter informativo inicial dos processos de comunicação e da autenticidade e originalidade da categoria artística (no sentido da produção de mensagens) e como uma apropriação e integração da atividade comunicativa e artística com os produtos relativos ao trabalho e a produção para o mercado. Através desse processo, a função artística e estética dos anúncios e comerciais tende inevitavelmente a ser instrumentalizada para fins ideológicos, já que o seu significado está submetido à economia.

A veiculação ideológica é instrumentalizada pelos efeitos técnicos da produção gráfica ou eletrônica, mais ou menos sofisticados, de acordo com o segmento de público para o qual se destinam. A estética dos meios de produção e os seus custos, juntamente com os custos de veiculação dos anúncios e comerciais, diferenciam (discriminam) diversas categorias de consumidores.

E. Utitz define a propriedade fundamental da estética como a “capacidad de aislamiento del objeto portador específico de la función estética”.¹⁴ Essa “capacidad de aislamiento”, explorada pela propaganda, transforma-se num poderoso fator de diferenciação social, privilegiando a classe dominante como uma forma de distinção — anúncios criados para as camadas de maior poder aquisitivo — em relação aos estratos sociais de menor poder aquisitivo com anúncios de produtos populares (que, conseqüentemente, pela lógica da produção capitalista, oferecem qualidade inferior).

Assim, a mensagem final dos anúncios e comerciais — composta de informações objetivas sobre o produto ou ser-

13. Referência feita ao título do livro de Robert Leduc, *Propaganda, uma força a serviço da empresa*, Atlas, São Paulo, 1976.

14. E. Utitz, citado por Jan Mukarovsky in *Escritos de estética y semiótica*, Gustavo Gilli, Barcelona, 1975, p. 88.

viço, agregados subjetivos, manipulações das técnicas artísticas e de produção — revela um significado totalmente submetido à ordem econômica. Em termos mais concretos, a veiculação de peças de propaganda converte-se numa função fundamental de classe.

Sem dúvida, a difusão da propaganda comercial através dos meios de comunicação de massa, além de constituir uma forma de promoção para o mercado, cumpre um papel de notável importância em relação ao processo de disseminação ideológica dos valores da sociedade industrial. A propaganda é parte integrante da cultura capitalista, isto é, a propaganda não pode ser analisada como forma independente da cultura. A propaganda deve ser vista como cultura e a cultura pode ser definida como ideologia, já que a sua função principal é experimentar certa fase das relações econômicas e, por conseguinte, ajudar a difusão dos interesses econômicos da classe dominante naquela fase. Marx diz que:

As idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, consideradas como idéias (...). Os indivíduos pertencentes à classe dominante, entre outras coisas, dominam também como produtores de idéias que regulam a produção e a distribuição de idéias de seu tempo.¹⁵

Entretanto, a relação entre as idéias dominantes (e também a cultura em suas diversas articulações) e a classe dominante torna-se cada vez mais difícil de ser determinada. Para compreender as ideologias é necessário levar em consideração tudo o que ocorre nas diversas esferas da sociedade: as articulações internas de classe, a especificidade do papel das diversas instituições, as lutas pelo poder, os interesses convergentes ou divergentes em diversos níveis. Além disso, é preciso considerar que no campo da cultura, os indivíduos que atuam como difusores (ideólogos) raramente são expoentes de uma classe determinada ou de um segmento específico, e isto determina uma certa alienação entre os aspectos concretos que eles representam, justificam ou criticam.¹⁶

15. K. Marx-F. Engels, *La ideología alemana*, Ediciones Grijalbo S.A., Barcelona-México, 1970, p. 43.

16. Esses conceitos foram colocados no sentido de "os intelectuais e a organização da cultura". Como explica Gramsci: "A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizada', em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os 'funcionários'; Antonio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979, p. 10.

A função ideológica da cultura (e da propaganda em particular), no contexto atual, torna-se mais clara quando analisada do ponto de vista de Althusser, que põe em evidência o fato de que a função prático-social da cultura, como forma de ação ideológica sobre as massas, do ponto de vista sociopolítico, supera a própria função de conhecimento (no caso da propaganda comercial, "forma é conteúdo", isto é, a função de conhecimento se define pela apreensão da forma como são apresentadas as mensagens produzidas).

A manipulação da função de conhecimento para fins ideológicos, ou seja, a transformação de valores culturais em ideológicos, acontece concretamente quando um grupo da classe dominante, em função de seus objetivos, assume o controle das principais instituições específicas: escolas, universidades, entidades culturais, fundações etc., que são os organismos fundamentais da distribuição social dos valores culturais. Além desse controle político, a classe dominante impede o domínio dos organismos de produção da cultura: editoras, jornais, emissoras de rádio, televisão etc. Podemos compreender, então, porque Althusser define a cultura como ideologia de massa de uma sociedade.¹⁷ Assim:

As questões de conteúdo e de orientação ideológica servem para estabelecer as linhas de demarcação, do mesmo modo que atuam os distintos sistemas de produção e distribuição dos bens culturais, uma vez que os temas gerais conservadores da cultura e de sua difusão, sejam positivos, sejam negativos, não fazem outra coisa, em ambos os casos, senão camuflar os efeitos da luta de classes.¹⁸

É claro que para analisar com precisão a função ideológica da cultura é preciso considerá-la dentro da complexidade e dos conflitos existentes no interior dos diversos setores culturais, o que exigiria outro estudo. Mas, considerando a propaganda comercial como manifestação própria da cultura de ordem capitalista, podemos afirmar, com base no exposto, que ela reflete o conteúdo básico da ideologia burguesa; a concessão de uma cultura despolitizada, dessocializada, não de classe, mas neutra, isto é, imposta como patrimônio comum da sociedade.

17. Esses dois parágrafos foram desenvolvidos com base em Louis Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, Presença, Lisboa, 1979.

18. P. Gaudibert, "Ação cultural" in *Enciclopédia Feltrinelli Fisher*, Milão, 1971, p. 172.

Neste sentido, a propaganda torna-se também a maior aliada da censura, cuja função básica, como coloca Ferreira Gullar, "é impedir que a cultura expresse a realidade social do país".¹⁹

CONCLUSÃO

Consciente, portanto, de que na sociedade em que vivemos, profundamente marcada pelas diferenças de classe e por uma dependência econômica que se estende definitivamente ao campo da técnica, da ciência e da cultura, a escola e os processos de ensino são diretamente condicionados pelas relações sociais de produção, entendo que qualquer análise do ensino de propaganda só pode ser realizada a partir do contexto histórico em que ele se manifesta e orientada pelas questões dos parágrafos anteriores.

O ensino de propaganda exige a formulação de conceitos básicos que devem ser estabelecidos em relação à própria forma como se exprimem as funções da propaganda no contexto social, econômico e político brasileiro, de um lado, e de outro, há possibilidade de se pensar o ensino universitário dentro de uma concepção mais ajustada às condições de subdesenvolvimento e mais adequada à realidade brasileira.

Para situar ainda melhor esses conceitos, transcrevo parte do texto elaborado pelo professor Francisco Rocha Morel e por mim, para o I Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, realizado pela INTERCOM, na cidade de Santos, em novembro de 1978:

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 formação dessa elite variam de acordo com o sistema produtivo: enquanto no sistema capitalista os membros da elite são os que dominam os meios de produção, no regime comunista se é membro da elite por razões políticas.

Geralmente, acima da elite local ou da nacional, existem grupos externos ou países de maior poder que lhes impõem suas diretrizes, seus valores, suas estratégias.

As camadas inferiores fazem esforços para se identificar com a elite, assumindo seus modos de perceber o mundo, de valorizar e de

19. Ferreira Gullar in *Briefing*, n. 45, p. 31.

se relacionar com as coisas e as pessoas. Esse conjunto de percepções, valores e relações forma a ideologia do sistema. Essa ideologia é fruto da estrutura social que tem como origem as elites dominantes, que justificam e defendem.

Uma análise do conteúdo dos jornais, revistas, anúncios publicitários etc. mostra rapidamente as percepções, valores e relações que esses meios mostram ao povo como legítimos, simplesmente porque, 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 dessa 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.²⁰

Assim, torna-se necessário para a formação de profissionais de nível superior, em qualquer área, a consciência crítica dessas realidades. Nesse sentido, cabe então uma proposição fundamental:

O curso de propaganda deve formar especialistas qualificados para as funções existentes no mercado de trabalho, mas que acima de tudo assumam uma postura essencialmente crítica em relação à profissão e que possam colaborar para o processo de transformação que visa estabelecer uma nova ordem na sociedade brasileira.

20. Esse texto, elaborado para a apresentação de uma nova proposta de ensino de propaganda, com base na resolução 3/78, foi publicado in J. Marques de Melo, *Ideologia e poder no ensino de comunicação*, Editora Cortez e Moraes — INTERCOM, São Paulo, 1979.

PUBLICITARIO OU PROFISSIONAL DE COMUNICAÇÃO?

Daniel dos Santos Galindo (Faculdades Integradas Alcântara Machado)

Historicamente, o período compreendido entre os anos 30 e 50 corresponde ao surgimento das primeiras agências multinacionais (N.W.Ayer, J.W.Thompson e McCann Erickson), atreladas às indústrias automobilísticas (GM, Ford, Volks) que necessitavam de especialistas para gerar um fluxo de comunicação com o mercado, tendo como característica fundamental o teor persuasivo das mensagens. Todavia, não podemos ignorar que estas agências constituíram-se nas primeiras escolas de propaganda do país.

Talvez o caráter imediatista do próprio mercado tenha, já a partir deste período, gerado maior predominância na formação profissionalizante em detrimento da formação acadêmica. Este desequilíbrio entre o profissionalizante e o currículo de fundamentação geral humanística persiste ainda hoje.

Contudo, o quadro sócio-econômico decorrente do sistema produtivo adotado pela nação ampliou a atividade publicitária através das inúmeras agências de propaganda, formada em sua maior parte pelos nativos egressos das agências multinacionais e portanto, agora detentores de técnicas infalíveis de criação, planejamento e veiculação de mensagens altamente persuasivas. A isto soma-se a originalidade do "jeitinho" brasileiro, que reveste a criatividade tropical de credibilidade gerando os "monstros sagrados" desta nova atividade.

O desejo de ser publicitário transcende o conhecimento do que significa a atividade publicitária e sua relação com

o sistema produtivo e a dinâmica do sistema capitalista que, assimilando conflitos e alternando interesses, faz da propaganda sua atividade de vanguarda; uma atividade flexível o bastante para assimilar novas tendências e ocupar espaços junto à população que absorve toda a ideologia da estrutura social em que se encontra, reforçando o sistema produtivo e a própria estrutura social. Isto ocorre via meios de comunicação.

O desenvolvimento de uma economia de mercado, mesmo que polarizada e, em nosso caso, na região Sudeste, gerou a necessidade de um profissional denominado publicitário. O perfil deste publicitário estava ligado a uma nova técnica de comercialização, o marketing, que ganhava espaço na década de sessenta e iria mudar o enfoque das várias escolas de administração do país, como também provocar o surgimento das escolas de comunicação, com o curso de publicidade e propaganda.

O PUBLICITÁRIO

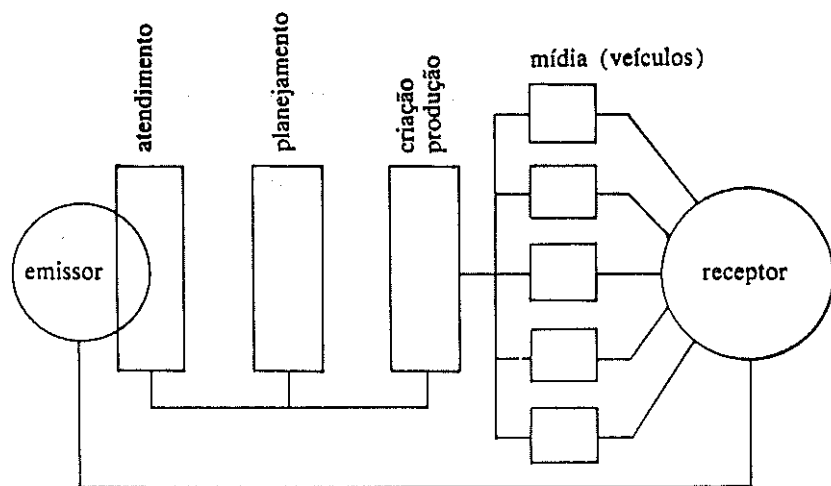
Aqui está nossa principal inquietação: o que é publicitário? qual a sua formação? qual o seu espaço dentro do fluxo de comunicação entre a empresa e o mercado?

Estas e outras questões já podem ser respondidas através de uma consulta aos profissionais que, nestes últimos trinta anos, têm-se dedicado à atividade publicitária, ou mesmo através dos currículos das faculdades de comunicação.

No I Ciclo de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, realizado em novembro de 1978 pela INTERCOM, vamos encontrar uma proposta para a formação do publicitário; não obstante ser esta proposta dirigida fundamentalmente à formação de profissionais envolvidos nas atividades inerentes às agências de propaganda, ela possibilita a compreensão de uma formação polivalente e multidisciplinar, não explorada pelo modelo que, restrito às funções tradicionais das agências de propagandas dos anos sessenta, reflete o dilema entre o publicitário e o profissional de comunicação.

As áreas fundamentais de uma agência neste período eram: criação, atendimento e mídia, áreas estas presentes no trabalho de Francisco Morel e Raul Fonseca na proposta de formação do publicitário que indicava o seguinte enfoque curricular:

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;
 estrategistas de mídia — especializados nas características psicossociológicas e estruturais dos meios (ênfase em difusão).



Fonte: *Ideologia e poder no ensino de comunicação*, p. 171.

A nossa crítica a esta proposta começa com a postura estática das funções descritas como funções básicas e a exclusão das funções gerenciais sob argumentação de pertencem a outras áreas acadêmicas, não peculiares à formação do publicitário.

Nestes últimos trinta anos, as agências transformaram-se na indústria da propaganda, empresas complexas, organizacional e tecnologicamente sofisticadas, buscando recursos na informática e no gerenciamento de negócios.

Como empresas de comunicação mercadológica, amplia-se o leque das funções do publicitário. As funções de atendimento/planejamento, criação/produção, mídia/promoção de vendas, relações públicas/assessoria de imprensa, *design* e desenvolvimento de novos produtos solicitam especialistas

com uma formação distante dos currículos oferecidos pelas escolas de comunicação, que permanecem formando publicitários para os anos sessenta.

Reverendo o modelo de Morel, temos o atendimento, como uma formação acentuada em mercadologia, o que realmente é necessário, contudo:

O *atendimento* caracteriza-se pelo interface agência/empresa, isto exige do profissional duas posturas básicas, ou seja, na empresa ele representa a agência, e na agência ele representa a empresa. Logicamente o conhecimento aprofundado em mercadologia é essencial, contudo, esta função requer um profissional que consiga reconhecer a empresa a partir de sua estrutura, filosofia, metas e objetivos estabelecidos pelo seu planejamento estratégico. Esta visão inclui a participação deste profissional na elaboração e determinação do projeto de comunicação da empresa. Por outro lado, ele precisa conhecer cada área da agência pois irá "vender" um serviço sofisticado que se inicia na pesquisa e termina na produção (gráfica ou eletrônica).

O *planejamento* caracteriza-se pela ênfase em mercadologia e o profundo conhecimento das estratégias de comunicação ao nível de codificação e difusão. O planejamento viabiliza a proposta mercadológica do anunciante, aponta o caminho para a criação, determina a promoção de vendas e a escolha dos meios.

A *codificação da mensagem*, responsável pela elaboração das mensagens visuais e verbais, comumente chamada de criação publicitária, apresenta dois aspectos: *criar*, no sentido de gerar idéias, gerar soluções de comunicação; *produção*, que é a materialização das idéias ou soluções, para veiculação nos diversos meios de comunicação.

A ênfase no conhecimento do comportamento humano e nas manifestações estéticas são fundamentais. Todavia, a produção requer especialização em áreas que os cursos de comunicação não podem dar ou contribuir. Por exemplo, a produção de filmes ou peças de rádio ou até mesmo as artes gráficas que exigem do profissional uma formação dirigida a sua área de expressão.

Profissionalmente, a produção é executada por empresas especializadas (produtoras), que exigem maior conhecimento técnico e prático e não uma formação generalizadora proporcionada pela faculdade, que forma o publicitário, mas não um arte-finalista, um *layoutman* ou um cineasta.

Temos aqui um dilema quanto ao profissional de criação: ou exerce uma função "braçal", expressando pelo desenho, texto ou outra forma qualquer as idéias geradas pelos diretores de criação; ou atua como um gerente, que é na realidade o papel desempenhado pelos diretores de arte ou criação, que apenas geram as soluções e gerenciam a sua execução junto ao setor de criação.

O estrategista de mídia (ou responsável pelos mídia), mencionado no modelo como especializado nas características psicossociológicas e estruturais dos meios, com ênfase na difusão, não corresponde às atividades atuais de um departamento de mídia, onde a diversificação de tarefas coexiste com o computador, responsável pelo cruzamento de dados e custos que originam o plano de veiculação.

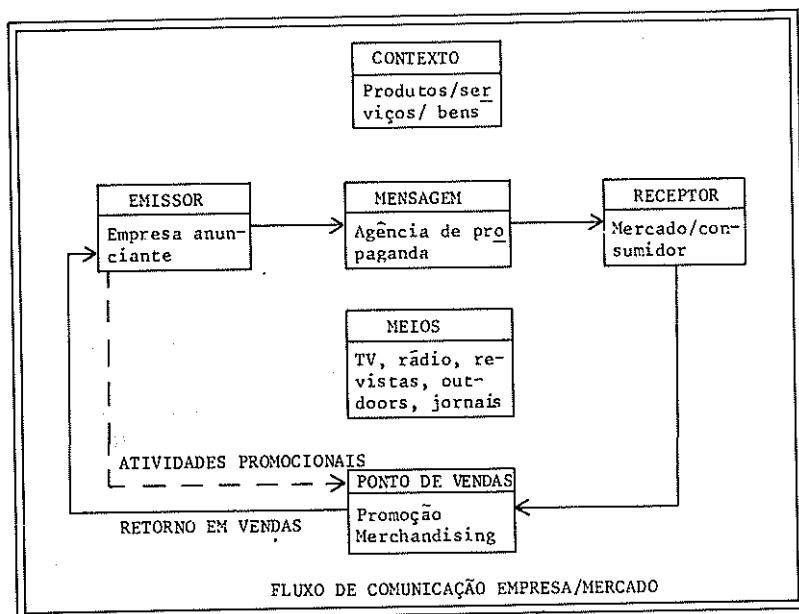
Embora a compreensão do enfoque acadêmico destinado a este setor seja fundamental e pertinente à proposta do modelo, faltam a este enfoque acadêmico a atividade comercial de compra e venda de espaço nos diversos meios, o gerenciamento da verba de veiculação bem como a adequação de um plano de mídia em função do custo/benefício ou investimento/retorno e o pleno conhecimento dos sistemas de comunicação atuantes no mercado, o que traria a este especialista maiores oportunidades na área de mídia.

Em suma, estas áreas constituem-se no núcleo das atividades de uma agência de propaganda e caracterizam a formação e o desempenho do publicitário.

No entanto, uma agência de propaganda é uma empresa de comunicação e atua diretamente no fluxo de comunicação entre o anunciante e o mercado, utilizando-se de determinadas empresas que comercializam a produção, o tempo e o espaço de veiculação. É exatamente esta composição de empresas que nos sugere questionar o enfoque dado à formação do publicitário pelas escolas de comunicação.

O PROFISSIONAL DE COMUNICAÇÃO

Para melhor situar as atividades pertinentes à comunicação com o mercado, vamos sobrepor ao modelo tradicional do fluxo de comunicação os elementos envolvidos no processo comunicacional, que podem ser representados graficamente da seguinte forma:



Através da figura, podemos situar a atividade publicitária no quadro mensagem/agência de propaganda, que é o enfoque dos atuais cursos de comunicação que formam elementos voltados para as funções peculiares de uma agência, que apenas codifica a mensagem do anunciante e responsabiliza-se por sua veiculação junto aos diversos meios.

Contudo, podemos resgatar deste modelo as várias áreas pertinentes ao processo de comunicação com o mercado, onde as funções do profissional de propaganda ganham maior importância e amplitude, para a efetivação da comunicação mercadológica.

No hemisfério da empresa/anunciante se faz necessário um elemento-chave no departamento de marketing, responsável pela estratégia de comunicação que consiste em: o que dizer, como dizer, para quem dizer e quais os meios que serão utilizados para a difusão da mensagem. Este profissional deve possuir um profundo conhecimento da codificação e decodificação de mensagens, bem como avaliar estratégias e custos de mídia. Sua formação em mercadologia permitirá atuar entre empresa e agência, manipulando todo o composto promocional (propaganda, R.P., imprensa, promoção de vendas, vendas pessoais). Este espaço é hoje ocupado por

gerentes de propaganda, gerentes de comunicação, serviços de marketing ou gerente de promoções. Outros títulos como analista de propaganda ou chefe de publicidade denominam uma atividade essencialmente de comunicação mercadológica.

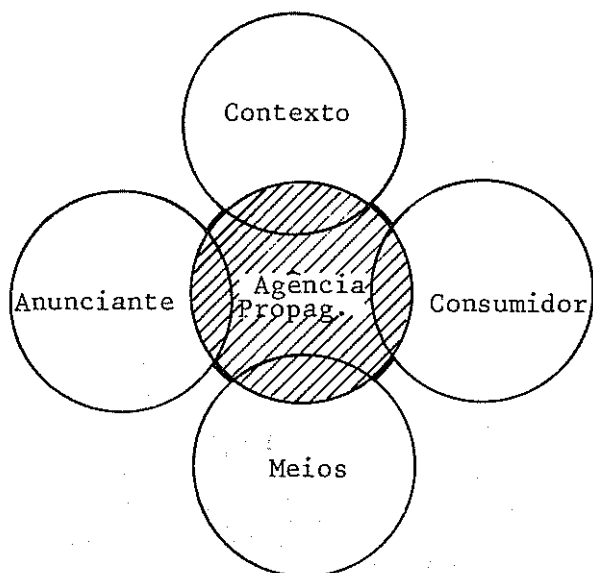
No hemisfério pertinente aos meios de comunicação, vamos encontrar uma crescente atividade comercial que começa pela venda de espaço, onde surge a figura de um contato especialista em comunicação, que atuará entre os veículos e agências ou anunciantes, manipulando pesquisas de audiência, cobertura, frequência, perfil da audiência-alvo. É crescente a demanda de um vendedor de mídia. Ainda com relação aos meios, surge o gerente ou administrador de uma empresa muito peculiar, que busca nas escolas de administração ou economia um profissional que, alheio às características desta empresa, não consegue resultados satisfatórios como *publisher* ou profissional de comunicação.

Podemos dar seqüência a esta proposta, associando o hemisfério do contexto onde se encontram os bens, produtos e serviços a ser comunicados ao consumidor pois, quando a empresa anunciante for uma empresa voltada para a comunicação e, por exemplo, mantiver a seguinte linha de produtos: revistas, filmes, jornais etc., surge aí o gerente de produto ou o gerente comercial, publicitário e outras denominações que encobrem também um espaço para o profissional de comunicação mercadológica.

Finalizando, temos o encontro do consumidor com o produto no ponto de vendas e novamente o processo de comunicação se faz presente pelo merchandising ou promoção de vendas, que partindo do anunciante vai ao encontro do consumidor, visando fechar o circuito com a decisão de compra. Esta atividade requer forma e conteúdo específicos no projeto de comunicação e o profissional envolvido nesta atividade pode estar tanto junto ao emissor (na empresa) como ao codificador (na agência).

Voltando à nossa questão básica: a formação do publicitário é compatível com suas atividades no contexto da comunicação com o mercado? ou a atuação do profissional de comunicação mercadológica extrapola os objetivos dos cursos de comunicação com habilidade em publicidade e propaganda?

Parece-nos evidente que os espaços ocupados pela atividade de comunicação mercadológica crescem na razão inversa da formação de um profissional que tenha seu currículo acadêmico voltado para as "atividades práticas" desempe-



nhadas por desenhistas, fotógrafos, gráficos e outros ofícios que limitam a visão do publicitário a uma prancheta ou estúdio de VT, enquanto nas reuniões as decisões sobre comunicação são tomadas por economistas, engenheiros, administradores ou qualquer outro profissional que possua uma formação acadêmica voltada para o gerenciamento das várias áreas de uma empresa implantada no competitivo e dinâmico macroambiente.

A realidade vem mostrando a necessidade de um profissional de comunicação mercadológica, cuja formação acadêmica precisa ser repensada em função do desenvolvimento organizacional das empresas envolvidas no processo de trocas e do comportamento do mercado sobre o qual incidem tais trocas.

BIBLIOGRAFIA

- COBRA, Marcos, *Marketing básico. Uma perspectiva brasileira*, 2.^a ed., Editora Atlas, São Paulo, 1984.
- GROTTERA, Roberto, "Muitos cursos, poucos profissionais" in *Briefing 8/9* (1979): 58-59.
- MELO, José Marques de (e outros), *Ideologia e poder no ensino de comunicação*, Cortez e Moraes — INTERCOM, São Paulo, 1979.
- SOCORRO, Francisco, "A formação do profissional para a realidade brasileira" in *Briefing 8/9* (1979): 63-65.

O PROJETO PEDAGÓGICO COMO TRANSFORMADOR DO ENSINO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA NA PUCCAMP

J. B. Pinho (PUCCAMP)

A PUCCAMP E O PROJETO PEDAGÓGICO

Como resultado da política educacional da década de 70, a PUCCAMP experimentou, e também todo o ensino superior privado brasileiro, uma grande evolução que pode ser demonstrada pelo crescimento no número de matrículas: cerca de 8.302 em 1973, para 18.424 alunos em 1983.¹

Este crescimento não teve a ampará-lo o igual desenvolvimento da estrutura acadêmico-administrativa e uma proposta pedagógica que desse rumos a todo o processo, sendo que a PUCCAMP, a partir de 1981,

procurou sua identidade através da discussão e implementação de um projeto pedagógico que orientasse suas ações, ao nível de pesquisa, ensino, extensão e infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica.

Dentro de um quadro marcado pela crise financeira da universidade, mas entendida esta como

um momento da vida que deve ser aproveitado, sob pena de sucumbirem as instituições que não procurem novos caminhos para a sua superação,

1. Eduardo José Pereira Coelho (e outros), *A universidade e a construção de seu próprio projeto: a continuidade da experiência da PUCCAMP*. Painel integrado apresentado na III Conferência Brasileira de Educação, em Niterói, de 12 a 15 de outubro de 1984, pp. 6-7.

o projeto pedagógico da PUCCAMP teve como objetivo básico o conhecimento, a crítica da realidade que se fez conhecida e a elaboração de propostas de ação concretas,

assegurando a execução de um planejamento capaz de possibilitar uma sobrevivência digna, calcada em valores como a qualidade do ensino ministrado, as condições de trabalho docente e funcional, o compromisso com a verdade e com os interesses básicos da população brasileira, em especial a mais necessitada.²

Inspirando-se na visão humanística contida nos documentos de Roma (*A universidade católica no mundo de hoje*), de Puebla (terceira parte, capítulo III, item 4, *Educação*) e de Buga, o projeto pedagógico da PUCCAMP foi além do mero enfoque na formação técnico-científica do aluno, buscando na verdade a dimensão da formação integral, pela recuperação da identidade cristã da universidade.

As linhas gerais traçadas pelo projeto pedagógico são a seguir explicitadas:

- a. busca e afirmação da vocação da universidade, em meio à realidade que a cerca, como universidade e como universidade católica;
- b. compromisso com a sociedade brasileira no processo de transformação social e da eliminação das flagrantes injustiças sociais;
- c. desenvolvimento do nível de excelência das atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão de serviços, depurando o caráter quantitativo que caracterizou a universidade nas décadas passadas, para um caráter qualitativo;
- d. redefinição de estruturas curriculares, a partir das necessidades da população, do contexto regional que circunda a PUCCAMP, das modificações sociais, da evolução do conhecimento, das diretrizes da Igreja Católica para o mundo de hoje;
- e. formação integral do homem, em acréscimo à pura e simples formação profissional;
- f. preocupação, inserção, participação efetiva na problemática do homem e da sociedade, procurando responder aos mais angustiantes conflitos, privilegiando os serviços que possam trazer benefícios imediatos à solução dessa problemática;
- g. manutenção e criação dos meios e recursos capazes de subsidiar os fins e objetivos apontados no pro-

2. Idem, ibidem, p. 6.

jeto pedagógico da universidade (espaço físico, estrutura organizacional, estrutura administrativa, gestão universitária, reforma de estatutos, fontes alternativas de recursos, carreira docente e funcional, orçamento-programa etc.);

- h. incremento ao processo de participação da comunidade universitária, em todos os níveis e atividades em desenvolvimento;
- i. descentralização administrativa e pedagógica.

O projeto pedagógico, como a própria realidade em que estamos inseridos, não é estático:

numa perspectiva histórica (...), o projeto pedagógico está se refazendo no tempo através da dinâmica da transformação das críticas em propostas, das propostas, em ações e da avaliação permanente que tem gerado novos planos e novas ações. É este constante movimento que tem caracterizado o amadurecimento de cada curso e, por ressonância, da vida da universidade como um todo.³

A habilitação em publicidade e propaganda do curso de comunicação social do Instituto de Artes e Comunicações da PUCCAMP — através de seus professores e alunos —, devidamente comprometida com as propostas básicas do projeto pedagógico, tem desenvolvido uma série de diagnósticos e reflexões que implicam (nesse processo que se pretende contínuo) ações concretas quanto ao ensino, a pesquisa e extensão à comunidade.

O PROJETO PEDAGÓGICO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Reconhecido pelo decreto federal n.º 74.959 de 25 de novembro de 1974, o curso de comunicação social foi criado ligado à então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Campinas, no ano de 1970, com três habilitações: jornalismo, publicidade e propaganda e relações públicas. A época de sua implantação coincide com o momento do crescimento acelerado dos cursos de comunicação social no Brasil, que, até 1968, eram em número de 20, passando a 72 em 1972.⁴

3. Id., ib., p. 7.

4. ABEPEC, "A proposta da ABEPEC" in José Marques de Melo (org.), *Ideologia e poder no ensino da comunicação*, Cortez & Moraes — INTERCOM, São Paulo, 1979, p. 75.

Hoje, com as mesmas habilitações, o curso de comunicação social integra, conjuntamente com os cursos de educação artística e turismo, o Instituto de Artes e Comunicações (IAC), a segunda maior unidade acadêmica da PUCAMP em número de alunos, com 1.691 matriculados.⁵

Quadro 1

NÚMERO DE ALUNOS NOS CURSOS E HABILITAÇÕES DO IAC/PUCAMP						
Cursos e habilitações	Números de alunos	Períodos			Total	
		Matutino	Vespert.	Noturno	N.os absolutos	%
Com. social	603	—	702	1.305	77,2	
Educação artística	—	116	161	277	16,4	
Turismo	—	—	109	109	5,4	
Total	603	116	972	1.691	100,0	

Fonte: secretaria geral da PUCAMP.

Originalmente funcionando no período noturno, a crescente demanda pelo curso de comunicação social provocou a abertura de vagas no período matutino, onde estão 46,2% dos alunos matriculados. Em 1981, a habilitação em publicidade e propaganda tinha 117 alunos, passando a contar hoje com 240, correspondendo a um aumento de 205% em um período de 5 anos.⁶

Quadro 2

NÚMERO DE ALUNOS NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E RESPECTIVAS HABILITAÇÕES

Habilitações	Números de alunos	Períodos		Total	
		Matutino	Noturno	N.os absolutos	%
Com. social - básico	162	147	309	23,6	
Jornalismo	194	257	451	34,5	
Publicidade e propaganda	210	200	410	31,4	
Relações públicas	37	98	135	10,5	

Fonte: secretaria geral da PUCAMP.

5. Dados referentes ao primeiro semestre de 1985.

6. Esta estimativa não leva em consideração os alunos do 1.º ano, em número de 170, aproximadamente. Calculamos o percentual de cresci-

A extinção do chamado ciclo básico do curso de comunicação social ocorre em 1986, por força do novo currículo (Resolução n. 2/84 do Conselho Federal de Educação), que prevê o início da profissionalização já no primeiro ano do curso.

A regionalização no ensino de publicidade e propaganda

Ao iniciar-se no Departamento de Publicidade e Propaganda a discussão de um projeto pedagógico, a primeira necessidade constatada foi a da realização, de forma mais sistematizada, de um diagnóstico didático-pedagógico. Assim, no final de 1981, procedeu-se a uma pesquisa junto aos alunos de 3.º e 4.º anos dos períodos matutino e noturno, a qual abrangeu 71% do universo a ser estudado, através de questionário.

Denominado o estudo de *Diagnóstico acadêmico do curso de comunicação social — habilitação em publicidade e propaganda*,⁷ ele revelou um índice elevado de insatisfação, devido a problemas generalizados no tocante a currículo, capacitação docente e relação teoria-prática, entre outros.

A discussão dos resultados do *Diagnóstico* permitiu o aprofundamento dos elementos levantados, adotando-se como medida prioritária a adequação do curso à realidade local e regional. Até então, o curso tinha como perspectiva a formação de mão-de-obra para agências de propaganda, herança deixada pela tradição de recrutar o corpo docente exclusivamente na cidade de São Paulo, devido à incipiência do mercado de propaganda em Campinas, no início da década de 70, época da instalação do curso na PUCCAMP, desprezava-se toda uma nova realidade de mercado de trabalho oferecido pelos veículos de comunicação e empresas industriais, comerciais e de prestação de serviços.

A procedência dos alunos de publicidade e propaganda

Como parte das atividades exigidas para o desenvolvimento do projeto pedagógico da PUCCAMP, a Equipe de As-

mento baseando-nos somente nos números de matriculados de 3.º e 4.º anos, pois no currículo anterior o aluno só fazia a opção pela habilitação no final do 2.º ano do curso.

7. Departamento de Publicidade e Propaganda, IAC/PUCCAMP, *Subsídios para o projeto pedagógico*, documento de novembro de 1981, pp. 23-26. Neste momento, vigorava o currículo com base na resolução 3/78 do Conselho Federal de Educação, sendo considerados o 3.º e 4.º anos como ciclo profissionalizante.

sessoria Pedagógica da Vice-Reitoria Acadêmica coordenou a pesquisa "Caracterização do aluno da PUCCAMP",⁸ com questionários aplicados no segundo semestre de 1982 em aproximadamente 10.700 alunos de todas as unidades e em todos os períodos nos quais os cursos funcionam.

Entre as diversas informações que propiciaram um conhecimento mais detalhado do perfil do aluno da PUCCAMP, estava a da procedência dos estudantes, cujos índices embasam e vêm ao encontro da proposta de adequação do curso de publicidade e propaganda à realidade local e regional.

Quadro 3

LOCAL DE RESIDÊNCIA DA FAMÍLIA DO ALUNO DO IAC

Local Habilitações	Campinas		Cidades vizinhas		Grande São Paulo		Outras cidades do Estado		Outros Estados Brasil	
	Mat.	Not.	Mat.	Not.	Mat.	Not.	Mat.	Not.	Mat.	Not.
Básico	30,4	51,7	47,8	34,5	4,3	0	13,0	13,8	4,3	0
Jornalismo	50,0	44,0	21,4	42,0	7,1	1,0	21,4	11,6	0	1,0
Rel. públicas	40,6	58,3	24,6	33,3	4,3	4,2	27,5	4,2	2,9	0
Publ. e propag.	37,0	52,8	20,4	33,3	0	2,8	29,6	2,8	5,6	8,3

Fonte: Vice-Reitoria Acadêmica da PUCCAMP.

As parcelas mais significativas dos alunos da habilitação em publicidade e propaganda são de Campinas (37,0% e 52,8%, para os períodos matutino e noturno, respectivamente), ou provêm de cidades vizinhas (20,4% do matutino e 33,3% dos alunos do período noturno) e de outras cidades do Estado de São Paulo, no caso dos que estudam no período matutino (29,6%).

O mercado publicitário de Campinas e região

Ainda na década de 70, o interior do Estado de São Paulo experimentou um grande surto de crescimento, caracterizando-se como um pólo de desenvolvimento baseado

8. Equipe de Assessoria Pedagógica/Vice-reitoria Acadêmica da PUCCAMP, *Caracterização do aluno da PUCCAMP*; relatório final da 1.ª fase, junho de 1983.

na produção agroindustrial e com uma resposta própria para a crise: voltar esta produção para a exportação. Hoje, ele é o segundo maior mercado de consumo do Brasil, estando atrás apenas da Grande São Paulo e à frente do Rio de Janeiro.

Tabela 1
INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICOS DA
POPULAÇÃO DA REGIÃO DE CAMPINAS
(8 microrregiões)

População	Pop. urbana	Domicílios	Dom. urbanos	Dom. com TV
3.228.668	2.696.724	737.288	625.786	606.621

Fonte: IBGE — Censo demográfico 1980.

Campinas e região, por sua vez, representam o maior mercado do interior paulista, graças a fatores como

um grande parque industrial, lastreado em boa medida na implantação de conglomerados multinacionais; um forte varejo; uma considerável indústria de construção civil (que não atravessa boa fase nesses tempos de vacas magras, mas que contribui historicamente para o desenvolvimento da propaganda local como setor gerador de altos investimentos publicitários); e, ainda como pano de fundo, a contingência de a região estar situada a 90 quilômetros da capital.⁹

Tabela 2
POPULAÇÃO DA REGIÃO DE CAMPINAS
(por faixa etária)

5 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 e +
680.983	689.892	706.873	766.057

Fonte: IBGE — Censo demográfico 1980.

A região de Campinas envolve uma área total de 2.234.310ha, sendo 916.839ha de área de lavoura e é atendida por 39.821 estabelecimentos agropecuários. O rebanho bovino é estimado em 893.837 cabeças. O total de domicílios com energia elétrica é da ordem de 701.028; existem 154.417

9. Luís Sérgio Borgneth (ed.), "Campinas: o maior mercado do interior paulista" in *Meio & Mensagem*, 118 (1983): 19, informe especial n. 18.

aparelhos telefônicos instalados e uma frota de 284.781 veículos.¹⁰

Recentes estimativas apontam o comércio varejista do interior do Estado como responsável por 20% do mercado consumidor do país; a região de Campinas está na liderança, com 32.311 estabelecimentos comerciais (volume de Cz\$ 41.945.796,00), e uma margem de mais de 50% em relação à região mais próxima: Ribeirão Preto, com 20.666 estabelecimentos e um movimento de Cz\$ 23.625.487,00.

Os meios de comunicação no interior

No rastro do desenvolvimento econômico do interior do Estado, os meios de comunicação tomaram novo alento e participam com desenvoltura desse atual ciclo econômico.

Quadro 4

PENETRAÇÃO DOS MEIOS POR REGIÃO (%)

Regiões	TV	Jornal	Rádio AM	Rádio FM	Cinema	Revistas
Litoral	94	70	69	51	45	57
Vale do Paraíba	94	46	67	53	36	54
Sorocaba	92	59	65	44	35	46
Campinas	94	65	55	62	42	51
Ribeirão Preto	95	48	66	38	35	47
Bauru	96	60	64	47	40	51
São José do Rio Preto	48	93	71	41	38	34
Araçatuba	96	66	69	45	39	71
Presidente Prudente	94	63	63	54	47	62
Marília	93	36	70	32	22	39
Araraquara	95	41	59	45	37	44

Fonte: Estudos Marplan.

A Rede Globo de Televisão dá cobertura total aos 534 municípios do interior, contando-se três emissoras locais: a TV Bauru, a TV Campinas e a TV Ribeirão Preto (estas

10. ———, "Interior de São Paulo: onde a crise passa ao largo" in *Meio & Mensagem*, 118 (1983): 3, informe especial n. 18.

duas últimas pertencem ao mesmo grupo, Empresa Paulista de Televisão). Em Franca, São José do Rio Preto e agora em Campinas (TV Princesa D'Oeste), a Rede Record tem emissoras afiliadas; em Jaú e Ribeirão Preto estão presentes emissoras do SBT — Sistema Brasileiro de Televisão. A Rede Bandeirantes colocou em funcionamento, há pouco tempo, uma emissora em Presidente Prudente e tem repetidoras em Campinas e Ribeirão Preto.

O rádio tem também presença garantida — tanto as FM como as AM — sendo mais ouvidas estas últimas, “por 65% da população interiorana de São Paulo”.¹¹ Em Campinas, o rádio se faz presente por emissoras em AM: Educadora, Cultura, Princesa D'Oeste e Brasil; e pelas emissoras FM: Andorinhas (atual Antena 1), Cidade de Campinas, Cultura e Educadora.

No campo dos mídia impressos, o jornal faz parte dos hábitos de consumo de mídia da população, tendo um índice de penetração de 57%, “com a preferência pendendo para o jornal local. Apenas a classe A tem o costume de ler dois — um local e outro da capital”.¹²

Esta preferência pelo jornal local é consequência do fato de que as principais cidades do interior paulista possuem jornais de porte e boa qualidade, cuja penetração extravasa para localidades próximas e municípios menores. Outro fator a salientar é que aproximadamente a metade dos municípios paulistas têm um jornal.¹³

Campinas conta com dois jornais diários: “Diário do povo” (o mais antigo, que passou em 1981 por uma fusão com o “Jornal de hoje”, pertencente ao vice-governador Orestes Quércia) e “Correio popular”,

cujo corpo de repórteres/redatores é, sem dúvida, o maior de Campinas. Sua importância como empresa jornalística é facilmente detectada no fato de integrar o *pool* que passará a utilizar papel-jornal para impressão produzido pela PISA — Papel Imprensa Sociedade Anônima, localizada em terras ao sul do estado do Paraná e de propriedade de “O Estado de S. Paulo”.¹⁴

11. ———, “Consumo dos meios no interior não deve nada à Grande São Paulo” in *Meio & Mensagem*, 118 (1983): 12, informe especial n. 18.

12. Idem, ibidem, p. 12.

13. Id., ib., p. 12.

14. Gilberto Gonçalves, “O conservadorismo campineiro expresso através de seu jornalismo”, in José Marques de Melo-Waldimas Galvão (orgs.), *Jornalismo no Brasil contemporâneo*, Departamento de Jornalismo e Editoração, Escola de Comunicações e Artes/USP, São Paulo, 1984, pp. 181-182.

Circulam também na cidade os semanários: "Jornal de domingo", "Jornal da cidade" e "City news de Campinas", sendo o primeiro o de maior expressão.

As poucas revistas locais não têm maior significação, não podendo competir com revistas editadas no eixo Rio-São Paulo, no aspecto da qualidade gráfica e editorial. Assim,

as revistas de informação — *Veja* e *Isto É* entre elas —, as de moda e, principalmente, as de história em quadrinhos — uma característica marcadamente urbana — ganham a cada dia novos adeptos no interior.¹⁵

A teoria e a prática no ensino de publicidade e propaganda

Em 1979, o CIBER — Comunidade Ibero-Americana de Publicidade — aprovou recomendação para que o ensino de publicidade e propaganda se fizesse baseado em uma combinação ideal de *ciência e técnica*, de maneira a atender às necessidades da formação científica com as de destreza técnica do aluno, simultaneamente.¹⁶

A questão da relação teoria e prática tem sido muito discutida nos cursos de comunicação social. Segundo Carlos Eduardo Lins da Silva,¹⁷

o que falta perceber é que a prática é o fundamento e a finalidade da teoria (...). O conhecimento científico do processo de transformação da realidade só avança em decorrência da relação prática que os homens estabelecem com o mundo e com suas criações. Sem uma prática desenvolvida, não há conhecimento científico dos fenômenos.

Fica entendido que teoria e prática não são elementos opostos, como também não são a mesma coisa e, portanto, é impossível dividi-las. Lins da Silva¹⁸ aponta, entre elas, uma relação de unidade, mas não de identidade: "A relativa autonomia da teoria não significa que ela possa ter a pretensão de realizar-se desligada de uma prática concreta".

15. Luís Sérgio Borgneth (ed.), art. cet. in op. cit.

16. CIBER — Comunidade Ibero-Americana de Publicidade. *Recomendaciones básicas para la implantación, perfeccionamiento y coordinación de la publicidad en los países iberoamericanos*. Documento final do Comitê Diretivo Comunitário, de 27 de abril de 1979, em Caracas.

17. Carlos Eduardo Lins da Silva, "No meio do caminho: qual principal obstáculo à melhoria do curso de jornalismo no país?" in "Folha de S. Paulo", 5-8-1984, Folhetim, p. 5.

18. Idem, *ibidem*, p. 5.

A prática laboratorial em publicidade e propaganda

A partir de 1981, data da implantação do laboratório de propaganda pelo Departamento de Publicidade e Propaganda do Instituto de Artes e Comunicações da PUCCAMP, a prática laboratorial vem desempenhando um importante papel ao interagir com a teoria aprendida na sala de aula. Mais do que isso: hoje, a atual Agência Experimental de Propaganda tem uma *função pedagógica* (uma vez que o aluno apresenta uma série de dificuldades naturais pela própria complexidade que as técnicas publicitárias apresentam) e uma *função de aproximação com a realidade*, através da prestação de serviços especializados a terceiros, “constituindo-se a agência em uma via de dupla mão: escola/comunidade e comunidade/escola”.¹⁹

Para evitar a concorrência com as agências de propaganda, no que tange ao aspecto ético da questão, os clientes da Agência Experimental de Propaganda são, além da universidade e de suas unidades acadêmicas, as instituições assistenciais e as empresas de pequeno porte. Tal procedimento nos parece acertado, pois por várias vezes ocorreu a Agência Experimental ter recebido indicações de clientes vindas das próprias agências de propaganda sediadas em Campinas.

Vale destacar que esta perspectiva de *via de mão dupla* — na integração escola/comunidade e vice-versa — também está presente no projeto experimental em publicidade e propaganda.

Outra frente que se abriu recentemente foi a da pesquisa de mercado e de opinião, com a implantação do laboratório de pesquisa no segundo semestre de 1984. Embora enfrentando ainda alguns problemas estruturais, o laboratório coordenou, até o momento, a execução de vários projetos, tais como: “A crise na universidade: um levantamento do estado da opinião no IAC/PUCCAMP”, “Estudo do perfil sócio-econômico de espectadores de filmes pornográficos em Campi-

19. Departamento de Publicidade e Propaganda. IAC/PUCCAMP, Documento de alteração curricular no Curso de Comunicação Social, habilitação em publicidade e propaganda, setembro de 1984, p. 61. Os demais objetivos da Agência Experimental de Propaganda são: a) possibilitar aos alunos a execução de atividades práticas nas áreas e setores da publicidade e propaganda (atendimento, planejamento, pesquisa, mídia, criação, tráfego, produção gráfica e produção em RTVC; b) oferecer assessoria e prestação de serviços da área para a universidade e seus diversos setores e unidades.

nas”, “Estudo do perfil do comprador no comércio central de Campinas”, e “O aluno da PUCCAMP diante da atual conjuntura política nacional: um estudo de opinião”.

Os profissionais e a escola: a quebra de um preconceito

A recente tentativa de extinção dos cursos de comunicação social, com base em parecer de membro do Conselho Federal de Educação — conselheiro Paulo Natanael de Souza —, que recomendava a desativação dos cursos de graduação e a formação apenas aos nível de pós-graduação para os profissionais que desejassem se especializar em alguma área da comunicação, motivou uma reativação das discussões a respeito do problema do ensino da comunicação.

Professor e estudantes se unem na constituição do Movimento em Defesa dos Cursos de Comunicação (EMDECOM) e, após muita luta, chega-se a um consenso com a nomeação, pelo Conselho Federal de Educação, de uma Comissão Especial composta por profissionais da área e representantes de escolas de comunicação, sindicatos e associações de classe (entre outras categorias), para a elaboração de um novo currículo, onde se procurou

umentar a exigência quanto à formação técnica, disciplinar melhor seus parâmetros, fixar laboratórios mínimos e padrões de aferição para o corpo docente, sem prejuízo da formação teórica e crítica.²⁰

Passados os momentos de incertezas e muitas dúvidas, parece-nos que, além do novo currículo, sobrou também um pouco de acomodação. As escolas de comunicação precisam, para sua atualização e maior dinamismo, manter abertos canais de participação para que a comunidade traga as suas expectativas e necessidades legítimas, dando assim sua contribuição na formação do profissional de comunicação. Sem isso, as escolas continuarão a sofrer críticas preconceituosas, muitas das quais creditamos unicamente ao total desconhecimento dos profissionais pelo ensino ministrado nas mesmas.

No Departamento de Publicidade e Propaganda temos experimentado alguns mecanismos para promover a integração escola e profissionais, desmitificando a prevenção que estes últimos possam ter em relação ao curso.

20. Nilson Lage, “A briga pelo novo currículo” in *Revista de comunicação*, 2 (1985): 8.

Estes mecanismos podem ser formais, pela contratação de profissionais-professores, atuando nas disciplinas específicas ligadas às suas especializações; podem ser informais, como, por exemplo, a composição da banca examinadora dos projetos experimentais com profissionais de agências de propaganda, veículos, fornecedores e anunciantes, através dos representantes de seus Departamentos de Propaganda, Comunicação ou Marketing.

Entendemos não caber aqui a explicitação de conclusões, pois o projeto pedagógico com o qual nos comprometemos deve ser entendido como um mecanismo dinâmico, de conhecimento e reflexão da realidade, para a adoção de ações concretas, embora algumas delas possam — temos consciência disso — valer somente dentro de um contexto circunstancial e determinado no tempo.

O ENSINO DE RELAÇÕES PÚBLICAS E AS EXIGÊNCIAS DOS NOVOS TEMPOS

Cândido Teobaldo de Souza Andrade (ECA-USP)

A premissa fundamental para a questão do ensino de relações públicas, no presente ou no futuro, reside na compreensão daquilo que estamos fazendo ou pretendemos fazer sob esse título. Uma definição conceitual não é suficiente, mas necessitamos identificar e determinar o campo operacional de nossa atividade.

Por muito tempo, ficamos perdidos, em relações públicas, na área de sua aplicação, atados a definições conceituais que não poderiam corresponder, cabalmente, às nossas necessidades. Além disso, a míngua de teorias e da caracterização do seu objeto formal estava a exigir que tentássemos definir, operacionalmente, a ação da atividade de Relações Públicas, em busca de seu *status* de profissão.

Em 11 de agosto de 1978, na cidade do México, na I Assembléia Mundial de Presidentes de Associações Nacionais em todo o mundo, chegava-se a uma definição operacional de Relações Públicas, que ficou conhecida como o "Acordo do México".

Reza essa definição:

O exercício profissional de relações públicas requer ação planejada, com apoio na pesquisa, na comunicação sistemática e na participação programada, para elevar o nível de entendimento, solidariedade e colaboração entre uma entidade e os grupos sociais a ela ligados, num processo de interação de interesses legítimos, para promover seu desenvolvimento recíproco e da comunidade a que pertencem.

Ou na versão inglesa:

A atividade profissional de relações públicas é a arte ou a ciência social de analisar as tendências, prognosticar suas conseqüências,

aconselhar as chefias das organizações e implementar planos e programas de ação, que serão úteis, tanto ao interesse da organização, como ao interesse público.

Parece-nos assim que o efetivo desempenho de relações públicas está respaldado no tripé: pesquisa, comunicação e participação. Pesquisa com a finalidade de, metodicamente, descobrir respostas para questões ou suscitar novos problemas. Comunicação como um processo para transmitir, conduzir e recuperar informações. Participação como comunhão de idéias, interesses, experiências e sentimentos, que nos leva à interação social.

Em resultado de ambas as versões do "Acordo do México" pode-se admitir que as funções básicas de relações públicas são: assessoria, pesquisa, planejamento, comunicação e avaliação, já preconizadas pela Federação Internacional de Associações de Relações Públicas (FIARP) em razão de pesquisa realizada por ocasião do IV Congresso Mundial de Relações Públicas, em outubro de 1967, no Rio de Janeiro.

Em novembro de 1983, em Recife, ao ensejo do I Congresso Inter-Americano Universitário de Relações Públicas, promovido pela FIARP e ABRP, com a organização e execução da Seção Estadual de Pernambuco da nossa associação, afirmávamos:

É certo que o trabalho científico repousa, essencialmente, no ensino e na pesquisa. Tanto aquele como esta necessitam estar reunidos, num esforço recíproco de complementação, dentro de uma integração funcional. Infelizmente, na tradição nacional, não se conseguiu superar ainda a dificuldade de caminhos paralelos dessas duas atividades. Como dizia o astrônomo Harlow Shapley:

"O que conta nos progressos da mente é a investigação ao invés dos resultados. A indagação, o questionamento, não a resposta final".

O ensino, por intermédio da pesquisa, tornar-se-á mais dinâmico e principalmente mais aberto. Ninguém é "dono" da verdade científica; todo saber é provisório! Afinal de contas, a pesquisa veio a ocupar o posto dos pretensos gênios.

Foi nesse Congresso Inter-Americano, com a presença de mais de trezentos congressistas, estudantes e alguns profissionais e professores de relações públicas, que se aprovaram as seguintes recomendações:

I — Que sejam mantidos e mais freqüentes os cursos de difusão cultural de relações públicas para todas as comunidades inter-americanas, organizados ou auspiciados pelas Associações filiadas a FIARP.

II — Que as Associações filiadas à FIARP incentivem a criação de cursos de extensão universitária de relações públicas para profissio-

nais e estudantes de relações públicas, em convênio com as escolas ou universidades que ministram o curso de graduação em relações públicas.

III — Que um dos primeiros cursos de extensão universitária, acima referidos, seja voltado para a área de eletrônica.

IV — Que sejam criados cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento de relações públicas) em escolas ou universidades que possuam cursos de graduação ou pós-graduação em comunicação social para diplomados, docentes e profissionais de relações públicas.

V — Que, finalmente, se estabeleça um verdadeiro "Programa Institucional de Capacitação de Docentes de Relações Públicas", mediante cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e doutorado), não só para a formação de professores especializados em relações públicas ou áreas afins, mas também para facilitar o desenvolvimento de estudos sistemáticos de pesquisa e de produção intelectual no campo das Relações Públicas.

O ensino de relações públicas tem sido preocupação constante da FIARP, por intermédio de sua Comissão Inter-Americana para o Ensino de Relações Públicas (CIPERP). Por sua vez, a Associação Internacional de Relações Públicas (IPRA), mediante a atuação da sua Comissão Internacional para o Aprendizado de Relações Públicas, vem estudando e se manifestando sobre as perspectivas do ensino de relações públicas em todo o mundo.

A realização do I Encontro Mundial de Professores de Relações Públicas, promovido pela FIARP e a colaboração da IPRA, na cidade uruguaia de Punta Del Leste, significou um marco no caminho das soluções em torno dos problemas ligados ao ensino, em graduação e pós-graduação. Entre várias recomendações desse encontro mundial destacamos:

— estabelecer e manter uma relação permanente por meio de diálogo entre educadores e profissionais de relações públicas, com o propósito de alcançar uma constante atualização das bases teóricas e práticas da profissão e ao mesmo tempo facilitar a avaliação da realidade do exercício do magistério em prol de seu desenvolvimento;

— propor a todos os professores de relações públicas um esforço no sentido da elaboração, mediante pesquisa pura, de uma teoria de relações públicas;

— realizar constante pesquisa aplicada em direção à atualização permanente dos sistemas de ensino de Relações Públicas, adaptando-os aos requisitos do momento histórico.

Acreditamos que o grande problema para o aperfeiçoamento do ensino de relações públicas, tendo em vista as exigências dos novos tempos, é inicialmente, a capacidade e a atualização dos nossos docentes. Essa preocupação já apa-

recia, em 1973, quando da realização do I Encontro Nacional de Professores de Relações Públicas, em Águas de São Pedro, SP, que culminou com a recomendação da necessidade da instalação de cursos de pós-graduação — especialização, mestrado ou doutorado —, de acordo com as características e recursos regionais, a fim de aprimorar o corpo docente. Quase dez anos depois, em 1981, em Montevidéu (Uruguai), por ocasião do II Encontro Inter-Americano de Professores de Relações Públicas, repetia-se a mesma recomendação, porém estabelecendo-se prioridade para os cursos de especialização, o que permitiria também elevar ou atualizar o nível de conhecimentos do profissional de relações públicas.

Entendemos, igualmente, que o ensino de relações públicas não pode ser dirigido, unicamente, à formação de novos profissionais. Ele deve, a nosso ver, inquietar-se com a atualização de conhecimentos, de forma sistemática, dos profissionais. Por sua vez, os profissionais da nossa atividade, que trabalham num campo em mudança contínua, precisam reconhecer a necessidade de reciclagem permanente, o que representa não somente um sinal inteligente de humildade intelectual, mas a certeza do desenvolvimento de seu espírito crítico e verdadeiramente profissional, nos contatos com professores e outros profissionais.

Da fertilização cruzada, resultante dos conhecimentos e experiências de docentes e profissionais, só poderão advir benefícios para o campo global de atuação, num trabalho de aperfeiçoamento profissional para todas as categorias.

Assim, acreditamos ser indispensável o estabelecimento de convênios da Associação Brasileira de Relações Públicas com escolas ou universidades que ministram cursos de relações públicas ou afins, no sentido de uma abertura crítica por parte de professores, profissionais e entidades, no que diga respeito à pesquisa, à produção intelectual, à prática profissional e à participação programada, com debates e seminários, dentro e fora do âmbito escolar.

Por outro lado, é evidente que a ABRP sente a necessidade urgente da discussão e definição clara do perfil, identidade e especificidade do campo de ação de Relações Públicas, à procura da cristalização da profissiografia de nossa atividade.

Olhando para o presente e igualmente para o futuro, achamos imprescindível a criação de cursos de especialização e de aperfeiçoamento (pós-graduação *lato-sensu*) e de cursos de mestrado e de doutoramento (pós-graduação *stricto sensu*) para o ensino de relações públicas. Por sua vez, não

podemos esquecer os cursos de extensão universitária e difusão cultural, destinados respectivamente, a difundir conhecimentos e técnicas de trabalho e a divulgar idéias à comunidade de nossa profissão.

Finalmente, o ensino de relações públicas, em qualquer de seus níveis, não pode mais ficar dirigido principalmente à comunicação massiva ou mesmo exclusivamente a qualquer forma de comunicação. No primeiro caso, lembraríamos as palavras candentes de Alvin Tofler, em seu livro *A terceira onda*:

Os meios de comunicação em massa sob ataque. Novos veículos de comunicação desmassificados estão proliferando, desafiando — e algumas vezes substituindo — os meios de comunicação em massa, que foram tão dominantes em todas sociedades da *Segunda onda*. A *Terceira onda* começa assim uma verdadeira nova era: a idade dos veículos de comunicação desmassificados.

Na segunda hipótese, da preocupação com a comunicação, lembramos as palavras de David Finn, em 1972, quando disse:

O profissional de Relações Públicas não é mais, fundamentalmente um comunicador; ele é uma espécie de moderador, que trabalha tratando de prevenir e evitar crises.

Hoje, a atividade de relações públicas não se restringe às técnicas de comunicação. O papel do profissional é muito mais amplo e complexo. Ele não pode ficar preocupado com meras imagens de suas organizações ou empresas. Tem necessidade de, mediante conceitos e idéias, estabelecer atitudes e opiniões resultantes de debates sobre temas controversos de interesse coletivo. Ele é muito mais um autêntico administrador de controvérsias públicas. É o representante dos públicos frente a alta administração, apresentando e definindo as controvérsias, fornecendo informações a respeito delas, levantando tendências e criando condições para a discussão pública. Atualmente, o ser humano é mais educado, mais informado e possui melhores padrões culturais e, conseqüentemente, é mais cauteloso ao aceitar a percepção meramente sensorial, ou seja a imagem ainda tão decantada por alguns homens de relações públicas. Não se pode mais admitir o profissional como exímio “mercador de imagens” ou como simples auxiliar de marketing!

O ENSINO DE RELAÇÕES PÚBLICAS: CURRÍCULO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Waldyr Gutierrez Fortes (Universidade Estadual de
Londrina)

Ao iniciar a montagem do novo currículo do curso de comunicação social, nas habilitações de relações públicas e jornalismo, na Universidade Estadual de Londrina, a principal preocupação dos professores e alunos foi verificar o que realmente havia de novo.

Chegou-se à conclusão de que muito pouca coisa mudava: as mudanças profundas que eram aguardadas não ocorreram. Os destaques ficam com a exigência do ensino de língua portuguesa nos três primeiros períodos do curso, fazendo com que a universidade venha suprir as deficiências do ensino médio e, talvez, desvirtuando o seu próprio papel de uma formação de nível superior. O ensino de língua portuguesa segue para os outros períodos, mas com a exigência de profissionais das áreas específicas, com registro profissional nos seus respectivos órgãos associativos. Esta medida nos parece muito importante, para que se evite a colocação de não-profissionais habilitados ministrando aulas para a habilitação.

Rompe-se, também, com o antigo ciclo básico, verdadeira área de ninguém, onde muitas escolas aproveitam para colocar disciplinas ministradas por professores sem atribuições específicas, para completar o currículo pleno, sem levar em consideração as reais necessidades dos alunos. Aquilo que deveria ser útil para a formação geral e humanística dos alunos acabava sendo uma colcha de retalhos da qual o estudante não notava a validade, se é que tivesse alguma. Desmotiva-

va-se para a habilitação que viria a seguir. A habilitação era verdadeira área de esperanças que, após dois anos, em média, o aluno alcançaria para, aí sim, iniciar-se naquilo que ele encarava com muito otimismo, se é que permanecia no curso à espera do milagre.

Com este rompimento, pretendeu-se dar uma maior integração às diversas disciplinas do tronco comum, fazendo com que a formação do estudante atingisse um grau maior de confiabilidade.

Algumas outras medidas importantes foram adotadas e a mais importante diz respeito à exigência clara e precisa de laboratórios para o desenvolvimento dos trabalhos práticos dos alunos, medida que está sendo alvo constante das escolas que não aceitam o investimento em aparelhagem, coisa que deveria já existir desde a sua instalação e reconhecimento por parte do Conselho Federal de Educação. Foi comum a prática de "criar" belas instalações para o ato de reconhecimento do curso e quando os alunos pensavam que iriam desfrutar daqueles equipamentos, viam com tristeza que tudo não passava de um sonho ou um grande engano.

Espera-se que com este novo currículo o mesmo não aconteça.

Uma outra medida muito importante foi a ampliação da carga mínima dos cursos de comunicação, chegando-se ao número de 2.700 horas, distribuídas em igual proporção para o tronco comum e a habilitação. É outro instrumento importante de controle, pois obrigará as escolas a contar em seu quadro de docentes com profissionais habilitados. Conseqüência fatal será a melhoria do nível de ensino.

Algumas outras pequenas providências foram colocadas no novo currículo. Entretanto, sabemos que o currículo mínimo, por melhor que seja elaborado, não tornará nenhum curso melhor ou pior. Dependerá, isto sim, da intenção dos seus professores, das condições oferecidas pelo estabelecimento de ensino: do salário condizente para os professores aos laboratórios disponíveis para as práticas profissionais.

Deve-se levar em consideração também o tipo de profissional que se pretende formar ou, como querem alguns, o tipo de profissional que estaremos colocando no mercado de trabalho. A discussão deve ser também de se a universidade deve ter este tipo de preocupação ou a preocupação maior de fornecer uma formação que habilite o aluno para que este possa exercer o seu ofício, tendo sempre em vista os pressupostos éticos que norteiam a sua conduta em função das necessidades da sociedade em que ele se encontra,

tentando-se ter sempre em mente a necessidade de ser um genuíno agente de transformação.

Com estes tipos de preocupações e algumas outras mais, foi que o Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina — UEL, procurou elaborar um currículo pleno que, sem desconhecer o passado vivido pelo curso, tenta resolver alguns problemas básicos e manter as experiências bem-sucedidas.

Os objetivos norteadores deste trabalho, podem-se resumir em cinco pontos básicos:

1. aperfeiçoar práticas democráticas nas relações de produção de mensagens entre seus produtores, as fontes de informação e o público usuário;
2. desenvolver e ampliar a pesquisa e a reflexão sobre a comunicação e o seu impacto na sociedade;
3. explorar e criar novas possibilidades de expressão artística e cultural, através das diversas linguagens da comunicação;
4. explorar novos usos para a comunicação na sociedade;
5. dar ênfase às formas alternativas de comunicação presentes na sociedade.

Como se pode observar, a preocupação principal do curso de comunicação de Londrina, voltou-se para a própria região onde este curso funciona. Buscam-se novas formas de comunicação, para que, sem abandonar a comunicação massiva, possam ser criados fluxos de informação para atingir todos os segmentos de uma comunidade eminentemente agrícola, nem sempre assistida pela indústria cultural.

Os objetivos da habilitação em relações públicas procuraram estabelecer possibilidades de operacionalização destes objetivos gerais, e podem ser resumidos da seguinte maneira:

O futuro profissional de relações públicas deverá desenvolver a capacidade de:

1. ser um autêntico representante dos públicos perante a administração da instituição, visando defender o interesse público sempre que ele possa ser afetado e criar ou ampliar os públicos de uma organização, diante dos grupos que a cercam;
2. promover a transformação da sociedade de massas numa autêntica comunidade de públicos, através do desenvolvimento da participação dos grupos em decisões de interesse social;

3. ser um profissional competente, quanto ao conhecimento das técnicas específicas de relações públicas, procurando o reconhecimento da profissão e respeitando seus princípios éticos;
4. ser o administrador da comunicação da instituição, visando à criação de um fluxo constante de informações entre os seus públicos, através do conhecimento eficiente de todos os tipos de veículos de comunicação;
5. buscar novos meios de comunicação entre os diferentes grupos, e pesquisar novas utilizações dos meios disponíveis;
6. exercer funções relacionadas a área de pesquisa, ensino e treinamento em relações públicas e comunicação.

Estes objetivos foram estabelecidos em função da experiência vivida pelo nosso curso em Londrina. O respeito aos pressupostos teóricos de relações públicas é desenvolvido plenamente e pela exigência dos próprios alunos, que querem e reivindicam constantemente uma visão completa e detalhada de todas as implicações sociológicas que o curso de relações públicas podem oferecer. Preocupam-se com o fato de que, na maioria das instituições, serão os únicos a defender o interesse do público e entendem perfeitamente a necessidade da existência de autênticos públicos e uma sociedade democraticamente desenvolvida.

Pelas características regionais vigentes, o estudante de relações públicas da UEL irá conseguir o seu espaço mediante a apresentação de uma performance profissional eficiente e, por meio desta atuação, poderá pôr em prática os seus anseios mais profundos. O empresário, seja ele de que tipo for, quer ver resultados palpáveis e o aluno, ainda durante o curso, ao realizar os seus projetos experimentais, tem condições de fazer esta demonstração e, na maioria dos casos, conquistar o seu futuro espaço de trabalho.

A pesquisa merece atenção especial em nosso curso. Cumpre-se a legislação específica de relações públicas e amplia-se o universo de grupos a ser atingidos pelas informações das instituições. Levantam-se aspirações que embasam os estudos e defesas dos direitos dos públicos de uma instituição. Busca-se o ensino da pesquisa pura e da aplicada, preparando o aluno para ser um pesquisador ou para que as suas atividades sejam coerentes com as necessidades dos seus públicos.

A pesquisa também tenta preencher um espaço do mercado de trabalho que é a docência. Normalmente improvisam-se professores para os cursos de comunicação, e sem uma política consciente de pós-graduação na maioria esmagadora das escolas, este problema fica ainda mais grave. Pretende-se dar instrumentos ao aluno que tem em suas opções de trabalho a docência em relações públicas, por meio de uma investigação científica profunda e detalhada de todos os aspectos específicos de relações públicas, além do instrumental básico inicial para que ele possa bem desenvolver o trabalho de professor.

Ao final do curso o aluno deverá estar preparado para:

- a) orientar dirigentes de instituições públicas ou privadas na formulação de políticas de relações públicas;
- b) promover a integração da instituição com a comunidade;
- c) informar e orientar a opinião pública sobre os objetivos de uma instituição;
- d) prestar assessoramento na solução de problemas institucionais que influenciam na posição da entidade perante a opinião pública;
- e) planejar e executar campanhas de opinião pública;
- f) exercer funções relacionadas à consultoria externa de relações públicas junto a dirigentes de instituições;
- g) planejar e supervisionar a utilização dos meios audiovisuais, para fins institucionais;
- h) proporcionar a troca de informações de caráter institucional entre a entidade e o público, através dos meios de comunicação;
- i) exercer o ensino dos processos de codificação e decodificação em comunicação social, com ênfase em relações públicas.

Procura-se cumprir a legislação específica e ressaltar alguns aspectos específicos deste curso, em função da realidade regional.

Para que estes objetivos sejam alcançados, o currículo pleno foi assim definido:

1 — Linha sociológica

Disciplinas:

— teoria sociológica

a contribuição dos clássicos na sociologia;

- teoria política
 - teorias políticas contemporâneas;
 - realidade sócio-econômica e política brasileira
 - a sociedade brasileira atual e os seus antecedentes;
 - economia
 - as teorias econômicas e análise.
- 2 — Linha filosófica
- Disciplinas:
- filosofia
 - análise das teorias filosóficas contemporâneas;
 - ética e legislação em relações públicas
 - aspectos éticos e análise do homem e a crítica da sociedade;
 - a legislação de relações públicas.
- 3 — Linha semiológica
- Disciplinas:
- teoria da comunicação
 - semiologia e análise semiológica
 - análise e produção de mensagens pluri-sígnicas;
 - estética e comunicação
 - os fenômenos estéticos da indústria cultural e suas relações com a cultura de elite, popular e contra-cultura;
 - comunicação comparada
 - os processos da comunicação e a análise ideológica das mensagens.
- 4 — Linha de pesquisa
- Disciplinas:
- Teoria da comunicação
 - comunicação como processo psicossocial;
 - modelos teóricos, com ênfase nas formas de pensamento crítico sobre a comunicação;
 - teoria e método da pesquisa em comunicação
 - metodologia científica;
 - teoria e pesquisa de opinião
 - pesquisa mercadológica e de opinião
 - teoria e prática;
 - comunicação rural
 - o fenômeno rural brasileiro;
 - comunicação comunitária
 - concepções de teoria e prática;
 - planejamento em relações públicas
 - criação e execução de atividades de comunicação convencionais e/ou alternativas;

- comunicação e cultura
a pesquisa das culturas não-usuais;
- cultura brasileira
análise da cultura nacional;
- pesquisa e normalização bibliográfica em comunicação
o trabalho científico e a pesquisa bibliográfica;
- documentação em relações públicas
manejo dos documentos produzidos e utilizados por relações públicas.

5 — Linha teórica e técnica de relações públicas

Disciplinas:

- língua portuguesa
o texto;
literatura;
estética;
estilística;
- fotojornalismo
a fotografia como informação;
- planejamento gráfico em relações públicas
técnicas de duplicação, reprodução e impressão;
- práticas de comunicação na sociedade
conteúdo introdutório às relações públicas;
jornalismo e publicidade e propaganda;
- técnicas de relações públicas
a psicossociologia das relações públicas;
público em relações públicas;
classificação dos públicos;
técnicas para atingir os públicos;
técnicas de planejamento em relações públicas;
- técnicas de comunicação dirigida
veículos de comunicação dirigida: escrito, oral, auxiliar e aproximativo;
redação;
teoria e técnica de publicidade e propaganda.

6 — Linha de administração

Disciplinas:

- introdução à administração
teorias e fundamentos de administração;
- técnicas de administração em relações públicas
os sistemas nas empresas;
- administração e assessoria de relações públicas
as técnicas administrativas e as relações públicas;

a pesquisa institucional;
organização dos serviços de relações públicas.

7 — Projetos experimentais

— trabalho de conclusão de curso

desenvolvimento de um plano de trabalho global e a execução de projetos experimentais, enfatizando novas perspectivas para relações públicas e sua adequação à realidade regional;
estudo teórico com base nas ciências da comunicação e sua aplicação para a área de relações públicas; defesa e apresentação.

Além do currículo pleno, o Departamento de Comunicação está revendo todas as suas instalações para melhor adequá-las ao novo currículo e a aquisição de alguns equipamentos de que a habilitação ainda não dispõe.

Um cuidado muito especial está sendo desenvolvido em função do aperfeiçoamento do corpo docente, pois sem isto nenhum currículo terá sucesso.

A PRÁTICA DO ENSINO DE RELAÇÕES PÚBLICAS: PROJETOS EXPERIMENTAIS E AGÊNCIAS

Sílvia T. Liberatori Gaio (Faculdade de Comunicação
— FAAP)

Ainda vamos falar sobre a profissionalização nos cursos de relações públicas. De nosso trabalho, nos últimos onze anos, como parte da equipe de professores do curso de relações públicas da Faculdade de Comunicação da Fundação Armando Álvares Penteado, acredito que boa parte de vocês já tenha ouvido falar, ou nos visitado. E é que como pioneiros no sistema de laboratório, temos podido receber muitos colegas de outras escolas.

Vamos contar a experiência que temos vivido na implantação de formas, técnicas e trabalhos práticos de relações públicas. Para facilitar as coisas, trouxemos uma pequena publicação sobre origens e desenvolvimento do laboratório de relações públicas, como surgiu e como evoluiu neste tempo todo, e perspectivas de novas mudanças.

NOSSA EXPERIÊNCIA

A idealização

A experiência de colocar alunos em trabalho semiprofissional em regime de agência (para assessoria em planejamento e execução), teve início em meados de 1973, com um laboratório de investigações conceituais.

Cientes de que, dentro das relações públicas, cada caso, cada serviço, cada cliente representa uma nova realidade que

deve merecer um tratamento exclusivo; de que, se por um lado o conhecimento apenas teórico limita a atuação do profissional para cada nova realidade, por outro, grande parte dos profissionais executam suas tarefas baseados em sua experiência prática, sem uma metodização teórica, a FAAPARP procurou tornar-se uma agência modelo.

Através de métodos de ensino profissionalizante, procuramos posicionar o aluno junto a um mercado onde os recursos eram poucos, sem contar com quase nenhuma conscientização do empresariado sobre o papel do profissional de relações públicas.

Como receita de aplicação imediata, procuramos fazer com que o recém-formado se tornasse um investimento mais viável e rentável temporal e financeiramente, iniciando o treinamento da atuação em situações reais, ao mesmo tempo em que houvesse uma revisão conceitual, detectando-se carências curriculares provenientes da fase de apreensão do conhecimento teórico.

Além disso, o aluno passa a funcionar também como instrumento de ampliação do mercado para as relações públicas, na medida em que, no desenvolvimento de suas atividades (laboratoriais), buscou-se sempre a conscientização de empresas e instituições sobre a atuação, funções e possibilidades das relações públicas.

Adotando o princípio de que o conhecimento teórico deve necessariamente estar ligado à prática profissional, implantamos uma "organização" voltada para o atendimento específico de relações públicas em contextos empresariais reais, quer como programas emergenciais, para sanar problemas de comunicação, quer como impulso original de planejamento integrado de comunicação.

Em todos esses anos, mudanças foram ocorrendo, adaptações sendo realizadas segundo evolução do próprio mercado de trabalho e das alterações curriculares determinadas pelo MEC.

Ao relatar nossa experiência, que data de dez anos, entre planejamento, estruturação e efetiva implantação da FAAPARP, é preciso que deixemos bem claras algumas definições operacionais para maior compreensão do que se segue.

É preciso diferenciar *laboratório de relações públicas de projetos experimental*, expressões que temos encontrado sendo usadas indiferentemente num quadro que mais confunde do que esclarece.

Para nós, o laboratório de relações públicas é o regime de trabalho, o sistema e a metodologia utilizados para a apli-

cação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, servindo como um treinamento profissional; projeto experimental é o trabalho prático propriamente dito, desenvolvido para um determinado cliente real ou fictício, onde, ao aplicar-se os conhecimentos teóricos, serão obtidas novas práticas profissionais.

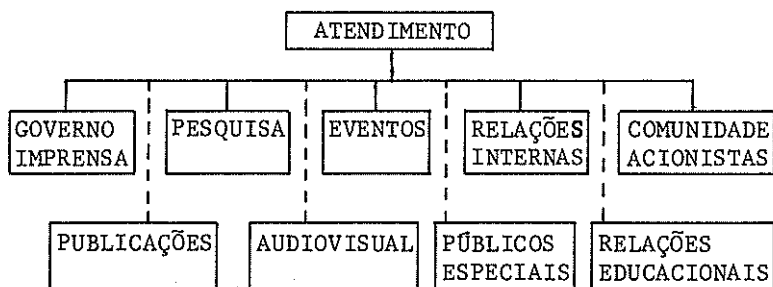
A evolução

O início

Quando à organização funcional, a agência foi concebida originalmente dividida em departamento supervisionados por professores titulares de cada uma das áreas, e os alunos, divididos em grupos que trabalhavam em sistema de rodízio, com definição de tempo segundo os trabalhos a ser realizados em cada um dos grupos.

Não haveria sentido na estipulação de tempo máximo para um grupo atuar em relação com a imprensa, por exemplo, se durante esse tempo só houvesse como atividade *clipping* para um evento que outro grupo houvesse planejado e um terceiro grupo executado. Cada grupo deveria receber uma tarefa, que seria integralmente cumprida, independentemente de tempo ou prazos.

Anteriormente, os professores já teriam analisado e selecionado criteriosamente os clientes, para depois poder acompanhar todo o trabalho.



ORGANOGRAMA ORIGINAL DA FAAPAARP

Essa forma de trabalho exigia que os professores, além de analisar detalhadamente os clientes potenciais, também atuassem como agenciadores. Ou seja, os professores tam-

deve merecer um tratamento exclusivo; de que, se por um lado o conhecimento apenas teórico limita a atuação do profissional para cada nova realidade, por outro, grande parte dos profissionais executam suas tarefas baseados em sua experiência prática, sem uma metodização teórica, a FAAPARP procurou tornar-se uma agência modelo.

Através de métodos de ensino profissionalizante, procuramos posicionar o aluno junto a um mercado onde os recursos eram poucos, sem contar com quase nenhuma conscientização do empresariado sobre o papel do profissional de relações públicas.

Como receita de aplicação imediata, procuramos fazer com que o recém-formado se tornasse um investimento mais viável e rentável temporal e financeiramente, iniciando o treinamento da atuação em situações reais, ao mesmo tempo em que houvesse uma revisão conceitual, detectando-se carências curriculares provenientes da fase de apreensão do conhecimento teórico.

Além disso, o aluno passa a funcionar também como instrumento de ampliação do mercado para as relações públicas, na medida em que, no desenvolvimento de suas atividades (laboratoriais), buscou-se sempre a conscientização de empresas e instituições sobre a atuação, funções e possibilidades das relações públicas.

Adotando o princípio de que o conhecimento teórico deve necessariamente estar ligado à prática profissional, implantamos uma "organização" voltada para o atendimento específico de relações públicas em contextos empresariais reais, quer como programas emergenciais, para sanar problemas de comunicação, quer como impulso original de planejamento integrado de comunicação.

Em todos esses anos, mudanças foram ocorrendo, adaptações sendo realizadas segundo evolução do próprio mercado de trabalho e das alterações curriculares determinadas pelo MEC.

Ao relatar nossa experiência, que data de dez anos, entre planejamento, estruturação e efetiva implantação da FAAPARP, é preciso que deixemos bem claras algumas definições operacionais para maior compreensão do que se segue.

É preciso diferenciar *laboratório de relações públicas de projetos experimental*, expressões que temos encontrado sendo usadas indiferentemente num quadro que mais confunde do que esclarece.

Para nós, o laboratório de relações públicas é o regime de trabalho, o sistema e a metodologia utilizados para a apli-

cação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, servindo como um treinamento profissional; projeto experimental é o trabalho prático propriamente dito, desenvolvido para um determinado cliente real ou fictício, onde, ao aplicar-se os conhecimentos teóricos, serão obtidas novas práticas profissionais.

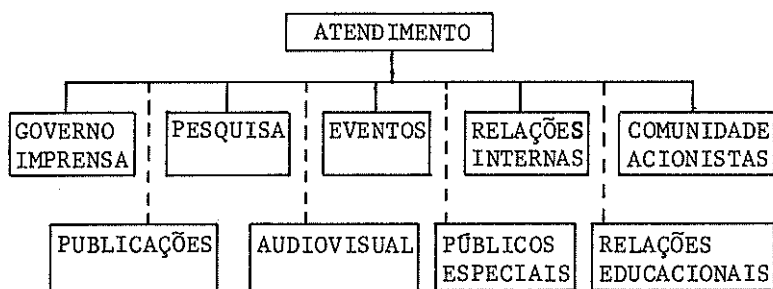
A evolução

O início

Quando à organização funcional, a agência foi concebida originalmente dividida em departamento supervisionados por professores titulares de cada uma das áreas, e os alunos, divididos em grupos que trabalhavam em sistema de rodízio, com definição de tempo segundo os trabalhos a ser realizados em cada um dos grupos.

Não haveria sentido na estipulação de tempo máximo para um grupo atuar em relação com a imprensa, por exemplo, se durante esse tempo só houvesse como atividade *clipping* para um evento que outro grupo houvesse planejado e um terceiro grupo executado. Cada grupo deveria receber uma tarefa, que seria integralmente cumprida, independentemente de tempo ou prazos.

Anteriormente, os professores já teriam analisado e selecionado criteriosamente os clientes, para depois poder acompanhar todo o trabalho.



Essa forma de trabalho exigia que os professores, além de analisar detalhadamente os clientes potenciais, também atuassem como agenciadores. Ou seja, os professores tam-

bém indicavam à FAAPARP clientes potenciais dos quais tinham conhecimento.

Como critério ético básico, não haveria a possibilidade de atendimento a um cliente com potencial de remuneração, o que configuraria uma concorrência desleal e, portanto, antiética para com as assessorias estabelecidas. O trabalho também não poderia ser remunerado, uma vez que se trata de trabalho com objetivos didático-pedagógicos, assessorado por profissionais que já recebem remuneração como professores, e devem lealdade ao seu trabalho profissional fora da faculdade. O que não impede, como não impediu anteriormente, que clientes satisfeitos, ou atendidos (de forma geral), retribuam os serviços com doações de livros, sorteios de bolsas de estudo etc. . . .

A única exceção para o critério de não-atendimento a empresas/entidades com potencial de remuneração ficaria por conta daquelas absolutamente refratárias a qualquer tentativa de planejamento, e que portanto pudessem ser convertidas em clientes viáveis para uma assessoria, se fossem convencidas por um planejamento profissionalmente consciente.

Alguns outros casos vieram a ser estudados e posteriormente atendidos, como por exemplo as situações em que o aluno, por ligações familiares ou por sua própria atuação na empresa, fosse o responsável de fato pelos serviços ou departamento aos quais um profissional de relações públicas devesse se reportar.

O sistema de trabalho em grupo tem vários objetivos em seu desenvolvimento. Além do mais direto, que é a oportunidade do contato com várias e diferentes formas de pensar e opiniões, acreditamos que esse contato direto e obrigatório, por si só, também ajuda no treinamento do contato profissional, onde afinidades e diferenças pessoais não devem interferir no desempenho diário.

É claro que não se pode trabalhar apenas em grupos, pois há necessidade de avaliação individual, não com a finalidade de notas, mas para análise de desempenho e dificuldades particulares dos indivíduos/profissionais.

Esse sistema de trabalho, em grupos responsáveis pelo andamento da agência, produziu imediatamente algumas posturas profissionais até então inéditas nos alunos. Alguns deles jamais haviam trabalhado. Outros tinham alguma experiência com familiares, em regimes mais ou menos "protetores", onde gozavam de algumas regalias como a falta de rigor em horários etc. . . .

Com a delegação de responsabilidades reais, veio a acontecer que a maior parte dos alunos passou a dedicar-se aos trabalhos muito mais do que o exigido didaticamente, o que foi muito bom.

Com algumas exceções, os trabalhos não paravam sequer em períodos de férias, quando os alunos se reuniam nas casas dos componentes dos grupos e/ou dos professores.

A atuação dos professores nesse processo sempre foi pautada pela orientação sem paternalismo. Uma vez que os alunos dispunham de (pelo menos) um professor *expert* em cada um dos setores da agência, era possível o acompanhamento global do trabalho, usando-se a presença diária de um professor-coordenador dos trabalhos, que pudesse amparar os alunos sem tutelá-los.

Algumas situações curiosas acabam por acontecer, e em muitos casos a coordenadoria precisou (e ainda precisa) interferir mais rigidamente, para que se contornem conflitos pessoais mais graves, ou para amparar alguns casos de maior dependência.

Por essa observação mais próxima e direta, é que julgamos necessária, naquela altura e hoje ainda mais, a presença cotidiana de uma coordenadoria profissionalmente ativa, além dos professores-assessores, que também continuam presentes em nossa estrutura funcional.

Hoje

Foi no segundo semestre de 1976, a primeira mudança de orientação. Por uma série de motivos — menor disponibilidade de tempo dos alunos, alterações de currículo com a inclusão de novas matérias teóricas, maior procura de clientes potenciais etc. . . —, os alunos passaram a ser organizados em “mini-agências”, onde todas as tarefas necessárias deveriam encontrar respaldo profissional.

Os alunos passaram a constituir suas próprias empresas de assessoria para planejamento e execução de trabalhos de RRPP. Nessa atividade, estudam todo o processo de implantação de um programa visual, gráfico, organogramas, áreas de atuação, públicos, instalações físicas, documentação e legislação em vigor etc. . . , enfim, toda uma estrutura organizacional e funcional.

Foi uma forma de incorporar mais uma experiência real do trabalho didático, no contato direto com as dificuldades e regras para a vida profissional.

Os grupos não deveriam ser compostos por mais de 6 alunos em qualquer hipótese, e de preferência em número maior do que 3.

Como passaram a constar do currículo novas matérias que já não caberiam no tempo disponível até o 6.º semestre, o laboratório, que antes usava todo o último ano (7.º e 8.º semestres), teve que passar a conviver com algumas dessas matérias.

O que conseguimos fazer foi adaptar os programas e a didática dos professores para que as aulas continuassem dinâmicas e com um sentido profissional bem claro e definido.

Dessa forma, os professores puderam continuar em seu papel de "assessores", embora mantivessem um programa específico para as matérias transpostas para o 7.º semestre.

Continuamos ainda mantendo o 8.º semestre como apenas e exclusivamente laboratório, até hoje.

A distribuição das tarefas em dois semestres obedece a um planejamento próprio, que condiciona ao grau de amadurecimento dos alunos, o grau de dificuldade dos problemas apresentados.

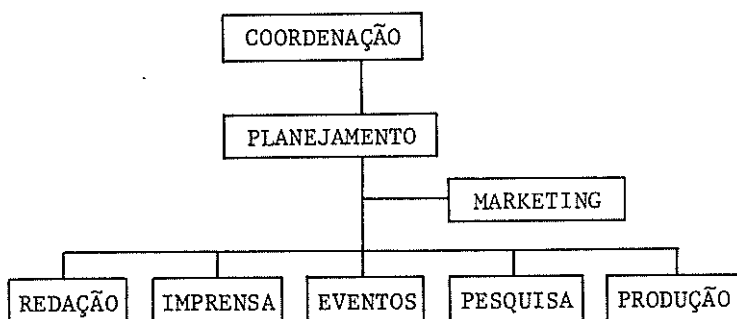
Durante o 7.º semestre, o aluno é gradativamente desconhecido daquela forma de aprendizado à qual está acostumado por mais ou menos 15 anos de vida escolar, e que é a situação onde o professor fala, o aluno ouve (espera-se que absorva o que ouviu) e amadurece, através de pesquisa e trabalhos, os assuntos abordados em classe.

O que pretendemos é que o aluno apresente os assuntos para análise junto ao "profissional que está em situação de professor".

Já no 8.º semestre, o grau de "tutela", ou de orientação frente à situação de profissional, pode ser bastante amenizado, mas apenas amenizado, porque na verdade existe uma reciclagem e a avaliação constantes de conhecimentos e de comportamentos profissionais.

Quando os alunos compõem sua mini-agência, eles mesmos devem decidir sobre quais os departamentos fundamentais para seus objetivos empresariais.

Com essa alteração, o organograma da Agência FAAPARP não comportava mais departamentos originais, e passou a adotar a seguinte forma:



ORGANOGRAMA (2º) DA FAAPARP

A partir do funcionamento operacional com o apoio básico de marketing, esse mesmo organograma, que já não mais estabelecia departamentos (relativamente) estanques, passou a demonstrar o processo de encaminhamento dos trabalhos quando é visto por suas funções, tal como hoje as entendemos:

Pesquisa: realizando pesquisas de opinião e atitudes sobre a imagem, o conceito e a credibilidade da empresa; identificando e caracterizando os públicos (como grupos que afetam os seus objetivos empresariais), por perfil dos públicos e perfil da empresa; avaliando projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento etc...

Planejamento: elaborando o planejamento de relações públicas adequado a cada situação; promovendo programas específicos; selecionando métodos e técnicas de atuação em comunicação, que atendam aos objetivos de relações públicas determinados; etc...

Assessoria: fornecendo pareceres, apresentando alternativas e recomendando atividades à direção de uma empresa sobre estratégias e políticas de relações públicas (políticas de propaganda institucional, motivação de recursos humanos, responsabilidade social e outras); assistindo a direção e outros setores em todas as oportunidades de representação etc...

Execução: criando, redigindo, produzindo e distribuindo informações específicas, tanto para imprensa, como para a comunidade, governo e outros públicos específicos; supervisionando a criação e a produção de folhetos, cartazes, quadros de avisos, amostras, audiovisuais, filmes, relatórios e outras peças;

organizando e realizando *atos culturais* tais como: congressos, conferências, seminários, encontros etc...;
organizando e realizando *atos sociais* tais como aniversários da empresa, jantares, coquetéis etc...;
organizando eventos especiais tais como inaugurações, convenções, comemorações, visitas, "open-house", viagens etc...;
organização de cerimonial em ocasiões que assim o exigem;
redação de mensagens, discursos etc...;
organização e assistência a entrevistas individuais e coletivas à imprensa e com outros públicos específicos etc...

Se numa primeira fase os alunos começam a desenvolver suas mini-agências, numa segunda etapa passam a trabalhar com clientes reais, previamente selecionados (não indicados) pela coordenadoria da FAAPARP.

Como uma agência normal, contata-se o cliente para as reuniões preliminares de conhecimento direto de toda sua estrutura político-administrativa, fatos a ela ligados, tipos de atividade, levantamento e especificação de públicos etc...

Feito isso, delineiam o diagnóstico até chegarem ao objetivo de comunicação do cliente, com proposições para a implantação de um efetivo plano de ação.

Essa foi outra das alterações operacionais: nem sempre os alunos se encarregariam da implantação de um projeto, porque na maioria dos casos apenas os eventos muito específicos caberiam no cronograma anual de aulas.

Com a periódica avaliação e análise dos resultados obtidos, tanto em termos pedagógicos como profissionais, a FAAPARP foi-se aprimorando tecnicamente a cada ano, desenvolvendo um trabalho de dedicação quase que exclusiva e altamente individualizada, pois paralelamente ao atendimento a clientes, são elaborados programas complementares com a finalidade de prover o aluno dos conhecimentos que serão suas "armas" no decorrer de sua vida profissional.

A FAAPARP propõe-se a constituir um núcleo de pensamento e ação, visando intervir na realidade decorrente das exigências do mercado, elevando o nível do ensino e da conscientização do empresariado, e foi nesse aspecto que assumiu o papel de pioneirismo em termos de Brasil, atuando com os mesmos objetivos e resultados positivos já há dez anos.

Além dos trabalhos desenvolvidos nas mini-agências, temos resenhas obrigatórias, seminários e mais o temido trabalho de conclusão de curso.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO — O TRABALHO FINAL

A partir de 1980, dentro do organograma visto, inserido em marketing, apareceu o trabalho final. Por que em marketing? Porque é um trabalho de “abre-portas” para qualquer aluno que trabalhe seriamente.

Poderia estar em outra disciplina que não metalinguagem, a escolhida dentro do currículo mínimo; em outro setor, mas acontece que é um trabalho que, fundamentalmente, posiciona o aluno em um esforço de marketing pessoal, profissional, além do fato de que em 80% dos temas escolhidos, nós vamos encontrar relações públicas e marketing em apoio mútuo.

Objetivos do trabalho final: dar oportunidade ao alunos de:

1. sentir-se capaz de realizar sozinho um trabalho de nível profissional — embora amparado pelos professores —, o que lhe dará maiores oportunidades de errar, acertar e aprender, aumentando sua segurança pessoal;
2. dedicar-se a um assunto que normalmente não seria explorado, por injunções de mercado, oportunidades de momento etc. . .
3. posicionar-se em uma carreira teórico-científica, com dedicação do futuro profissional não apenas à prática do mercado, mas ao estudo das condições de realização etc. . .
4. dirigir-se à produção de material bibliográfico de consulta e referência, uma deficiência sentida em nossa área;
5. criar uma nova abertura do mercado profissional, não apenas ao nível pessoal (do aluno), mas em trabalho “porta a porta”, quando instituições e segmentos importantes são contatados e devidamente esclarecidos sobre as possibilidades de atuação das relações públicas.

Achamos que isso é alguma coisa em termos de contribuição para a área, mas não ainda o suficiente, porque ainda

está sendo tentada uma prática profissional, que não é na verdade a situação do "lá fora". É ainda o "aqui dentro", em condições protegidas de trabalho, onde ainda se controlam algumas variáveis influentes, para que o trabalho seja didaticamente viável.

E isso não basta.

Nossa visão

Não basta o que vimos fazendo.

O problema não é só de formação superior.

Temos conversado a respeito com muitos colegas, e só confirmamos nossa posição:

- como estão chegando os alunos, ao nível superior?
- qual é o nível de preparo de seus professores?
- qual é o nível de conscientização desses professores sobre o trabalho que estão realizando?
- qual é o nível de conscientização dos alunos, quanto à carreira que escolherão?

Outro dia, fiquei horrorizada ao ver um filólogo de renome dando uma longa entrevista na televisão, dizendo que a língua portuguesa (ou será brasileira?) é aquela que o povo fala.

Para nós que lidamos com públicos, fica terrível responder: quem é o povo?

Os indígenas sobreviventes — em tupi ou português estropiado? O nortista, o nordestino, o gaúcho, o imigrante que incorporou palavras de seu idioma nativo?

E mais ainda: será que há uma consciência para o fato de que ciência e tecnologia são relativos também ao campo das relações públicas, e que cada descoberta física, médica, geográfica, sociológica etc... acarreta um maior empenho de responsabilidade social, de consciência profissional, de *informação*?

Qual o papel da educação nisso tudo?

Evidentemente, não há possibilidade de se "ensinar" cada uma das estratégias, e técnicas já conhecidas e utilizadas, e assim se põe a questão:

Qual é a função da escola e do professor?

É possível ao professor omitir-se em informações práticas ao nível de formação de grupos de pressão em um contexto democrático?

E se o contexto for de autoritarismo?

São decisões a ser tomadas individualmente, ou em reuniões como esta?

Cabe à escola dar as regras do jogo, ou ajudar os indivíduos a raciocinar no maior espectro possível (360 graus se possível)?

O problema específico do ensino prático de relações públicas mais duramente encontrado por nós tem sido a falta de conhecimento básico:

1. conhecimento básico do idioma pátrio;
2. conhecimento básico de vida (e esse tem sido abordado em laboratório: como atender profissionalmente um telefonema; como servir água e café em reuniões, sem tumulto etc...).

Conhecimento básico de comunicação

Como um profissional de RRPP vai definir uma linha de comunicação de empresa, ou mesmo acompanhar a apresentação de uma campanha publicitária, assistir a um piloto de vídeo para informação de públicos específicos, e outras coisas tão próprias de RRPP, sem saber o vocabulário básico de propaganda, de editoração, de rádio, de TV etc... ou qualquer outra técnica de abordagem de públicos?

Não estamos falando de saber fazer, de saber mexer, mas de conhecer os recursos.

Isto significa aprender diariamente.

E significa, mais do que tudo, que ninguém pode saber tudo sobre tudo.

O que queremos defender é que nós precisamos saber alguma coisa sobre o que se refere a nossa própria área de atuação.

É o fato de que precisamos saber e ensinar o mínimo para começar um diálogo sobre formas de viabilização daquilo que queremos ver executado.

Este ponto de vista nos leva ao ponto polêmico a que nos propusemos já há algum tempo: a opção profissional tem sido realizada prematuramente nas faculdades.

Não apenas em relação à imaturidade sentida nos alunos, quando muitos deles, de todas as áreas de habilitação, tem expressado sua opinião, dizendo que optaram sem saber direito o que são as outras habilitações, mas também pelo desconhecimento que, a partir daí, cristaliza-se, pois os alunos separam-se por curso, ficando muito pouco no Tronco Comum daquilo que fazem outros profissionais de comunicação.

Toda essa situação acaba se traduzindo também em outra péssima consequência: a rivalidade entre os profissionais.

Tivemos oportunidade de assistir, intervir e ajudar a esclarecer inúmeras discussões sobre até onde vai a atuação de um publicitário, ou jornalista e a de um profissional de relações públicas.

Nessas ocasiões, o resultado tem sido sempre o mesmo: definidas as profissões, automaticamente cessam os atritos, pelo reconhecimento dos limites profissionais.

Ora, se eu não quero que entrem em minha área, não invado a atuação alheia.

Só que essa rivalidade tem sido ignorada e por vezes incentivada dentro das escolas.

Esse é o ponto que gostaríamos de ver discutido, para que um grave problema venha a ser evitado e eliminado.

4

educação e novas
tecnologias de
comunicação

O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Ethevaldo Siqueira

(Diretor de redação da *Revista Nacional de Telemática*
Vice-presidente da Associação Brasileira de
Jornalismo Científico)

O mundo vive hoje o limiar de uma nova era — a era da informação. É algo tão profundo e significativo quanto o Renascimento ou a Revolução Industrial. Mas a grande maioria das pessoas não parece se dar conta de tudo isso. Quais as causas dessas transformações profundas?

O transistor, o circuito integrado, a conquista do espaço, as fibras óticas, o videodisco, o computador e a digitalização das telecomunicações. O resultado de tudo isso é a sociedade do conhecimento.

Não é difícil identificar à nossa volta, no dia-a-dia, a presença de tecnologias poderosas, que estão mudando o mundo. É uma espécie de revolução silenciosa, marcada pelo desenvolvimento conjunto das telecomunicações, da informática, da automação do escritório, dos satélites, dos robôs e da eletrônica de lazer.

Na base desse desenvolvimento, estão os componentes eletrônicos, como unidades físicas que estão possibilitando profundas transformações na indústria, com a drástica redução dos preços, a difusão maciça dos produtos, a mudança de hábitos, o aumento da produtividade e as transformações culturais por que tem passado parte substancial da humanidade.

São esses componentes sofisticados — entre os quais o *chip*, a pastilha de silício, que reúne milhares de microcomponentes em apenas um centímetro quadrado de superfície — que estão proporcionando essa redução formidável do preço dos computadores, de modo a torná-los acessíveis ho-

je a milhões de cidadãos da classe média. São eles que possibilitam a popularização dos discos digitais com leitura de raios *laser*, das centrais telefônicas computadorizadas, dos gravadores de videocassete e da recepção de TV diretamente dos satélites.

São esses componentes que em breve nos permitirão usar intensamente os videodiscos interativos, a televisão de alta definição, as antenas parabólicas domésticas para captação de mais de uma centena de canais de TV, com programas nacionais e internacionais, comerciais ou educativos.

Em contraposição a tantos benefícios, contudo, é preciso reconhecer que os componentes eletrônicos têm sido postos também a serviço da guerra e da destruição desde a velha válvula a vácuo de Lee De Forest até o chip mais complexo e sofisticado de nossos dias. Daí o nascimento da expressão "guerra eletrônica", para designar o uso do computador, dos sensores de raios infravermelhos, dos radares bélicos e de toda a parafernália de equipamentos usados para guiar mísseis, para fotografar cada palmo do solo terrestre a partir do espaço, do enxame de satélites espões que giram em torno do planeta.

Os circuitos integrados mais avançados desta segunda metade da década de 80 chegarão a reunir mais de um milhão de elementos ou de transistores sobre uma minúscula pastilha de silício. Na gíria já internacional, essa pastilha ganhou o apelido de *chip* ou *microchip*. Vale a pena refletir no significado prático dessa tecnologia baseada no microprocessador.

Em 1948, o transistor começou a substituir as antigas válvulas eletrônicas a vácuo. Tinha início naquele ano a revolução do "estado sólido" — expressão que designa o uso de transistores ou componentes feitos basicamente de cristais semicondutores principalmente o silício, em lugar de válvulas a vácuo.

A eletrônica de estado sólido se caracteriza por algumas tendências extremamente interessantes e vantajosas para o homem do século XX. A primeira delas é a da miniaturização contínua dos componentes e, por conseqüência, dos produtos finais. Tudo se torna menor — economizando, assim, matéria-prima e energia para funcionar.

Para quem conhece as câmaras de vídeo, basta lembrar a substituição recente das válvulas Vidicom por circuitos integrados do tipo CCD (*Charge Coupled Device*, ou seja, dispositivo acoplado de carga), que custam muito menos do que

as válvulas, duram muito mais, proporcionam melhor qualidade de imagem e são invulneráveis à luz intensa.

Os componentes microeletrônicos estão presentes em quase todos os aparelhos que utilizamos, sejam calculadoras, telefones, secretárias eletrônicas, sistemas de controle de vôo nos aeroportos, videogames, equipamentos de som, televisores, gravadores de videocassetes, satélites de comunicações, relógios digitais ou câmaras fotográficas quase inteligentes — capazes de escolher a melhor abertura, a melhor velocidade de obturação e ainda garantir foco perfeito às fotos do amador menos experiente.

UM MUNDO ELETRÔNICO

É bom lembrar que os componentes eletrônicos não estão apenas criando uma nova indústria, mas mudando realmente o mundo, transformando a sociedade, a empresa, a escola, o laboratório de pesquisa, os bancos e os sistemas de comunicações. E porque os circuitos integrados se tornam cada dia menores, mais baratos e mais confiáveis, o mesmo vai acontecendo, por consequência, com os produtos que os utilizam.

Para o estudante universitário, executivo ou jornalista dos anos 90, o computador será a grande ferramenta cotidiana. Algo semelhante deverá ocorrer em todas as profissões ligadas diretamente ao uso da informação. Uma em cada cinco escolas francesas de 1.º grau já dispunha de computador no início de 1986. Por mais polêmica que seja a informatização do ensino, nada parece deter a chegada dessa tecnologia às salas de aula de todos os níveis, nos Estados Unidos, no Japão, no Canadá, na Inglaterra ou na França.

Em quase todos os serviços, há computadores cada dia mais especializados, mais fáceis de usar e, mesmo assim, mais baratos e populares. Num futuro próximo, serão máquinas ainda mais sofisticadas, capazes de processar e editar textos eletronicamente, mais rapidamente e com maior versatilidade que os melhores computadores de hoje, armazenando volumes impressionantes de informações em memórias de discos ópticos (videodiscos) de alta capacidade.

Mas acima de tudo, o homem dos anos 90 utilizará a capacidade crescente de comunicação entre os computadores e os terminais inteligentes — que já começa a revolucionar alguns setores da vida econômica de países industrializados, inclusive o Brasil.

Com o auxílio das comunicações, o computador passa a falar com outros computadores. Assim, as telecomunicações se associam à informática, abrindo novos horizontes ao trabalho e à vida social. Nos Estados Unidos, mais de um milhão de pessoas já utilizam as possibilidades dessas redes teleinformatizadas para trabalhar sem sair de casa. Esse é o caso de mais de dois mil jornalistas que produzem seus textos em pontos distantes da redação de seus jornais ou revistas, escrevendo em casa, e transmitindo tudo através de redes de computadores. Está nascendo, assim, o teletrabalho, conforme previu Alvin Toffler, no livro *A terceira onda*.

Essa capacidade de comunicação dos computadores já permite a milhares de cidadãos brasileiros o acesso às suas contas bancárias, seja por terminais de dados, seja por telefone, isto é, por meio de sistemas em que o computador responde às consultas, em voz audível, simulando a fala humana. Usando as novas redes informatizadas — via telefone, via microondas ou via satélite — podemos efetuar pagamentos, transferências de valores e numerosas operações financeiras à distância. Em lugar dos cheques e dos cartões de crédito convencionais, passamos a utilizar cartões eletrônicos para a transferência eletrônica de fundos ou telepagamento. A humanidade começa, assim, a viver a era do dinheiro eletrônico.

O EXEMPLO DA CONQUISTA DO ESPAÇO

Talvez o caso concreto mais representativo de associação completa e perfeita do maior número de novas tecnologias seja o das naves recuperáveis do projeto de transporte espacial norte-americano, o Projeto *Space Shuttle*, da NASA. Esses aviões orbitais dependem inteiramente de seus computadores de bordo, bem como dos computadores dos centros de controle de voo em terra, para poder viajar ao espaço cósmico e de lá retornar com o máximo de segurança possível. E todo diálogo entre a nave e a terra só pode ser garantido por um sistema avançado e quase perfeito de telecomunicações.

A bordo das naves orbitais *Columbia*, *Discovery*, *Challenger* ou *Atlantis*, milhões de fotos dos continentes foram feitas. O Himalaia se tornou mais conhecido, bem como cada acidente geográfico de maior interesse em qualquer continente. Pesquisas científicas e meteorológicas foram

conduzidas em condições especiais de ausência de gravidade, com astronautas flutuando no espaço cósmico. As previsões do tempo se tornaram mais precisas e confiáveis depois que mais de 300 cientistas-astronautas foram ao espaço fazer suas pesquisas diretamente, a bordo de cápsulas e aviões orbitais recuperáveis.

O maior subproduto da conquista espacial, contudo, são os satélites de comunicações, particularmente os satélites geoestacionários, que dão uma volta em torno da Terra a cada 24 horas. Como eles fazem um giro completo em torno do planeta no mesmo período em que este dá uma volta completa sobre seu eixo, os satélites de comunicações parecem estar parados sobre um ponto da superfície terrestre. Daí o nome "geoestacionário" — que quer dizer "estacionário em relação à Terra".

O número de satélites de telecomunicações que giram em torno da Terra, nessa órbita geoestacionária, a 36 mil quilômetros de altura, sobre o plano do equador, já ultrapassa uma centena. A cada dia, eles retransmitem centenas de programas de televisão, milhões de ligações telefônicas internacionais ou domésticas, interligando computadores em todo o mundo, transportando sinais de voz, dados e imagens entre todos os continentes.

São tantos os satélites de telecomunicações em torno da Terra que já se fala no congestionamento da órbita geoestacionária que é, por sinal, um recurso natural limitado, não renovável. Para se ter uma idéia desse congestionamento, é bom lembrar que apenas sobre o arco brasileiro dessa órbita estão estacionados mais de 20 satélites. Só dois deles são brasileiros.

Os dois satélites da série *Brasilsat* foram fabricados no Canadá e lançados da base francesa de Kourou, na Guiana Francesa, o primeiro deles em fevereiro de 1985 e o segundo cerca de um ano depois. Quando estiverem sendo utilizados plenamente, esses satélites ampliarão sensivelmente as possibilidades de comunicação entre os atuais 135 milhões de brasileiros. Retransmitirão elevado número de programas de TV comercial e educativa, e ampliarão as possibilidades da comunicação telefônica aos níveis rural, estadual, nacional e mesmo mundial. Interligarão centenas de centros de processamento de dados e milhares de computadores, de norte a sul do país, racionalizando serviços bancários e ampliando os horizontes das telecomunicações por telex, a transmissão de fac-símiles, telefotos ou mesmo informações especializadas de telemedicina, como nos casos de eletrocardio-

gramas e outros exames clínicos retransmitidos via satélite para qualquer ponto do território brasileiro.

Com o Brasilsat, estará nascendo também a TV comunitária, voltada para grupos cada vez menores de cidadãos, mais preocupados com os problemas e com a cultura locais, preservando os valores regionais e o folclore. Com o satélite, deverão ser ampliadas as possibilidades da TV por cabo e do rádio em FM de âmbito nacional.

Também na comunicação via satélite, a tendência da redução de tamanho — ou da miniaturização — se repete. Vejamos o caso das antenas de recepção de TV via satélite. Nos anos 60, as antenas usadas para esse fim tinham que ser imensas parábolas de 30 metros de diâmetro, como as primeiras antes instaladas pela Embratel em Tanguá, que custaram cerca de 1 milhão de dólares cada uma.

Nos anos 70, surgem antenas cada vez menores, transportáveis, de 10, 6, 3 ou mesmo abaixo de 2 metros de diâmetro e cujos preços foram sendo reduzidos progressivamente até cair abaixo do valor de um fusca, o mais popular dos carros. Essa evolução não parou aí, chegando até às antenas destinadas à radiodifusão direta, ou seja, a recepção direta de TV via satélite (sistema conhecido internacionalmente pela sigla DBS, de *Direct Broadcasting Satellite*). No caso da DBS, as antenas não têm mais que 60 centímetros de diâmetro e custam menos de 500 dólares — ou seja, o preço de uma bicicleta comum.

A REVOLUÇÃO DAS FIBRAS ÓPTICAS

O maior avanço tecnológico das telecomunicações neste século, contudo, parecem ser as fibras ópticas, filamentos de vidro de altíssima transparência, capazes de transmitir sinais luminosos de raios *laser* à semelhança do que ocorre com os fios metálicos que conduzem a corrente elétrica. Nas próximas décadas, as fibras ópticas multiplicarão por mil a capacidade de transmissão de informações de todas as redes de telecomunicações atuais do mundo.

Numa fibra óptica da espessura de um fio de cabelo, com a tecnologia desenvolvida até 1986, já é possível transmitir mais de 10 mil ligações telefônicas simultâneas ou vários programas de televisão em cores. Em breve, essa capacidade poderá ser quintuplicada com as novas fibras ópticas desenvolvidas pelos laboratórios de pesquisa, possibilitando a construções de cabos terrestres de longa distância

mil vezes mais poderosos em capacidade do que os troncos de microondas e os cabos submarinos convencionais.

Uma das primeiras aplicações experimentais de fibras ópticas foi feita no Japão, de 1978 a 1983, numa cidade-satélite de Quioto, chamada Higashi Ikoma, de apenas 15 mil habitantes.

Ali todos os domicílios da pequena cidade foram interligados por uma rede de fibras ópticas, no sistema experimental chamado Hi-Ovis (sigla de *Highly Interactive Optical Visual Information System*). Acionando um teclado especial, os usuários dessa TV bidirecional, podiam escolher até 30 programas de televisão ou usar o sistema para falar com vizinhos, com centros de serviços, com a polícia, com o hospital, com o corpo de bombeiros, o supermercado, os bancos, a prefeitura, a escola ou o departamento de trânsito.

Entre as opções dos 30 canais de televisão, o sistema pioneiro japonês oferecia numerosos cursos regulares de matemática, física, inglês, história, folclore, biologia, ecologia, ikebana, decoração, arte culinária, nutrição e outras matérias típicas de uma universidade aberta. Numa das visitas que fiz a Higashi Ikoma entre 1978 e 1981, pedi a relação de programas campeões de audiência da última semana e, para surpresa minha, o campeão absoluto era um documentário de 30 minutos sobre a Muralha da China. Entre os programas de utilidade pública mais procurados estava, nada mais nada menos, do que o horário de trens suburbanos de Quioto.

Em cima do televisor residencial de Higashi-Ikoma, havia uma câmara de TV e um microfone, para transmissão da voz e da imagem do usuário ao seu interlocutor. Os resultados da experiência do projeto Hi-Ovis e da *Computópolis* (realizado na cidade de Tama, nos subúrbios de Tóquio), foram analisados e avaliados em 1984 por uma equipe de mais de uma centena de especialistas. Feitas as correções sugeridas, projetos semelhantes passaram, então, a ser implantados em dezenas de cidades japonesas, inclusive na pequena Higashi Ikoma — que viu seu sistema pioneiro transformar-se em serviço rotineiro da era da informática.

Numerosas experiências realizadas em todo o mundo já nos permitem prever que, em poucos anos, as fibras ópticas tornarão popular, prático e econômico o videofone, uma associação do telefone ao televisor colorido ou terminal de vídeo de múltiplas funções — além de tornar viáveis numerosas outras aplicações.

Outra área de uso promissor para as fibras ópticas será a da cabodifusão bidirecional, em especial a televisão por cabo (ou CATV), tornando realidade a transmissão econômica de dezenas de programas de TV em cores, com a melhor imagem, à casa dos assinantes nas grandes cidades ou mesmo na zona rural. Hoje a cabodifusão ainda está limitada pelos custos elevados das instalações convencionais e dos volumosos cabos co-axiais de cobre. Suas perspectivas, contudo, comprovadas nos projetos pioneiros, mostram as vantagens extremas da substituição dos cabos e fios metálicos por redes de fibras ópticas.

O MUNDO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL

Ouvimos todos os dias falar em relógios digitais, telefones digitais, discos digitais, rádios de sintonia digital ou mesmo termômetros digitais. Nesse sentido, a designação de digital indica que o aparelho usa uma forma de tecnologia numérica. Expliquemos melhor. O relógio digital não usa mais ponteiros móveis para indicar as horas. O telefone agora tem teclado digital com os 10 algarismos, embora se diga também, de forma mais rigorosa, que o telefone só é digital quando utiliza um novo sistema descontínuo e binário de transmissão do sinal elétrico. Esse sistema de codificação do sinal pode ser encontrado também nos discos digitais (como o *compact disc*), que não apresentam sulcos nem agulhas. Neles, um feixe de raios *laser* lê as informações gravadas na forma binária de código digital.

Sem descer a minúcias técnicas, podemos afirmar que o computador é a principal máquina digital já criada pelo homem. Mais do que isso: o computador faz todos os cálculos, executa todas as funções que lhe pedimos, usando um sistema de informações binárias. A rigor, ele reduz tudo a um conjunto de *zeros* e *uns*, para representar números, letras, valores ou funções.

Para falar com o computador, o mundo desenvolve ao extremo as formas binárias — e, portanto, digitais — de comunicação ou de transmissão de sinais. Esse sistema de numeração e de linguagem faz prodígios incríveis. Assim, usando o código binário nos computadores, podemos armazenar textos, dados numéricos, vozes e imagens em imensas memórias digitais.

Essa é a principal razão do uso da tecnologia digital nas telecomunicações. A própria central telefônica moderna se

transforma hoje num imenso computador, capaz de fazer ligações telefônicas (ou comutar mensagens) na forma binária ou digital.

Há numerosas vantagens no uso da tecnologia digital nos sistemas telefônicos. Aumentamos extraordinariamente a capacidade de transmissão das redes de cabos. Mesmo sem utilizar as fibras ópticas, já podemos transmitir dezenas ou centenas de vezes mais informação sobre um único par de fios, adotando a tecnologia digital, de que é exemplo o sistema PCM (sigla do inglês *Pulse Code Modulation*, ou modulação de códigos de pulsos).

A tecnologia digital é uma espécie de língua universal da eletrônica. Além de mais econômica, proporciona muito melhor qualidade às comunicações telefônicas, ao som dos discos compactos com leitura por raios *laser*, melhor imagem à televisão do futuro, maior precisão aos relógios eletrônicos, além da versatilidade e complexidade ilimitados dos computadores.

O mundo está usando cada dia mais as tecnologias digitais. A telecópia, ou fac-símile, permite que desenhos ou gráficos sejam copiados à distância, com sinais pulsantes (digitais) transmitidos através da linha telefônica ou de circuitos de microondas. Os sistemas de fac-símile de alta velocidade deverão revolucionar o escritório das empresas, a administração pública e privada, os jornais e o velho correio.

O MICRO E SEUS ALIADOS

O computador pessoal nasceu na metade da década dos 70. A princípio, nem a IBM acreditou nas possibilidades de êxito e de popularização desse novo equipamento. Foi a criação de um componente eletrônico avançado e complexo — o *microprocessador*, lançado comercialmente em 1971 — que possibilitou o desenvolvimento do computador pessoal.

Mas o que é um microprocessador? De modo simplificado, dizemos que microprocessador é um circuito integrado capaz de reunir num único componente todos os elementos que formam a unidade central de processamento dos computadores, conhecida internacionalmente pela sigla CPU (do inglês *Central Processing Unit*).

O microprocessador tem sido o componente essencial e decisivo para a produção dos microcomputadores domésticos, profissionais ou pessoais. Na primeira geração, os mi-

croprocessadores trabalhavam com “palavras” de 8 bits. Depois, vieram os de 16 bits e, desde 1984, já estão no mercado os computadores pessoais que utilizavam microprocessadores de 32 bits. O significado desse salto não deve ser entendido como uma progressão aritmética, nem geométrica, mas, sim, exponencial. É como se comparássemos uma calculadora que, em sua primeira geração, estivesse limitada a operar parcelas máximas de 8 dígitos e, em gerações sucessivas, passasse a processar parcelas de 16 e 32 dígitos.

Além de sua popularização crescente, o computador pessoal se torna instrumento comum nas escolas, até para crianças de jardim da infância, como acontece no Japão. As aplicações mais recentes do microcomputador ganham maior força como resultado de sua interligação, por meio das redes de telecomunicações. O computador pode ser conectado à linha telefônica por meio de um acoplador acústico e de um *modem*, equipamento de interconexão (cujo nome é a própria sigla derivada da expressão “modulador-demodulador”). O acoplador acústico permite que o transmissor do telefone capte impulsos sonoros codificados, que se transformam em textos na outra ponta da linha, no quarteirão vizinho ou do outro lado do mundo.

Assim interligado ao telefone, o computador pessoal permite que jornalistas transmitam suas reportagens já devidamente editadas ou formatadas a qualquer distância que se encontrem de suas redações. Vendedores e representantes comerciais transmitem pedidos e relatórios. O microcomputador se transforma, desse modo, num equipamento poderoso, versátil, equivalente a um só tempo a uma máquina de escrever, a um telex, e a um terminal de consulta de banco de dados. O texto pode ser gravado numa fita cassete ou em disquetes flexíveis, sem usar papel.

O microcomputador pode ser utilizado praticamente em todas as áreas da atividade humana: na indústria, no comércio, nos bancos, na elaboração de folhas de pagamento, na pesquisa científica, na apuração da loteria esportiva, na correção e classificação dos milhares de candidatos ao vestibular, nas análises clínicas dos hospitais, no imposto de renda, nos fichários policiais, no planejamento estratégico governamental, na administração pública, na agropecuária, no popular jogo do bicho ou na preparação de rações para canários.

Compositores, maestros e arranjadores musicais já utilizam microcomputadores para ampliar as possibilidades de sua arte. Os novos sintetizadores computadorizados permi-

tem a criação de sons totalmente originais e jamais produzidos na natureza.

Entre os usos mais sensacionais do computador, contudo, nenhum se aproxima de um sistema apresentado por indústrias japonesas na Telecom 83 (uma exposição quadrienal de telecomunicações que se realiza em Genebra, sob o patrocínio da UIT, a União Internacional de Telecomunicações). Lá um sistema de computadores especializados em automação de escritórios podia ser usado pelos visitantes da exposição para demonstrar sua capacidade de entender comandos verbais (*voice recognition*), de sintetizar a voz humana (*voice synthesizer*) e de traduzir até três idiomas simultaneamente.

O computador poliglota — isto é, que não apenas fala, mas que traduz várias línguas — já está pronto, às suas ordens.

ROBÔS, COMPUTADORES E ESCOLA

Até aqui, exploramos basicamente as tecnologias da informação. Elas estão apenas começando a transformar o mundo em que nascemos. Um dos campos mais afetados deverá ser o da educação. Embora a questão ainda seja polêmica, o computador invade as salas de aula de todos os níveis nos países mais avançados no campo da informática — como é o caso do Japão, da Inglaterra, dos Estados Unidos, do Canadá e da França. Até a União Soviética acelera seus planos de informatização do ensino.

O computador permite simular situações da realidade, oferecendo recursos didáticos jamais obtidos com outros meios audiovisuais. Mas é ilusão e erro grosseiro pensar na substituição do professor pela máquina, mesmo que essa máquina seja o mais avançado dos computadores criados ou privados até os anos 90. A presença e o estímulo do professor são elementos insubstituíveis no processo de ensino. Isso não quer dizer que não possam ser desenvolvidas formas novas de aprendizagem informatizada, novos padrões de relações homem-computador, recursos tão sofisticados como os videodiscos acoplados a microcomputadores, televisores e robôs. E no futuro deverão surgir opções interessantes para ensino autodidático, com terminais de vídeo, bancos de dados, sistemas de videodiscos interativos e bibliotecas eletrônicas — levando a milhões de pessoas, que hoje não dispõem de nenhuma oportunidade de frequentar qual-

quer curso, a possibilidade de ampliar seus horizontes culturais, profissionais e mesmo políticos.

Falamos aqui em robô e vamos explorar um pouco mais a idéia de associação dessas máquinas cheias de mística com as demais tecnologias da informação. O robô deverá mudar profundamente os sistemas de produção industrial nas próximas décadas. Não apenas os robôs antropomórficos (com aparência humana), mas principalmente os robôs industriais, capazes de montar circuitos integrados com velocidade e precisão superiores a qualquer operário com máquinas convencionais.

Há robôs que desenham e projetam circuitos integrados cada dia mais sofisticados, orientados pelos sistemas chamados CAD, sigla internacional de *computer-aided design*, ou seja, projetos assistidos por computador. Outros sistemas associam robôs ou máquinas automáticas a computadores especializados na fabricação industrial, nos sistemas chamados de CAM de *computer-aided manufacturing*, ou seja, fabricação assistida por computador.

Há, assim, um casamento do computador com os robôs e as máquinas automáticas do tipo "comando numérico", que fazem a tarefa mais complicada das montagens, ligações e conexões na linha de produção industrial, deixando ao operário a monótona tarefa de simplesmente supervisionar a máquina, interferindo ocasionalmente para retirar uma peça, reabastecer o sistema com mais matéria prima, ou materiais, ou desligar o conjunto no fim de cada período de trabalho. É outra cena dos "tempos modernos" da automação, dos sistemas de CAD-CAM, dos comandos numéricos e dos robôs. Um novo Chaplin talvez venha troçar, satírico e mordaz, dessa nova sociedade que está nascendo.

O robô é uma máquina programável, capaz de executar os trabalhos ou tarefas mais diversas — a começar das mais duras, desconfortáveis, difíceis ou insalubres — até as tarefas mais delicadas e de alta precisão. Há robôs que fabricam transistores ou circuitos integrados, com grande velocidade. A terceira geração dos robôs industriais está sendo dotada de sensores. Isso significa que os novos robôs poderão "ver", "ouvir", entender comandos verbais, medir distâncias, reconhecer formas ou identificar substâncias. Os sensores mais sofisticados dotarão os robôs de verdadeiro tato, permitindo que eles toquem matérias frágeis e delicadas.

Nas linhas de produção industrial, o robô começa a fazer muito mais coisas do que simplesmente soldar, furar, rebitar, pintar ou coisas semelhantes. Eles já são capazes de fazer

um novo tipo de controle de qualidade, associando dezenas de medições, com precisão e rapidez impossíveis para qualquer operário especializado até aqui.

Desde 1983, os robôs domésticos começam a invadir as exposições de eletrônica de consumo. A princípio, eles não foram levados muito a sério. Parece pouco atraente investir mais de 2 mil dólares numa máquina humanóide que só é capaz de fazer tarefas de criança — tais como buscar jornais, abrir portas, verificar sistemas de alarme, passar o aspirador de pó na casa ou servir chá às visitas. Há contudo quem acredite no futuro dos robôs domésticos, desde que eles sejam bem mais talentosos do que os atuais.

AVC: A UNIÃO DE ÁUDIO, VÍDEO E COMPUTADOR

Uma tendência dominante nas tecnologias de informação e na eletrônica de lazer é a fusão progressiva de três áreas: áudio, vídeo e computador. Por outras palavras, é a convergência do som, com imagem e controle eletrônico de funções.

Na infância dessa tendência, surgiu o videotexto — sistema de transmissão de informações sob a forma de textos e gráficos através da linha telefônica para as telas de televisores. Muito mais avançados do que o videotexto, contudo, são os sistemas de informação baseados no videodisco interativo — que associam textos, imagens e vozes armazenados em videodiscos a um sistema computadorizado de controle, capaz de permitir o diálogo homem-máquina ou a interação entre o terminal e o usuário.

A tecnologia de vídeo é, sem dúvida, a mais promissora para o campo educacional. Na conjunção áudio-vídeo-computador, surgem recursos novos como a caneta óptica (*light-pen*), que possibilita a criação e a cópia de gráficos e desenhos, simulação de perspectivas tridimensionais, a multiplicação de figuras, a ampliação, a redução e animação de imagens.

Os sistemas interativos áudio-vídeo-computadorizados nos possibilitam hoje experiências fascinantes. O professor do futuro talvez venha a dar aulas extremamente proveitosas e interessantes como uma demonstração a que assisti em Tóquio, na Feira de Eletrônica do Japão (*Japan Electronics Show*) de outubro de 1984, em que uma jovem professora de língua japonesa exibiu um sistema de vídeo interativo, contendo um dicionário inteiramente armazenado num único videodisco, associado a um programa de estudo de morfolo-

gia, sintaxe e semântica. Melhor do que tudo: o ensino de línguas estrangeiras por meio de sistemas áudio-vídeo-computadorizados permite o uso de questionários de verificação em duas línguas diferentes, comparação de respostas, tanto sob a forma de texto, como de imagens ou mesmo de modelos de pronúncia audíveis. O computador indica visualmente num texto ou num gráfico as divergências de pronúncia entre o padrão armazenado e aquela demonstrada pelo aluno.

Em lugar do quadro-negro, o professor do futuro poderá usar sistemas AVC, canetas ópticas e programas de ensino preparados por educadores do mais alto nível, simplificando-lhe as pesquisas de exemplos, de exercícios, de textos selecionados, de bibliografia, de ilustrações, de gráficos didáticos, de figuras animadas e sonoras.

Ao lado do desenvolvimento conjunto de novos *softwares*, há novas tecnologias que tendem a produzir verdadeiro salto qualitativo na imagem da TV. É o caso da televisão de alta definição (HDTV, de *High Definition TV*), que permitirá aos televisores do futuro, ou a sistemas de vídeo educacional em particular, um padrão de qualidade de imagem equivalente ao do cinema de 35mm.

Imaginemos agora a associação do vídeo com imagens de alta definição, com o videodisco interativo, controlados por computador e enriquecidos com a ação didática do professor, armado de canetas ópticas e programas de simulação ultra-sofisticados.

Um último recurso, que não pode deixar de ser consignado, é o sistema de memória óptica dos videodiscos apagáveis, que permite o armazenamento até de 56 mil páginas monocromáticas de texto e gráficos, ou 17 mil páginas em cores, com acesso aleatório a qualquer ponto ou verbete em menos de três segundos. Esse sistema permite que a Enciclopédia Britânica, inteirinha, possa estar contida em apenas dois discos ópticos, podendo ser consultada em videomonitores coloridos de alta definição. E a localização de qualquer página ou verbete nessa enciclopédia revolucionária pode ser feita em apenas três segundos.

O FUTURO E OS PROBLEMAS

Já se trabalha no que será a quinta geração de computadores. Eles poderão dialogar com o ser humano pela linguagem natural, ou seja, falando e entendendo a voz humana. Eles poderão processar imagens e fazer conexões ópticas

entre seus circuitos. Eles poderão simular o raciocínio e imitar o pensamento criativo do homem. Em lugar de medir a capacidade dos computadores por MIPS (milhões de informações processadas por segundo), diremos que as futuras máquinas de quinta geração terão capacidade de MILPS (milhões de inferências lógicas por segundo).

O Japão criou o ICOT (siga de seu Instituto para a Nova Tecnologia de Computadores ou *Institute for Computer Technology*) e investe mais de US\$1 bilhão nesse projeto.

O computador de quinta geração permitirá o nascimento dos bancos de conhecimento, como poderosos instrumentos da pesquisa e do desenvolvimento científico. Os anos 90 verão a popularização dessas máquinas incríveis e de tecnologias como a do processamento paralelo e dos "sistemas especialistas" (*expert systems*). O processamento paralelo aumentará significativamente a capacidade de processamento dos maiores computadores do mundo, superando o chamado "gargalo de Von Neumann" — ou seja, do processamento serial.

Muitas das características dos futuros computadores de quinta geração começam a ser utilizadas, em pequena escala e progressivamente, nos computadores mais sofisticados da atualidade. É o caso das formas elementares de processamento de imagens, de reconhecimento verbal (*voice recognition & voice command*), linguagem natural e de sistemas especialistas.

Os maiores problemas do computador na sociedade ainda residem na prática ausência de legislação protetora da privacidade do cidadão e de regulamento do acesso à informação. Igualmente, os aspectos políticos e sociais decorrentes do impacto das novas tecnologias da informação — e, em especial, a questão do mercado de trabalho e da produtividade — ainda não mereceram a atenção que tais problemas exigem dos governos, das empresas, das instituições e de cada cidadão deste admirável mundo novo que se delineia diante de nossos olhos.

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

Antônio Carlos de Jesus (Fundação Educacional de Bauru)

Com o surgimento das novas tecnologias de informação no país (computadores, bancos de dados, videotexto, linguagens digitais, satélites, teleimpressão, fibras ópticas, novas televisões, telemática, e outros), a grande terceira Revolução Industrial provoca um grande impacto na história moderna do Brasil. Se a primeira Revolução Industrial introduziu, na segunda metade do século XVIII, o carvão e máquina a vapor como força motriz do processo produtivo da nação, e a segunda Revolução Industrial incorporou no final do século XIX o petróleo e a eletricidade ao sistema econômico do nosso país, a terceira Revolução entre as décadas de 70 e 80 nos apresentou a eletrônica e a inteligência artificial.

Esta realidade nos obriga a refletir seriamente sobre estas alterações históricas, pois a primeira e a segunda mudanças tecnológicas ocasionaram substanciais transtornos estruturais no modelo de desenvolvimento e, muitos anos após esses períodos, alguns transtornos não foram superados. Da mesma forma podemos pensar que a terceira Revolução Industrial repercutirá bruscamente sobre os setores humanos que compõem nossa sociedade. Gerado primeiro nos centros capitalistas dos Estados Unidos, Japão, Alemanha e Inglaterra; posteriormente, exportada para a periferia dependente, a terceira mutação industrial produzirá profundas alterações econômicas, políticas e ideológicas que exigirão um dramático reordenamento da sociedade brasileira.

No tocante ao ensino da comunicação, vemos na urgente necessidade de integrar a problemática das novas tecnologias de comunicação aos currículos escolares e projetos experimentais dos nossos cursos.

O estudo do impacto das novas tecnologias constitui uma série de preocupações dos organismos de comunicação: UNESCO; ALAIC — Associação Latino-Americana de Investigações em Comunicação; IPAL — Instituto Peruano para América Latina; CIESPAL — Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para América Latina; INTERCOM — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; ILET — Instituto Latino-Americano de Estudos de Televisão; FELAFACS — Federação Latino-Americana das Faculdades de Comunicação Social e a própria ABECOM — Associação Brasileira das Escolas de Comunicação; eles vêm oferecendo seminários, investigações e, em alguns casos, recomendando às instituições governamentais, intergovernamentais, empresas, Igreja e grupos de base, que de um ou outro modo, desenvolvam uma prática específica no âmbito da comunicação social.

Não é de estranhar que em nosso meio comecem a surgir perguntas tais como: para que estudar as novas tecnologias? qual é a validade deste estudo, quando muitas de nossas escolas não têm sequer os mais elementares meios audiovisuais? o que são essas novas tecnologias?

Verificamos uma quase ausência desses estudos em nossas instituições, aliada a uma quase total ignorância. Observamos ao mesmo tempo, que os sistemas internacionais de comunicação nos diversos países são atravessados violentamente por novos personagens, novos modos de produzir e de transmitir, novos fatores que alteram radicalmente os termos pelos quais torna-se possível fazer e pensar a comunicação social.

O advento das novas tecnologias não é uma questão que se reduz apenas às inovações tecnológicas. Elas têm potencialidade suficiente para transtornar toda a prática da comunicação social, e por extensão as instituições educacionais formadoras dos profissionais, seus professores, os currículos escolares, os projetos experimentais, os sindicatos profissionais e até o exercício prático da profissão. Por isso, os investigadores da comunicação, os especialistas nacionais e internacionais têm dado o primeiro alerta e estão decididamente empenhados em atuar nesse campo, atentos aos reflexos nos aspectos da cultura, de livre expressão, de defesa dos interesses humanos.

Não se trata, neste caso, da velha prática de colocar “em moda” temas teóricos que tanto prejuízo têm causado a todo o país e, por que não dizer, à América Latina. Trata-se de uma preocupação que expressa uma linha de compromisso

com os interesses que o nosso povo vem reivindicando na área da comunicação social. É necessário que nossas universidades e em especial nossas faculdades se adaptem e integrem-se a essas circunstâncias.

O advento das novas tecnologias não pode passar pelas nossas escolas como simples "curso de introdução". Deve-se fazer acurada reflexão sobre sua dimensão social.

O segundo tema que nos preocupa é o da publicação de textos de apoio ao ensino da comunicação. Constitui-se num dos grandes vícios de nossas escolas e faculdades a falta de documentação e pouco conhecimento de investigações que se realizam nas mais diversas áreas, em nosso Estado, no país e em toda a América Latina.

Nossos professores e estudantes ignoram, em grande parte, os mais recentes documentos, as linhas teóricas e metodológicas que envolvem os grandes processos e problemas da comunicação social.

Os livros chegam às mãos dos nossos alunos com grande atraso, com preços que impossibilitam a aquisição e, o que é mais importante, com poucas referências ao contexto no qual os autores desenvolvem a sua prática como comunicadores sociais. Em conseqüência disso, faz-se necessário impulsionar uma política editorial que, assumida pelas editoras, associações, institutos, e respaldadas por todas as faculdades, possa superar paulatinamente este obstáculo que nos impede o exercício integral do ensino e prática da comunicação social.

O Seminário sobre *Novas tecnologias e políticas culturais*, realizado pela IPAL em Lima — Peru, em janeiro de 1985 concluía:

- 1) há necessidade de tratar as inovações técnicas emergentes como um conjunto e como uma unidade. Não se pode apreciar adequadamente o fenômeno se ele for da informática, das telecomunicações, dos novos usos do videocassete e de outras inovações em desenvolvimento;
- 2) estas novas tecnologias interessam a uma gama muito ampla de agentes sociais, cujas opiniões e interesses devem ser democráticos e pluralistas. Os estados e os organismos intergovernamentais têm, obrigatoriamente, um papel principal na formulação e aplicação de políticas culturais.
Por outro lado, os empresários nacionais, os profissionais, os acadêmicos, investigadores e os grupos

sociais em geral, têm uma palavra a dar e um legítimo interesse a defender;

- 3) um último aspecto, refere-se à pequena atenção dada ao fenômeno novas tecnologias, do ponto de vista da formulação de políticas sociais e culturais. Se na área de políticas econômicas não há grandes experiências, na área em questão existem alguns antecedentes que consideramos atentamente, por exemplo: a política brasileira de reserva de mercado da micro-computação e da fibra óptica.

Temos que regressar ao sentido etimológico, antropológico e genuíno da palavra cultura para atender aos efeitos que novas tecnologias de informação têm sobre a vida cultural dos nossos países, sobre sua identidade e soberania culturais, sobre as necessidades e possibilidades de democratização das comunicações e da sociedade. O problema das novas tecnologias está em plena evidência. O que se procura no momento é tratá-lo numa perspectiva que seja integradora, cultural e de formulação de políticas.

BIBLIOGRAFIA

- BENAKOUCHE, Rabash (org.), *A questão da Informática no Brasil*, Editora Brasiliense/CNPq, São Paulo, 1985.
- MATTA, Fernando R. (org.), *A informação na nova ordem internacional*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.
- MELO, José Marques de, *Comunicação: teoria e política*, Editora Summus, São Paulo, 1985.
- RATTNER, Henrique, *Informática e Sociedade*, Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.

Relatórios:

- "Consulta sobre investigación colaborativa en matéria de Nuevas Tecnologías de Comunicación", Florida State University, Florida — USA, 10 a 13 de dezembro de 1984.
- Comissão Internacional sobre Problemas de Comunicação, Relatório MacBride — Um mundo e muitas vozes, Rio de Janeiro, 1983.
- Seminário sobre nuevas tecnologías y políticas culturales, Lima, Peru, janeiro de 1985.

Documentos:

- MATTELART Armand (e outros), *Comunicación y cultura*, 13, s.e., México, 1985.
- DELMER, Jorge (e outros), *Enfoques predominantes en la economía de la educación*, Cuadernos del Ticon, n. 27, s.e., s.l., s.d.
- International Broadcasting — Systems and operation*, s.e., Londres, 1985.

VIDEOCASSETE: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO NA ESCOLA

J. B. Oliveira (Dpto. Video-Arte — SIEEESP)

INTRODUÇÃO: VÍDEO-ARTE

Criado há cerca de 5 anos, o Departamento de Vídeo-Arte é o órgão do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo — SIEEESP — que tem por objetivo dotar as escolas de um material visual adequado e dinâmico.

Num primeiro momento, ele funciona como um videoclipe. Com a peculiaridade, porém, de atender *exclusivamente* às escolas, fornecendo-lhes teipes didáticos e culturais. Paralelamente a essa atividade informativa segue, também, a atividade formativa.

Quando da implantação do sistema de videocassete, por exemplo, o departamento sentiu certa relutância por parte de algumas escolas.

Uma verificação mais acurada mostrou que, simplesmente, havia a resistência de coordenadores e professores que desconheciam totalmente o uso do aparelho. Isto só seria surpresa se não levássemos em conta a disparidade existente entre as diversas escolas — do centro da capital, da periferia, do interior próximo e do “interiorzão”. Afinal, sabemos todos que não temos um Brasil, mas vários Brasis!

De imediato o departamento criou um curso sobre manuseio do equipamento, designando uma equipe para ministrá-lo nos colégios. Em seguida, nova equipe foi formada para dar cursos de produção de programas nos educandários. Um terceiro grupo surgiu com o objetivo de introduzir o uso do videocassete nas escolas, tendo de agir com muito tato,

variando seu *modus operandi* de acordo com a concepção e a mentalidade de cada coordenador. Finalmente, uma quarta equipe foi constituída, respaldando as demais: a de professores, que soma hoje 18 pessoas.

A PRODUÇÃO DO VIDEOCASSETE

O Departamento de Video-Arte parte de três fontes distintas para a produção dos programas que fornece às escolas — um acervo hoje da ordem de 5000 fitas:

material importado

material nacional

material de produção própria.

Material importado

Compreende cerca de 40% do total, figurando, entre os fornecedores: Britannica Filmes, Enosa, Coronet Filmes, Edutec Centro Brasileiro de TV Educativa Gilson Amado e outros.

Inserem-se neste grupo os diversos consulados.

Entre as dificuldades de utilização deste material destacam-se:

- seu alto custo, uma vez que a aquisição obedece estritamente a todas as normas do comércio internacional e da ética;
- necessidade de conversão do formato (geralmente U-MATIC); do idioma e, às vezes, do sistema (SECAN ou PAL-G para PAL-M);
- demora na chegada e morosidade no desembaraço alfandegário.

Acresça-se a isto o fato de, não raro, haver profundo distanciamento pedagógico e cultural entre o país de origem do programa e o nosso, prejudicando-lhe a validade ou, quando menos, exigindo cuidadosa adaptação.

Material nacional

Compreendendo 30% do acervo total, apresenta vantagens e inconveniências.

Vantagens

- produção em formato, idioma e sistema próprios;
- boa qualidade técnica;

- riqueza do material ilustrado;
- adequação à realidade brasileira.

Desvantagens

- destinar-se a todo o território nacional;
- dissociação entre a imagem no vídeo e a apostila;
- característica de “comunicação de massa” dos programas, incompatibilizando-os com os diversos estágios e padrões de ensino das diversas escolas;
- a conflitante variedade de “realidades brasileiras” no tocante a metodologia e dinâmica pedagógicas.

Material de produção própria

Corresponde, na atualidade, a 30% do todo. Por todas as razões, é o esquema que mais se aproxima do ideal. Isto porque:

- desenvolve programas adequados à realidade de cada região, Estado, zona ou mesmo escola, o que não os invalida para utilização por outros;
- viabiliza o intercâmbio de programas entre escolas;
- respeita a programação e os padrões de ensino locais, não provocando quebra da harmonia didática;
- pode valer-se dos próprios professores das escolas para gravação das aulas, evitando inadequações ou conflitos pedagógicos;
- permite inserir na aula a dinâmica didática própria, à qual se somará a criatividade e imaginação do professor;
- gera motivação, entusiasmo e participação, quer entre o corpo docente, quer entre o discente;
- induz a escola, conseqüentemente, a formar sua própria videoteca.

Funcionando, em princípio, como um videoclube, o departamento fornece três fitas semanais a cada escola. Passaremos a fornecer seis. Mas ainda que fossem dez ou quinze, seriam insuficientes para atender a todos os professores.

Em razão disso, nosso departamento procura motivar as escolas, não só a ter sua videoteca, como a montar seu próprio estúdio, passando a produzir programas com seus próprios professores.

Tal sistema permite a absoluta e integral adaptação do videocassete às aulas orais, sem conflitos nem ciúmes, e com o máximo de dinâmica do professorado.

À vontade, o professor — além de economizar tempo e energia — libera sua criatividade e sua imaginação, com excelentes resultados.

As escolas encontram apoio efetivo para essa implantação, em nosso departamento através do estúdio, laboratório de serviços eletrônicos e das equipes especializadas, além da unidade móvel.

REPRODUÇÃO NAS ESCOLAS

De início houve dificuldades e reações.

Alguns temores iniciais, a natural reserva em relação às inovações, uma certa pontinha de ciúmes cá, outra acolá e coisas semelhantes foram cedendo lugar ao entusiasmo e à ânsia de progresso.

Houve casos de professores zelosos que não admitiam que outro mestre — o do vídeo — ministrasse *sua* matéria a *seus* alunos!

Registraram-se, também, casos de receio inicial dos professores de manusear uma aparelhagem “tão complexa”, bem como a ocorrência de casos de o aluno — já familiarizado com o equipamento em casa — saber mais que o mestre!

Hoje tudo está diferente.

Atendemos a 200 escolas particulares em São Paulo e a mais 285 no interior e outros Estados!

Vale destacar que contamos com *sete* colégios públicos que, por mérito de suas dedicadas Associações de Pais e Mestres, implantaram o sistema com pleno êxito!

Reproduzido cada vez em maior número de educandários, o videocassete só tem marcado pontos positivos. Mantemos um sistema de avaliação e o *feedback* registrado é o mais animador possível. Além da coleção de elogios, as respostas elencam — entre outros — os seguintes benefícios:

- torna a aula mais interessante e ativa;
- elimina o desinteresse e a indisciplina;
- facilita a apresentação de temas novos;
- funciona como avaliador da aprendizagem e como recurso auxiliar à dinâmica de grupo;
- sugere estratégias de sensibilização grupais;
- dispersa a monotonia, enriquecendo o conteúdo da aula e ilustrando-a adequadamente;
- substitui — nas enfadonhas aulas de recuperação — o caráter “punitivo” pelo educativo e, por assim dizer, “recuperativo”;

- amplia o universo conceitual dos alunos;
- ilustra, de maneira definitiva, matérias como: geografia geral, regional e do Brasil; história geral, das Américas e do Brasil; educação moral e cívica e OSBP; ciências físicas; ciências biológicas, química; desenho geométrico e outras tantas;
- adapta-se a cursos especiais de envolvimento pedagógicos; a organização de atividades lúdicas; a técnicas pedagógicas de dinâmica de grupo e a temas de problemática social e envolvimento do estudante;
- propicia a organização de jogos pedagógicos; de programas de teatro; de reuniões de treinamento ou reciclagem; de encontros da comunidade e muitos outros, sempre com animação e colorido.

Dada a proximidade do vídeo com a computação eletrônica, partimos para instalação de um computador gigante, em cuja memória será encaixado o material de vídeo. Então, todas as aulas de vídeo serão gravadas em disquetes.

O colégio retira as fitas de vídeo e o disquete. Na classe, o professor dá 10 minutos de aula, depois conscientiza o aluno com a imagem visual e, a seguir, faz um raciocínio da aula através de uma aula compacta. O professor coloca o disquete no computador e surge a aula compacta no vídeo, diante do aluno, passando a haver um questionamento dinâmico entre a máquina e o aluno.

Esta é a realidade, hoje, no campo do vídeo aplicado à educação.

A vista, porém, do ininterrupto progresso tecnológico de nossos dias e da incontida marcha da dinâmica do ensino, nosso departamento já prepara o projeto de implantação da holografia, isto é, a imagem por inteiro, possibilitada pela tridimensionalidade. Mas isto já é outro assunto, outras OTNs.

USO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE FÍSICA

José Armando Valente (Núcleo de Informática Biomédica
— UNICAMP)

INTRODUÇÃO

As crianças com deficiência física têm dificuldades motoras que limitam sua capacidade de interagir com o mundo físico. As deficiências podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades motoras que formam a base do seu processo de aprendizagem, impedem também que elas executem atividades que podem ajudar os educadores e terapeutas a entender e avaliar a capacidade intelectual de cada criança. Descrevemos uma experiência de aprendizado de uma criança com paralisia cerebral, para mostrar como este aprendizado, usando o computador, pode propiciar às crianças deficientes, especialmente as afetadas por paralisia cerebral, a oportunidade de desenvolver atividades interessantes, desafiantes, e que tenham propósitos educacionais e de diagnóstico. Estas atividades podem propiciar uma compreensão mais profunda da habilidade intelectual dessas crianças, podendo oferecer-lhes a chance de adquirir conhecimento, e sobrepujar suas deficiências intelectuais.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

A criança com deficiência física apresenta problemas de coordenação motora que são relacionados com a presença de lesão cerebral ou lesão de partes do corpo, direta ou indireta

tamente envolvidos no sistema motor. Em geral, estas crianças têm um desenvolvimento intelectual retardado, causado pela falta de interação com o meio ambiente, ou pela lesão cerebral, que pode afetar áreas do cérebro responsáveis por funções intelectuais específicas.

Entretanto, as deficiências motoras tornam quase que impossível uma melhor avaliação e compreensão da capacidade intelectual destas crianças. Fica muito difícil criar atividades que elas possam desenvolver, a fim de permitir a avaliação de seu potencial intelectual, uma vez que elas não conseguem manipular objetos.

A falta de compreensão dos problemas da criança deficiente física tem levado as pessoas a adotar certos comportamentos que têm um impacto negativo no desenvolvimento intelectual destas crianças. Por exemplo, é comum encontrar pais e professores desenvolvendo todas as atividades para suas crianças: vestindo-as, escrevendo para elas etc. Este tipo de atitude leva a criança a ser ainda mais deficiente, à medida que a torna mais dependente e não lhe propicia a chance de desenvolver atividades que ela tem condições de executar. Além disso, estas atitudes são geralmente adotadas porque as pessoas acham que as chances que estas crianças têm para fazer e aprender coisas são mínimas, independentemente de qualquer programa educacional ou terapêutico. Isto freqüentemente não é verdade, embora os métodos tradicionais de avaliação e de ensino não tenham se mostrado adequados para resolver a maioria dos problemas que a criança com deficiência física encontra no seu dia-a-dia.

O ATUAL ENSINO DA CRIANÇA DEFICIENTE FÍSICA

A idéia de criar ambientes de aprendizagem para crianças deficientes não é nova. Entretanto, as recomendações que educadores e clínicos sugerem para estes ambientes na idéia de que estas crianças são melhor servidas em ambientes que mais se adaptem às suas necessidades especiais. O problema é que estas "necessidades especiais" são determinadas por testes psicológicos que não são especialmente desenvolvidos para avaliar a criança com deficiência motora.

A solução para o problema da falta de testes apropriados tem sido a adaptação de material desenvolvido para a avaliação de crianças normais. Por exemplo, os testes são convertidos para testes de múltipla escolha, ou são usadas

somente algumas partes de testes (como por exemplo, só a parte verbal). Estas alternativas têm sido criticadas pelo fato de não medirem todas as modalidades da capacidade cognitiva. Primeiro, os testes de múltipla escolha não possibilitam a avaliação do processo que a criança usa para resolver o problema. Isto implica uma visão empobrecida da capacidade intelectual da criança. Segundo, a relação dos testes a ser utilizados é totalmente determinada pelos avaliadores. A criança não é dada a chance de mostrar suas potencialidades através de avaliação não-estruturada. Isto pode criar uma situação de teste onde os resultados são totalmente distorcidos: não é possível determinar se a dificuldade que a criança encontra se deve à inadequação do ambiente de teste (incluindo o material de teste), ou à falta de capacidade da criança.

Assim como os testes são adaptações dos testes desenvolvidos para a avaliação de crianças normais, os métodos educacionais seguem a mesma orientação. Não são métodos desenvolvidos para atender às necessidades de cada criança. São uma mera adaptação do método de educação usado com criança normal. A criança deficiente motora exige um novo conceito de educação, exige comunicadores, material curricular, programas de terapia, e espaço físico especialmente desenvolvidos para atender às suas necessidades individuais.

O USO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE MOTORA

A experiência na aplicação da filosofia Logo de aprendizado, usando o computador com crianças com necessidades especiais (Goldenberg, 1979; Weir, 1981; Weir e Emanuel, 1976) mostrou que o computador pode fornecer um novo caminho na educação destas crianças. O computador pode ser uma ferramenta com a qual a criança pode desenvolver o pensamento abstrato, expressar as idéias que anteriormente eram inacessíveis, e ser, então, um elemento ativo e produtivo.

Baseado nessa experiência, um ambiente de aprendizagem usando Logo foi colocado à disposição de crianças com paralisia cerebral (crianças com deficiência motora devida a uma lesão cerebral que ocorre nos primeiros anos de vida). O objetivo deste trabalho era estudar a natureza das deficiências intelectuais dessas crianças, e explorar se estas de-

ficiências podiam ser minimizadas através do desenvolvimento de atividades computacionais.

Diversas características do Logo contribuem para que ele seja um ambiente de aprendizagem ideal para a criança com deficiência motora. Primeiro, os materiais que a criança tem que manipular no ambiente Logo não são objetos físicos que requerem um alto grau de coordenação motora. Os objetos são controlados pelo computador. O computador é o instrumento que ajuda a minimizar as barreiras entre a criança e o mundo físico. Assim, se a criança tem coordenação motora suficiente para apertar um botão, ela pode comandar o computador para fazer praticamente tudo que deseja, sem precisar pedir para as outras pessoas, e sem ser limitada pela sua dificuldade motora. Segundo, as atividades que a criança desenvolve no ambiente Logo são determinadas por ela, são frutos de seu próprio interesse e imaginação. E ela tem total controle do que faz. Isto é de grande importância, pois permite transformar a passividade da criança deficiente motora em ação. Terceiro, o uso do Logo demanda a formalização dos conhecimentos intuitivos da criança, e nos permite "ver" o processo que ela usa para desenvolver uma determinada atividade. Através deste processo, é possível identificar as deficiências e as potencialidades intelectuais da criança. A educação, de acordo com a filosofia Logo, consiste em dar à criança o poder de canalizar as suas potencialidades e de contornar as suas deficiências.

O TRABALHO DE PESQUISA

Esta pesquisa começou em 1978, como parte do projeto *Information Prosthesis for the Handicapped*, desenvolvido no Massachusetts Institute of Technology. O objetivo deste estudo era colocar o ambiente Logo à disposição de crianças com paralisia cerebral, e "estudar neste ambiente uma série de tópicos em psicologia do desenvolvimento, em psicologia da aprendizagem, e em métodos de instrução" (Paupter e Weir, 1978).

A pesquisa foi realizada na *Cotting School for Handicapped Children*, em Boston, EUA. Esta é uma escola vocacional que oferece um programa acadêmico para crianças com deficiência motora. Um microcomputador foi instalado na escola e o trabalho começou com Mike, um menino de 17 anos, matriculado na décima série, e com paralisia cerebral severa.

Mike foi selecionado como primeiro participante do projeto por diversas razões. Primeiro, estava na *Cotting School* desde a primeira série e tinha mostrado um alto grau de habilidades intelectuais: excelente capacidade de raciocínio, excelente memória, e grande interesse em trabalhar com atividades novas e desafiantes. Isto significava que ele podia não só explorar o poder intelectual do Logo, como também ajudar-nos com *feedbacks* em termos do desenvolvimento de suas idéias, e técnicas de instrução que estávamos usando. Segundo, seus professores estavam preocupados com o desnível que existia entre o potencial de Mike e a habilidade da escola em suprir os meios para o desenvolvimento deste potencial.

O trabalho com o computador teve um impacto imediato no comportamento de Mike. Isto levou à uma mudança nos objetivos educacionais da escola. A maioria dos alunos do 2.º grau, e alguns estudantes do 1.º foram incluídos no projeto. Neste artigo descrevemos somente o trabalho de Mike.

O TRABALHO COM MIKE

O primeiro contato com Mike mostrou que os métodos de ensino convencionais não tinham chance de funcionar. Embora ele tivesse coordenação motora suficiente para controlar sua cadeira de rodas elétrica, nunca tinha usado lápis e papel, e existiam poucas coisas que ele pudesse fazer com as mãos.

O método de trabalho utilizado foi deixar Mike selecionar as atividades que ele gostaria de desenvolver. O computador era o seu "caderno eletrônico", onde desenhava, escrevia, resolvia equações algébricas, ou mantinha anotações sobre os seus programas. A minha tarefa era a de um colega experiente que executava diversas funções: um observador tentando entender as suas dificuldades e estilo de trabalho, um auxiliar propiciando informações necessárias para ele atingir seus objetivos, e um crítico solicitando programas mais estruturados e mais elegantes.

O trabalho com Mike durou aproximadamente três anos. Durante este período, Mike tinha acesso ilimitado ao uso do computador. Duas vezes por semana eu ia à escola e trabalhava duas a três horas com ele. Geralmente, ele usava o computador por mais cinco horas por semana trabalhando sozinho. Durante as férias, Mike era levado ao laboratório

Logo do MIT, onde dava continuidade ao seu trabalho. Assim, por cerca de quase três anos Mike passou aproximadamente doze horas por semana trabalhando no computador.

Neste ambiente de aprendizagem, foi possível identificar diversos aspectos do estilo de trabalho de Mike. Por um lado, se nós considerarmos seu grau de deficiência motora, foi uma grande surpresa descobrir o quanto ele conhecia, quanto criativo e imaginativo era. Por outro lado, existiam diversas áreas do conhecimento que estavam subdesenvolvidas. A habilidade de expressão através da escrita, por exemplo, era uma dessas áreas. O que segue é uma mostra do primeiro texto que Mike produziu, usando o computador:

I ment Dr. Sileva Where, José Valente and Gary Drescher on October 5, 1978 at 9:32:47 am. which the compuer I was so excized it like being it a waitting & maternace room at a hospital whiting to fine it oot's a boy or a grail.

My fist and every day experreance with the compuer when it cash and it lost but it keep on losting all that I have tort it but keep no teaching it overy and overy agian when I bring back to live.

Este texto é uma versão escrita do inglês falado. A ortografia é fonética, existem omissões de palavras e de letras. Algumas letras estão invertidas e os tempos dos verbos não concordam. A questão que imediatamente se faz quando se observa este texto é de saber quanto estes problemas se devem a uma falta de experiência com a atividade de escrever, e quanto se deve ao fato de Mike ter lesões cerebrais que podiam estar afetando áreas relacionadas à produção da linguagem. Para investigar e tentar sobrepujar este problema, um programa de ensino de inglês foi implementado. O objetivo era desenvolver uma série de exercícios, especificamente elaborados tendo em vista as dificuldades e problemas observados na sua escrita. Todas as lições eram executadas no computador, usando o redator de texto, ao invés de ter alguém escrevendo para Mike, como sua mãe vinha fazendo. Este programa resultou em uma grande melhora na sua escrita, e hoje ele escreve artigos comparáveis aos dos alunos do primeiro ano de faculdade. Isto indica que as deficiências que tinham sido observadas não podiam ser somente atribuídas à lesão cerebral. Parte destas deficiências eram causadas pela falta de experiência com a atividade de escrever.

As atividades de programação também evoluíram. Passaram de simples programas para desenhar figuras geométricas, a outros, envolvendo sofisticadas técnicas de progra

mação, como recursão, estrutura de dados, e algoritmos que operam com esta estrutura de dados. A outra mudança foi na concepção do propósito do computador: não era mais o "brinquedo" de fazer desenhos, mas sim a ferramenta de trabalho. Ele realmente aprendeu a tirar vantagens do computador, não só como instrumento capaz de executar trabalhos para ele, mas como instrumento com o qual ele poderia trabalhar, ter uma profissão e ser útil à sociedade.

Além do desenvolvimento das habilidades de programação e conceitos envolvidos nas atividades, houve um notável desenvolvimento na coordenação motora das mãos, e na sua capacidade de socialização. O primeiro deveu-se ao fato de que Mike estava interessado no uso do computador e para isto era necessária uma certa destreza na manipulação das teclas, inserção do disquete no "drive" etc. O desenvolvimento da sua interação social, ao fato de que suas atividades no computador — bem como suas habilidades computacionais — podiam ser mostradas aos professores, aos colegas da escola, e às pessoas que se interessavam por conhecer o seu trabalho. Isto lhe propiciou as condições de interagir com pessoas fora do círculo familiar, fazer novos amigos e se sentir parte da sociedade. Como ele mesmo escreveu:

The computer is a way that a disable person can contribute to society (Valente, 1983).

Este trabalho teve um grande impacto na vida de Mike. Proporcionou-lhe a chance de aprender e passar a ser um elemento ativo e útil à sociedade. Hoje é aluno do curso de ciência da computação na Universidade de Massachusetts, e tem um grande interesse em propiciar uma experiência semelhante à sua a outras pessoas deficientes. Entretanto, o beneficiado não foi somente Mike. Outras crianças que também participaram do projeto puderam, de maneira própria e individualizada, desenvolver suas aptidões e interesses (Valente, 1983).

A escola também se beneficiou com o projeto, adquirindo uma nova ferramenta educacional e vocacional. Um centro de computação foi instalado na escola e Logo passou a ser parte integrante das atividades curriculares para todos os alunos, inclusive os de 1.º grau.

Do nosso ponto de vista, fomos capazes de mostrar que o computador pode ser um instrumento efetivo para ser usado com crianças com deficiência motora. Ele nos proporcionou uma maneira de entender as dificuldades intelectuais

destas crianças, de modo que nós possamos ser-lhes verdadeiramente úteis, abrindo novas fronteiras para o que parecia uma situação sem esperanças. O nosso objetivo atual é avançar ainda mais estas fronteiras, proporcionando estas experiências às nossas crianças, e às crianças com outros tipos de deficiência tais como deficiência auditiva e mental.

O TRABALHO EM PROGRESSO NO BRASIL

Atualmente estamos desenvolvendo na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) um projeto, cujo objetivo é usar intensivamente a metodologia Logo na educação de crianças com deficiência física (com outros tipos de deficiência além de paralisia cerebral), deficiência auditiva e deficiência mental (síndrome de Down). Este projeto tem ainda outros objetivos: treinamento de profissionais da área de educação especial, pesquisa de novos métodos de educação especial, desenvolvimento de material educacional e de treinamento.

O projeto é patrocinado pela Secretaria Especial de Informática (SEI), Empresa Brasileira de Telecomunicação (EMBRATEL), UNICAMP, e Itaú Tecnologia (ITAUTEC). Seis computadores I-7000 da ITAUTEC foram colocados à disposição do projeto. Três computadores foram instalados na Sociedade Campineira de Reabilitação da Criança Paralítica que atende crianças com deficiência física; e três no Centro de Reabilitação Gabriel Porto, que atende crianças com deficiência auditiva e mental. Estes computadores têm a capacidade de executar a linguagem Logo com comandos em português.

Profissionais da área de educação especial (duas pedagogas, duas fisioterapeutas, um terapeuta ocupacional e uma fonoaudióloga), que já trabalham nas respectivas entidades, foram selecionados para participar do projeto. Durante os primeiros três meses, eles aprenderam a programar em Logo e tomaram contato, através de leituras e seminários, com a filosofia de ensino Logo. Após este período, começaram a trabalhar com crianças, como parte do processo de treinamento de como utilizar Logo como ferramenta de ensino. Este trabalho foi supervisionado por um instrutor Logo que acompanhou tanto o trabalho individual de programação como o trabalho de utilização do Logo com as crianças. Durante este acompanhamento, foram elaboradas notas quanto às atividades que estavam sendo realizadas, comportamentos, dúvidas,

e dificuldades encontradas. Estes dados estão sendo utilizados na produção de material de treinamento de profissionais e material de educação de crianças com deficiências físicas, auditiva, e mental.

O projeto tem o prazo de término previsto para dezembro de 1985. Numa segunda fase, a intenção é utilizar estes profissionais na formação de um centro de informática para educação especial. Este centro terá, a princípio, os mesmos objetivos do atual projeto, sendo que a atividade básica será educação de crianças. O objetivo principal será a constituição de uma escola modelo, onde a criança deficiente terá a oportunidade de utilizar intensivamente o computador, tornando-se assim a sua educação mais voltada para as suas necessidades específicas.

BIBLIOGRAFIA

- GOLDENBERG, E. P., *Special technology for special children*, University Park Press, Baltimore, 1979.
- PAPERT, S.-WEIR, S., "Information, prosthetics, for the Handicapped" in *Artificial intelligence memo*, n.º 496, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1970.
- VALENTE, J. A., "Creating a computer-based learning environment for physically handicapped children" in *Technical Report 301*, Laboratory of Computer Science, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1983.
- WEIR, S., "Logo as an information prosthetic for the handicapped" in *Working paper*, n. 9, Division for Study and Research in Education, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1981.
- WEIR S.-Emanuel, R., "Using Logo to catalyse communication in an autistic child" in *Research report*, n. 15, Department of Artificial Intelligence, University of Edingburgh, Scotland, 1976.

5

comunicação
e democratização
da cultura:
a universidade
aberta para os
excluídos do
ensino superior?

A UNIVERSIDADE ABERTA E O TRABALHADOR ESTUDANTE

Jacques Vigneron (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Universidade Católica de Santos)

O tempo real disponível do trabalhador estudante é escasso. O tempo gasto nos transportes agrava ainda mais a situação; ele tem que realizar um programa igual ao do aluno ocioso. Resultado: sofre as reprovações, as dependências e muitas vezes acaba trancando matrícula. Morando nas periferias, os campus lhe são dificilmente acessíveis. A universidade tradicional, fechada entre as paredes do campus, não está adaptada à situação. É necessário abrir espaço e abrir o tempo. Para isto, levantam-se duas perguntas fundamentais: o trabalhador estudante deve estudar dentro do campus universitário? Ele precisa estudar dentro dos limites do tempo letivo?

A *Open University* inglesa procura responder a essas perguntas. Outras experiências são tentadas na Alemanha com a *Universidade das Ondas*; no Japão com a *Universidade do Ar*; na Espanha com a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*; nos Estados Unidos com a *University of Air* e o *TV College*; na Polônia com a *Televisão Politécnica*; na França com o *Télé-Enseignement* e no Brasil com os cursos por correspondência da *Universidade Aberta da UnB*.

A *Open University* inglesa foi proposta em 1966 pelo governo trabalhista, aprovada mais tarde pelo governo conservador e instituída pela Carta Real, começando a funcionar em 1971.

A *Open University* nasceu para satisfazer as mais diversas categorias sociais. Ela se destina àquele que, morando longe da universidade

tradicional, deseja e necessita adquirir diploma sem deixar seu emprego.¹

No discurso inaugural, lorde Crauther definiu os objetivos da *Open University*:

A *Open University* não é uma rival das universidades tradicionais. Ela deseja agir lá onde as outras são obrigadas a parar. Não temos uma simples missão de recuperação cultural, apesar de ser este o nosso primeiro objetivo. Estamos "abertos", abertos geograficamente. Nossa universidade não tem paredes, nossa única sede estável está situada numa cidade que possui dois dos maiores nomes do pensamento inglês: Milton Keynes (70km de Londres). Essa Universidade das Ondas, está presente em todos os lugares do Reino Unido. Estamos abertos no sentido metodológico. Temos apoio e colaboração da BBC, porém pretendemos utilizar todos os sistemas de comunicação: o ensino radiofônico e televisado, o ensino por correspondência, e também cursos organizados em centros de estudos locais (cursos de verão de uma ou duas semanas de duração, praticando trabalho de grupo) etc. Enfim, estamos abertos no sentido ideológico. Dizem que existem dois aspectos de formação, os dois sendo necessários: o primeiro considera o aspecto humano como um recipiente de capacidade variável, dentro do qual se devem colocar todos os conhecimentos possíveis e as experiências graças às quais a sociedade humana vive e progride. Utilizando uma imagem evangélica, diremos que este aspecto de instrução chama-se Marta; mas Maria considera o aspecto humano como a chama que deve ser mantida viva graças ao sopro da vida.²

Abrir a universidade ao trabalhador estudante é abrir as portas a uma verdadeira revolução cultural. É aceitar novos sistemas de valores, mas também repensar o conceito da organização do tempo e do espaço. O trabalhador estudante deve ter a possibilidade de estudar perto do lugar onde mora e onde trabalha. A universidade deve permitir que ele siga seu próprio ritmo; o espaço e o tempo não são mais pensados em função da organização educativa, mas em função do próprio trabalhador estudante. Essa proposta fez aparecer um novo tipo de professor, que não é mais aquele que ministra aulas entre quatro paredes. É aquele que fornece informação e orienta o estudante; utiliza a *mídia*: rádio, telefone, televisão, gravador, *video-teipe*, correio. Prepara e manda informações, tarefas e propostas de investigação. Organiza a avaliação através do *feedback* permanente e ou do exame final de controle e também, quando necessário, anima

1. Michel Deveze, *Histoire contemporaine de l'université*, SEDES, Paris, 1976, p. 180.

2. Citado por Michel Deveze, op. cit., p. 181.

trabalhos de grupo no lugar onde há maior concentração de trabalhadores estudantes; para isso, utiliza o tempo disponível: fim de semana, férias etc.

O trabalhador estudante deve se tornar autônomo. Desde as primeiras semanas de formação, a metodologia de estudo e de pesquisa deverá ser desenvolvida. O ensino poderá ser dividido em unidade de valor (UV), correspondendo a 50 ou 60 horas de estudo, um número sendo necessário para obter o diploma. Certas UV seriam obrigatórias, outras de livre opção do estudante, permitindo uma certa escolha em função das necessidades e dos desejos de cada um. Cada UV seria orientada por um professor ou uma equipe de professores. Seriam propostas de conteúdos informativos, exercícios e experiências a ser realizadas, trabalho de investigação. O ponto culminante de uma UV poderia ser o seminário realizado ou no campus universitário ou num lugar mais perto da residência do trabalhador estudante. O seminário seria organizado e animado pelo professor responsável pela UV, estaria aberto a todos estudantes cursando a UV e pode revestir-se de caráter de obrigatoriedade. Os trabalhadores estudantes participam ativamente: partilhando seus conhecimentos e suas experiências com os colegas. O seminário é concebido como sendo um espaço aberto, lugar de troca, onde cada um apresenta os resultados de suas investigações. É o espaço privilegiado da interação pedagógica e o lugar da palavra de cada um. O seminário é aberto ao pluralismo dos discursos e das culturas, reveste uma função crítica, não é um lugar de ensino, mas sim um lugar de formação pessoal e comunitária, de transformação: lugar de questionamento. A atividade teórica não se faz em nome de uma verdade dogmática, mas em função da investigação de cada participante. Não há seminário sem ética: ele reclama a honestidade e a humildade intelectual, tanto do participante, quanto do animador. Cada um tem um profundo respeito pelo pensamento do outro. No seminário, o trabalhador estudante vai descobrir não somente novos conteúdos e ou novas habilidades, mas também vai aprender a existir e a situar-se. Ele vai ser reconhecido em sua cultura e seus valores. O professor-animador é um facilitador engajado no próprio processo de formação. O seminário torna-se o símbolo da universidade aberta, espaço da comunicação, da formação e do pluralismo.

Com a universidade aberta, o campus universitário torna-se um centro de pensamento e ação em volta do qual gira uma multidão de satélites. O campus não é mais um con-

junto de prédios previstos para ministrar aulas. Ele centraliza vários serviços definidos por Ivan Illich como

“teias de aprendizagem. O planejamento de novas instituições educacionais não deve começar com as metas administrativas de um príncipe ou um presidente, com as metas de ensino de um educador profissional, nem com as metas de aprendizagem de alguma classe hipotética de pessoas. Não deve começar com a pergunta: o que se deve aprender? Mas com a pergunta: com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?”³

Para realizar uma proposta deste tipo a universidade aberta deve comportar

um serviço de consultas a objetos educacionais:⁴

bibliotecas, audiotecas, videotecas e também informações sobre todos os cursos disponíveis e acessíveis no plano local e regional: museus, exposições, centros culturais, indústrias etc. A universidade aberta deve permitir o

intercâmbio de habilidades que permitam às pessoas relacionar suas aptidões.⁵

Ela deve criar

uma rede de comunicação que possibilite às pessoas descrever a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se na esperança de encontrar parceiros para a pesquisa.⁶

Enfim, ela deve fundar

um serviço de consulta a educadores em geral, que possa ser relacionado num diretório, dando endereço e autodescrição de profissionais, não-profissionais, *freelancers*, juntamente com as condições para ter acesso a seus serviços.⁷

Não há possibilidade de universidade aberta se a criatividade não estiver no poder, a fim de instituir os modelos. Propor a universidade aberta para o trabalhador estudante é acreditar em novas possibilidades, em novos conteúdos, novos procedimentos e novos recursos. É acreditar no poder e no valor dos *mass-media*.

3. Ivan Illich, *Sociedade sem escolas*, 6.^a ed. (trad. Lúcia Mathilde E. Orth), Vozes, Petrópolis, 1981, p. 130.

4. *Idem*, *ibidem*, p. 132.

5. *Id.*, *ib.*, p. 132.

6. *Id.*, *ib.*, p. 132.

7. *Id.*, *ib.*, p. 132.

A proposta da universidade aberta implica novas posturas dos estudantes. Até hoje, o trabalhador estudante vive dentro de uma universidade do controle: lista de chamada e notas. Suprimindo este controle, será que o aluno vai estudar? será que o trabalhador estudante não irá pedir a outro para lhe preparar as tarefas? É preciso acabar com o "fazer de conta quê". Todo mundo faz de conta que a lista de presença é verdadeira, que o aluno entrega o trabalho feito por ele, que todo mundo participa do trabalho que assinou. Se a universidade confiar será pior? Propor um novo tipo de universidade sem controle é acreditar no trabalhador estudante, acreditar que ele é capaz de estudar e de progredir; é confiar nos grupos de trabalho. Pode ser até que seja acreditar no impossível.

Michel Deveze, na sua *História contemporânea da universidade*, assinala duas condições essenciais para o funcionamento da universidade aberta. Se

o rádio e a televisão são processos privilegiados, devem ser acompanhados de uma série de meios complementares (documentos, fitas gravadas, discos, aparelhos de som, conversas telefônicas, entrevistas etc.).⁸

Como segunda condição, Michel Deveze estima indispensável que

os discentes se encontrem de vez em quando no próprio campus universitário, a experiência demonstra que esses encontros são indispensáveis.⁹

Conclui-se que o tele-ensino deve utilizar os recursos mais variáveis, até o encontro humano tradicional. O rádio e a televisão têm o inconveniente de não ter retorno: o *feedback* da informação deve ser promovido a todo custo, individualmente ou por correspondência. Esse retorno é fundamental para o trabalhador estudante organizar seus conhecimentos. O lugar privilegiado do retorno é a reunião de grupo, que é absolutamente indispensável.

Aqui estão propostas novas para os estudos superiores dos trabalhadores estudantes. Qual será a organização oficial ou particular que aceitará este desafio?

8. Michel Deveze, op. cit., p. 199.

9. Idem, *ibidem*, p. 199.

ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA — UNIVERSIDADE ABERTA

Sarah Chucid Da Viá, Ada Denk (ECA — USP)

A educação, nos países dependentes como o Brasil, tende a contribuir para a implantação de novas condições, necessárias ao desenvolvimento dependente, reforçando as relações de poder existente, e conservando as relações sociais de dominação. Em nosso estudo sobre a função social do vestibular,¹ constatamos com clareza como se processam, através do sistema atual de educação e de seleção para a universidade, a manutenção da ideologia dominante e a elaboração de justificativas das diferenças sociais, via vestibular que, ao deslocar para o plano individual (aptidão/capacidade) a problemática social (desigualdade de oportunidades reais), dilui o potencial de luta das classes inferiorizadas.

Dentro do quadro acima descrito, a proposta de uma forma nova de ensino, que ofereça oportunidades para todos através de estudos realizados em casa, sem que seja preciso abandonar o mercado de trabalho, é extremamente atrativa. Ela se reveste de um componente romântico que a própria propaganda que acompanha a nova opção se encarrega de transmitir, como por exemplo no filme "O despertar de Rita", que tornou conhecido do grande público o sistema da *open university* existente na Inglaterra.

No momento presente, em que a universidade tradicional e os meios formais de educação ainda não tiveram tempo para se recuperar dos duros golpes sofridos após 1964,

1. Sarah Chucid Da Viá, *A função ideológica do vestibular* (tese de livre docência) ECA-USP, 1980.

e iniciam a sua rearticulação, a tarefa de criar modelos altamente especializados como os requeridos por esse tipo de ensino se apresenta bastante difícil. Principalmente se levarmos em consideração as características especiais do contexto social em que se encontra o seu exemplo mais bem sucedido — a Universidade Aberta da Inglaterra, onde as exigências para matrícula, além do critério de idade mínima de 21 anos, são bem reduzidas, restringindo-se à motivação do interessado, à existência de vagas para cada profissão, não requerendo escolaridade anterior. Não há aulas convencionais, à exceção de um curto período no verão, processando-se a comunicação aluno-professor por meio de cartas e telefonemas, reforçada por sistemas de transmissão de rádio e televisão. O envio do material é feito semanalmente pelo correio, perfazendo um total de 35 toneladas de apostilas, livros, exercícios e fichas para auto-avaliação, além do empréstico de audiocassetes, videocassetes e kits para experiências, sendo as questões não-previstas respondidas através de cartas individuais. Importante ressaltar, que embora se trate de um país desenvolvido, de acordo com artigo de Lúcia Araújo,² cada estudante paga para cada programa cerca de 1.300 libras, na época, quase oito milhões de cruzeiros.

Para se entender a eficiência da Universidade Aberta da Inglaterra (que segundo Lúcia Araújo, vem sofrendo frequentes cortes orçamentários, que implicaram uma redução de suas atividades em 20% da capacidade atual), é preciso lembrar que se trata de um país desenvolvido, com pequena extensão geográfica e que os ingleses possuem o hábito de ler, editando anualmente milhares de novos títulos de livros. Podemos dizer, portanto, que se trata de uma situação em que o material humano se encontra predisposto e preparado para esse tipo de ensino, o mesmo não se dando com outros países igualmente desenvolvidos como é o caso da Suécia, por exemplo, onde o sistema não conseguiu atingir 20% da população que poderia por ele ser beneficiada.

Embora gerais, essas considerações já são suficientes para que se tenha uma noção da complexidade do problema em termos de Brasil, onde as distâncias geográficas são imensas (com conseqüente aumento do custo do telefone e das tarifas postais). As diferenças regionais são complexas, e a introdução de uma universidade aberta como oportuni-

2. Lúcia Araújo, "Universidade aberta na Inglaterra" in "Folha de S. Paulo", 16-4-85.

dade de democratizar o ensino e atender a população de baixa renda quase chega a atingir as raias do impossível. Esse "impossível" é exatamente a barreira que teremos que transpor se quisermos superar a atual situação de estagnação e desigualdade social e educacional em que nos encontramos.

O problema da educação no Brasil insere-se em um contexto em que milhões de crianças entre 7 e 14 anos se encontram fora da escola, enquanto outros milhões fazem parte do grande contingente de evasão escolar, levando o Prof. Vamirech Chacon³ a considerar que "o Brasil levaria ainda três séculos para lograr que todos os brasileiros tenham oito anos de escola obrigatória gratuita".

Torna-se claro que a solução do problema educacional através de recursos tradicionais, ainda em que pesem as boas intenções da nova república, não dispõe de tempo, nem de condições materiais, requerendo a queima de fases para que possamos sair do círculo vicioso e evitar a perpetuação da defasagem.

Se não dispomos dos recursos dos países desenvolvidos, também não podemos nos restringir às soluções tradicionais. Precisamos pensar em soluções alternativas que através dos recursos das novas tecnologias, encontrem formas de educação através de canais não-formais, adequadas às nossas peculiaridades, que nos permitam alcançar o maior número possível de indivíduos, com vistas a minorar o problema e, a longo prazo, eliminá-lo.

A implantação de uma universidade aberta, incluindo o ensino por correspondência, poderia ser uma das soluções possíveis, se levarmos em consideração dois aspectos:

- a própria discussão do conceito de universidade aberta;
- a conscientização de que esse novo caminho não deveria competir com os meios formais de educação, mas sim complementar a sua eficiência.

O conceito de universidade aberta, segundo Cruz Bernardo Cenã Barrero,⁴ pode ter vários significados.

Pode referir-se à simples abertura da dimensão espaço-tempo, através da qual a universidade amplia a sua capacidade e se expande para alcançar mais pessoas e lugares com apoio da tecnologia da educação.

3. Vamireh Chacon, "A crise da educação" in *Problemas brasileiros* XXII/246-247.

4. Luiz B. Barrero, artigo in *Revista de tecnologia educacional*, n. 4

ção. Mas também podemos pensar a universidade aberta em novos métodos, novas situações que abram à universidade novos horizontes de trabalho.

Um sistema aberto de educação à distância, usando o rádio, televisão ou correspondência, pressupõe a preocupação, não só de se ter acesso a um maior número de pessoas, mas também a pessoas distintas, com diferentes necessidades educativas e em situações diferentes das do estudante tradicional. Não podemos esquecer que embora esse sistema possa trazer vantagens ao país, as diversidades regionais do Brasil oferecem extrema complexidade para que possamos pensar na implantação de um sistema único de educação à distância.

Teremos de considerar as diferenças regionais dos receptores do sistema (sujeitos a ser atingidos), repensar a descentralização da informação pretendida para que não se perca parte do *feedback* no caminho e sejam respeitados os níveis de aspiração dos grupos sociais.

A discussão da implantação da universidade aberta no Brasil requer ainda um posicionamento sobre educação e cultura.

A educação é por nós entendida como um processo aberto e dinâmico que visa a objetivos sociais, buscando corresponder às necessidades e aspirações do indivíduo e da sociedade. A cultura, por outro lado, é encarada como um processo vivo e diversificado, no qual as condições do meio não se separam de toda a produção humana, quer com fins de sobrevivência material, quer de expressão simbólica.

A educação é um processo social básico e a cultura é a matéria-prima da educação, não se separando, portanto. Vivemos a época da urgência da democratização da educação e da cultura, a fim de que essa funcione como eixo central das políticas culturais.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS NO BRASIL

A *ABT*: um dos projetos principais da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (*ABT*) são os cursos por correspondência. Em 1982, ela desenvolveu três cursos: "Tecnologia educacional aplicada ao ensino de 1.º grau"; "Especialização em tecnologia para professores de 3.º grau"; "Especialização para professores de treinamento".

O 1.º curso teve como objetivo colaborar para a melhoria do ensino, através da capacitação de professores à utilização da tecnologia educacional em atividade docente.

O 2.º curso pretendeu ser uma contribuição inovadora e efetiva para a solução, ainda que parcial, de problemas do ensino do 3.º grau.

O 3.º curso teve como objetivo capacitar seus alunos a planejar, desenvolver, implementar e avaliar sistemas institucionais para diversas situações de treinamento.

Pós-graduação por tutoria à distância: implantado pelo CAPES em caráter experimental em 1979, esse curso é gerenciado pela ABT.

A iniciativa visa atender o docente que está no interior do país, afastado dos grandes centros universitários, para quem é praticamente impossível compatibilizar sua ocupação local com o deslocamento para um dos centros formais e cumprir as exigências de uma pós-graduação convencional.

Trata-se de um curso fundamentalmente por correspondência, no qual o professor/aluno é elemento ativo do processo de aprendizagem, pois organiza seu estudo da forma que lhe é mais conveniente, adaptando-a às suas condições pessoais de tempo e horário.

Os cursos de pós-graduação são oferecidos de acordo com as carências e possibilidades da região.

O pós-graduação por tutoria à distância pretende atuar em relação ao sistema convencional e não interferir sobre esse, competindo.

Acreditamos que as experiências brasileiras aqui citadas demonstram já uma maturidade para a implantação de uma universidade aberta, desde que se considerem as necessidades e condições específicas de nosso país.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O direcionamento de pesquisas específicas sobre a utilização dos meios de comunicação na educação, principalmente no que se refere ao *problema da recepção* — que tem sido objeto de poucos estudos, destacadamente em termos de análises regionais —, tem importância fundamental.

O ensino à distância terá que considerar o receptor e sua capacidade de codificação. O emissor-universidade encarrega-se de definir com precisão a intencionalidade e os conteúdos, baseando-se nas necessidades e aspirações do receptor, adaptando-se de forma constante e dinâmica ao contexto em que a mensagem é recebida e suas interferências.

Parece não haver ainda um "corpo" de pesquisas com consistência suficiente, nem na América Latina, nem nos países industrializados, para demonstrar a eficiência desse tipo de ensino.

Será necessário um remanejamento dos métodos de pesquisas educativas tradicionais, passando dos estudos quantitativos para os estudos qualitativos, que conduzam ao aprofundamento das novas questões contidas no uso dos meios de comunicação para a educação.

Tais estudos e pesquisas não poderão e não deverão nascer de forma reflexa, sobre temas e problemas originários de posicionamentos teóricos ou práticos vindos do exterior, mas deverão nascer da observação e meditação crítica da nossa prática educacional, da nossa realidade.

Um sistema eficiente de educação à distância, destinado à obtenção de resultados qualitativamente positivos, deverá necessariamente ser acompanhado de um projeto constante de pesquisa que vise a adequação e agilização em função da realidade a qual se destina.

Ainda não possuímos normas e padrões definidos e nem uma teoria abrangente na orientação do ensino à distância, o mesmo se dando em relação aos outros países.

Devemos ressaltar a necessidade de realização de pesquisas, principalmente nos aspectos referentes às necessidades do receptor, condições de cada região, avaliação das tecnologias aplicadas — quer do ponto de vista qualitativo, quer quantitativo —, a fim de que possamos sistematizar os conhecimentos, as variáveis explicativas do problema, criar bases científicas para a sua aplicação e diminuindo as possibilidades de falhas eventuais que poderiam vir a comprometer o uso futuro das novas tecnologias na educação.

A quase substituição da interação aluno-professor pela mediação realizada no ensino à distância requer tecnologia adequada, sendo um problema da área da comunicação, na medida em que requer canais reflexos, onde as partes envolvidas possam gerar suas respostas, atuando como emissor e receptor. A análise científica desses problemas e o controle dos resultados obtidos requerem pessoal qualificado das áreas de comunicação e educação, com vistas a reduzir as limitações desse tipo de educação em relação aos meios tradicionais, possibilitando o maior aproveitamento da educação mediada, como o ensino por correspondência, televisão, rádio e demais meios.

Dependendo dos resultados das pesquisas, sugerimos, como prioridade da universidade aberta no Brasil, três tipos

de projeto que consideramos viáveis para integrar essa nova forma de ensino:

1. Continuar a obra do pós-graduação por tutoria à distância, válida para aqueles que, por diferentes razões, só podem buscar seu aperfeiçoamento em cursos nos quais determinem seus próprios horários.

O pós-graduação por tutoria à distância é uma busca em direção ao aprimoramento da qualidade de ensino e uma soma de esforços para que esse objetivo seja alcançado.

2. Montar cursos técnicos para dar oportunidade às classes menos privilegiadas, a fim de melhorar suas qualificações e permitir a obtenção de condições superiores no mercado de trabalho.

Esses cursos técnicos também teriam o efeito de desmitificar a louca procura pelo "canudo" universitário, na medida em que oferecessem condições reais para a ampliação das oportunidades e conseqüente satisfação das necessidades e aspirações sociais, econômicas e culturais.

3. Cursos de reciclagem para professores de 1.º e 2.º graus, para aqueles que, longe dos centros urbanos, necessitam complementar seu conhecimento. Sempre levando em conta as diferenças regionais, estaremos com isso melhorando o nível do ensino de graduação nas universidades e atingindo o cerne do problema do ensino básico.

Toda essa implantação deverá, necessariamente, resultar de um embasamento decorrente de pesquisas com o receptor e a adequação dos conteúdos às diversidades específicas de cada contexto social.

Quando falamos em universidade aberta pensamos em estender os benefícios de uma educação aprimorada, sem os vícios do elitismo das universidades brasileiras, aos que não possuem as disponibilidades dos estudantes tradicionais.

As características que esse ensino deverá assumir não nos parece tarefa fácil, cabendo à universidade não só uma abertura de dentro para fora em sentido espacial e quantitativo, mas principalmente uma abertura que permita à universidade sair de si mesma e encontrar seu próprio destino dentro da sociedade. Afirma Luiz B. Peña:

A autêntica universidade aberta não é só a que decide criar sistemas para ensinar mais pessoas, mas é a que, ao acertar uma nova forma de ser universitário, abre para si mesma a possibilidade de apreender a realidade.⁶

5. Idem, *ibidem*.

Abrir a universidade tem um componente extremamente positivo: a colocação da universidade tradicional em confronto com a realidade. Esse confronto torna-se possível na medida em que a comunicação se faça por canais adequados, levando à integração na realidade social e à reconsideração dos objetivos, estabelecendo uma rede de mensagens e o respectivo *feedback* que incorpore a realidade do *receptor*. Permitir-se-á ao receptor elaborar as próprias respostas e transmiti-las, estabelecendo o diálogo e a comunicação, que não se restringirá apenas à difusão de informação.

ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA Y UNIVERSIDAD ABIERTA EN ARGENTINA

Carlos Alberto Duhourq (Asoc. Arg.)

CONSIDERACIONES GENERALES

En nuestros países con problemas de desarrollo y grandes desigualdades en el campo educativo (incidencia de un alto porcentaje de analfabetismo) antes que pensar en implementar sistemas a distancia universitarios, se debe atender a resolver, tal vez, con estas mismas modalidades, las deficiencias en los niveles inferiores de la educación formal sin olvidar lo que deba hacerse en el campo de la no-formal.

En algunos de los países donde actualmente existen universidades abiertas, la decisión de implantar tales sistemas ha sido política antes que pedagógica.

Por fin, no deben confundirse los sistemas de educación a distancia con las llamadas universidades abiertas. En estas últimas lo importante es la posibilidad de acceso, la posibilidad del alumno de conformar el propio currículum etc.

ASPECTOS PARTICULARES

Durante mucho tiempo, en Argentina, la educación a distancia no ha sido una modalidad muy difundida, sobre todo en los medios educativos.

a) *Sistema de segunda categoría.* Debido a la actividad de empresas comerciales que vendieron cursos de índole técnica (dibujo, motores, corte y confección etc.) cuya pu

blicidad se hacía principalmente por revistas de historietas y otras semejantes, la "imagen" de la enseñanza por correspondencia, no ha sido muy apreciada por los medios de la educación tradicional, ni por el público en general, para lo relativo a los estudio formales del curriculum.

b) *Cuestión de moda.* Universidades y empresas han puesto en funcionamiento, o pretenden hacerlo, sistemas de enseñanza o de perfeccionamiento a distancia. No siempre se ven con claridad objetivos pretendidos ni se estudian las condiciones necesarias.

c) *Educación a distancia y por correspondencia.* Con frecuencia se los toma como sinónimos, cuando en realidad, la segunda es una forma de la primera.

d) *Enseñanza democratizada.* Uno de los argumentos empleados para favorecer la adopción de este sistema es la posibilidad y urgencia por democratizar la enseñanza.

La posibilidad es real, pero al utilizar un medio u otro, se debe calibrar la adecuación del medio a la población meta. Caso contrario se corre el riesgo de inutilizar los esfuerzos (caso de analfabetos con los sistemas impresos por correspondencia).

DIFERENTES EXPERIENCIAS Y SISTEMAS EN FUNCIONAMIENTO

Es muy importante fijar bien los objetivos y causas que motivan la adopción de esta modalidad en alguna de sus formas.

El cuadro siguiente presenta sintéticamente los diversos cursos y carreras así como sus peculiaridades y niveles.

EDUCACIÓN FORMAL

nivel	medio	curso o carrera
1.º grado	correspondencia	perfeccionamiento docente
2.º grado	correspondencia	perfeccionamiento docente
	televisión - impreso	cursos técnicos
3.º no-universitario	impreso	cursos de profesorado en: educación especial educación de adultos ¹ idiomas bibliotecología ²
universitario	correspondencia	carreras tradicionales (Mar del Plata) (ciencias económicas)
	televisión	CBC (UBA) ³
Educación no-formal	correspondencia - video	capacitación de personal diversos cursos según la empresa
	radio - impresos	educación y cultura popular (INCUPO)

- 1) Lo característico de este curso es que la tutoría la ejercen los supervisores del sistema formal que debieron hacer antes el curso.
- 2) Todos estos cursos son no-presenciales. Los alumnos sólo asisten a clase en tres oportunidades durante el año. Durante cinco días de nueve horas cada uno. Ahí los profesores dan las indicaciones generales, responden preguntas, dirigen ejercicios prácticos. Hay trabajos prácticos grupales y evaluación final.
- 3) Se implementará en 1986 en forma voluntaria para quienes ingresan al primer año de la Universidad de Buenos Aires, pues todos deben cursar el Ciclo Básico Común con dos materias para todos. La cantidad de aspirantes en el año 1985 (60.000 estudiantes) que deben seguir las mismas materias encontraría por este medio solución a los problemas de espacio y profesores.

Las principales dificultades en los cursos no presenciales pueden sintetizarse en:

- falta de profesores especializados en tal modalidad; la mayor parte proviene de la enseñanza presencial y muchos actúan en ambos sistemas;
- los docentes deben asumir todos los roles tradicionales en la enseñanza a distancia: expertos de contenido, redactores, tutores, evaluadores;
- la falta de bibliografía en lugares alejados es una dificultad para todos los cursos que no sean autosuficientes.

CONCLUSIONES

1. No hay un sistema a distancia, sino tantos como las circunstancias lo exigen — así se combinan medios y metodologías.
2. Es más conveniente combinar los medios (multimedios) que atarse a uno solo.
3. Las características del alumno a distancia hacen que deban atenderse en forma especial: la motivación, el seguimiento (tutoría) y el material proporcionado.
4. La regionalización puede exigir combinar lo centralizado con lo particular a cargo del tutor o de un subcentro regional.
5. La combinación de presencial y a distancia no debe ser descartada a priori en el diseño de cursos o carreras.

6

comunicação
e mobilização
comunitária:
uso educativo
dos media



NOVOS RUMOS PARA PESQUISA E ENSINO DA EXTENSÃO RURAL BRASILEIRA

Gustavo Martin Quesada; Vivien Diesel; Luis Fernando Barrios (Universidade Federal de Santa Maria, RS)

Para começar a prescrever o futuro da geração e transmissão do conhecimento na extensão rural brasileira é preciso, em primeiro lugar, aperceber-se das limitações existentes no seu passado e compreender os porquês da dependência da agropecuária nacional. Esta dependência está embutida na sua origem e não está dissociada da crise que, ciclicamente, ocorre na economia internacional. A análise desta cronologia facilitará a compreensão do porquê, historicamente, a extensão rural se distanciou da ecologia e dos movimentos populacionais de base. Se a política agrícola se permesse destas funções preservacionistas e participatórias, a extensão rural naturalmente seguiria neste encaixe. De posse desta compreensão revisionista, acreditamos que poderemos melhor prescrutar as trilhas e os atalhos que se postaram à frente dos educadores e dos pesquisadores desta parte das ciências sociais agrárias.

Por outro lado, a compartimentalização da universidade brasileira em disciplinas contribui para a geração de um conhecimento que serviu mais para a dominação que para a libertação econômica do país.

LUNETAS HISTÓRICAS

Antes de iniciar a narrativa sobre o conhecimento agrônomico brasileiro e mais especificamente das ciências sociais agrárias, cabe uma visão abrangente do mundo para

situar a crise mundial que antecedeu ao “descobrimento da América”. Vamos localizar este momento, para fins narrativos, como um momento de um tempo 0 que, posteriormente será acrescido de outros tempos (1, 2 etc. . .) e que, no final somarão um todo constitutivo da história do desenvolvimento agrícola nacional.

Neste período de quase 500 anos de domínio agrícola o mundo usufruiu de uma agricultura incipiente de um consumo energético quase nulo, fora do fator trabalho. O grande mérito desta enorme era, além do domínio do fogo, é a utilização da roda para fins agrícolas e da gravidade para fins de irrigação. A agropecuária não desestabiliza o equilíbrio ecológico e o sistema de produção visa à subsistência da família, tribo e/ou cidade-estado.

À época do descobrimento do Brasil, sangrava no mundo ocidental uma aguda crise mercantilista com o foco de poder sendo desviado de algumas cidades-estado para outras. Iniciava-se a pensar na Europa, pela própria demanda de densidade populacional, em sistemas extrativistas colonizantes que requisessem uma certa melhora em técnicas de produção. A necessidade européia de consumo determina que a única tecnologia a ser exportada e implementada nas colônias é a produção do açúcar.

A cidadania no além-mar é definida em relação à posse de terras, que se outorgam com direitos de hereditariedade. Como os novos senhores são nobres, importa-se mão-de-obra escrava para as tarefas “sujeiras” do campo. Todo este esquema de coisas neste T1 (tempo um), permanece sem uma maior agressão ao meio ambiente por uns 250 anos, até o descobrimento da máquina a vapor.

O domínio industrial do vapor cria uma nova crise internacional, pela incorporação dos *entrepreneurs* ao esquema de poder, o que ocorre praticamente ao mesmo tempo em que a instabilidade política européia expulsa a corte portuguesa para o Brasil.

Com a chegada de D. João VI, tem início o desenvolvimento do incipiente conhecimento agrícola brasileiro. A sua recomendação para a criação de um curso agrícola na Bahia só vai poder se concretizar depois de 20 anos, quando o “pacotão de proteção”, firmado com a Inglaterra para garantir o domínio da comercialização de produtos primários não foi renovado. Com a decadência do mercado açucareiro

1. Maiores detalhamentos históricos podem ser encontrados em Alves (1979).

e a subida dos preços do café (causada pela desorganização da colônia francesa do Haiti, principal produtor na época), reorientou-se a primazia da produção primária do açúcar para o café, cultura esta tecnologicamente menos exigente, o que não cria "problemas".

A Guerra da Secessão norte-americana que foi, em última instância, uma luta entre o norte industrial e o sul agrícola, coincide nos seus efeitos com a criação no Brasil das escolas de agronomia de Cruz das Almas e Pelotas. Estas foram acompanhadas pela criação, em 1887, do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC), que passará a ser o primeiro foco gerador de tecnologia agrícola. A criação do IAC e a crise nas exportações do sul derrotado originaram a expansão do ciclo de algodão de São Paulo para o resto do Brasil. Este ciclo já é mais exigente de tecnologia e ligeiramente menos exigente do fator trabalho, que pode ser utilizado na fiação durante a entressafra.

O conhecimento agrônomo brasileiro, desde as suas origens e por tradição das escolas que copiava (ou que nos impunham), surgiu através de linhas disciplinares, estrutura esta que ainda se mantém e que, para a estruturação que o capital apresenta nos dias de hoje, apresenta-se bastante estática.

No começo deste século, a formação de quadros profissionais é aumentada pelas escolas de Lavras e Piracicaba. Com isto, chega ao fim o primeiro momento da história agrônoma brasileira, como nós a vemos.

O segundo tempo (T2) origina-se com a Revolução de 30 e com Getúlio Vargas. Neste mesmo ano, são criadas as Escolas Nacionais de Agronomia e Veterinária (ENA e ENV) no Rio de Janeiro, km 47 e o ministério da Agricultura se institucionaliza — como não poderia deixar de ser — numa perspectiva fomentista e paternalista. Mas o mais importante deste momento não reside no que diz respeito diretamente à área primária e sim no que indiretamente ocorre com ela, como reflexo de uma política nacionalista de industrialização que com os benefícios cedidos ao trabalhador urbano, favoreceu o êxoto rural e subentende um novo papel para a agricultura nacional.

Ao mesmo tempo que o Estado Novo getuliano nos fechava politicamente para melhor controlar as instabilidades da mudança social, as tessituras internacionais alimentaram a crise da Grande Depressão e do *New Deal* para a eclosão da Segunda Grande Guerra. Esta produziu duas conseqüências primordiais:

1. a vitória dos setores econômicos que defendiam os combustíveis líquidos sobre os combustíveis sólidos. Esta modificação permitiu, não só a expansão da indústria automobilística, que se voltou para a mecanização agrícola (com resultados que décadas depois aportaram à costa brasileira), como também dos transportes aeroterrestres. Da mesma forma como, no nosso tempo, os combustíveis gasosos agilizaram as viagens interplanetárias;

2. a sobra tecnológica da guerra e seu empacotamento comercial produziram uma "Segunda Guerra Fria" para permitir as garantias de mercado entre as duas grandes potências vencedoras. Um dos agentes, no rol das diversas estratégias de marketing, foi a implantação, em países do terceiro mundo, do serviço de extensão rural (Figueiredo, 1984; Canuto e Quesada, 1984). De uma certa forma, o atendimento extensionista começou a preparar o campo para uma futura opção entre as culturas de subsistência e as culturas "capitalistas" de exportação. Ao mesmo tempo, o Ministério de Agricultura tem um organograma de pesquisa, mas carece de uma infra-estrutura para este fim. As escolas de agronomia utilizam livros-texto estrangeiros, a sebenta e o regime de cátedras. Assim, perpetuam por uns vinte a trinta anos um regime de rinação e cópias do conhecimento dos outros. Neste meio tempo, a Escola de Viçosa realiza um convênio com a Fundação Ford. Inicia-se no Brasil a prática da pesquisa agrônômica por produto.

Os primórdios da crise energética, pré-1973, não são importantes para nós pela carência energética, pois, afinal, nós ainda estávamos começando a "ser vendidos" para a tecnologia do petróleo e a nossa demanda ainda não era tão exigente. Esta nova crise é importante, porém, por realocar recursos financeiros de forma diferente e por ter provocado um excesso de petrodólares em bancos europeus e americanos; recursos estes que vão ter que ser "drenados" através de empréstimos externos.

É o começo do crescimento da dívida externa que, no terceiro momento desta cronologia, origina o aparecimento da pós-graduação no Brasil; não para suprir uma necessidade sentida, mas para legitimar um processo corrupto, uma universidade em crise e — após a aceitação da tecnologia química e mecânica exportada — a difusão da nova tecnologia informática. No entanto, do mesmo jeito que a reforma trabalhista de Getúlio acabará chegando aos campos, a pós-graduação e o fechamento dos anos sessenta acabaram g

rando resultados benéficos aos movimentos populares. A falta de liberdade, o expatriamento e o diálogo difícil acabaram produzindo uma perspectiva crítica latino-americana que, se já não se iniciou, vai imediatamente começar a render dividendos para a agricultura da região.

No tempo três (T3) inicia-se a pesquisa agropecuária propriamente dita. O sistema EMBRAPA/EMBRATER dá a infra-estrutura para gerar, produzir e divulgar tecnologia nacional. *Adotada*, num primeiro estágio e, possivelmente *adaptada*, num segundo estágio. Interessante a conjetura de que o *dinheiro para agilizar os empreendimentos* da tecnologia nacional apareceu no mesmo instante em que no Sul do país *ocorreria o boom da soja*, uma monocultura anual, tecnológica e altamente exigente, vindo a destruir as culturas perenes, diversificadas e livres de investimentos tecnológicos. A soja acarretou seríssimos problemas ecológicos e alterou profundamente a cultura das comunidades rurais.

Sendo assim, dentro de certas entidades de classe há consciência de que a *pesquisa* que serviu para poluir por excessivas recomendações tóxicas, hoje tenta "despoluir" via aplicação mais nacionalista de resultados, depois de ter servido como um dos elementos legitimadores da dívida externa. Segmentos da classe agrônômica reconhecem hoje que a extensão rural foi manipulada contra a vida comunitária e a favor de uma tecnologia controlada por multinacionais. Mas é preciso reconhecer que esta alienação de pesquisadores e profissionais só se configurou desta maneira devido a falhas no próprio organismo gerador de conhecimento e formador de recursos humanos. Neste sentido, falta à escola brasileira reconhecer que a compartimentalização, acima da integração curricular e da multidisciplinariedade, serve mais para a dominação e o controle social.

A CRIATIVIDADE SOCIAL

A universidade é tomada como referencial, pois, reconhecidamente, escola geradora de pesquisas e divulgadora do conhecimento — com todas as suas conhecidas limitações e dificuldades —, é ainda a instituição que mais espaço fornece para a iniciativa, liderança e capacidade empreendedora dos pesquisadores. A pesquisa não-universitária não parece oferecer as mesmas possibilidades e é, por isso mesmo, muito mais propensa a estagnar na burocratização rotineira (Schwartzmann, 1984). No Brasil pouco se pesquisa em ex-

tensão rural apesar do sistema EMBRAPA, hoje, Sistema Cooperativo de Pesquisa Agropecuária. O pouco que se realiza em comunicação rural é quase que integralmente analisado dentro das instituições públicas de ensino superior. A transmissão dos conhecimentos adquiridos e o treinamento de habilitações agrícolas são levados a termo pelo sistema universitário público e privado. A combinação destas duas tendências e o seu efeito na malconformação profissional do setor, levam-nos a tecer algumas considerações mais extensivas sobre a presente crise das Ciências Sociais Agrárias e, principalmente, a crise do ensino de 3.º grau.

O próprio desenvolvimento tecnológico, acelerado após o término da Segunda Guerra Mundial, parece servir de fulcro rotacional para estas duas crises. Nos campos da sociologia e da comunicação rural, o efeito ofuscante do progresso levou-nos a focalizar a atenção no que seja "o rural", ou nos aspectos tecnicistas da tecnologia aplicada (Quesada, 1984). Em outras áreas do conhecimento das ciências agrárias, também a noção de progresso via especialização parece ter operado como paradigma. Além disso, na agropecuária a atividade de pesquisa foi até "simplificada", pois se assumiu quase em consenso", que o importante seriam os aumentos em produtividade física, tomada, geralmente, como correlacionada positivamente com o aumento da renda líquida. Assim sendo, a "modernização", com os aumentos em produtividade, parecia ser o "remédio para todos os males".

Como todos sabem, pois bem o apresentou Khun (1962), o estabelecimento de paradigmas permite um grande avanço para a ciência. No caso da agricultura brasileira, orientou a pesquisa nas ciências sociais e naturais (na difusão de inovações e na inovação tecnológica com vistas ao aumento de produtividade), favorecendo a tecnocracia, que acumula certezas nas mãos de especialistas autoconfiantes, incapazes de se criticar internamente em virtude de sua própria alienação do concreto, dada pela extrema especialização e também porque a realização de estudos multidisciplinares não estava nos planos. Assim, professores e pesquisadores afins não conseguem ver que a penetração produtivista no campo o impregna de funções econômicas cujo controle é nitidamente urbano. Como justificativa, elabora-se uma ideologia metodológica, cujo rigor aplica-se apenas ao trivial (Picou e outros, 1978). É uma sensação bastante dolorosa para os cientistas reconhecer que a sua pretensa "isenção" está contribuindo para o processo de concentração econômica que,

dia a dia, torna a pequena propriedade menos viável. Este condicionamento é recebido na escola, onde só recentemente alguns paradigmas neopopulistas e neomarxistas estão gerando alguma luz promissora nas áreas da sociologia e da comunicação rural (Friedland, 1982).

O treinamento tecnicista dos mestres e pesquisadores da extensão rural está produzindo uma visão excessiva, convenientemente "científica" e carente de um enquadramento mais social, ideológico e epistemológico. Assim, a consciência política do pesquisador, do professor e, conseqüentemente, do formando, operam em nível mínimo, de modo a tornar de extrema relevância a seguinte indagação:

Qual o comprometimento destes técnicos com os anseios da sociedade brasileira, com os problemas que a maioria do nosso povo enfrenta?

A pertinência desta indagação se faz fundamentada no custo social da formação de um destes técnicos, que se formam, graças ao esforço de toda a sociedade e, principalmente, das classes trabalhadoras (justamente os que têm menor acesso às universidades). "Devolver" o esforço à sociedade deve ser compreendido no sentido do comprometimento com as justas lutas do povo brasileiro.

Ao contrário do ideal, o que se percebe é que a grande maioria dos técnicos formados no 3.º grau não está dando o retorno na medida em que a sociedade tem direito; ou seja, não está engajada de uma forma ou de outra nas lutas da sociedade, principalmente das classes oprimidas. Estão é reproduzindo a ideologia da classe dominante. Exemplo claro deste desvio ocorre quando o extensionista toma a comunidade como um todo homogêneo (baseando-se em férteis conceitos universitários). Neste caso, o extensionista, abstraindo-se dos antagonismos existentes pelas lutas de classe, acaba sem dar sua contribuição à maioria da população (constituída geralmente de classes oprimidas), ou ainda favorece que estes se mantenham em condições de penúria, prejudicando a sua luta.

Contra-argumentando, alguns podem vir a citar as entidades de classe formadas pelos profissionais universitários: "Mas a Sociedade de Agronomia sempre defendeu a reforma agrária"; "O Sindicato dos Engenheiros tem defendido a tecnologia nacional"; "A OAB foi uma entidade de resistência nos anos de ditadura militar e hoje empunha firmemente a bandeira de uma constituinte livre e soberana". Apesar de considerar como verdadeiras estas afirmativas e como democráticas e representativas estas entidades, a realidade nos tem

mostrado que o número de profissionais que participam ativamente de suas entidades é pequeno, ficando a maioria, por sua alienação, à margem das lutas travadas. São "inocentes inúteis" para as lutas populares, mas muito úteis para a reprodução da ideologia da classe dominante.

Isto não acontece por culpa dos "indivíduos". Entende-se que o ensino, do 1.º grau aos cursos de pós-graduação com algumas exceções, tem cumprido eficientemente o seu papel de aparelho ideológico do Estado, contribuindo para alcançar uma formação tecnicista, de precária capacidade crítica. Existe no ensino brasileiro uma seqüência de "disciplinas" como filosofia, sociologia, antropologia etc, que permitiriam os técnicos de elementos que lhes permitissem conhecer melhor a realidade ou que lhes forneceria uma visão crítica do mundo. No entanto, estas "disciplinas" são ministradas somente nos cursos de ciências sociais. Inexiste em nosso ensino superior a prática da discussão que favoreceria a postura crítica e instigaria o indivíduo a obter um conhecimento multidisciplinar. Mas, mudando de um estado autoritário para outro mais democrático, o que muda no ensino, pesquisa e conseqüentemente na extensão rural brasileira?

NOVOS RUMOS

Num primeiro momento, é essencial que se entendam as nuances do capitalismo internacional, identificando seus motivos e influências em nosso meio, de modo a dessacralizar "as verdades" que nos são oferecidas. De posse de uma visão crítica, devemos elaborar a nossa alternativa criativa.

Observamos que o nosso sistema de ensino de graduação está castrado de expressões criativas, que a pós-graduação nacional não pode suprir pois, falaciosamente, optou pelo regime disciplinar.

Para criar é preciso correlacionar, unir e integrar, além de dividir ou dissociar:

1. é preciso ensinar *como* obter a informação e não *qual* é a informação. Não existem verdades eurísticas e sim fontes de conhecimento mais adequadas para determinados fins do que outras. Isto leva a saber diferenciar entre problematização semântica e sintática;
2. ensinam-se conceitos e não se ensina a compará-los nem analisar a sua estrutura. Desta forma produzimos capengas ou eunucos teóricos. A comparação

- entre o contínuo e o discreto, entre o sincrônico e o diacrônico leva a especificar qualidades gerais que produzem a essência teórica;
3. não basta que o conhecimento seja digerido e assimilado. É mister que se agencie aprender a encontrar utilizações sociais para ele. Muito mais, na era da informática;
 4. dentro do quesito anterior, também cabe desvendar descobertas metodológicas entre o variável e o constante. O acúmulo de constantes não leva a incrementar o conhecimento de um povo. A reversibilidade científica entre o existencial e o lingüístico reside em saber reduzir o erro na aferição da variável;
 5. por isso, não devemos perder muito tempo com verdades empíricas ou formais. O cidadão deve ganhar experiência com todas as bases do processo de investigação que a tecnologia modal permite. Não podemos nos satisfazer com testar hipóteses. Temos que aprender a separar o joio do trigo, corrigir os nossos conceitos e criar novos métodos de teste. Ou seja, adequar o método para o teste teórico de que se necessita;
 6. é preciso praticar a avaliação e a crítica de trabalhos científicos e, para isso, devemos usar mais substantivos do que adjetivos;
 7. por último, temos que estimar e incentivar a inteligência acima de tudo. Mesmo que esta, às vezes, vá de encontro à mediocridade do mestre.

Tradicionalmente, a extensão rural tem tido a preocupação de levar, nunca investiu em trazer. Investe-se na formação e contratação de especialistas para melhor "vender" e não se promovem planos para reforçar uma comunicação diádica com o meio rural ou a entrega de veículos de comunicação aos moradores desse meio, para que eles os explorem e os expandam.

O sistema de atendimento ao público rural é mais uma agência de empreguismo e de repasse de dinheiros do fisco do que resultado institucional de um direito do povo. O momento pede o eco de uma maior participação social e popular. Recentes manifestações em reuniões especializadas de veterinários ("A razão", 3-8-85) e de agrônomos ("O interior", 10-8-85) levantaram e debateram esta questão. As últimas repercussões da crise energética e do capitalismo internacional começam a ser sentidas com a queda das ditaduras existen-

tes e um maior apelo a cidadania dos países do Terceiro Mundo.

O apelo a uma maior participação não pode, entretanto, ficar no discurso. Precisa incorporar-se na ação de novos rumos que permitam ser avaliados. Pois só através da avaliação de ações concretas é que podemos discernir novas e melhores opções. Pouco hão de servir os novos rumos se não se realizarem transformações substanciais no modelo econômico de exploração. A entrada do capitalismo no campo, além de aumentar a intensidade de produção (com seu conseqüente desequilíbrio ecológico), tradicionalmente representou uma diminuição relativa da importância dos fatores de produção "terra" e "trabalho", em detrimento dos ganhos adquiridos pelos fatores "capital" e "tecnologia".

Como país do Terceiro Mundo, cabe ao Brasil procurar opções que viabilizem e agilizem uma melhor distribuição de renda e ganhos sociais da mão-de-obra sobre o capital, incluindo-se nisto uma possível reforma agrária que, além da redistribuição fundiária, crie e divulgue uma tecnologia interdisciplinar que viabilize os pequenos produtores, ao invés de aniquilá-los.

A extensão do passado preocupava-se unicamente com a *palavra*, como elemento de venda. Para que ela se torne mais participativa é mister que também enquadre no marco de suas preocupações os *gestos*, com todas as suas sintaxes e semânticas populares. Sem a decodificação antropológica e semiótica dos gestos, vai ser difícil aceitar e "comprar" as culturas locais. A extensão, na sua visão quantitativa, sempre estendeu uma tecnologia do "saber-fazer"; o que a participação precisa promulgar é uma visão qualitativa da ciência do "conhecer e avaliar". É necessário desenfaturar as questões da forma para, concomitantemente, realçar as questões substantivas. Só assim chegaremos a ser uma democracia popular onde a tecnocracia tem um papel a desempenhar, não sendo única fonte do saber. Isto há de aproximar a produção social de *software* que melhor se integre à produção industrial de *hardware*. Com a reserva de mercado para fins nacionalistas, haveremos de promover uma melhor participação das classes menos favorecidas na produção e na divulgação de cultura. Desta forma obteremos novos rumos para a extensão.

Em treinamentos e pré-serviço sugere-se destacar que:

- as soluções devem ser locais, reconhecendo em sua análise os diversos momentos da evolução do capita-

lismo no campo. Isto leva a procurar a autonomia local das agências de extensão rural, para que respondam aos interesses das comunidades onde se situam. Ficando à mercê e, por isso, devendo prestar contas para a mesma. Para agilizar um meio de fiscalização da ação extensionista na comunidade, sugere-se que esta atividade seja exercida pelos sindicatos dos interessados, com poder de veto paritário na determinação de políticas e gerenciamento dos escritórios locais;

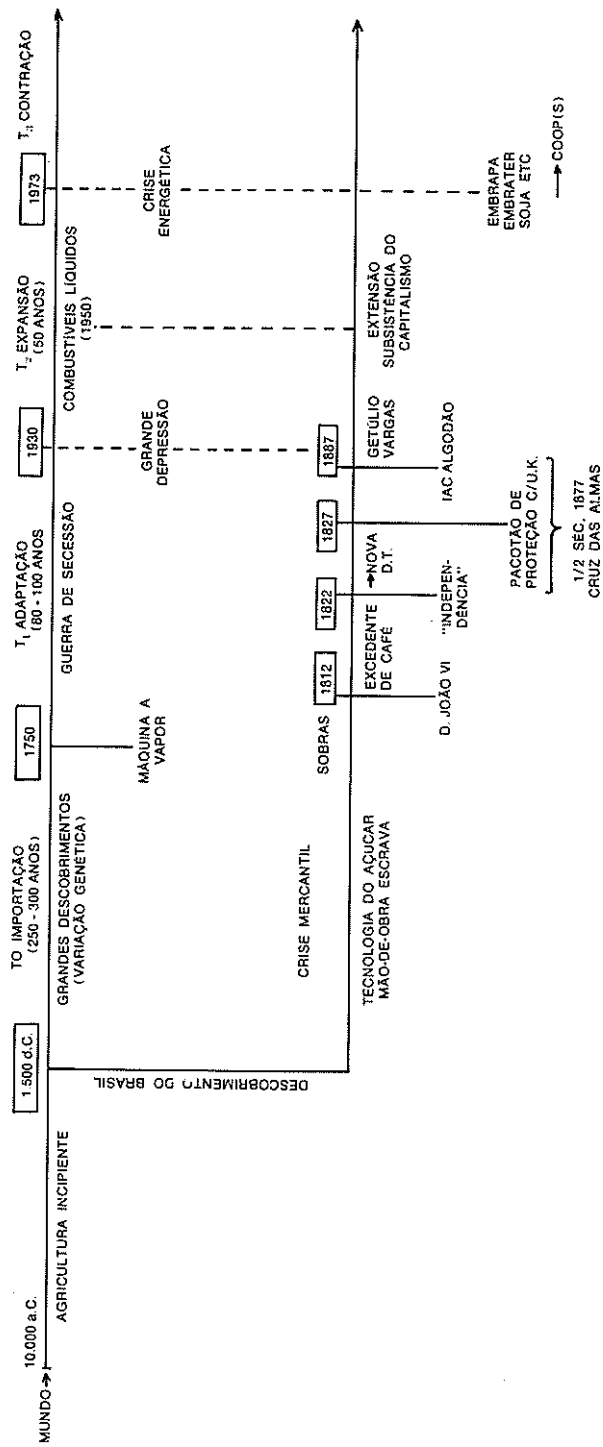
- a extensão tem que avaliar a necessidade de considerar o processo produtivo agrícola no sentido de sua significância para o ambiente natural. Esse processo, com sua importância na qualidade de vida, torna imprescindível considerar os modelos alternativos de produção agrícola e a preservação da flora e fauna nativas. Temos que promover a educação do consumidor e do produtor rural para comportamentos que economizem as energias não-renováveis, incluindo nisto a diminuição de transportes desnecessários, facilmente controláveis pelas determinações de preços mínimos, tomados em decisões políticas locais;
- em virtude das tendências da política governamental, no sentido de planejamento centralizado da produção agrícola (com a correspondente homogeneização e prevalência de monoculturas), é válido salientar a necessidade de preservar e até promover a variância genética e a heterogeneidade rotativa da produção. Isto evitaria os distúrbios ecológicos extremos de gastos descabidos em energia e perdas na qualidade de vida;
- os extensionistas de campo precisam ter consciência das complementariedades e das integrações necessárias às micro e macrorregiões para que as comunidades, dentro de um maior grau de autonomia e auto-suficiência, possam fazer frente às novas incursões e nuances do capitalismo internacional;
- os extensionistas devem procurar entender as comunidades não como um todo homogêneo e solidário, mas sim, como composto de classes, possuidoras de interesses muitas vezes antagônicos, reconhecendo que o instrumento que os produtores possuem para a defesa de seus interesses são a organização e a solidariedade. Estas são necessárias para enfrentar os

mecanismos de comercialização e exploração da mão-de-obra. Assim, os movimentos sociais, consolidados ou não, aparecem como expressão legítima dos interesses da população, devendo ser respeitados, trabalhando-se com eles numa perspectiva de complementariedade e conscientização;

- o extensionista deve estar consciente e reivindicar que as empresas de extensão o aliviem das tarefas burocráticas para que tenham mais tempo para problematizar os impasses da atividade de campo. Por outro lado, é mister que a pesquisa passe de período a conviver intensivamente com o público-fim, para o qual estava gerando o conhecimento e a tecnologia, como forma de evitar um excessivo distanciamento da realidade rural e beneficiar o extensionista via interação e troca de experiência direta;
- a extensão como sistema deverá promover, investigar e ampliar, dentro das novas tecnologias de comunicação, o uso de fibras ópticas, antenas comunitárias, televisão a cabo e princípios interativos de micro e macroinformática que permitam a preservação e produção de mensagens comunitárias, capazes de transmitir em bases reduzidas um determinado folclore, uma específica história oral e/ou a expansão da diversidade cultural;
- os escritórios regionais e estaduais da extensão rural, atuando como "lobbies", devem influenciar a programação dos veículos tradicionais de comunicação de massa para que, no seu todo, passem estes a representar com maior vigor os interesse nacionais, estaduais e populares;
- a extensão rural como um todo deve se desvincular total ou parcialmente de tecnologias e/ou matrizes genéticas estrangeiras ou multinacionais, adotando posturas favoráveis à reserva de mercado.

A necessária complementariedade da pesquisa, traçando rumos e alternativas, o ensino motivando a ação em determinado sentido, a participação na avaliação da ação, o traçado de novas combinações podem contribuir para a consumação de uma extensão rural mais democrática, em prol dos interesses da maioria do povo brasileiro.

Quadro 1. CRONOLOGIA DA AGRICULTURA NO BRASIL E NO MUNDO.



BIBLIOGRAFIA

- ALVES, E. R. de A., *A produtividade na agricultura*, ESG, Rio, 1979.
- CANUTO, J. C.-QUESADA, G. M., "A ação social da Embrater: autonomia do pequeno agricultor em acumulação capitalista" in *Revista Brasileira de Economia Rural*, 1984.
- FIGUEIREDO, R. P., "Extensão Rural no Brasil: novos tempos" in *Revista Brasileira de Tecnologia*, 4/15 (1984): 26-30.
- FRIEDLAND, W. H., "The end of rural society and the future of rural sociology" in *Rural Sociology*, 47 (1982): 589-608.
- KUHN, T. S., *The structure of scientific revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago, 1962.
- PICOU, J. S.-WELLS, R. H.-NYBERG, K. L., "Paradigms, theories and methods in contemporary rural sociology", in *Rural Soc.* 43 (1978): 559-583.
- QUESADA, G. M., "Extensão no séc. XXI — Participando das comunidades agroenergéticas" in *Cadernos de pós-graduação*, IMS, São Bernardo, 1984.
- SCHWARTZMAN, S., "A política brasileira de publicações científicas e técnicas: reflexões" in *Revista brasileira de tecnologia*, 3/15 (1984): 25-32.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MUNDO RURAL: UMA EXPERIÊNCIA LIBERTADORA COM PEQUENOS AGRICULTORES

Maria Salett Tauk dos Santos (UFR — PE)

Inspirada nas teorias de Paulo Freire, Bordenave e Carl Rogers, uma equipe da Universidade Federal Rural de Pernambuco, coordenada pelo Prof. Paulo Marques, vive desde 1981 uma experiência de pedagogia problematizadora, cujo aspecto mais marcante é estimular a cooperação entre as pessoas envolvidas no processo.

Para compreender a ação da UFR-PE em Tabu é necessário conhecer a história desta fazenda, que um dia foi sede de um quilombo, razão pela qual seus habitantes, em grande parte negros, mantêm ainda forte vocação para as lutas. Talvez esta seja uma experiência singular no Brasil: pratica-se a administração coletiva da terra, visando ao crescimento social e econômico de todos quantos nela vivem e trabalham.

TABU: ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS

O núcleo de pequenos agricultores de Tabu, com 275 hectares de extensão, fica situado no município de Surubim a 153km de Recife. Terra ocupada por posseiros, hoje proprietários através de título único de posse.

A atividade econômica básica é a agricultura de subsistência. Cultivam principalmente o feijão, o milho, o algodão herbáceo e a batata. Como culturas permanentes, o caju,

a goiaba e o limão. Todo trabalho é realizado de forma rudimentar, com o emprego das mãos e da enxada.

Morando em casas de taipa e/ou mais recentemente de alvenaria e chão batido, a maioria da população é analfabeta. O resto, em grande parte, apenas assina o nome. Existe na comunidade uma escola de 1.º grau, entretanto a frequência é pequena; os jovens são obrigados a largar os estudos para trabalhar.

Quanto à saúde, as condições são bastante precárias. A população apresenta-se subnutrida e doente. A alimentação é deficiente, a assistência médica, insuficiente e faltam recursos para a compra de medicamentos. A população conta apenas com um prático de enfermagem para o atendimento a urgências médico-odontológicas.

Inexiste energia elétrica, a iluminação é a gás, com o uso de candeeiros. A população não conta com saneamento básico e tratamento de água. O abastecimento é feito através de poços, barreiros e cacimbas, o que obriga a população a se deslocar, muitas vezes, a grandes distâncias para obter o líquido.

A estrada que liga Tabu à sede do município, Surubim, não é pavimentada. São dez quilômetros que a população tem que percorrer em carro de aluguel ou animal para se abastecer, pois em Tabu não existem padaria, açougue ou mercado. Apenas uma pequena mercearia e algumas bodegas.

O meio de comunicação preferido é o rádio, particularmente o programa "A voz do trabalhador rural", emitido pela Rádio Difusora de Limoeiro, através do qual recebem informações, doutrinações e recados da Cooperativa e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Surubim, entidades das quais a maioria da população de Tabu participa.

A HISTÓRIA

Antiga sede de um quilombo, segundo os antigos do lugar, o local onde hoje se situa a fazenda Tabu foi ocupado no início do século por pequenos proprietários e posseiros. Entre os proprietários estava Antônio Severino de Paula que, ao morrer em 1912, deixou suas terras para o filho Turíbio Severino de Paula. Este, prevalecendo-se do fato de não constarem os limites e confrontações das terras que seu pai lhe deixara, desencadeia uma verdadeira operação de grilagem sobre as terras dos pequenos proprietários da região. Alguns proprietários foram forçados a vender a Turíbio as

suas terras por preços irrisórios, outros simplesmente foram expulsos de suas posses. Dessa maneira o major Turíbio, como era conhecido, conseguiu anexar os 275 hectares e formar a fazenda Tabu.

Grande parte das pessoas que perderam suas posses para o latifundiário permaneceu na terra como moradores e/ou arrendatários. Em 1944, José Édson de Paula, filho de Turíbio e novo dono das terras, impetrou uma ação de despejo contra os moradores de Tabu. A justiça deu ganho de causa a José Édson em 1947. Os moradores, inconformados, resistiram. Um dos despejados, Inácio Catolé, foi barbaramente espancado pelos capangas do proprietário, chegando a falecer. O despejo não chegou a ser executado.

Vinte anos depois, José Édson volta a notificar judicialmente os moradores para que desocupem a terra. Desta vez o povo de Tabu contou com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Surubim. Dois anos depois, é assassinado o presidente do Sindicato. O crime ficou impune. Era evidente a relação direta com o problema da fazenda.

Após malograda tentativa de acordo, a fazenda é vendida aos irmãos José Arruda e José Josi Arruda. Os novos donos lançaram-se à luta de expulsão dos foreiros e moradores em agosto de 1980.

A população de Tabu parte para a luta política. Organizado no seu sindicato e apoiado pela FETAPE (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco), o povo saiu às ruas de Surubim e Recife em passeata para demonstrar o seu firme propósito de não deixar a terra.

Evandro Cavalcanti, advogado do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Surubim, descreve a aflição vivida pelo povo de Tabu, quando o juiz da comarca determinou o emprego da força pública para efetuar o despejo e prender quem se opusesse à ação:

A tensão social era grande na área; o firme propósito de resistir à expulsão era maior ainda. Sair significava a incerteza, a falta de terra para trabalhar e de um recanto para morar, a fome; significava sobretudo, deixar o passado, a terra onde nasceram eles e os seus pais.

Finalmente, o INCRA resolve atender às reivindicações dos moradores de Tabu, compra a fazenda e garante a permanência de todos no local. Entretanto, como o pedaço de terra que cada posseiro ocupava era, na maioria dos casos, inferior ao módulo mínimo exigido na região, a saída encontrada pelo INCRA foi doar um título único de propriedade da terra. Era necessário criar uma forma de associação dos

moradores e posseiros de Tabu, a fim de possibilitar a formalização da posse deste título único. É esse momento que marca o início da ação da Universidade Federal Rural de Pernambuco no processo de Tabu. A convite do INCRA uma equipe da UFR-PE, coordenada pelo professor de extensão rural, Paulo Marques, aceita a tarefa: ajudar o povo de Tabu a criar a sua forma de associativismo. O INCRA era taxativo: só não podia ser cooperativa. Como justificativa, apontava o fracasso da maioria das pequenas cooperativas na região nordestina.

ACÇÃO EDUCATIVA: PROPOSTA LIBERTADORA

O ponto de partida da universidade foi ouvir as propostas do povo de Tabu para encaminhamento de uma forma de associativismo.

Já existia um esforço de mobilização nesse sentido por parte de uma socióloga do INCRA que atuava na área. A confiança que essa técnica adquirira junto àquela população facilitou enormemente a aceitação da presença da universidade de junto à comunidade.

O povo só queria cooperativa. O primeiro trabalho concreto da equipe da UFR-PE em Tabu foi de apoio e encorajamento para que o povo não abrisse mão do desejo: formar a sua cooperativa. Era necessário preservar a força do povo na busca dos seus objetivos; estimulando as legítimas lideranças na condução de um processo de domínio próprio da situação — alicerce indispensável à participação ativa de todos os membros da comunidade — à ação cooperativa de condução dos destinos da terra comum.

A universidade fica do lado do povo e começa a luta para a viabilização da cooperativa. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Surubim e a Organização das Cooperativas do Estado de Pernambuco (OCEPE) também apóiam o processo.

Após muita mobilização, o INCRA cede, recomendado por Brasília, em função de interesses eleitorais. O processo foi então agilizado e dentro de pouco tempo estava se formando, embaixo dos cajueiros de Tabu, a Cooperativa Mista dos Trabalhadores Rurais de Surubim (COMITRUS), contando inicialmente com 60 sócios.

Vencida a etapa inicial, ficava um grande desafio: a necessidade de uma ação educativa para uma organização social que permitisse o gerenciamento coletivo e cooperativo

da terra e de sua produção, de forma competente, que possibilitasse o crescimento sócio-econômico para todos.

Através de um esforço não-diretivo, a equipe da universidade inicia um trabalho de apoio ao povo de Tabu em duas linhas de ação:

1. uma reflexão teórica dialógica sobre o sentido de posse da terra através da cooperativa, como entidade legítima de propriedade social da terra. O processo vai sendo facilitado através do esforço conjunto, possibilitando ao povo a recuperação da sua identidade cultural. Durante as discussões, evidencia-se a presença na população de atitudes e aspirações burguesas, inadequadas à realidade sócio-econômica: fazer empréstimo no Banco do Brasil, progredir na vida sozinho, comprar trator, chocadeira para galinhas ou gaiolas para porcos.

A universidade tem observado que estas aspirações estão diretamente vinculadas não só à questão da modernização agrícola, mas principalmente à integração desta população aos hábitos de consumo das sociedades urbanas e modernizadas. O processo de modernização é inevitável. Entretanto, para que ele se constitua em um avanço significativo em direção ao desenvolvimento, deve ser conduzido pelo povo, sem pressa e dentro dos limites da capacidade de absorção da população envolvida. Sobretudo que se constitua num processo, cujo marco referencial seja a experiência acumulada do povo pobre em suas estratégias de sobrevivência.

2. A segunda linha de ação é bastante prática. Consiste na descoberta de oportunidades de solução de problemas comuns, saindo de uma fórmula individualista e optando por fórmulas cooperativistas. O primeiro problema surgiu em relação aos roçados. Todo mundo estava precisando limpar o mato para poder plantar. Ninguém tinha dinheiro, pois o Banco do Brasil negara financiamento para Tabu. A universidade lança a sugestão do mutirão. Todos, reunidos em grupos, limpariam o roçado de cada um. Até a equipe da universidade participou do primeiro mutirão. Hoje é uma tendência generalizada a prática de limpeza coletiva das roças. Uma outra oportunidade de decisão conjunta ocorreu em torno de um projeto de caprinocultura proposto pela OCEPE e executado pela população. O processo consistiu, inicialmente, na doação de matrizes de cabras a algumas famílias que se comprometeriam em doar a primeira cria fêmea a uma outra família e assim por diante. O povo se reuniu para

discutir e escolher, entre eles, quais as famílias que recebiam as primeiras crias.

Professores e alunos de economia doméstica da Rural vêm orientando algumas famílias de Tabu para, cooperativamente, produzir doce de caju, fruta abundante na região. Parte do lucro é das mulheres e parte, da cooperativa. O lucro das primeiras remessas para a cooperativa já representa uma quantia que daria para pagar ao INCRA a primeira parcela da terra de Tabu. Esta ação prática cooperativista marcou o início da movimentação econômica de produtos produzidos pela própria comunidade.

O processo está instalado. A cooperativa já elegeu e empossou a sua segunda diretoria. As discussões são levadas coletivamente. As decisões são também tomadas coletivamente. Várias são as organizações governamentais e privadas que se têm mostrado interessadas em colaborar com o desenvolvimento de Tabu, após a ação da universidade naquela comunidade. Todas as colaborações são bem-aceitas desde que mantida a autonomia do povo em perseguir o destino que escolheu.

A atuação da Universidade Federal Rural tem sido no sentido de preservar a autonomia do povo de Tabu. A tarefa maior é superar a ação de dominação, através da consolidação de uma suficiente estrutura organizacional e poder de decisão. O crescimento da consistência dessa autonomia já se faz sentir através da proliferação de lideranças que se reúnem independentes da presença da universidade ou do sindicato para discutir os seus problemas. Dentro de uma prática de ouvir uns aos outros e decidir em conjunto.

BIBLIOGRAFIA

- CAVALCANTI, Evandro, *Breves notícias sobre Tabu*, Surubim, 1981 (mimeo.).
OLIVEIRA, Maria de Fátima Ribeiro de, *Relatório final de estágio de psicologia sociologia da mudança social*, FAFIRE, 1982 (mimeo.).
Depoimentos do Prof. Paulo de Moraes Marques. Entrevistas com a população de Tabu.

COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: O JORNAL "AQUI Ó"

Jeanne Marie Machado de Freitas (ECA-USP)

INTRODUÇÃO

A participação política é, de forma geral, notável nos períodos pré-eleitorais ou na esteira de movimentos sociais mais ou menos globalizantes.

O cotidiano, porém, registra a queda do nível participativo, ficando a atividade política restrita a reivindicações setorializadas, a movimentos esporádicos ou simplesmente delegada ao poder executivo e ao parlamento.

O sistema de comunicação de massa, inegavelmente, constrói os grandes movimentos de participação como etapas intensas, porém, fragmentárias, excepcionalidade na vida do cidadão comum.

As camadas populacionais, econômico e socialmente privilegiadas, situam-se próximas dos centros nevrálgicos do poder e dos centros produtores de cultura e arte e dispõem de meios constantes e diversificados de comunicação, o que as torna, mesmo de forma indireta, participantes dos processos políticos.

A população periférica, assim chamada por habitar regiões geograficamente distantes dos centros produtores e por estar alijada da participação no consumo generalizado, apresenta uma retração mais acentuada.

Essa população, composta por grupos aparentemente dispersos e fracamente identificados, estabelece seus meios de reconhecimento através das mediações simbólicas fornecidas pelos centros do poder. Nesse sentido, a participação

política se organiza sobre o vazio do cotidiano, ligando-se imediatamente aos grandes temas nacionais.

A atividade política torna-se, por isso, abstração na vida rotineira dos cidadãos, elo que se parte freqüente e facilmente, pois "a política é dos outros".

A fraca capacidade de auto-representação é um dos fatores que determinam a fragilidade da participação. Isto é, as camadas populares são constantemente convocadas para comparecer às praças públicas, aos movimentos sociais e a outras formas de mobilização política, tendo como elementos polarizadores palavras de ordem, relacionadas aos grandes problemas nacionais, que, inegavelmente, afetam a vida cotidiana, mas são fundadas sobre o hiato das identificações e da possibilidade de auto-representação.

A imprensa comunitária situa-se nesse complexo conjunto como um meio passível de estabelecer os processos de auto-representação através do desenvolvimento de formas de mediação identificadoras e, possivelmente, contribuir para a instituição de formas regulares de vivência política.

O JORNAL "AQUI Ó"

No dia 23 de dezembro de 1983, foi lançado na região noroeste de São Paulo o jornal "Aqui Ó", jornal da Freguesia do Ó, Brasilândia, Casa Verde, Vila Nova Cachoeirinha e Limão.

Impressão: offset

Formato: tablóide

Periodicidade: mensal

Tiragem: 5 mil exemplares

Distribuição: gratuita.

Em fevereiro de 1985, o número 14 encerra as atividades do jornal. Este jornal foi proposto no conjunto do trabalho desenvolvido por um parlamentar, deputado estadual já no segundo mandato e residente na região. Substituiu numa perspectiva sistematizada, eventuais boletins que davam conta da atividade parlamentar por ele realizada.

Basicamente, "Aqui Ó" dirigia-se à heterogeneidade das forças sociais da região — as forças populares —, objetivando:

- a) propiciar a criação de formas de participação políticas estáveis;

- b) elaborar formas discursivas geradoras de laços sociais sustentadores de identificações, transformáveis em auto-representação;
- c) trabalhar no sentido de rearticulação do significado — periferia —, despertando a história local, ativando realizações regionais, juntando elementos dispersos;
- d) propiciar a regionalização dos acontecimentos.

Os catorze números do jornal visavam à geração de um conjunto de efeitos que pudessem demonstrar a hipótese de trabalho.

Analisaremos os processos implicados na implantação e no desenvolvimento do jornal, bem como as dificuldades encontradas na sua realização, que impediram a demonstração desejada.

QUEM É O LEITOR

O jornal escolheu como destinação as chamadas forças populares. Essa escolha, porém, não significa a existência de um público leitor, anterior à existência do jornal, pois não há leitores “em potencial”. É o jornal que cria os leitores.

Ao afirmar isto, estamos negando o conceito de “necessidade” referido à necessidade de informação.

Verifica-se, na verdade, uma “vontade discursiva” posta em circulação, desconhecida pelos que são atingidos. Essa vontade discursiva será mais ou menos bem-sucedida enquanto conseguir, ou não, construir, ela própria, suas condições de receptividade.

A formação do leitor é uma complexa cadeia de mecanismos imbricados um no outro. Esses mecanismos têm como ponto de partida a receptividade que prepara o momento seguinte: a expectativa que, por sua vez, está necessariamente relacionada com a frequência. A frequência é o elemento que forma o sistema de reconhecimento e, ao mesmo tempo, o leitor. Nada disto, porém, equivale a um contrato assinado: a relação é frágil e pode se romper a cada momento.

A “vontade discursiva”, de todo modo, deve construir-se em conformidade com os discursos anônimos, difusos, gerais, que representam pontos de ancoragem, elementos de reconhecimento.

O estabelecimento dos pontos de ancoragem exige, assim, o rastreamento dos discursos. Para isso, é necessária a elaboração de alguns pressupostos. Trabalhem os dois deles: as forças populares e a história local.

AS FORÇAS POPULARES

Essas constituem a referência básica da maioria dos projetos de mudanças, impulsionando e impulsionadas pelos movimentos sociais, presentes, portanto, nos discursos políticos, nos planos governamentais e frequência obrigatória no discurso religioso.

A referência, no entanto, recobre uma diversidade de identificações sociais, quer essas referências remetam à inserção na produção, equivalendo à remissão à problemática de classes, quer as identificações remetam ao conjunto de valores, crenças, e representações em geral, apelando, assim, para um universo simbólico, para as questões da ideologia e da cultura.

A extrema concentração da riqueza, o desemprego e as condições gerais geradas pelo sistema econômico conduzem a formas inventivas de sobrevivência, à existência de uma economia subterrânea, de formas de troca não-normatizadas, assegurando a formação de relações sociais complexas que dificultam, sobremaneira, a caracterização das chamadas forças populares.

O conceito de comunidade, utilizado para designar essa complexidade no âmbito regional, parece falsear esse conjunto heterogêneo. Procedente da antropologia, onde conceitua as sociedades não-diferenciadas, "os galhos da mesma árvore", torna-se inadequado quanto aposto à complexidade dos grupos sociais na sociedade capitalista. Revela, antes, o desejo de uma *comunitas* idealizada. As religiões, atuando no sentido de buscar uma unificação dessa diversidade, sustentam-na na referência à emanação divina nas almas, englobando-a na denominação "povo de Deus". Depreende-se isto da leitura do discurso dos grupos eclesiais que se deslocaram em direção a essas camadas populares. Aí se encontra, repetidas vezes, essa denominação, consagrada pela representação do movimento orientado para Deus: a caminhada do povo de Deus.

A denominação realiza o corte: ricos e pobres, corte que se sobrepõe à problemática de classes, e que, no entanto, é imediatamente suturado pelas chamadas comunidades de

base. Essas são organizações mais ou menos rígidas que deixam na ambigüidade a questão da identificação das camadas populares.

De qualquer forma, é difícil estabelecer o traço unitário, a medida comum, que tornam essas forças uma força.

Optamos por pensar essa medida comum referindo-a à política. Nesse primeiro momento, não estaremos considerando a política no sentido preciso da luta pela participação no poder do Estado, o que nos poria frente à questão dos partidos políticos. Referimo-nos aqui à multiplicidade de conjuntos sociais que se organizam segundo práticas religiosas, artísticas, artesanais, segundo as origens étnicas, a categorização profissional, as idades, os sexos, a fixação geográfica ou até mesmo conforme prazeres comuns, desenvolvendo ações comuns, coordenadas através de formas, precárias ou não, de organização.

Essa multiplicidade não é composta de sistemas padronizados, passíveis de hierarquização e disciplina permanentes. São, ao contrário, correntes fluidas que, mesmo assim, propiciam espaços de identificação.

Esses espaços podem, no entanto, ser destruídos e até mesmo se tornar antagônicos quando submetidos a alguma força totalizante que, em dado momento, poderia ser representada, por exemplo, por um partido político. Estamos supondo que, se esses múltiplos conjuntos se diferenciam frente à complexidade social, desenhando contornos próprios, é porque uma ação concertada aí se desenvolve continuamente. A ação, digamos, aglutinadora, é entendida aqui como *política*, que pode ser uma ação permanente, gerando organizações estáveis ou pode ser uma ação formadora de pontos de irradiação móveis ou flutuantes, gerando organizações precárias ou temporárias.

Assim, as escolas de samba, os blocos, as sociedades de amigos de bairro, os clubes de futebol, os terreiros, os sindicatos, as associações profissionais etc. seriam organizações estáveis; os "pontos de encontro", as manifestações culturais, os grupos de teatro, grupos musicais e outros seriam as organizações precárias ou temporárias.

Essas formas de aglutinação, de encontros de interesse são geradores de discursos, de falas fundamente ancorados. É tal a fundura que, a dado momento, pode-se manifestar como vetor de forças: as forças populares.

A região noroeste, densamente povoada (quase novecentos mil habitantes), apresenta inúmeras organizações que podem ser categorizadas da forma que descrevemos aci-

ma. Entre as organizações estáveis podemos situar: escolas de samba: Rosas de Ouro, Mocidade Alegre, Unidos do Peruche; blocos: Vila Brasilândia, Unidos da Vila Palmeira, Guarau, o Arrasta, Unidos do Morro; 84 clubes de futebol; clubes de mães; clubes recreativos; associações comerciais e outras associações profissionais, e ainda, o movimento dos favelados, clubes de baloeiros, grupos de umbanda, candomblé.

As organizações precárias compreendem os pontos de encontro: as sorveterias, a pizzaria do Bruno, a padaria do Cal, a praça da Matriz nos fins de semana; e incluiríamos nas organizações temporárias o Movimento de Música Popular da Freguesia, que se realiza anualmente, os grupos de teatro e outros.

A HISTÓRIA

Os lugares, quaisquer que sejam eles, contam uma história, dão forma a um passado que, envolvendo as pessoas que lá habitam, fazem desse passado uma história comum.

A Freguesia do Ó é uma das regiões mais antigas da cidade de São Paulo, tendo um substrato histórico e tradicional que a distingue de todas as outras localizações periféricas.

O livro *Apontamentos históricos, geográficos, biográficos e noticiosos da província de São Paulo* (edição de 1879) registra a pequena povoação que começou por uma capela, como Freguesia da Expectação do Ó, fundada em 1610 pelos paulistas Manuel Preto e sua mulher Agueda Rodrigues. A capela foi o princípio da invocação de Senhora da Esperança, que se tornou freguesia pelo alvará de 15 de setembro de 1796. Casas de fazenda, chácaras, e até mesmo um assobradado onde Pedro I e Domitila de Castro e Melo se encontravam espalham fantasmas que se juntam aos vestígios deixados pela passagem das bandeiras, formando as lendas e as histórias, referências do bairrismo.

A tradição oral cultivada pelas famílias mais antigas ou por grupos mais extensos vão reconstruindo o passado.

As primeiras formas de ocupação do terreno: os sítios, as fazendas, as formas recentes, o loteamento, a partir de 1910, as formas desordenadas de ocupação, as favelas.

Formas de inserção no trabalho: as atividades rurais, o pequeno artesanato, a instalação dos núcleos comerciais, das indústrias, a permanência de ofícios, habilidades antigas.

Formas de manifestações religiosas tradicionais: a dança de São Gonçalo.

Formas culturais: o samba de lenço, os violeiros, os baileiros.

O passado recente fornece também pedaços para a construção de uma história comum. No dia 21 de junho de 1980, quando da visita do governo itinerante de Paulo Maluf, a manifestação da população e de parlamentares da oposição foi violentamente reprimida pela polícia e pelos grupos paramilitares, que acompanhavam o então governador do Estado. Aquele dia, começo de uma série de protestos, ficou conhecido como "O Dia da Pancadaria na FÓ" e transformado em referência histórica.

Esses recortes que reunimos aqui constituem as fontes da memória da região. As fontes geram conjuntos de significação que formarão o tecido simbólico capaz de preencher os hiatos que surgem entre os acontecimentos do presente (o que se chamaria informação) e um sentido comum.

A "vontade discursiva" opera sobre esses elementos e sua eficácia se verifica em duas direções: uma que transformaria as redes discursivas construídas no jornal, de discurso para os leitores em discursos dos leitores, a outra que trabalharia no sentido de tornar os recortes da história da região a história própria, comum de seus habitantes. Esses conjuntos, de significações, organizados pela diversidade das forças populares e os fragmentos da história, constituem os parâmetros dentro dos quais se elaboram as pautas do jornal "Aqui Ó".

Isto, porém, não significa que o jornal estivera condenado a uma permanente reativação do passado ou a uma constatação do presente. A investigação do circuito de produção e do consumo, a observação dos pontos de afluência e dos locais de encontro, as comemorações e os eventos tradicionais, as reivindicações, as denúncias, foram os dinamizadores constantes, imprimindo nas páginas do jornal a face da contemporaneidade.

DO PUNK DA PERIFERIA À NOVA REPÚBLICA

O lançamento do número zero do jornal obedeceu a duas exigências: a primeira, de âmbito regional, prendia-se à necessidade de marcar uma presença definitiva, apresentando "Aqui Ó" como uma marca diferenciada, ágil, jovem e viva; a segunda, mais ampla, pretendia obter um espaço nos

meios de comunicação de massa, na tentativa de transformar um acontecimento periférico em notícia geral.

Ambas as exigências visavam à obtenção de efeitos, tanto no campo político, quanto no campo da comercialização.

O lançamento era também o momento indicado para a recuperação da expressão *aqui ó*, de onde se origina o nome do jornal, pois esse estava encontrando algumas resistências. Era preciso arrancar a expressão do universo semântico original e deslocá-lo para um conjunto de significações capazes de modificar o sentido agressivo, insultuoso, quase obsceno.

O primeiro passo para a transformação foi realizado pelo logotipo do jornal: as torres da igreja matriz e o perfil da praça formam o plano de fundo sobre o qual é rebatido o *aqui*, indicação de lugar bucólico e evocativo, e, logo abaixo o *ó*, como permanente mostra e mira.

O segundo passo apontava para Gilberto Gil e o "Punk da periferia":

Sou o punk da periferia,
sou da Freguesia do Ó.
Ó, aqui pra vocês,
sou da Freguesia.

Por esta razão decidiu-se tentar o impossível: a realização de um show de Gilberto Gil na Freguesia, sem ônus para o jornal. Gilberto Gil, cuja generosidade merece registro, aceitou fazer o show.

O evento foi marcado para o dia 19 de dezembro, uma segunda-feira, na Escola de Samba Rosas de Ouro.

Durante duas semanas, cotidianamente, a produção dos programas de rádio e de televisão, de alcance popular, foram bombardeados com *press releases* noticiando o show e o lançamento do jornal. A escuta dos programas revelou que a maioria divulgou o evento.

Essa forma de divulgação tem trilhas complicadas e é preciso reconhecer que, sem a colaboração dos componentes da direção da UESP (União das Escolas de Samba Paulistanas), a equipe organizadora ter-se-ia perdido nelas.

A divulgação foi feita, ainda, nos jornais "Folha de S. Paulo" e "Jornal da tarde". Faixas e cartazes suplementares foram afixados nas principais avenidas da região noroeste e nos pontos mais freqüentados da cidade.

O Grupo de Baloeiros de Guaiamu construiu um enorme balão com o logotipo "Aqui ó", que deveria ser lançado tão logo o show fosse iniciado. Choveu. O balão não subiu naquela noite. Só foi para o ar dia 3 de fevereiro. Profético!

A despeito de todo o trabalho de preparação e de divulgação, o show não obteve o público esperado: pouco mais de mil pessoas foram à quadra da escola de samba. Da mesma forma, não se obteve a cobertura desejada nos meios de comunicação de massa. O número zero, no entanto, estabelecia alguns padrões que deveriam se transformar em rotina:

- capa-poster, no estilo inaugurado pelo “Jornal da tarde”;
- chamadas de capa;
- matérias das páginas centrais em destaque;
- a última página de serviços: “Consulte Aqui Ó”.

Dentro desses padrões, tivemos as seguintes manchetes no número zero:

EXCLUSIVO: GIL CONVERSA COM A FREGUESIA. ENTREVISTA COM O CRIADOR DO PUNK DA PERIFERIA.

ESPECIAL: CONHEÇA A VIDA DE SEU BAIRRO, A HISTÓRIA E AS PESSOAS QUE FIZERAM A REGIÃO NOROESTE DA CIDADE.

UTILIDADE PÚBLICA: TODOS OS SERVIÇOS DE QUE VOCÊ PRECISA.

Na página 2, as seções assinadas por colaboradores provenientes da grande imprensa, da televisão ou do rádio e que deveriam se tornar permanentes. Tivemos, assim: “Diretas na periferia” e “Vale a pena TVer”. Os números subsequentes aproximaram-se ou distanciaram-se da proposta inicial de padronização. Ilustrando essa variação enumeraremos os destaques que marcaram a seqüência das publicações.

Para fins de diferenciação, dividimos as publicações em três fases:

FASE 1

Esta fase observa os padrões estabelecidos no número zero e estende-se do número 1 ao número 2. Temos, assim:

- capas-posters, com um destaque e chamadas para as matérias internas;
- página 2: editorial, bate-papo, correio;
- página 3: denúncia;
- páginas 4 e 5: matéria de capa;

- página 6: “Vale a pena TVer”;
- página 7: amenidades;
- página 8: serviços.

FASE 2

Esta fase compreende os números 4 e 5, marcando uma mudança fundamental na publicação: o nome do deputado, que só aparecia circunstancialmente no jornal, passa a figurar agora de várias formas — coordenador editorial, assinando o editorial e a seção “boca no trombone”, de comentários políticos.

Na realidade, o que ocorreu foi a transformação do sujeito da enunciação em sujeito do enunciado, tornando visível o que já estava presente nos números anteriores já sabido pela população: “O jornal do deputado”.

É provável que, a partir desse momento, a penetração do jornal na região tenha sido facilitada: o nome familiar e reconhecido estabelece o laço que o anonimato do ponto de emissão não permitia. Essa probabilidade contraria a hipótese que sustentava o anonimato dos dois números anteriores, isto é: se não pertencer a ninguém o jornal poderá vir a ser sentido como “propriedade” de todos.

Esta hipótese, sustentada pela ideologia da grande imprensa, é negada nos pequenos jornais, pois o elemento da credibilidade pode-se concentrar na figura de um político “dos nossos”.

Os números 4 e 5 modificaram quase completamente a padronização estabelecida nos números anteriores:

A capa-poster foi mantida, modificando-se, porém, seu padrão estético; a diagramação e a distribuição das matérias transformaram-se radicalmente: foram estabelecidos editoriais nos mesmos moldes do sistema utilizado na grande imprensa, optou-se por matérias curtas, boxes, ainda no padrão informativo dos jornais tradicionais; o tipo de papel também foi mudado: os primeiros números foram impressos em papel branco, gramatura 75, substituído agora por papel amarelado, papel-jornal. Esta substituição foi justificada pelo argumento, segundo o qual, o papel branco era utilizado comumente para material de propaganda e não para jornal; haveria, assim, uma confusão impedindo o reconhecimento da publicação. O argumento torna-se discutível se se considera que o papel branco visava justamente estabelecer a caracterização e diferenciação do jornal, fren-

te a outros tablóides, da mesma natureza, que circulavam na região.

Nesta fase, o número de páginas foi aumentado de 8 para 12. A última página, 12, destina-se aos chamados "perfis" das lideranças locais, substituindo a seção de serviços.

FASE 3

A seqüência estabelecida do número 6 ao número 14 compõe a terceira e última fase do jornal. Caracteriza-se pela tentativa de equilíbrio entre as propostas que sustentam as duas fases anteriores.

Acentuam-se as matérias de denúncia e estabelece-se uma editoria especial para os movimentos populares, abandonando-se, no entanto, o modelo padronizado da grande imprensa utilizado na fase anterior.

O jornal organiza alguns eventos na região — visita do prefeito, secretários, e do chefe da Polícia Militar. Esses eventos propiciam a presença assídua do deputado nas suas páginas.

A ORGANIZAÇÃO E A COMERCIALIZAÇÃO

Os critérios de classificação nas três fases supramencionadas, fundamentaram-se nas diferentes formas de organização da produção e nas várias tentativas de comercialização. As modificações ocorridas em um ou em outro acarretavam transformações na concretização da proposta editorial.

A primeira fase, abrangendo os números zero, 1 e 2, compreendia-se como a fase-projeto. Fundava-se na hipótese de auto-sustentação do jornal.

Supunha-se que até o número 6, o "Aqui Ó", progressivamente, expandiria o espaço de venda até conseguir equilibrar a receita.

Esta hipótese, por sua vez, partia do suposto de que, a freqüência de 6 números levaria a população a reconhecer o jornal como "seu", participando nos custos através de assinaturas, compra de espaço ou de cotas.

Para a realização do número zero, foi contratada uma profissional que se encarregaria de organizar a equipe de produção do jornal. A equipe, com seis elementos fixos e oito colaboradores, era jovem e competente, porém, não radicava na região. Já nesse número, projetava-se a obtenção de uma cobertura de anúncios, na proporção de 30%

dos custos do jornal. A diagramação proposta privilegiava essa hipótese, reservando as colunas das margens de cada página para a publicidade.

O trabalho de planejamento, que antecedeu ao número zero, estendeu-se por três meses. Nesse período, foi feito o levantamento das várias atividades produtivas da região: os serviços profissionais, os pequenos ofícios, o comércio e as indústrias.

Foram ainda realizados vários contatos com as lideranças políticas e as lideranças do mundo dos negócios e profissionais locais, no sentido de tentar interessar o maior número de pessoas na produção do jornal.

O material de propaganda estabelecia uma padronização do espaço de venda através de módulos, permitindo visualizar imediatamente o espaço que seria ocupado.

Os módulos estabeleciam também uma diferenciação da medida cm/coluna, própria dos grandes jornais.

Três meses de trabalho resultaram em algumas promessas, mas nem um espaço foi vendido.

Surgiu, então, a proposta do show de lançamento, cujo possível lucro financiaria o número zero. Pensou-se em duas fontes de recursos: um sistema de cotas de patrocinadores e a venda de ingressos.

A oferta das cotas foi feita a grandes investidores como bancos, imobiliárias e fabricantes de bebidas e ainda grandes lojas. A resposta não foi favorável.

As vendas de ingresso, realizadas de mão em mão através das lideranças locais foi, na verdade, a única fonte de derivação de recursos. Insuficientes!

A equipe de produção, após o número zero, foi integralmente substituída, pois onerava substancialmente os custos do jornal.

A substituição da equipe visava à redução dos custos e, sobretudo, à organização de uma redação fixada na região.

Mas, mesmo montando uma equipe mínima: editor, redator, fotógrafo, a elevação dos custos do papel e de impressão agravaram o déficit no número 2, impedindo a saída do número 3 (março de 1984).

A segunda fase, compreendendo os números 4 e 5, é marcada pela terceira mudança na equipe de produção editorial. Contrata-se, agora, uma empresa especializada e se cria um departamento comercial em substituição aos agentes publicitários autônomos.

A contratação da empresa prendia-se à necessidade do estabelecimento de um esquema profissional, suprimindo a co-

ordenação flutuante dos números anteriores, onde um só elemento acumulava várias funções.

A comercialização iniciou uma prática que seria retomada nos números posteriores: a publicidade institucional, isto é, reportagens ou artigos de fundo referidos a estabelecimentos escolares, comerciais, industriais ou a seus proprietários visando sensibilizá-los para futura compra de espaço.

Permanecendo o déficit, a empresa foi dispensada.

Inicia-se a terceira fase no sexto número.

A produção editorial é realizada por uma equipe mínima: um diretor, um repórter, acumulando as funções de fotógrafo e um diagramador. Conservou-se por algum tempo um quadro de colaboradores, logo suprimido.

O número 6 registra o aumento das vendas de espaço publicitário; mantendo até o número 11 uma regularidade que, no entanto, não nivela receita e despesa.

A redução da equipe de produção e o afastamento do diretor comercial novamente provocaram o acúmulo de funções. Cria-se um círculo vicioso de difícil superação.

Encerra-se o jornal.

AS ILUSÕES

Diz Gramsci:

Os leitores devem ser considerados a partir de dois pontos de vista principais: 1) como elementos ideológicos, "transformáveis" filosoficamente; 2) como elementos "econômicos", capazes de adquirir as publicações e fazê-las adquirir por outros.

Tomando como referência a afirmação de Gramsci, podemos supor que, além das dificuldades de organização da produção do jornal "Aqui Ó" e de outros fatores desconhecidos por nós e que contribuíram para o seu fechamento, várias falhas foram cometidas, criando barreiras entre os leitores e o jornal.

Chamaremos a essas falhas de *ilusão referencial*. A verdade dessa ilusão é a mesma que fundamenta a verdade da ideologia: entende-se como universal, como "real", como comum a todos, significações, desejos, próprios de um determinado grupo social.

A transformação de que fala Gramsci depende de algumas condições e uma delas é justamente a capacidade de discernir singularidades. O discernimento modela-se na escuta, por exemplo, dos discursos anônimos, que mencionamos an-

teriormente. Sem isso não há possibilidades de interferências que dinamizam a transformação. Assim, por exemplo, quando se escolheu Gilberto Gil para o show de lançamento, caiu-se na primeira ilusão referencial. Esse artista é infinitamente conhecido e amado pelos jovens, como os que compunham a equipe de produção, mas não moveu a população da Freguesia.

Constatamos isso no show que se realizou no mesmo local, com o animador Eli Correa, que levou mais de cinco mil pessoas ao delírio. O "Punk da periferia" nada dizia à Freguesia. Até que havia, por parte da equipe, uma certa intuição do desencontro, pois o número zero tinha como final uma tira que dizia:

"Da Freguesia... né? E vem cantar de galo aqui na Cachoeirinha, ô meu?"

A segunda ilusão referencial ocorreu nos números 4 e 5. Aqui se universaliza o padrão de jornalismo praticado na grande imprensa: a informação anônima e o abstrato sistema de editoriais, os flashes noticiosos. Dessa mesma origem, provém a forma paternalista e tolerante de tratamento personalizado, reservada às pessoas do povo: seu Giba, seu Pedro, um doce ganha-pão. Daí derivam ainda a infantilização e a intimidade expressas no uso abundante de pontos de interrogação, de exclamação e de reticências.

Essas últimas formas prendem-se ao conceito que os segmentos intelectualizados das classes dominantes tem da compreensão do chamado povo, exigindo a "facilitação" do discurso, na tentativa de estabelecer o contrato de cumplicidade. Vale lembrar que, na grande imprensa, os elementos do povo aparecem na maioria das vezes com apelidos (Braguinha, Zé Francisco, Lula), ou sob formas carinhosas de tratamento (observar os nomes quando se noticiam as escolas de samba).

È como se houvesse um condescendente sorriso quando o interlocutor provém das camadas populares.

Há, ainda, uma terceira ilusão que corre por conta do desconhecimento das formas de divulgação dos produtos comumente utilizadas na região, que acarretou uma avaliação deficiente da mobilização econômica, pois é inegável que há um número bastante grande de estabelecimentos comerciais e industriais, de serviços e de diversidade profissional. Não se conseguiu, no entanto, torná-los suportes econômicos do jornal.

É Gramsci, ainda, que afirma:

O problema fundamental de todo periódico (cotidiano ou não) é o de assegurar uma venda estável (se possível em constante incremento), o que significa, ademais, a possibilidade de construir um plano comercial.

Por certo, o elemento fundamental para a sorte de um periódico é o ideológico, isto é, o fato de que satisfaça ou não determinadas necessidades intelectuais, políticas. Mas seria um grande erro crer que este seja o único elemento e, notadamente, que este seja válido tomado "isoladamente".

As ponderações de Gramsci e a experiência proporcionada pelos catorze números do "Aqui Ó" conduzem-nos à seguinte conclusão:

Nas condições econômicas atuais, um órgão da imprensa comunitária é um investimento a fundo perdido. Só se manterá o jornal que disponha de recursos externos capazes de financiar uma equipe profissional estável, uma sede devidamente equipada e um sistema de produção racionalizado.

As soluções simplistas ou improvisadas conduzem a onerosas ilusões.

PARA CONCLUIR

Analizamos aqui os processos de implantação e de desenvolvimento do jornal "Aqui Ó", meio proposto para a demonstração da hipótese que situa a imprensa comunitária como um meio de elaboração da capacidade de auto-representação e de processos de identificação, elementos essenciais para a criação de formas permanentes e estáveis de participação política, próprias das populações das regiões periféricas, urbanas.

Apresentamos, assim, os elementos que estabeleceram os parâmetros do jornal, as transformações ocorridas na concretização da proposta editorial, as ilusões provenientes da universalização de princípios imaginários e as dificuldades de organização e de comercialização.

As condições de verificação, porém, permanecem indeterminadas. Talvez a ocasião se apresente, se e quando, o jornal voltar a circular, ou ainda, nas próximas eleições, quando se poderá aferir sua eficácia através do mapa de votação.

De todo modo, há alguns indícios de que o jornal foi incorporado pela população: telefonemas que chegam à antiga sede da redação, pessoas que vêm à procura do jornal indicam a presença de uma falta e, sobretudo, indicam que a sistematicidade do jornal e a rotina da distribuição criaram realmente um lugar, que agora permanece em branco.

BIBLIOGRAFIA

- AULAGNIEL, P., *A violência da interpretação*, Imago, Rio de Janeiro, 1979.
- CERTEAU, M. *La prise de parole*, Desclée de Brouwer, Bélgica, 1968.
- DELARBRE, R., *La prensa marginal*, El Caballito, México, 1980.
- GRAMSCI, A., *Os intelectuais e a organização da cultura*, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
- FREITAS, J. M., "Jornais de trabalhadores: campo de debate, campo de combate" in *Jornalismo popular*, Cadernos Intercom 1 (1982): 24-44.
- LACLAU, E., *Politics and ideology in Marxist theory. Capitalism, rascism, populism*, NLB, Londres, 1977.
- DERÉ, L., *Des miroirs équivoques*, Aubier, Paris, 1982.
- SCHAEFFER, P., *Pouvoir et communication*, Seuil, Paris, 1972.
- TODOROV, T. (e outros), *Lo verosimil*, Comunicaciones, Tempo Contemporaneo, Buenos Aires, 1968.
- TROTSKI, L., *Questões do modo de vida*, Antídoto, 1971, Lisboa.

DA INCOMUNICAÇÃO A PRÁTICA ASSOCIATIVA: UMA AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Cicilia Maria Krohling Peruzzo, Dilvo Peruzzo
(Universidade Federal do Espírito Santo)

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa, com duração prevista de dois anos, que vem sendo realizada no Conjunto Habitacional José Maria Ferreira, 1.^a etapa, com 235 casas, em Itanguá, Cariacica, município da Grande Vitória, ES.

Objetiva-se contribuir para o trabalho comunitário junto a população do conjunto habitacional no que tange à prática associativa, e apanhar dessa dinâmica os processos sociológicos e de (in)comunicação, ou seja, a trama de relações sociais que se formam e se transformam na dinâmica da pesquisa-ação.¹ Trata-se de um estudo interdisciplinar.

1. Pesquisa-ação aqui é entendida na perspectiva colocada por Michel Thiollent, "Notas para o debate sobre a pesquisa-ação" in C. R. Brândão (org.), *Repensando a pesquisa participante*, Brasiliense, São Paulo, 1984, pp. 82-3, que implica: participação dos investigadores na situação-objeto de investigação, participação dos investigados simultaneamente como sujeito e objeto do processo de conhecimento e na ação prática dos investigadores na realidade.

Concretamente, busca-se favorecer a ação coletiva e transformadora. O conhecimento proporcionado pela atuação na realidade é apropriado pelo próprio grupo no seu processo de organização. Assim, os investigadores participam do movimento popular local e contribuem com o trabalho comunitário, prestando assessoria, no que tange à prática associativa, pesquisa e reflexão teórica dos elementos a ela pertinentes. Como técnica complementar, foi utilizado o formulário em virtude da necessidade de se levantarem dados sócio-econômicos e outros indicativos como subsídio para respaldar as atividades da Associação de Moradores.

HABITAÇÃO: O SONHO DA CASA PRÓPRIA

Para a compreensão da problemática habitacional dos conjuntos habitacionais do Banco Nacional da Habitação (BNH) é mister levar em conta que a habitação na atual política brasileira é uma mercadoria construída para ser vendida com lucro. Não é construída para quem precisa, mas para quem pode pagar. A política habitacional do poder público não pretende resolver o problema da moradia, mas sobretudo, movimentar o capital. Maurício Schulman, ex-presidente do BNH afirmou que o órgão foi criado para

acelerar a atividade da construção civil, dada sua elevada participação na geração de rendas internas por pouco pressionar a balança comercial e pela grande capacidade de ocupação de mão-de-obra. Destina-se também a criar condições que propiciem uma ampliação na oferta de novas moradias, com prioridade de atendimento às famílias de menor renda.²

No começo dos anos 60, Loyd Free fez uma pesquisa em áreas urbanas brasileiras e constatou que a maior aspiração do morador urbano era a casa própria, e que havia correlação entre esta aspiração e atitudes políticas conservadoras.³ Em agosto de 1964, foi fundado o BNH. A preocupação de controle social perpassa o BNH e transparece nos dizeres de Sandra Cavalcanti, primeira presidenta do referido banco, ao enviar a proposta de constituição deste organismo ao então presidente da República, Castelo Branco:

Aqui vai o trabalho sobre o qual estivemos conversando. Estava destinado à campanha presidencial de Carlos (Lacerda), mas nós achamos que a revolução vai necessitar agir vigorosamente junto às massas. Elas estão órfãs e magoadas, de modo que vamos ter de nos esforçar para devolver a elas uma certa alegria. Penso que a solução dos problemas de moradia, pelo menos nos grandes centros, atuará de forma amenizadora e balsâmica sobre suas feridas cívicas.⁴

Outro expoente governamental, o então ministro do Planejamento, Roberto Campos, afirma:

A solução do problema pela casa própria tem esta particular atração de criar estímulo de poupança que, de outra forma, não existiria, e contribui muito mais para a estabilidade social do que o imóvel de

2. Citado por Dilvo Peruzzo, *Habitação: controle e espoliação*, Cortez, São Paulo, 1984, p. 43.

3. Cf. detalhes in Dilvo Peruzzo, op. cit., p. 35.

4. Citado por Dilvo Peruzzo, op., cit., p. 39.

aluguel. O proprietário da casa própria pensa duas vezes antes de se meter em arruaças ou depredar propriedades alheias e torna-se um aliado da ordem.⁵

Pelas propostas de Sandra Cavalcanti e Roberto Campos, fica evidenciado que no bojo do BNH existe o propósito governamental de cooptação e controle social, usando-se como meio a casa própria. E isto fica patente pelo slogan pós-64: "um proprietário a mais, um revolucionário a menos".

É nesse contexto que, a partir de meados da década de sessenta, segmentos da sociedade brasileira têm no BNH a convergência de seus interesses. Ao capital abrem-se oportunidades de canalização de investimentos para contornar a situação de retração econômica por que passa o país, expandindo as oportunidades de capital. Ao trabalho vislumbra-se a possibilidade de satisfazer a necessidade e sonho da casa própria. Ao Estado configura-se a possibilidade de criar condições de acumulação, absorver ampla parcela da força de trabalho de baixa qualificação, adaptando-a para o exercício de tarefas próprias à acumulação que ocorre no cenário urbano. Busca ainda legitimação, gera esperança, amplia possibilidades clientelísticas, ao mesmo tempo que, parcialmente, proporciona oferta de habitações.

Estados e municípios constituem Companhias Habitacionais (COHAB), promotoras de habitações que em sua dinâmica interferem na segregação sócio-espacial urbana. As respostas do capital e do Estado à necessidade habitacional centram-se no eixo financeiro-técnico-ideológico descolado da participação decisória do contribuinte e do consumidor do imóvel do BNH, utilizando um arcabouço jurídico de difícil entendimento. Ao comprar a casa, o mutuário compra um pacote fechado. No pacote está embutida a ideologia da casa própria atomizadora de uma visão social mais globalizante do mutuário.⁷

Já no século passado, Proudhon, bastante criticado por Engels em *Contribuição ao problema da habitação*,⁸ propõe a propriedade da casa como meio para resolver os problemas sociais. Para ele o homem que tem sua casa é soberano e rei. O possuidor da casa valoriza seu patrimônio. Essa

5. Idem, *ibidem*, p. 40.

6. Id., *ib.*, p. 36.

7. Cf. Janice Perlman, *Mito da marginalidade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, cap. 4.

8. In K. Marx-F. Engels, *Obras escolhidas*, Alfa-Ômega, São Paulo, vol. 2, s.d., pp. 105-182.

é a obra-prima a ser realizada, da qual as outras não passam de acessório.⁹

INCOMUNICAÇÃO EM CONJUNTO HABITACIONAL DO BNH E A PERDA DA CIDADANIA

A Grande Vitória, que comporta os municípios de Vitória (capital), Serra, Vila Velha, Cariacica e Viana, com aproximadamente um milhão de habitantes, está marcada pelo problema habitacional. Nos últimos anos, surgiram inúmeros conjuntos habitacionais do BNH, o que não significou solução para a carência de moradias. Enquanto existem hoje milhares de casas destes conjuntos desocupadas, 47% da população de Vitória vive em sub-habitações, morando em barracos nos mangues e morros.

Os conjuntos habitacionais do BNH evidenciam alguns mecanismos que desfavorecem a comunicação, senão vejamos:

a) O candidato à casa própria *entra na fila* para ser sorteado e não sabe *onde* vai morar. Dependendo da sorte, pode ser longe, o que implica o encarecimento do transporte. Não sabe *com quem* vai morar, quais os vizinhos, que tipo de morador. São estranhos. Também não sabe *como* vai morar. É excluído do planejamento do espaço. Não participa das decisões sobre a divisão do espaço, o tipo de material etc (no caso do Conjunto Habitacional José Maria Ferreira, nem puderam ver a casa antes de comprá-la. Viram só no papel [volante de propaganda]). E ainda não sabe *quando* vai morar (alguns candidatos à casa própria chegam a esperar 10 anos para ser sorteados) e nem *quanto* e *o que* vai pagar. Só depois de sorteado é que vai saber qual o montante da prestação e do imóvel. Mas só aparece o total a ser pago e não em que foi gasto. O mutuário também não sabe que junto com a prestação está pagando 35% de áreas públicas (ruas, praças, escolas e outros equipamentos urbanos), conforme exige a lei 6.766. Pensa o mutuário que está pagando só seu espaço privado. Quase todas as lutas dos mutuários se dão nesse nível.

b) O contrato entre o mutuário, Estado e o capital (financeiro e imobiliário) é outro fator de incomunicação. A letra pequena, textos longos e sua linguagem técnica, de difícil

9. Pierre J. Proudhon in Françoise Choay, *O urbanismo*, Perspectiva, São Paulo, 1979, pp. 97-98.

entendimento a qualquer cidadão. Resultado: poucos lêem o contrato, às vezes por pressa, ou quando o lêem, não entendem. Fala-se RC, UPC, OTN, citam-se leis. Quando se vai à lei, essa se remete a outra e assim costuma-se dar o voto de confiança ou de ignorância. No conjunto em questão, os contratos foram assinados em branco.

c) O mutuário não é informado de seus direitos. O desconhecimento de algumas cláusulas pode gerar nova expropriação do mutuário, como é o caso do seguro que o mutuário paga embutido na prestação. Por lei, os defeitos de construção que o imóvel apresentar durante um período de cinco anos são da inteira responsabilidade da construtora, devendo, portanto, corrigi-los sem qualquer despesa para o adquirente. Como o mutuário, em geral, desconhece isto, quando aparece uma rachadura na parede, ou uma parede fora do lugar, para a casa servir melhor às necessidades da família, o que se faz? Conserta-se a rachadura ou joga-se a parede no chão, faz-se outra. Disso decorrem algumas conseqüências: desembolsa-se mais dinheiro, paga-se pela segunda vez e ao mexer na estrutura do imóvel perde-se o direito ao seguro, o qual se continua pagando.

Outra questão é a do *memorial descritivo*, documento de qualquer construção que é "escondido" dos mutuários. Desconhecendo a existência desse documento que traz todas as especificações, por exemplo, plantas da casa, da rede de esgotos, do conjunto, o material a ser utilizado e as somas de dinheiro destinadas. Sem acesso a esse documento, quantas e quantas pessoas estão sendo ludibriadas. Aceita-se uma casa que deveria ser outra. Por vezes paga-se por 25 anos uma casa que só dura 10 anos porque não foi construída segundo o material previsto no memorial descritivo e pelo qual se paga a mercadoria habitação.

Com as pessoas mal-informadas, seja pela sonegação das informações ou fornecimento de dados incompletos e deturpados, o Estado e o capital continuam manipulando mais facilmente. Geram-se situações de fofoca e desentendimento entre mutuários e lideranças. A falta de comunicação é prejudicial ao avanço dos movimentos populares em consciência, organização e ação. E o capital procura instaurá-la mediante a não-informação. As pessoas bem-informadas, além de não serem facilmente "enroladas", podem contribuir para o crescimento do movimento.

d) Quando analisamos a organização do espaço do conjunto habitacional, outros mecanismos de controle se manifestam.

1. Os moradores são estranhos entre si, o que dificulta a comunicação. No início do movimento, poucos falavam nas reuniões e assembléias.

2. O nome das ruas não tem relação com eles. Rua A, rua B ou quando levam nomes próprios, em geral são de outros tempos, fatos ou classes. Não são expressão da história daquelas pessoas.

3. A praça, espaço para o encontro, o lazer e a festa, quando existe, está freqüentemente localizada nos cantos do conjunto, em locais de passagem, longe das moradias. Em geral sem bancos, flores ou árvores, com mato alto, numa palavra: abandonada.

4. Outro aspecto é a proximidade das casas, especificamente dos tanques de lavagem de roupas. Essa proximidade tão acentuada gera o controle e o conflito e aí com o primeiro dinheiro que sobra levanta-se um muro de dois metros. As pessoas têm necessidade de privacidade. Em ambas as situações, um prejuízo para a ocorrência da comunicação.

5. As janelas das casas dos conjuntos habitacionais permanecem quase sempre fechadas. Possivelmente por necessidade de segurança, mas o fato é que são construídas de modo a penetrar ar e luz, mesmo fechadas, o que pode contribuir para a predisposição desfavorável à comunicação.

6. Na maioria dos conjuntos, o centro comunitário, espaço onde se situa a sede da Associação dos Moradores e para atividades culturais e de lazer, está localizado longe das moradias, local de passagem e não de encontro. No conjunto habitacional em referência, a situação é mais candente porque não há local para o centro comunitário, apesar de constar do memorial descritivo. As assembléias e reuniões têm sido realizadas no pátio de uma igreja (hoje não são mais permitidas, porque algumas pessoas iam de bermuda e fumavam no local), em bares e na rua.

e) Outro fator que interfere no exercício da cidadania é a localização dos conjuntos. Nos municípios da Grande Vitória, foram construídos muito distantes do centro da cidade e deixados imensos vazios (espaços vagos sem construção) entre a cidade e os conjuntos. Se isso, por um lado, valoriza o patrimônio dos proprietários de terra, pois passa a ser cortado por redes de água, energia elétrica, telefonia, asfalto e serviços de transporte coletivo, por outro lado é mais uma forma de expropriação do trabalhador, uma vez que a distância encarece o transporte. Submetidas a essa situação, as pessoas gastam muito tempo para se deslocar

entre o local de moradia, de trabalho e outros afazeres, que roubam tempo, dinheiro e energia para dedicação ao trabalho comunitário, ao convívio familiar e ao lazer.

Outra nuance na configuração do espaço de moradia é que os conjuntos, em geral, são separados por valões ou outros elementos obstaculizadores e, quando próximos, são contrastados pelos tipos de construção: casas pequenas e mal-acabadas perto de casas maiores e com melhor acabamento. Resultado: se por um lado dificulta-se o contato a partir do espaço físico, por outro, procura-se dificultá-lo pela rivalidade entre as pessoas, em função do poder aquisitivo.

Nesse patamar, configura-se uma desintegração e reconstrução do urbano na construção da cidade, onde as relações sociais são afetadas pelas transformações físicas da cidade.¹⁰

PROCESSO DE DEFESA DOS MORADORES: PASSAGEM PARA A COMUNICAÇÃO

Em julho de 1983, a prestação do BNH sobe 130%. Forma-se um movimento nacional, são fundadas associações de mutuários com a finalidade principal de lutar para reduzir os percentuais no reajuste da casa própria. No Espírito Santo, foi fundada a Associação Capixaba de Mutuários (ASCAM). Esta circunstância possibilitou o início do intercâmbio com o Conjunto José Maria Ferreira.

Mutuários do conjunto procuraram por iniciativa individual a ASCAM, inconformados com a alta prestação de suas casas. Julgavam que o contrato não estava sendo observado por parte da COHAB. O carnê de pagamento dizia: valor total da prestação: Cr\$ 13.000, valor líquido: Cr\$ 23.000. Era um caso curioso, em que o valor líquido era maior do que o valor total. Vários mutuários, individualmente, tinham procurado explicações desses valores na COHAB, mas nunca obtiveram explicações satisfatórias. Funcionários encaminhavam o reclamante de um lugar para outro, sem resolver o problema.

Nessa época, quando a ASCAM foi procurada por mutuários do Conjunto José Maria Ferreira em busca de apoio na questão da prestação, foi dito que a ninguém se atenderia individualmente, mas em conjunto com os demais mu-

10. Henri Lefèbvre, *O direito à cidade*, Documentos, São Paulo, 1969, pp. 49-50.

tuários, através da Associação de Moradores do bairro. A associação não existia. Sugeriu-se, então, que se fizessem reuniões e assembléias no bairro para tratar de assuntos que afetavam os moradores.

Nas assembléias, ficou evidenciado que o problema no conjunto não era só prestação alta, mas a construção das casas. Diziam alguns mutuários: a casa não é a que compramos, a casa não vale tanto quanto temos que pagar.

A partir das reuniões e assembléias, os mutuários, além de tirarem uma comissão, passaram a se dirigir à COHAB em grupo, não mais individualmente. Foram em turma de mais de 80 pessoas, fretaram ônibus. Junto foram o presidente da ASCAM, um advogado, um representante do Sindicato dos Engenheiros e a imprensa (jornal e TV).

Evidenciam-se aqui aspectos importantes para os movimentos populares: idas à COHAB em grupo, articulados com outros representantes da sociedade civil. Dessa vez, o grupo foi imediatamente recebido pela presidência da COHAB e foi bem-tratado, abrindo-se as portas para que o grupo tivesse acesso a toda documentação que considerasse necessária.

Com a assessoria jurídica e técnica (sempre gratuitas) feita por advogados, engenheiros, sociólogo e relações públicas, o grupo se sentiu mais grupo e foi ampliando o nível de informações.

Após o estudo dos documentos levantados na COHAB, descobriu-se o memorial descritivo do conjunto, que não tinha sido respeitado na construção e um desvio de Cr\$ 80 milhões da época de construção do conjunto. A partir de então, o Sindicato dos Engenheiros fez o laudo técnico do conjunto e verificou inúmeras irregularidades nas construções. Em seguida, através de assembléia, os mutuários decidiram entrar coletivamente na justiça (e não individualmente como os outros mutuários); entrar na justiça não contra o preço da prestação, mas contra o valor cobrado pelo imóvel, uma vez que faltavam vários acessórios, como portas internas e azulejos, que pelo memorial descritivo deveriam constar da construção da casa; formar uma associação de moradores.

Enquanto isso, as casas vazias do conjunto foram sendo ocupadas. Descobriu-se que a COHAB incentivou e até prometeu passar-lhes a propriedade. Coisa até então possível só para aqueles que estavam na "fila" esperando o sorteio. Alguns conflitos entre proprietários e ocupantes ocorrem. Ao mesmo tempo, alguns ocupantes participam das assembléias e no final decide-se formar a Associação de

Moradores, sem discriminação aos ocupantes, ainda que não fossem mutuários.

Através do processo, os moradores foram descobrindo seus direitos, quem eram os aliados, quem, contrários. Perceberam as relações de cumplicidade entre capital e Estado: interesses econômicos e políticos e político-partidários que favoreciam ou impediam a resolução dos problemas do conjunto. Perceberam para que serviam os meios de comunicação de massa.

Percebendo que durante as reuniões e assembléias poucos falavam, certamente por dificuldade, timidez, ou ainda por excessivo controle de informações e do movimento por parte da liderança, os assessores propuseram ministrar, no conjunto, um curso de dinâmica de grupo para preparar mais pessoas, tendo em vista a formação da associação.

O curso foi desenvolvido em meados de 1984, tendo participado vinte e cinco pessoas, não só do conjunto, mas também do bairro vizinho, Nova Brasília. No final do curso levantou-se a possibilidade de não formar mais a Associação de Moradores no conjunto e que este se unisse à Associação de Nova Brasília, bairro vizinho. Não se chegou a consenso e os moradores ficaram de se reunir para discutir e avaliar a questão. O tempo foi passando e nem uma, nem outra coisa foi feita. Parece que foi um erro desprezear a decisão anterior da assembléia.

Em todo processo, os pesquisadores, enquanto assessores, apenas forneciam elementos para que se formasse um quadro facilitador das decisões e dentro do tempo necessário ao grupo para o seu crescimento.

Algumas assembléias se realizaram para informar sobre o andamento do processo na justiça ou para discutir problemas no conjunto. Numa das quais, mais uma vez os moradores deliberaram pela formação da Associação dos Moradores (agora já estamos no primeiro semestre de 1985).

Os assessores propuseram primeiro à Comissão de Moradores, depois à assembléia, a aplicação de formulário de pesquisa para levantamento de problemas do conjunto, prioridade para solução dos mesmos e nomes de pessoas dispostas a participar das atividades da associação. Entendia-se que essa seria uma forma de provocar a comunicação entre os moradores, para favorecer sua organização. Aprovada a proposta, várias pessoas se propuseram a aplicar o formulário e desencadeou-se o processo de elaboração do mesmo (discutido com a comissão), treinamento dos moradores entrevistadores e delimitação do mapa da pesquisa.

Nesse meio tempo, a principal liderança deixa o conjunto, passando a morar em outro município.

A aplicação do formulário, prevista para dois finais de semana, demorou um mês, devido às dificuldades de tempo dos entrevistadores e dificuldade de encontrar as pessoas a ser entrevistadas. A tabulação foi delegada aos assessores. Apesar de já se ter os resultados da pesquisa houve demora em marcar reunião ou assembléia para apresentação dos resultados aos moradores. Acontecem problemas de ordem pessoal com algumas lideranças e são poucas as pessoas, aliás duas, que agora estão à frente do movimento e se queixam do não-interesse dos moradores em participar e de suas dificuldades, uma vez que são mães de família e trabalham fora.

Alguns resultados da pesquisa são surpreendentes. Perguntados novamente se queriam formar associação, 99% respondem afirmativamente.

Os maiores problemas e prioridade são nessa ordem: falta de policiamento, conservação, lugar de lazer, calçamento, rede de esgoto, telefone público e colégio.

Em termos de renda, 62,8% ganham entre um e dois salários mínimos e 16% ganham menos de um salário mínimo. Dos que responderam, 73,3% não pagam a prestação da casa.

Perguntados se a luta pela defesa dos interesses comuns melhorou a comunicação entre os moradores, a maioria afirma que sim e atribui o fato a que as pessoas passaram a se conhecer melhor e a ter mais união para lutar pelos mesmos direitos.

Finalmente 142 pessoas dão seus nomes porque estão dispostas a participar das atividades da Associação dos Moradores.

No dia 25 de setembro de 1985, a assembléia dos moradores fundou a associação e elegeu uma diretoria provisória, para elaborar os estatutos, registrar a associação e promover a eleição da diretoria.

Em síntese, estes foram dois anos de pesquisa-ação, cujos principais resultados, até o presente, são: maior conhecimento pelos moradores de seus problemas e de seus direitos à moradia; maior conhecimento dos interesses e funcionamento da COHAB, BNH e construtora, bem como de aspectos da passagem da luta individual para a luta coletiva na defesa dos interesses dos moradores; sensibilização e aliança com organismos da sociedade civil; avanço em acio-

nar a justiça, pleiteando seus direitos; maior entrosamento e comunicação entre os moradores e formação de uma Associação de Moradores.

CONCLUSÃO

Todo o processo até aqui relatado revela dificuldades e avanços dos moradores de um conjunto habitacional na busca da cidadania. Na ação de organização dos moradores, de idas e vindas à COHAB, Secretaria de Bem-Estar Social e de conquista de aliados é que se constitui, que se constrói a *organização* e a *consciência*.

A *consciência*, a *organização* e a *ação* são um processo e não se dão de forma cronológica: primeiro tomar consciência, depois se organizar. A passagem da *incomunicabilidade* à *comunicação* se dá no processo reciprocamente determinado entre consciência-organização-ação e o grau de comunicação dependerá do nível dessas. Comunicação implica em *participação* e esta em *cidadania* e o espaço de moradia é um local para o exercício da cidadania, onde os movimentos populares forjam a nova sociedade.

O VÍDEO NO MOVIMENTO POPULAR: RUPTURA OU REPRODUÇÃO?

José E. Balado Díaz (IMS — São Bernardo do Campo)

INTRODUÇÃO

Vivemos uma época onde muitas vezes os avanços tecnológicos chegam rapidamente para a nossa capacidade de assimilação. Nossa realidade de países “subdesenvolvidos”, ou como agora somos chamados, “países em vias de desenvolvimento” (sem levar em conta o eufemismo), tem trazido outros tipos de problemas para conseguir tal adaptação nesta época de modernas tecnologias de comunicação. Encontramo-nos com limitações práticas que se vinculam às teóricas. Mas nem por isso podemos esquecer e negar a capacidade que possuímos e que podemos desenvolver para nos adequar aos novos “avanços”.

Referimo-nos, em específico, ao vídeo, meio que tem logrado conjugar experiências e características de outros meios — como o cinema e a televisão —, paralelamente aos avanços técnicos. O vídeo chega como novo meio, com novas características e formas de aplicação que o colocam dentro das expectativas de determinados grupos, para o desenvolvimento de um trabalho de animação cultural e intervenção social. Conceitos como espaço, tempo e linguagem encontram-se no vídeo sob novas dimensões. Por seu caráter pedagógico e suas vantagens técnicas, o vídeo tem sido utilizado como instrumento alternativo pelas classes subalternas. Encontramos também no vídeo um uso comercial, adverso ao seu uso político (não se entendendo o comercial como não político). Podemos corroborar, então, as duas

tendências quase polarizadas e dicotomizadas; de um lado o político-militante, de outro, o mercantilista, com conteúdos alheios aos valores e às problemáticas de interesse social. Comprovamos por isso o crescente aumento da utilização deste meio de comunicação em países da América Latina e do Caribe, observando, por sua vez, a falta de estudos e questionamentos adequados ao uso e à circulação do vídeo em nossa realidade.

O vídeo pode-se estruturar como um meio de contestação e conscientização. Sua prática permite a elaboração de um espaço alternativo e de resistência frente ao sistema de comunicação atual.

No vídeo dá-se uma nova relação de trabalho e de produção, relação que por sua vez exigirá uma redefinição de velhos conceitos e teorias. Ao nos referir ao fato de o vídeo exigir uma reestruturação, falamos da necessidade de criar novas formas para enfrentar e analisar este meio. Fala-nos Krüchelberg:

La postura del hombre ante la técnica, que durante mucho tiempo se ha venido caracterizando por la confianza de poder crear con ella un mundo mejor, ha comenzado a entrar en una fase de reflexión crítica.¹

Além disso, não podemos analisar as novas características e os novos problemas com conceitos, métodos e referenciais desatualizados. Faz-se mister um estudo rigoroso e profundo da relação comunicação-realidade, para que possamos explorar e fazer uso conscientemente deste meio, sem que reproduzamos os velhos esquemas que nos levam a fragmentar e nos excluir dos processos sociais. É preciso afrontar o vídeo como uma arma onde o político e o estético não estejam separados e dar um passo para a procura de uma nova estética visual. Com a possibilidade de desmitificar a televisão e os outros meios de comunicação (criando um novo tipo de relação), o vídeo precisa de atenção e exige essa reestruturação dos conceitos e teorias.

Preocupa-nos estudar e analisar o fenômeno vídeo, essa nova tecnologia que invadiu diferentes setores da nossa sociedade. Em específico, estudar a utilização do vídeo por parte dos diferentes grupos no movimento popular.

Não se quer negar a importância política e social que esse meio representa para aqueles grupos, mas levanta-se a

1. Fritz Krüchelberg (e outros), *El impacto social de las modernas tecnologías de información*, Fundesco-Tecnos, Madri, 1982.

necessidade de colocar esses trabalhos dentro de um marco maior de ação. Faz-se mister a incorporação das novas tecnologias no trabalho político efetivo, no registro da presença dos setores subalternos, procurando analisar a sua realidade e colocá-la dentro da sua história. Mas, até que ponto o vídeo significa uma ruptura real e uma busca de novas formas de trabalho social? Segundo Eugeni Bonet,

Video y T.V. son medios que guardan una evidente relación, compartiendo en gran parte unas mismas bases tecnológicas; pero, precisamente una concepción autónoma del medio video se precipita a definirse por oposición a la televisión.²

Além do mais vê-se que, por suas características técnicas, o vídeo reformula as já estabelecidas formas de trabalho e de produção. Se encontramos realmente estas características (fácil manejo, *feedback* imediato), não precisaremos, então, de uma reestruturação de conceitos e de formas para analisar nossa realidade e nosso trabalho? Por sua vez, continua Eugeni Bonet:

O vídeo representa a possibilidade de desmitificar a retórica da macro-televisão e de voltar a reformular as estruturas da televisão em diversos aspectos.³

Partindo da premissa de que a nossa situação atual exige uma postura frente à problemática em que estamos inseridos e, ademais, a tecnologia não é neutra, quer-se levantar a possibilidade de entender o vídeo como um instrumento real de conscientização e de libertação, no sentido mais amplo (tanto político quanto estético). Até que ponto estamos elaborando um trabalho efetivo de ruptura e de criação de um verdadeiro espaço ou temos que nos conformar somente em ganhar um espaço a mais dentro do já estabelecido? Existe a necessidade de englobar todo esse trabalho dentro de um projeto amplo de mudança e de criação. Para Walter Benjamin, é necessário impor "ao escritor (produtor) uma exigência, que é a reflexão: refletir sobre sua posição no processo produtivo."⁴ Ou bastará recuperar a tela ou o espaço sem mudar as relações de poder, de produção, de trabalho, de criação, que se dão nesse meio? Ou será

2. Eugeni Bonet (e outros), *En torno al video*, Zahar, Barcelona, 1975.

3. Idem, *ibidem*.

4. Walter Benjamin, *Magia e técnica, arte e política* (obras escolhidas, vol. I), Brasiliense, São Paulo, 1985.

criar uma nova relação de trabalho e concepção? Sobre isso nos fala Santoro:

Para caminhar em direção ao uso libertador das novas tecnologias de comunicação, sobretudo em termos da educação, temos que pensar num projeto cultural que as considere parte integrante de um processo muito mais amplo de libertação do indivíduo e de grupos em termos políticos e econômicos, em lugar de considerá-las "liberadoras" por sua natureza.⁵

O vídeo é algo mais do que válvulas, fitas, gravador. Ele se insere na lógica capitalista. Segundo Rattner,

como fator de conhecimento aplicado à produção capitalista, a tecnologia adquire as características de uma mercadoria e seu desenvolvimento passa a ser determinado pelas relações sociais vigentes no sistema capitalista.⁶

Sobre isso, Santoro aborda que

a implantação dessas tecnologias já foi há muito decidida verticalmente e sua evolução é praticamente irreversível. Diante de tudo isso e da ausência de um debate sistemático que deveria acompanhar todas as etapas da implantação de qualquer tecnologia, acaba-se caindo na opção de procurar "um bom uso" do aparelho tecnológico.⁷

Dennis Gabor nos fala que "a preocupação com a criatividade do homem do nosso tempo voltou-se para a consciência e para a tecnologia".⁸ Podemos observar que se tem atribuído à técnica uma fé irreversível e absoluta. Os setores dominantes e subalternos personificam e mitificam o espectro tecnologia. Preocupam-nos, em específico, a concepção e o tipo de tratamento desenvolvido pelas classes subalternas para com o vídeo, como solução e alternativa à busca desse espaço "negado" até o momento. Mas, a boa intenção e o desejo não produzem o trabalho efetivo. Por que essa negação do estético e do criativo dentro do trabalho popular?

Gostariamos de deter-nos no aspecto de um desconhecimento parcial (se não total) das novas formas de relações de poder que estão sendo reproduzidas na utilização deste novo meio, iniciando pela ânsia de "combater" e de "con-

5. Luiz Fernando Santoro, "O impacto social das novas tecnologias de comunicação" in *Cadernos INTERCOM*, 1/4 (1982): 26.

6. Idem, *ibidem*, p. 21.

7. Id., *ib.*, p. 23.

8. Dennis Gabor, "Arte e lazer na era da tecnologia" in Jean Greedy (org.), *O Contexto social da arte*, Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

frontar" os meios de comunicação tradicionais. A forma com que se está procurando ganhar espaço para recuperar a falta de voz e de presença nos meios não está permitindo entender profundamente as contradições que se encontram na relação com o equipamento. Não podemos continuar vendo o poder dos meios de comunicação como estruturas estáticas que devem ser tomadas e aniquiladas para a realização de um trabalho "democrático".

Por que o binômio entre o artístico (visto como não-político) e o militante? O vídeo militante procura o aspecto jornalístico, de registro dessa realidade social; discute e questiona a "hegemonia" dos setores dominantes sobre os meios de comunicação. Mas não se preocupa em questionar em que consiste esse registro (suas características, suas contradições) e como se articula todo um trabalho e um saber jornalístico. Sobretudo, analisar o que representa "ganhar" um espaço, o trabalho político e as relações de poder que se encontram neste. As noções de registro, linguagem, documentação, abordagem não serão as já aprendidas e internalizadas pelos meios de comunicação? Não será a noção de estética, da forma de documentar a realidade, uma mera reprodução dos padrões e dos mecanismos já existentes? Sobre isso nos fala Arlindo Machado:

As câmeras são aparelhos que constroem as suas próprias configurações simbólicas, de outra forma bem diferenciada dos objetos e seres que povoam o mundo; mais exatamente, elas fabricam "simulacros", figuras autônomas que significam as coisas mais que as reproduzem... ao invés de exprimir passivamente a presença pura e simples das coisas, as câmeras constroem representações, como de resto ocorre em qualquer sistema simbólico... É exatamente nesse ponto que as mídias mecânicas e eletrônicas do nosso tempo se tornam o terreno privilegiado das formações ideológicas: o fetiche de sua "objetividade", no qual se acham mergulhadas massas inteiras de espectadores, é a máscara formal que oculta a intenção formadora que está na base de toda significação.⁹

É imperante analisar e comprovar até que ponto as noções de registro, de jornalismo, de estética, de linguagem por parte dos grupos de vídeo popular vêm a ser uma reprodução das formas e conteúdos já estabelecidos e aprendidos pelos meios de comunicação.

É preciso estudar os dois momentos envolvidos na elaboração desses trabalhos: processo e produto.¹⁰ Quanto ao

9. Arlindo Machado, *A Ilusão especular*, Brasiliense, São Paulo, 1984.

10. Eugeni Bonet acha necessária a diferenciação destes dois momentos, pois para ele os erros encontrados nas experiências dos grupos

processo, vê-se que estão sendo reproduzidas certas relações e formas de poder que não representam uma ruptura total que permita novos espaços de ação. Quanto ao produto, percebe-se que neste prevalece todo um formato tradicional, cheio de redundâncias (enquanto imagem e texto) e de formas pouco revolucionárias em relação aos objetivos e intenções dos grupos. Prevalece a "estética da miséria". E tudo isso se dá em virtude de uma falta de questionamento sistemático por parte dos grupos no entendimento da relação realidade-registro (o político e a imagem).

É de suma importância estudar e encontrar uma justa adequação dos meios de comunicação frente à nossa realidade. Estudar a dinâmica que se dá ao redor do vídeo para procurar uma forma adequada e produtiva de lograr um verdadeiro trabalho político que responda ao nosso projeto de mudança.

Faz-se necessário resgatar as experiências que até agora têm sido fragmentariamente desenvolvidas. Refletir sobre essas experiências para conhecer as contradições que se encontram no meio e em nosso trabalho. O trabalho com o vídeo nos dá a possibilidade de nos reconhecer e nos recolocar em nossa história.

No caso do Brasil, com a formação da Associação Brasileira de Vídeo no Movimento Popular, faz-se imperante o estudo deste meio." Se, na realidade desejamos a construção e elaboração de um espaço por parte dos setores populares, é imprescindível refletir sobre o porquê do seu traba-

nos anos 60-70, com relação ao produto, dão-se em função dos erros decorrentes das metodologias adotadas pelos grupos de vídeo-alternativo.

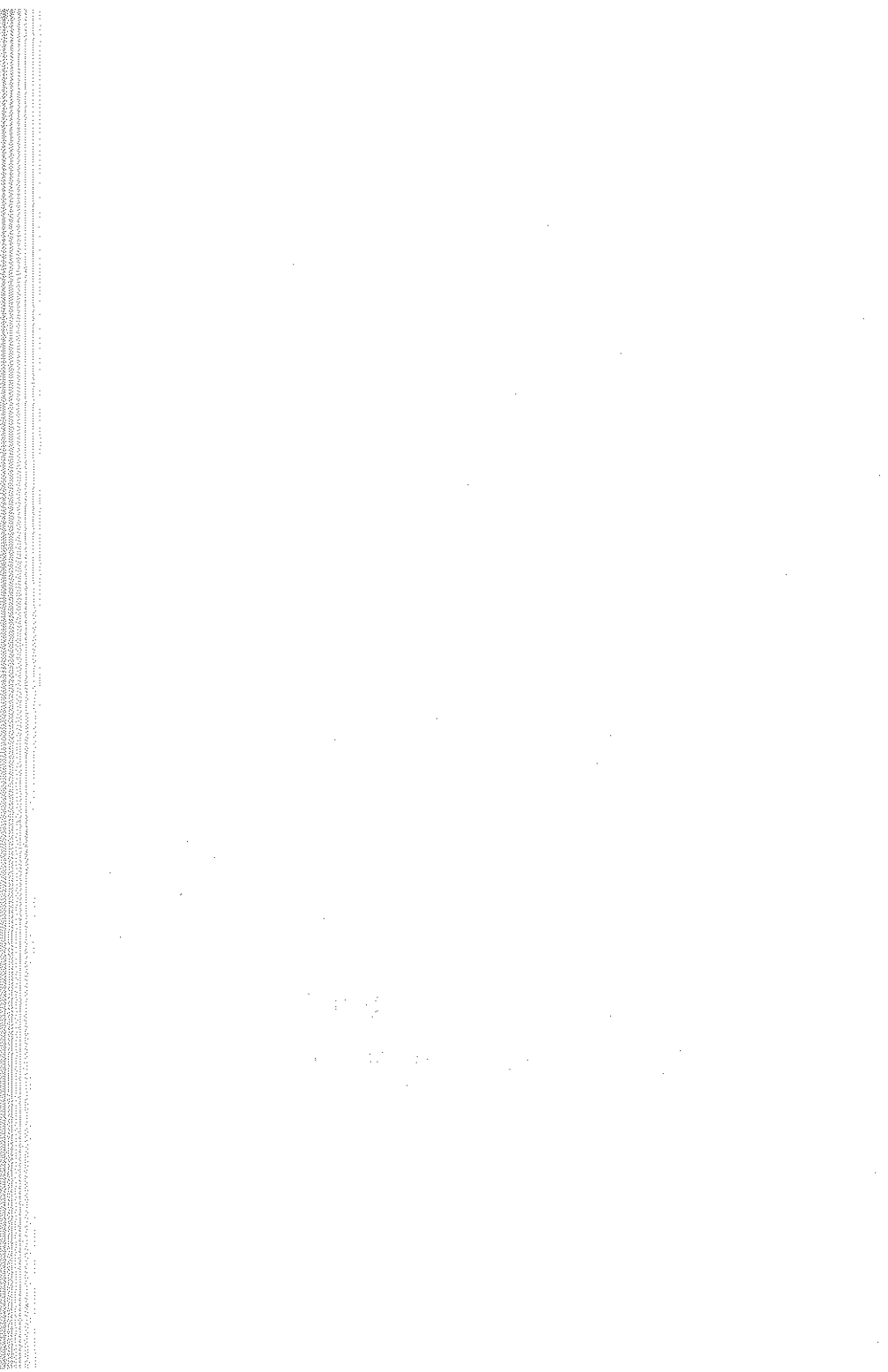
11. Já no II Encontro de Vídeo Popular chegou-se a um diagnóstico e a uma discussão sobre a situação dos grupos e da produção dos vídeos. Dentre os pontos de recomendação estão, a "grosso modo":

- a) a participação da associação de uma forma mais intensa nos debates que acontecem hoje em todo o país, para uma maior democratização dos meios de comunicação e da livre expressão;
- b) a necessidade de uma maior difusão da associação por meio de mostras e cursos de capacitação;
- c) a necessidade de encaminhar, através da associação, projetos a entidades buscando financiamento para os trabalhos e melhorias de equipamentos;
- d) maior divulgação do boletim "Vídeo popular" (em seu quarto número);
- e) maiores discussões sobre a linguagem, forma, criatividade e maior qualidade técnica fazem-se imperante frente aos resultados encontrados e as limitações que se percebem no trabalho dos grupos.

lho, seus objetivos e produtos. Deve-se deixar clara a crítica (não negando a sua importância política) quanto à forma de utilização e tratamento que se está dando ao vídeo pelos movimentos populares. A reprodução de padrões e as relações de poder dos meios de comunicação oficiais que são criticadas vêm-se presentes no produto dos grupos. O próprio meio e nossa realidade exigem uma reflexão mais profunda.

7

educação crítica
dos receptores



ESTRATÉGIAS PARA UM MELHOR USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DOS GRUPOS DE POPULAÇÃO DESFAVORECIDOS: A PARTICIPAÇÃO DOS RECEPTORES

Pedro Gilberto Gomes, S.J.

Esta mesa-redonda teve origem no seminário, do mesmo nome, que a Unesco realizou, juntamente com a INTERCOM, de 31 de agosto a 4 de setembro de 1985 em São Paulo. Este seminário situa-se nos marcos do projeto principal da Unesco para a Educação na América Latina e Caribe, cujos objetivos são: acabar com o analfabetismo até o ano 2000, atingir a escolarização total e contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino.

Os participantes falaram sobre as discussões realizadas durante esse evento a partir de sua ótica particular, enfatizando pontos que lhes pareceram importantes.

Para Anamaria Fadul, uma das coordenadoras do seminário, sua organização foi pensada em função da necessidade de articular as estratégias para um melhor uso dos meios de comunicação, a partir de uma variável nova: a recepção. Qualquer discussão sobre estratégias para o uso dos meios de comunicação, em sua opinião, deve ter como ponto de partida o problema da recepção. Esta variável coloca em pauta uma outra, igualmente importante: a da cultura. Não se pode pensar nenhum projeto sem a mediação da cultura. Daí a necessidade de se pensar a dimensão do outro, da diferença, da diversidade.

Em sua opinião, a recepção é uma atividade, pois o receptor é sempre um sujeito ativo, um ator social. Ele atua

porque a decodificação se dá na medida de sua inserção na sociedade. Para se pensar a dimensão do receptor, é necessário contemplar a relação dialética entre emissor e receptor. Mas o que é ser um receptor crítico? É antes de mais nada ser um ator na construção do projeto político que deseja, ou seja, a construção da democracia.

Por outro lado, segundo Anamaria Fadul, o seminário da Unesco discutiu também o problema da relativização do poder da ciência como única forma de se pensar o conhecimento, o que não significa uma recusa à ciência e muito menos sua mitificação. Significa, isto sim, valorizar o saber popular e realizar um projeto político que envolva a totalidade do saber. É nesta totalização do saber que se insere a dimensão do lúdico como um elemento fundamental. Tradicionalmente, esta dimensão tem estado ausente das reflexões. No universo das classes populares também a festa está presente.

Por sua vez, Sérgio Jellineck assinalou alguns tópicos que lhe pareceram importantes, a partir do seminário realizado. Acentuou a necessidade de refletir sobre os novos fenômenos que acontecem na América Latina, principalmente no Cone Sul: a democracia incipiente que traz a certeza de uma unidade histórica entre estes países. Isto é, o destino democrático é comum e estão imbricados e um depende do outro. A democracia ainda é muito débil nesta parte do continente e necessita ser fortalecida. Sua fragilidade é resultante de uma série de limitações que se situam nos planos econômico, cultural e político. A questão que se coloca é como superar essas limitações. Uma outra certeza que se tem na América Latina diz respeito ao problema da paz. A paz na América Central significa a paz para todos os povos do continente. Acentuou, por outro lado, o ressurgimento cultural da dignidade latino-americana, que leva a uma busca de caminhos próprios. Esta dignidade conduz à construção de uma democracia mais realista, pois reconhece as limitações inerentes.

As organizações não-governamentais na América Latina em sua opinião, desenvolvem um papel muito importante e um papel protagônico na luta contra o autoritarismo.

Quanto aos meios de comunicação, impõe-se a busca de um terceiro sistema que ofereça alternativa ao sistema estatal e comercial. Na América Latina existem algumas tentativas a respeito. Por exemplo, as rádios cooperativas da Bolívia. Esta busca de alternativas é necessária porque o espaço das organizações populares, nos meios comerciais

ainda é muito pequeno, surgindo assim um desequilíbrio regional e nacional no campo da comunicação.

Para Carlos Duhourq, quatro temas surgiram no seminário mencionado. Estes temas foram assim expressos: 1) relações entre comunicador e educador; 2) relações entre técnica e ideologia; 3) problemas com relação aos meios e 4) problemas com relação ao receptor.

Quanto ao primeiro tema, sublinhou que toda educação é comunicação e que toda comunicação implica um tipo de educação. O importante é conseguir uma maior participação. Aliás, este é o objetivo final da comunicação e da educação. Com relação ao segundo tema, constatou e afirmou que por trás de toda técnica há uma ideologia, embora o contrário nem sempre seja verdadeiro. Por sua vez, os problemas com relação aos meios trazem a realidade de dois tipos de participação: ativa ou passiva. Entretanto, estes são simplesmente meios. Isto implica o quarto tema: a educação formal e a educação informal podem ter uma recepção ativa ou passiva. O ideal é gerar condições de, ativamente, aumentar o nível de participação.

A perspectiva escolhida por Valério Fuenzalida para expor seu tema foi partir de seu trabalho na televisão. Essa perspectiva se impõe, em sua opinião, porque enquanto Sérgio havia falado do ponto de vista do cientista social e Carlos, do ponto de vista do educador, ele, como produtor de televisão, assumia a postura de quem trabalha com a recepção da televisão. Sua pergunta inicial: como uma pessoa reage quando assiste a uma transmissão televisiva? Para responder a esta pergunta, sublinhou dois pontos: o primeiro diz respeito à maneira como se aborda o estudo da televisão. Muito se estudou e se preocupou com o problema da violência na televisão. Entretanto, estes estudos sempre foram feitos a partir da ótica da emissão. Constata-se que a violência na televisão pode ser percebida de maneira distinta. O que consideramos violência, muitas vezes é percebido pelas pessoas como educativo, pois a vida é demasiado violenta. Por outro lado, para uma população que passa fome e está desempregada, existe uma violência mais forte: a publicidade. Daí a necessidade de investigar qual a relação entre o receptor e as distintas mensagens que são veiculadas pela televisão. Por isso, dada a falência dos métodos atuais de pesquisa, deve-se buscar um novo método para fazer esta investigação.

Constata-se que as pessoas têm uma relação emocional e não racional com a televisão. O segundo ponto sublinhado

por Valério foi o fato de se perceber a televisão como um meio que, por excelência, usa o gênero narrativo. Ela é na América Latina o grande meio narrativo. Neste particular, a telenovela foi a grande contribuição latino-americana a esse gênero.

Em sua opinião, a narrativa sempre teve uma relação conflitiva com a escola. Por isso, desde os primórdios, depara-se com o problema da censura. Enquanto a escola ensina a viver em sociedade, a narrativa questiona essa mesma sociedade. Este é um terreno muito conflitivo. Daí surgem as seguintes conseqüências práticas: 1) estudar mais o gênero narrativo na televisão; 2) produzir os gêneros narrativos na TV; 3) reconhecer que é muito importante que a educação do receptor também se dirija para capacitá-lo a fazer sua própria narrativa.

RECEPÇÃO CRÍTICA DOS MCM. PROJETOS EM DESENVOLVIMENTO NAS ESCOLAS

Ismar de Oliveira Soares (Equipe do SEPAC-EP)

INTRODUÇÃO

Há um bom tempo que os comunicadores cristãos estão pensando sobre estratégias para uma adequada formação crítica dos receptores dos MCM. Por isso criou-se em São Paulo o SEPAC-EP — Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas, em 1982.

Nossa experiência desenvolve-se justamente no encontro destes dois universos culturais e pedagógicos. Trabalhamos com a comunidade educativa, composta pelos elementos envolvidos na educação formal, principalmente o aluno e o professor, assessorando atividades de ação-reflexão que permitam avanços em direção à desmitificação do sistema de comunicação social e do próprio sistema de educação, motivando e facilitando a realização de práticas democráticas de comunicação libertadora.

Nossa meta é a comunicação libertadora, fruto de uma educação libertadora. Nosso embasamento teórico é a proposta pedagógica e comunicacional de Paulo Freire, dentro do projeto evangelizador de Puebla. Nosso público-alvo são o aluno e o professor do ciclo básico, do 1.º e do 2.º graus da educação formal, das escolas públicas e particulares.

O processo que vamos apresentar está em fase de implantação e é construído enquanto as etapas se sucedem, a partir da intervenção dos próprios interessados. Iniciamos com as escolas católicas de porte médio, com apoio explícito

da Associação de Educação Cristã de São Paulo (AEC), estando prevista, para as próximas fases, a articulação com alunos e professores da escola pública.

SOBRE OS APELOS DOS DOCUMENTOS DA IGREJA

Os documentos sobre comunicação, educação ou catequese, produzidos em Roma pelos últimos papas e distribuídos aos católicos de todo o mundo, insistem, de uma forma cada vez mais clara, na necessidade de pensar o problema do uso dos meios na educação e a urgência de formação do senso crítico da juventude, preparando as novas gerações para o embate produzido pela rápida difusão de idéias, pelo forte despertar de emoções e pelo condicionamento nas tomadas de decisões, possíveis graças à presença dos modernos meios de comunicação social.

Devemos lembrar documentos como *Vigilanti cura*, de 1936, de Pio XI, sobre os cuidados que se deve ter com o cinema; a encíclica *Miranda prorsus*, de 1957, escrita por Pio XII; o documento *Inter mirifica*, do Concílio Vaticano II e a instrução *Communio et progressio*, aprovada por Paulo VI. Este último papa foi explícito sobre o assunto, tanto na encíclica *Evangelii nuntiandi*, quanto em várias de suas mensagens para o Dia Mundial da Comunicação Social.

Na América Latina, os documentos de Medellín e Puebla (1968 e 1979) retornaram ao tema. Apesar de cinquenta anos de insistência, os apelos da Igreja ainda não sensibilizaram suficientemente os educadores.

UMA EXIGÊNCIA DA EDUCAÇÃO MODERNA

Afirmamos com o educador Paulo Freire que em todo homem existe um ímpeto criador:

O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário dar oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário, domesticamos, o que significa a negação da educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica, que permita ao homem transformar a realidade, faz-se cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos

desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.¹

Nem sempre, porém, os educadores se dão conta do direito à criação, inerente à atividade humana de seus alunos. O que se assimila como desejável é a adequação do programa educativo à conformação e adaptação dos alunos, como futuros profissionais dos mais variados campos de atividade, ao projeto de modernização da sociedade.

O ensino formal "profissionalizante" ou "acadêmico" trilham pelo caminho conservador da educação identificada por Paulo Freire como "bancária". E os meios de comunicação aceitos como instrumentos de lazer e informação cumprem, tal como a escola, a função de acomodar os conflitos e conduzir seus usuários à aceitação do quadro social estabelecido, promovendo, quando muito, a expectativa de mudanças apenas ao nível do aperfeiçoamento em direção à modernização do sistema. As exceções, que proíbem uma visão apocalíptica do fenômeno da comunicação social, apenas confirmam a regra, como constata Moacir Gadotti ao analisar a alienação produzida pelo "culto da mudança" num universo essencialmente conservador:

É verdade que se, de um lado, as sociedades industriais, com ou sem razão, introduzem certas mudanças, existem, contudo, certas tradições, certos comportamentos, certas estruturas, ligadas notadamente às relações dos homens na sociedade, que jamais variaram ou que evoluem muito lentamente. Por outro lado, de tanto se falar em mudança, de tanto cantar sua beleza, sua dimensão profundamente humana, todos acabam por acreditar nela. A imprensa, o rádio, a televisão, em lugar de estimular, de sensibilizar o público para a busca consciente e crítica de um futuro mais humano, ao mesmo tempo que ficam, em sua grande maioria, ao nível do senso comum, quando não do folclore, criam e suscitam novas necessidades que não são outras a não ser aquelas ligadas à rentabilidade da indústria e do comércio.²

Diante deste quadro, e da solicitação, por parte da Igreja, de uma reflexão sobre a educação crítica, o SEPAC-EP coloca-se à disposição dos educadores e dos comunicadores para pensar sobre o problema através da implementação de ações concretas a partir da realidade vivenciada por professores, pais e alunos, ao nível de escola, ou pelos membros

1. Paulo Freire, *Educação e mudança*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983, pp. 32-33.

2. Moacir Gadotti, *A educação contra a educação*, 2.^a ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, p. 111.

das comunidades eclesiais de base, ou ainda pelos grupos paroquiais, principalmente no que diz respeito à incidência do sistema de comunicação social sobre o fenômeno educativo.

PRESSUPOSTO FUNDAMENTAL: DEFINIR O QUE É SENSO CRÍTICO

A educação para o senso crítico se dá em meio aos esforços de se passar da consciência mágica à ingênua e desta à crítica. A passagem da consciência mágica (a explicação mitológica e supersticiosa do mundo) para a ingênua (a explicação simplista, impermeável a críticas e ideologizada do mundo) produz-se automaticamente quando a comunidade sofre uma mudança econômica ou política. A escola modernizada e os meios de comunicação contribuem para a formação da consciência ingênua. Mas o passo para a consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização:

Este passo exige um trabalho de promoção e críticação. Se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.³

O primeiro momento no caminho da *consciência crítica* é a percepção de sua necessidade e a definição de seu perfil. Segundo Freire, podemos caracterizar a consciência crítica como aquela que:

- alimenta anseio de profundidade na análise de problemas;
- reconhece que a realidade é mutável;
- substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade;
- procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões;
- ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta;
- repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida em que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade;

3. Paulo Freire, op. cit., p. 39.

- repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas;
- é indagadora, investiga, força, choca;
- ama o diálogo, nutre-se dele;
- face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.⁴

SEGUNDO PRESSUPOSTO: OPÇÃO POR UM TRABALHO EDUCATIVO INTEGRADO, PARTICIPATIVO E INTERDISCIPLINAR

A estrutura da escola moderna exige — por conveniência, comodidade, acomodação ou por falta de melhor saída comodal — a fixação de determinados padrões comportamentais que obriguem educadores e educandos. Entre estes padrões, está a setorialização do ensino (a redução da atividade educativa ao ensino formal, sob responsabilidade de um setor da sociedade especializado por sua administração) e o isolamento dos conteúdos programáticos em disciplinas estanques, reforçando a formação de mosaicos culturais para o que se exige a concorrência da memória como faculdade privilegiada. Com a setorização do ensino e o isolamento dos conteúdos obtém-se o que alguns denominam “cultura administrada”, isto é, a distribuição de saber aos grupos humanos de acordo com o papel que lhes é destinado pela sociedade.

Outro padrão comportamental implantado é o da competição como atitude natural, saudável e necessária à criança e ao jovem no mundo moderno. Uma competição presente nos estímulos aos estudos, ao comportamento, ao consumo. Competição reforçada pela estrutura dos programas televisivos destinados às crianças. O espírito da concorrência estratifica a consciência, reafirmando atitudes mentais altamente conservadoras, enquanto simula despertar a criatividade: a criatividade para descobrir novos mecanismos para manter em elevado nível e modernizada a rigidez dos valores necessários à estabilidade da concepção burguesa de sociedade.

Um terceiro padrão é a manutenção do mito da aprendizagem pelo poder persuasivo da palavra. A escola foi feita para ensinar. Aos alunos cabe aprender. O código utilizado preferencialmente é o do discurso verbal. O tempo gasto

4. Idem, *ibidem*, pp. 40-41.

pelo aluno na escola o torna prisioneiro da carteira, e sua principal atitude é a de ouvinte e copiadador atento. A falácia do mito da aprendizagem exclusivamente pelo poder persuasivo da palavra está, contudo, no fato de não ser ele adotado para a transmissão do modelo estático e tradicional de sociedade, para o que os colégios fazem questão de adotar uma ação pedagógica não-verbalista, mas participativa, isto é, os alunos aprendem vivendo...: aprendem a ser passivos, vivendo passivamente; aprendem a aceitar a sociedade, convivendo com ela sem discuti-la; aprendem a adotar o modo burguês de interpretar as relações sociais, introjetando uma prática de relações vertical, hierárquica e submissa. A prática verbalista e descomprometida é utilizada somente quando se quer tratar das mudanças essenciais e necessárias, ditadas pela crescente onda que clama por transformações profundas. Conteúdos como "democracia", "solidariedade", "criatividade" são "passados", em geral, apenas verbalmente, pretendendo-se que os alunos no futuro e só no futuro sejam democráticos, solidários, criativos.

Os mestres são convidados a ensinar a seus alunos o que seja democracia, solidariedade, criatividade, amor, dentro, porém, de uma prática que reforça o autoritarismo, o individualismo, a padronização, a competição e o egoísmo. O resultado já se conhece.

Há escolas que adaptam seus discursos e modernizam seus métodos. Em muitas regiões do país, há um esforço para mudar os currículos e adequá-los às exigências de uma educação para ação. Há professores dispostos às mudanças. Os mestres, contudo, dificilmente têm condições materiais e mentais para se dar a muita reflexão: cumprem as tarefas para as quais foram contratados e pelas quais recebem míseros salários. Os alunos esforçam-se para merecer o elogio da escola e os aplausos dos pais...

O SEPAC entende que optar por uma educação que tenha como objetivo a formação do senso crítico significa, antes de tudo, meditar sobre o papel da educação e da comunicação social e sobre a função do educando no processo de sua própria formação. Para tanto, vale a pena refletir sobre mais estes pensamentos de Paulo Freire:

- A educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.
- (Esta busca deve ser a busca de "si mesmo"): Não posso pretender que meu filho seja mais em minha busca e não na dele.

- Ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria "coisificar" as consciências.
- O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.⁵

Frente a esta proposta freiriana, adiantamos que se deve explicitar como pressuposto para a formação da consciência crítica uma opção educativa por um trabalho *integrado* (mestres, alunos e pais integrados na realidade e discutindo-a criticamente); *participativo* (dando-se oportunidade para que os educandos sejam sujeitos de sua própria reflexão, contribuindo para a formação de sua própria representação da realidade e inserindo-se nela com a prática de ações políticas democráticas, solidárias, amorosas); *interdisciplinares* (servindo-se, para tanto, do conhecimento acadêmico acumulado ao longo dos anos pela humanidade e adquirindo a competência necessária ao trabalho de repensar e transformar a sociedade.

TERCEIRO PRESSUPOSTO: NÃO HÁ EDUCAÇÃO PARA O SENSO CRÍTICO SEM A DESMITIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE TRANSMISSÃO DO SABER: O SISTEMA DE ENSINO FORMAL E O SISTEMA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Entendemos, como muitos autores, que a escola e a comunicação social cumprem seus papéis de aparelhos ideológicos, a serviço da manutenção das relações de produção dos bens materiais e da construção dos bens espirituais que retroalimentam o sistema, permitindo sua sobrevivência e formando a cultura hegemônica. É dentro deste marco que as escolas confessionais constroem seus projetos de evangelização e tal fato explica, por outro lado, a própria crise de identidade por que passam os educandários mantidos pelas Igrejas cristãs.

A consciência bem-formada e crítica necessita saber, na verdade, como está sendo estruturada sua educação, sob que pretexto e para que finalidades. A íntima relação existente, no bojo de uma mesma sociedade, entre o ensino formal e o

5. Id., ib., p. 28.

sistema de comunicação social, tornam-nos objetos necessários de exame. Os projetos de educação e o uso dos recursos da comunicação social devem ser decididos pela sociedade. Até há bem pouco, porém, a relação "escola e comunicação social" se esgotava em reflexões esporádicas, predominantemente moralistas, em torno do potencial de alienação presente nos veículos e nos obstáculos levantados por eles à atenção dos alunos aos seus deveres escolares.

Os meios de comunicação, indiferentes às objeções dos que lhe são contrários, aproximaram-se, ancorados por verbas públicas, do sistema de ensino através dos telecurros, sem que sua programação e seus métodos preocupassem educandos e educadores. A convivência aceita passivamente sugere, na verdade, uma vocação de complementariedade: à escola cabe o ensino formal, aos MCS, a informação, a variedade, o lazer e o reforço escolar supletivo.

Para o pedagogo, para o filósofo da educação, para o cidadão que alimenta projetos políticos de transformação social na linha da libertação, realizada a partir da consciência popular e da participação das organizações de base, parece evidente que a desmitificação dos sistemas de educação e de comunicação social, de uma parte, e o engajamento na construção, pelos próprios interessados em seu uso, de sistemas educativos responsáveis, participativos e democráticos, por outra, são referências obrigatórias em qualquer debate que queira abordar um projeto educativo coerente e construtivo.

QUARTO PRESSUPOSTO: O PRIMEIRO PASSO NA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ALTERNATIVO AO SISTEMA MANTIDO PELA ALIANÇA "ESCOLA FORMAL — SISTEMA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA" É SUSCITAR A MOTIVAÇÃO PARA O DEBATE AMPLO E PARTICIPADO DA QUESTÃO

Entendemos que, em educação, não há revolução, caso a sociedade que determina suas modalidades permaneça imutável. Não acreditamos que a educação, só e por seus próprios recursos, seja capaz de desencadear transformações profundas na sociedade. Idênticas limitações atribuímos ao sistema de comunicação social.

O bom senso nos pode garantir que sem envolver-se num processo de conscientização, nenhum grupo social será capaz de desatar as amarras intelectuais e emocionais que o impedem de iniciar o processo de questionamento.

O trabalho que o SEPAC-EP se propõe é justamente o de motivar o debate e assessorar sua realização de uma forma ampla, participativa, através de formas democráticas de ação-reflexão, que leve a atitudes de compromisso com a mudança.

Nossa experiência, iniciada em 1982, aponta para as seguintes etapas:

- seminários de análise crítica da comunicação social e da educação realizados com professores e alunos dos colégios durante as semanas pedagógicas ou em outras ocasiões;
- elaboração de projetos de trabalhos pedagógicos interdisciplinares com duração semestral ou anual, envolvendo o corpo docente e discente, tendo como meta a análise crítica dos sistemas de comunicação social e da educação;
- introdução, a partir destas atividades pedagógicas, de práticas educativas libertadoras, decididas pela comunidade educativa.

O SEPAC-EP presta-se a assessorar as várias etapas do processo, não interferindo, porém, no encaminhamento dos projetos de cada colégio.

EVOLUÇÃO DO TRABALHO DO SEPAC-EP

Nos quatro anos de assessoria, o trabalho do SEPAC-EP evoluiu e se ampliou.

Em 1982 e 1983:

- a. *Promoção de debates e seminários*, com a participação de sócios da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). Foi promovido um ciclo de estudos sobre "Comunicação e poder", com a participação de intelectuais especializados na área. Mais de vinte colégios foram atendidos com palestras e cursos. Tais atividades tinham como objetivo motivar os educadores e educandos a iniciar ações pedagógicas destinadas à formação crítica da comunidade escolar no que dizia respeito às suas relações de comunicação. A sede do SEPAC-EP foi local de numerosas reuniões com professores e alunos de colégios da capital e do interior.

- b. Assessoria para a realização de *Feiras da Comunicação* em três colégios da capital: Regina Mundi, Emilie Villeneuve, Rosário. As Feiras da Comunicação foram propostas em substituição às antigas Feiras de Ciências e tinham como objetivo — ao comemorar o Ano Mundial da Comunicação — envolver os alunos e mestres no estudo extra-curricular do sistema de comunicação social, através de atividades pedagógicas semestrais ou anuais que permitiam aos grupos manter contato com os veículos de comunicação e com a literatura sobre sua presença e incidência na sociedade. Os trabalhos com duração prevista para todo o ano letivo, foram desenvolvidos em várias etapas. Planejou-se uma metodologia para cada grupo de alunos-professores e incentivaram-se os grupos, em número total de 30 por colégio, a socializar suas descobertas fazendo uso dos meios de comunicação.

Em 1984:

- a. Continuação da realização de seminários, cursos e debates nos colégios.
- b. Publicação, em co-edição com a UCBC, dos livros:
Para uma leitura crítica dos jornais, de Ismar de Oliveira Soares;
Para uma leitura crítica da televisão, de João Luís van Tilburg;
Histórias em quadrinhos: leitura crítica, de Sônia M. Bibe Luyten, coordenadora.
- c. Promoção das Feiras da Vida. A Feira da Vida foi concebida como uma técnica para trabalhar o tema da Campanha da Fraternidade de 1984 proposta pela Igreja Católica (“Para que todos tenham vida”), associando-o ao projeto do SEPAC-EP de discutir as relações comunicação social-educação. Os colégios foram convidados a planejar, depois de uma visita ao assessor do SEPAC-EP, os seus próprios projetos. A assessoria desenvolveu-se nos mesmos moldes da que havia sido prestada aos estabelecimentos que promoveram a Feira da Comunicação. Os conteúdos, porém, variaram. Os alunos elegiam, dentro dos conteúdos programáticos de suas disciplinas, temas de seu interesse. Tais temas eram es-

tudados, inicialmente, a partir de informações científicas e, num segundo momento, a partir da cobertura que lhes davam os MCS. A análise crítica da comunicação social se fazia indiretamente, através da análise comparativa dos conteúdos dos discursos e programa dos meios sobre os fatos sociais. Ao final do ano, nove colégios da capital, reunindo mais de 200 grupos de estudantes, realizaram suas *Feiras da Vida*: Regina Mundi, Emilie Villeneuve, Marillac, Consolata, Santana, Rosário, Virgem Poderosa, Madre Mazzarello, Nossa Senhora do Carmo. Em um outro, o Beatíssima Virgem Maria, a assessoria do SEPAC-EP atendia regularmente a 60 grupos de alunos, quando um movimento liderado por algumas professoras e irmãs acabou por cancelar o trabalho e obrigar a provincial da congregação responsável pelo colégio a afastar a diretora e substituí-la por outra irmã "não-comunista".

No final de 1984, promoveu-se uma atividade comum, com a presença de 3.000 jovens para a "Celebração da vida" e lançamento do "Ano Mundial da Juventude".

Em 1985:

- a. Continuação da realização de debates em colégios; promoção da *Feira da Vida* em alguns outros estabelecimentos. A atividade principal da assessoria centrou-se, porém, na promoção do *I Congresso Paulista de Juventude Cristã*, reunindo os colégios da Região Ipiranga da AEC — Associação de Educação Cristã de São Paulo. O I CPJC nasceu de um longo processo de reflexão, iniciado pelo SEPAC-EP junto a trinta colégios de São Paulo (todos os que já haviam recebido assessoria nos anos anteriores), em novembro de 1984. O projeto esboçado previa um trabalho em quatro etapas:
 - o estudo do tema da CF-85 ("Pão para quem tem fome") durante o primeiro semestre; estudo em grupo, com atividades interdisciplinares;
 - o relacionamento das conclusões dos estudos desenvolvidos no primeiro semestre com as coberturas dadas pelos MCS aos mesmos conteúdos durante o ano de 1985;

- realização de semanas culturais nos colégios que desenvolviam o projeto, durante o mês de setembro;
- realização de um congresso de jovens com a participação de todos os colégios que haviam iniciado o trabalho no início do ano.

O projeto pareceu muito ambicioso a muitos dos diretores. A Região Ipiranga da AEC decidiu, contudo, aceitar o desafio. Uma equipe composta por 5 diretores, 12 professores e 18 alunos de nove colégios dos bairros vizinhos ao Ipiranga, em São Paulo, assumiram a realização do *I Congresso Paulista de Juventude Cristã*, convidando para integrar-se ao trabalho o grupo de Pastoral da Juventude da Região Episcopal. A assessoria do SEPAC-EP, através de irmã Ivani Pulga e do Prof. Ismar de Oliveira Soares, fez-se presente em todos os momentos do planejamento e execução das etapas do evento.

Decidiu-se que o tema seria o mesmo proposto pelo SEPAC-EP: "Juventude, pão e comunicação"; que os jovens desenvolveriam o congresso em atividades de seu interesse, dentro do tema geral: gincanas, esportes, peças teatrais, festival de música, promoção de debates sobre o tema do evento e sobre os problemas da juventude brasileira no atual quadro político-social. A questão da comunicação social passou a ser analisada dentro de um contexto mais abrangente, ainda que alguns grupos a tomassem como tema específico.

O I CPJC, organizado por alunos, diretores e professores, em igualdade de posição e com idêntico poder de decisão e responsabilidades compartilhadas, será realizado em cinco fins de semana, de 19 de setembro a 28 de outubro deste ano.

OS RESULTADOS JÁ PODEM SER MENSURADOS

Os resultados do trabalho proposto pelo SEPAC-EP e apoiado pela AEC já podem ser mensurados. Apontamos para alguns sinais de sua boa acolhida:

- ampliação gradativa das solicitações de acompanhamento de atividades pedagógicas e o envolvimento crescente dos colégios nos projetos propostos;
- crescente participação de estudantes e professores na realização das atividades planejadas para cada experiência;

- ampliação das práticas educativas democráticas sugeridas pelos vários projetos. O próprio fato de um grupo de colégios de São Paulo se unir para uma atividade intercolegial, com participação de professores e alunos, num programa que admite discutir comunicação e educação, demonstra uma mudança fundamental de comportamento.

As reflexões sobre a relação comunicação social-educação faz parte, todavia, de um processo em andamento. Um estudo de caso, o do colégio Regina Mundi, poderia ajudar a compreender a validade do conteúdo e da metodologia proposta pela assessoria do SEPAC-EP. É o que pretendemos fazer proximamente.

O PROJETO E SUAS PERSPECTIVAS

A realização de encontros, seminários, semanas culturais, feiras e congressos, com a participação, no planejamento e na realização, das comunidades educativas, são a tradução, em atividades pedagógicas, do projeto global concebido em conjunto pelo SEPAC-EP, AEC, alunos, professores e diretores de um grupo de colégios de São Paulo.

O que se pretende, definitivamente, é criar a consciência da necessidade da mudança, tomando-se como referencial a teoria freiriana de educação e como utopia a própria transformação das relações de comunicação da sociedade. Cabe-rá aos educandos e educadores dar prosseguimento ao trabalho, promovendo, cada vez mais, práticas de comunicação libertadora dentro de seus próprios espaços.

Não sabemos, exatamente, quais serão os próximos passos. Temos, contudo a intuição de que o projeto já está ganhando autonomia e não será detido nesta sua fase inicial de busca de caminhos para a motivação, conscientização e práxis. Estamos curiosos para saber o que virá depois.

PENSAMENTO REFLEXIVO, PENSAMENTO CRÍTICO E TELEVISÃO

Nyrma Souza Nunes de Azevedo (Supervisora da Escola
Municipal Georg Pfisterer)

Atentando à realidade em que vivemos, verificamos como os meios de comunicação de massa estão presentes na vida das pessoas. Entre esses meios, a televisão vem demonstrando ter uma influência maciça na mudança de comportamento dos indivíduos, num processo cada vez mais rápido e abrangente.

Percebe-se atualmente uma preocupação por parte das emissoras de TV a respeito da deficiência no processo de comunicação, que é vinculado por esse meio. Assim, a comunicação que deve ser uma interação entre comunicador e receptor, num processo de influências recíprocas, faz-se unilateralmente através das mensagens enviadas pela TV, utilizando recursos criados através de auditórios participativos, júris representativos, concursos e outros. Procuram criar a ilusão de uma comunicação bilateral.

Berger (1979, 59) diz que a integração do indivíduo com a televisão faz-se em dois níveis: o inteligível e o sensível, sendo que um não exclui o outro, reforçando-se mutuamente. Chama esse autor de “tele-alimentação” a necessidade criada por esse meio.

Diz Caparelli (1982, 88) que, “apesar dos custos, nenhum meio de comunicação exerceu na sociedade brasileira tão grande fascínio, mesmo nas vilas populares e nas áreas marginalizadas das grandes cidades”.

Para os educadores, surge uma grande dúvida: como a assistência indiscriminada à TV pode estar influenciando o processo de pensamento das crianças e jovens?

Uma pesquisa procurou correlacionar número de horas de assistência indiscriminada à televisão com o pensamento reflexivo de indivíduos jovens, além de um estudo sobre o que se pesquisou nos últimos anos a respeito da influência da TV.

Por que medir o pensamento reflexivo?

Sabe-se que ele é um pré-requisito para o pensamento crítico, que acreditamos deva ser a meta prioritária da educação contemporânea, visto ser o que proporciona uma melhor integração indivíduo-meio.

O que chamamos pensamento reflexivo aparece com vários nomes, dependendo do autor. Encontramos no estudo do tema os termos: pensamento correto, pensamento claro, pensamento científico, pensamento superior, inteligência, capacidade de cognição, solução de problemas etc.

Acreditamos que o pensamento reflexivo aparece, quando o indivíduo, abandonando o fluxo das idéias sensoriais, prossegue tentando compreender através do cruzamento de evidências, alguma coisa que lhe tenha despertado a curiosidade ou desencadeado uma situação problemática física ou psicológica. Não se pensa, portanto, em algo presente na percepção dos sentidos, que apenas desencadeia o processo. É importante ter vários estímulos que despertem curiosidade ou necessidade, a fim de favorecer o desenvolvimento desse tipo de pensamento.

Dewey (1959, 96) diz:

Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores.

Sobre a televisão, sua origem se deu na Alemanha, em 1884, onde foi patenteadada e em 1935 deu-se o primeiro serviço regular de emissão de programas. A ocorrência da Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945, arrefeceu a expansão desse novo meio de comunicação, que retomou seu desenvolvimento a partir de 1947.

No Brasil, ensaios precursores de transmissão de imagens à distância foram realizados no Rio de Janeiro por Roquete Pinto na década de trinta (Pfromm Netto, 1976, 126) e em setembro de 1950 foi inaugurada oficialmente a televisão com a Tupi Difusora de São Paulo, primeira emissora da América Latina.

Os pesquisadores Katz e Shinar (1975) dividem a história da televisão no Brasil em três períodos: de 1950 a 1959 há a concentração da expansão no eixo Rio-São Paulo. Em 1959, faz-se a expansão para outros Estados: no Nordeste em Salvador, Recife e Fortaleza; no Sul, em Porto Alegre; na região central em Brasília e Belo Horizonte. A terceira fase aparece com a Rede Globo em 1965, que, aliada ao capital do grupo Time-Life, passa de padrões amadorísticos para produções altamente racionalizadas. Aparece a sujeição dos centros regionais de difusão à produção centralizada no Rio e em São Paulo com o advento do vídeo-teipe e a cópia de modelos norte-americanos.

Encontra-se no estudo a respeito da televisão idéias variadas, onde autores se alternam em exaltação e acusações a esse meio de comunicação que trabalha com: a informação, a emoção, o factual, a imagem, o som, a cor, o movimento, o intercâmbio de idéias e a empatia (Távola, 1984).

Diz Thiollent (1982, 50): "Pelo seu caráter repetitivo no decorrer do dia, a televisão chega a pontuar o tempo linear e pode substituir o relógio".

A arte e a cultura erudita, antes privilégio de elites, podem ser apreciadas pelas diferentes camadas sócio-econômicas da população, assim também como conhecimento de áreas variadas do saber podem ser divulgados, permitindo a formação de novos conceitos, princípios e atitudes. Manassés (1980, 100) escreve que o telespectador "ouve daquela quinta parede a voz que se dirige a ele (...) os limites das alterações são imprevisíveis. Despertam-se novas atitudes e novas necessidades no campo do conhecimento, do lazer e do consumo".

Segundo Euclides Mendonça (1981), a televisão satisfaz a um variado elenco de necessidades fundamentais do ser humano, tais como:

- necessidade cognitiva, atendida pelas informações, pela difusão do conhecimento, pelo comentário e o debate que ensejam a compreensão;
- necessidade afetiva, satisfeita pelos espetáculos que desencadeiam a emoção estética e por tudo o que provoca estados emocionais positivos e agradáveis;
- necessidade de integração, contemplada quando o veículo congrega em torno do vídeo o grupo familiar, os amigos, a nação e por vezes o mundo inteiro;
- necessidade de *status*, preenchida quando cada indivíduo, ao ligar o aparelho, põe-se em contato com o

mundo e se sente participante dos acontecimentos e das aspirações de sua comunidade e da comunidade dos povos;

- necessidade de lazer, provida por toda a sorte de programação que distrai e diverte;
- necessidade de fuga, deferida sempre que o espetáculo logra reduzir o contato com o eu, relaxando tensões e favorecendo situações catárticas positivas.

Encontramos em Taddei (1981), como finalidade do uso dos meios de comunicação de massa, a informação, a cultura, a evasão e o estímulo para um determinado comportamento, que aparece nas formas de propaganda e publicidade. A propaganda age no sentido de conseguir um comportamento de natureza ideológica, como modo de pensar ou agir. Publicidade visa vender um determinado produto.

Ao lado desses aspectos, aparecem alguns questionamentos que são levantados por diversos autores.

O primeiro deles é a grande influência exercida pelos países que detêm o capital para a produção de filmes, publicidades, programas musicais, desenhos e outros, que através dos mesmos inculcam sua cultura, seus valores, crenças e ideologia nos países em desenvolvimento, desnacionalizando-os.

Acresce a esse fato, o estímulo à criação de necessidades na população em geral para o consumo de bens, nem sempre realmente necessários e de aquisição possível pela maior parte da clientela televisiva, que se mostra em sua maioria satisfeita com a programação. Morán (1982, 16) apresenta uma pesquisa realizada com mais de mil pessoas em São Paulo, que confirma a satisfação com a programação transmitida, o gosto pela novela como é feita e a utilização da TV como evasão depois de um dia de trabalho ou como entretenimento para os que ficam em casa.

O segundo questionamento é relativo ao monopólio das informações distribuídas por algumas agências mundiais, permitindo a manipulação da opinião pública no sentido que lhes for mais conveniente. Guareschi (1983, 35) apresenta diversas pesquisas sobre o assunto; entre elas a realizada pela UNESCO-CIESPAL em 1975, que comprovou que as agências UPI e a AP "dominam o conteúdo internacional dos meios noticiosos da América Latina".

Outros pesquisadores constataram, como Martha D'Azevedo, em 1980, que o tratamento dado às notícias dos países em desenvolvimento é geralmente ligado à violência e a ou-

tros valores negativos, enquanto que as notícias vinculadas aos países desenvolvidos têm seus títulos ligados à democracia e aos valores considerados positivos. Guareschi (1983, 37) descreve a pesquisa de Al Hester realizada sobre os "bureaux" da AP na América Latina. Diz ele:

Somente 13,81% dos itens provindos da América Latina, como fonte original eram relacionados com crime ou violência; mas 47,66% dos itens retransmitidos por Nova Iorque [...] eram referentes a crime e violência.

Um agravante ao problema da possibilidade de manipulação das informações é constituído pela confiança que é demonstrada pelo público no que diz respeito às informações divulgadas pela televisão. Morán (p. 17) diz ter encontrado em sua pesquisa, que "o mito da informação objetiva está profundamente assimilado por mais da metade dos entrevistados" e que "há consciência de que as informações não são completas, mas não se questiona, em geral, a sua veracidade". A pesquisa constatou ainda que "para a maioria, a televisão não é objeto de questionamento, não é problematizada" e que há indícios de que quanto mais baixo é o nível sócio-econômico e de escolaridade, maior é a credibilidade dada aos meios de comunicação de massa.

Ignez Galo (1982), em seu trabalho sobre os efeitos da televisão nos valores do homem do campo, comprovou que "as pessoas que se subestimam ou de baixa estima são mais facilmente persuadidas pela comunicação". A autora encontrou dados que permitem inferir que sujeitos expostos à TV valorizam mais a violência, são menos autoritários, aceitam em maior grau como valor a instabilidade familiar, têm menor resistência ao consumo de bens tidos como supérfluos, independente da variável escolaridade.

Um grande problema aparece ligado à televisão em relação à formação de crianças e adolescentes, pois estando o veículo dentro dos lares, permite que os menores vivenciem toda espécie de acontecimento que podem influir negativamente na formação de suas personalidades.

Ângela Biaggio (1979, 25) nos informa que

há bastante evidência, fornecida por estudos experimentais que utilizaram metodologia rigorosa, de que, a curto prazo, a exposição a modelos agressivos na televisão conduz a comportamentos agressivos às crianças espectadoras.

Pfromm Netto (1982, 22) afirma que a televisão é capaz de alterar o comportamento das pessoas através de proces-

sos e mecanismos como: a dessensibilização, a desinibição, os condicionamentos clássico e instrumental, a modelação e imitação, a identificação, a ativação ou despertar emocional, a paranóia social e outros.

Alguns autores enfatizam que, com o advento da televisão, os indivíduos tornaram-se sós, pois apesar de muito informados sobre o mundo em geral, desconhecem os problemas de sua comunidade, família e mesmo os seus próprios, por não ter tempo para uma reflexão ou contato efetivo com seus semelhantes.

A relação da televisão com a educação tem sido alvo de um grande número de pesquisas. É necessário dizer que acreditamos ser educação a ação exercida por todas as instituições existentes numa sociedade — família, escola, comunidade, agremiações, Igreja, Estado —, assim como pelos meios de comunicação social, que possibilitam o despertar e desenvolver das potencialidades do indivíduo durante todo o curso de sua vida. Esta ação pode ter um caráter limitativo, quando tem a preocupação de transmitir a cultura existente, modelando seus membros de acordo com seus valores, crenças, hábitos e conhecimentos, ou adquire uma postura de espectadora, quando promove oportunidades de vivências e acredita que na interação do indivíduo com o meio, dar-se-á seu desenvolvimento na direção de uma percepção objetiva da realidade, na reflexão de suas necessidades de transformação e na ação criadora do seu agir.

Em um trabalho publicado em 1979, Ângela Biaggio resume pesquisas norte-americanas que estudaram os efeitos da televisão em crianças e constataram a possibilidade de aprendizagem de comportamentos violentos ou pró-sociais, dependendo das atitudes enfatizadas pelos programas apresentados. Quanto à credibilidade em relação à TV, a autora cita Aimée Leifer, de Harvard, que diz:

Embora talvez não seja possível mudar o conteúdo dos programas de TV, pode ser possível modificar os efeitos dos programas, tornando as crianças consumidores mais críticos da televisão (p. 31).

Na China, foi inaugurado em 1979 o sistema de universidades pela TV, que atende a uma clientela de 18 a 35 anos. Estudam por quarenta semanas em três anos e fazem estágios entre eles. As turmas de TV são implantadas em lugares de trabalho como fábricas, minas, lojas, instituições de pesquisas, unidades do governo ou militares. O sucesso do programa governamental implantado é avaliado pelo número de diplomados e a crítica é de que a televisão está sendo

usada para ensinar em palavras e não em quadros, como se fosse uma aula expositiva (Hawkrigde e outros, 1983).

O programa *Sesame Street* apresentado em numerosos países como: EUA, México, Alemanha, Israel, Brasil entre outros, foi objeto de diferentes estudos que constataram a aprendizagem de conteúdos por parte de crianças em idade pré-escolar, além de as mais velhas terem adquirido habilidades para usar códigos simbólicos no seu próprio pensamento (Watkins e outros, 1981).

Uma investigação, que envolveu 3.500 crianças de dois a cinco anos sobre a influência dos meios de comunicação, foi apresentada em Madri, durante o Congresso Europeu de Paidopsiquiatria em 1979. Segundo o relatório, as crianças são atualmente mais maduras e expansivas e apresentam maior capacidade de expressão verbal. Revelam-se mais instáveis e com menor capacidade de atenção, além de apresentar aumento da agressividade e desarticulação da comunicação familiar (*Tecnologia educacional* 1980, 34).

Ridley-Johnson e outros (1983) apresentam num artigo numerosas conclusões de pesquisas, tais como: as crianças, cujos pais orientam a programação televisiva, estabelecendo regras, apresentam maior QI e melhores notas na escola. As crianças não escolhem o conteúdo da programação a que assistem, excetuando programas esportivos. As que vêem TV incidentalmente gastam mais tempo com leitura. Há indícios que mostram ligação entre programas e matérias escolares; quem prefere programação ligada a esporte e jogos parece ter mais facilidade em matemática e os que escolhem programas de mistério e aventura tendem a ter QI mais alto. Os estudos de Murray (1980); Stein e Friedrich (1975); Williams e outros (1982) indicaram uma relação predominantemente negativa, mas pequena em magnitude, entre a visão de TV, o rendimento escolar e o QI.

Carneiro (1980, 19) em seu livro sobre criatividade, relata uma experiência publicada no semanário *News Week* de Nova Iorque, na edição de 21-2-1977. A experiência se deu com 250 alunos da 1.ª a 4.ª série, mentalmente bem-dotados e que ficaram assistindo intensivamente, por três semanas, à televisão. Nos testes posteriores, foi encontrada uma acentuada queda em todas as formas de faculdade criativa, com exceção da verbal.

Em um resumo de pesquisas publicado por Ernest Choat (1983) na Inglaterra, é enfatizado o uso da TV no currículo escolar, onde ela poderá ser aproveitada para: estimular a imaginação, provocar idéias e conceitos ao trazer

o mundo exterior para dentro da sala de aula, transmitir conhecimentos, aprimorar a percepção auditiva e visual. Conclui que o uso da televisão na educação tem sido ignorado ou negligenciado pelos professores que não gostam ou não sabem usar adequadamente o meio.

A idéia do aproveitamento da televisão comercial na escola é defendida por Távola (1984) e Tardy (1976); muitos outros autores como: Santoro (1982), Morán (1982), Niskier (1980), Agence de Cooperation Culturelle e Technique (1979), Lewin (1980), Murray (1980) evidenciam a necessidade de aprendizagem da leitura crítica das imagens projetadas pelo vídeo. Diz Anamaria Fadul (1982, 40) ser urgente e indispensável introduzir uma nova disciplina para "alfabetizar" para uma leitura crítica e seletiva das mensagens divulgadas pelos mídia.

A preocupação com a veracidade e o excesso de informações divulgadas pelos meios de comunicação de massa e o desenvolvimento do pensamento dos jovens levou o Public Broadcasting Service, dos EUA, a criar uma série de programas denominada "Why in the world", que já tem a duração de dois anos e é orientada pela Universidade da Califórnia. O objetivo do programa é ajudar os alunos a desenvolver o pensamento crítico, que os capacitará a captar, analisar, sintetizar e tornar válida e efetiva a utilização da comunicação de massa. O seriado usa informações atuais, nacionais e internacionais, para estimular o debate entre convidados e grupos de estudantes e é usado como recurso instrucional. Apresenta sete estratégias, sendo as três primeiras desenvolvidas logo após o programa e as duas seguintes realizadas através de pesquisa posterior. As duas últimas, utilizando-se do conhecimento adquirido, trabalham com construção hipotética (Cortés e Richardson, 1983).

O problema levantado a partir da observação da pesquisadora frente ao contexto da vida contemporânea das crianças e jovens, assim como a revisão da literatura existente sobre o tema, gerou as hipóteses que foram trabalhadas.

A população consistiu de alunos da oitava série do primeiro grau, pertencentes à rede oficial de ensino da cidade de Porto Alegre, num total de cento e quarenta e duas escolas. A amostra foi composta através de processo aleatório e abrangeu 15 escolas, num total de 306 alunos.

O número de horas de assistência à TV, o sexo e a faixa de renda foram obtidos através de um questionário, que levantou alguns outros dados. O pensamento reflexivo foi

determinado pelo número de pontos conseguidos pelo indivíduo no teste de raciocínio abstrato (RA), pertencente a bateria DAT, que apesar de não medir em sua totalidade a capacidade de pensamento reflexivo, deu uma segura indicação dessa capacidade. A medida usada para comprovação das hipóteses foi a razão de correlação.

Verificamos que: 76,79% dos alunos tinham até 15 anos, quando foram colhidos os dados, isto é, entre julho e agosto de 1984 e a faixa etária variou entre 12 e 19 anos.

Quanto à renda familiar, 33,98% dos indivíduos ficaram colocados entre 0 e dois e meio salários mínimos; 33,34% entre três e cinco salários e 32,68% classificaram-se entre cinco e meio e vinte e cinco salários.

Quanto à posse de TV: 98,54% dos pesquisados possuíam televisão. A média de horas-TV diárias foi de 6 horas e 12 minutos, não tendo havido diferença significativa nas médias em relação à variável sexo. Assistiam quatro ou mais horas diárias 81,37% dos 306 alunos.

Quanto à orientação familiar a respeito da assistência à TV, constatamos:

- sobre a programação: 24,09% dos responsáveis orientavam, pertencendo as três faixas de renda;
- sobre o número de horas de assistência: 42,91% dos responsáveis tinham esta preocupação;
- sobre o horário próprio para a idade: 14,85% dos responsáveis se manifestavam.

Quanto à relação entre crescimento cronológico e assistência à TV, 66,34% viam mais televisão até os 12 anos, o que evidencia uma tendência a haver um declínio na quantidade de tempo dedicado a esse meio de comunicação a partir do início da adolescência.

Quanto ao raciocínio abstrato, indicador do pensamento reflexivo, encontramos que, no sexo masculino, 32,06% dos alunos ficaram classificados na faixa médio-inferior e 48,09% na faixa inferior, segundo as normas brasileiras. Para o sexo feminino, constatamos que 14,86% das alunas ficaram na faixa médio-inferior e 61,14% na faixa inferior, segundo as normas brasileiras. Como é possível verificar, apenas 19,85% dos participantes do sexo masculino e 24% dos do sexo feminino conseguiram classificação nas faixas média, médio-superior e superior de raciocínio abstrato, segundo as normas brasileiras.

Não foi encontrada significância estatística na correlação pesquisada, devido à variabilidade dos dados. Há uma

tendência a novos estudos, sugerindo que, para os indivíduos que não têm outra oportunidade de manter contato com o mundo, além do seu restrito meio familiar, a TV favorece o pensamento. Porém, para que este pensamento se transforme em crítico, seria necessário que pais e professores contribuíssem, explorando a televisão como recurso educacional.

Para os indivíduos que têm meios de participar de outras atividades, pode-se suspeitar ser a TV um perigoso veículo de restrição do pensamento reflexivo, pois favorece um estilo cognitivo impulsivo, devido ao acúmulo de mensagens e a conclusões estereotipadas, que são irrefutáveis para a maioria da população brasileira.

A média horária diária — 6 horas e 12 minutos — é uma evidência de que os adolescentes estão fazendo da televisão o seu lazer preferido, preenchendo com ela praticamente todas as horas livres de seu dia.

O teste de raciocínio abstrato nos deu um indicador do pensamento reflexivo e foi possível constatar que a maioria dos jovens pesquisados não tem desenvolvida suficientemente a sua capacidade para trabalhar idéias, que é a base do pensamento reflexivo, permanecendo num tipo de pensamento intuitivo, chamado por Raths de inferior.

Acreditamos, como Chalvon (1979), que a TV possa transformar-se num meio educacional, desde que a escola integre os conhecimentos transmitidos por ela, proporcionando oportunidades para classificá-los, situá-los e criticá-los.

A idéia de desenvolver o pensamento crítico, utilizando a TV, está sendo empregada nos EUA e, apesar da utilização ser feita através de programas planejados para esse fim, um procedimento desse tipo pode ser aproveitado nas escolas através da programação normal editada, sendo necessário por parte de professores e pedagogos uma adequação e planejamentos prévios.

As sete estratégias, descritas por Cortés e Richardson, aplicadas pelos professores, utilizando o programa observado pelos alunos são:

1. *Determinação de perspectiva* — avaliação das fontes de informação em termos de tendências, valores e intenções. Os alunos devem perceber que as perspectivas podem variar e que os meios de informação não são neutros.
2. *Avaliação da lógica da análise* — percepção do grau de profundidade e fundamento da análise dos fatos

descritos. Observação das evidências usadas para a construção de argumentos lógicos, chegando à compreensão de causa e efeito.

3. *Análise do tópico que é discutido* — fazer uma análise com o grupo do próprio assunto observado.
4. *Análise de material suplementar* — verificar, através de outras fontes, depois de avaliá-las, os assuntos abordados e comparar as informações.
5. *Análise das conexões com outros fenômenos* — procurar relações entre os assuntos abordados e a realidade vivenciada pelos alunos.
6. *Projetar para o futuro* — a partir da análise crítica especular sobre as futuras implicações e tendências possíveis sugeridas pelos assuntos escolhidos.
7. *Análise de si próprio* — descobrir suas próprias atitudes, crenças e percepções através dos posicionamentos diferentes a que chegam os alunos no decorrer do debate.

Um trabalho que aplique estratégias como as descritas, além de desenvolver o pensamento crítico, pode ter o caráter preventivo no caso de indivíduos que apresentem um estilo cognitivo impulsivo e estimular a formação de uma atitude participativa e enriquecedora. A televisão transformar-se-á então em um meio educacional democrático, facilitando aos jovens a compreensão do mundo e a escolha consciente de suas atitudes.

BIBLIOGRAFIA

- Agence de Cooperation Culturelle e Technique, "Escola e meios de comunicação: uma união imposta pelas circunstâncias" in *Direct* 1/4 (1979).
- AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de, *Televisão e pensamento: um estudo correlativo*, PUC/RS, 1984 (tese de mestrado).
- BERGER, René, *A tele-fissão, alerta à televisão*, Loyola, São Paulo, 1979.
- BIAGGIO, Ângela M. B., "O impacto da televisão sobre o desenvolvimento da criança" in *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 31/1 (1979): 21-15.
- CAPARELLI, Sérgio, *Televisão e capitalismo no Brasil*, L & PM, Porto Alegre, 1982.
- CARNEIRO, Marcelo Motta, *Criatividade ou a supremacia do homem*, Gráfica Vicentina Ltda., Curitiba, 1980.
- CHALVON, Mireille, "A criança entre a TV e o livro" in *Tecnologia educacional*, 20 (1979): 20-23.
- CHOAT, Ernest, "A strategy for reviewing the role of educational television in infants' schools" in *British journal of educational technology* 14/2 (1983).
- CORTÉS, Carlos-RICHARDSON, Elenor, "Why in the world: using television to develop critical thinking skills" in *Kappan PHIDELTA* 64/10 (1983): 715-716.

- D'AZEVEDO, Marta Alves, *O controle externo da informação como forma de dominação*, UFRGS 1980 (tese de mestrado).
- DEWEY, John, *Como pensamos*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1959.
- FADUL, Anamaria, "Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica" in *Cadernos Intercom*, 1/4 (1982).
- GALO, Ignez Ivone Alovisi, *Efeitos da TV nos valores do homem do campo*, UFRGS, Porto Alegre, 1982 (tese de mestrado).
- GUARESCHI, Pedrinho A., *Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*, Vozes, Petrópolis, 1983.
- HAWKRIDGE, David-McCORMICK, Bob, "China's television universities" in *British journal of educational technology*, 14/3 (1983).
- KATZ, Elihu-SHINAR, Dov, *The role of broadcasting in national development — Brasil case study*, Communications Institute Hebrew University, Jerusalém, 1975 (mimeo.), *Cadernos de jornalismo*, Sindicato de Jornalistas de Porto Alegre, novembro de 1979.
- LEWIN, Zaida Grinberg, "Aprendizagens mediadas pela televisão: uma experiência significativa" in *Tecnologia educacional*, 34 (1980).
- MANASSÉS, Branca e outros, *Tecnologia da educação: uma introdução ao estudo dos meios*, Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro, 1980.
- MENDONÇA, Euclides Pereira, "Comunicação de massa e público receptor no projeto de construção democrática da sociedade brasileira. Seminário nacional sobre programação de TV e público usuário", Conselho Superior de Censura, Ministério da Justiça, Anais, 1982.
- MORÁN, José Manuel, "A linguagem revela processos opressores e libertadores na educação" in *Comunicação e educação*, 11/44 (1982).
- , "Contradições e perspectivas da televisão brasileira" in *Cadernos Intercom* 1/2 (1982): 5-28.
- MURRAY, J. P., "Television studies in Scottish schools" in *British journal of educational technology*, 2/11 (1980).
- NISKIER, Arnaldo, "Um rádio e uma TV em cada escola", in *Tecnologia educacional*, 34 (1980).
- PFROMM NETTO, Samuel, "Visão psicossocial". Seminário nacional sobre programação de TV e público usuário, Conselho Superior de Censura, Ministério da Justiça, Anais, 1982.
- RATHS, Louis e outros, *Ensinar a pensar*, EPU, São Paulo, 1977.
- RIDLEY-JOHNSON, Robin-COOPER, Harris-CHANCE, June, "The relation of children's television viewing to school achievement and IQ", in *The journal of educational research*, 76/5 (1983).
- SANTORO, Luiz Fernando, "Telenovelas: subsídios para uma análise de grupo", in *Comunicação e Educação*, 11/44 (1982).
- TADDEI, Nazareno, *Educar com a imagem*, Loyola, São Paulo, 1981.
- TARDY, Michel, *O professor e as imagens*, Cultrix, São Paulo, 1976.
- TÁVOLA, Artur da, *A liberdade do ver: televisão em leitura crítica*, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1984.
- THIOLLENT, Michel, "Televisão, trabalho e vida cotidiana", in *Cadernos Intercom*, 1/2 (1982): 44-55.
- WATKINS-HUSTON-STEIN-WRIGHT, "Effects of planned television programming", in PALMER-DORR, *Children and the faces of television*, New York Academy, Nova Iorque, 1981.

PROYECTO DE INVESTIGACION: EDUCACION DEL TELESPECTADOR ACTIVO

Patricio Calderón Muñoz, Miguel Reys Torres
(ASCP-V, Chile)

ACERCAMIENTO AL PROBLEMA

A comienzos del año académico 1984, un equipo de profesores de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso (ASCP-V) que se había especializado en materias de pedagogía de los medios de comunicación social y tecnología educativa, decide poner en práctica sus nuevos conocimientos a través de un enfoque holístico-interdisciplinario. Fue así como se reunieron con psicólogos, orientadores y evaluadores para que en conjunto planificaran líneas de acción concernientes a la televisión como medio de comunicación y su influencia en los educandos, usando un modelo de enfoque de sistema.

El desarrollo de un plan de acciones en torno a este tema obedeció — además — a que existía una serie de síntomas de problemas en relación a la influencia que está ejerciendo la televisión en nuestros alumnos. Por lo tanto, se hacía necesario documentar, justificar y jerarquizar aquellas necesidades para luego seleccionirlas y convertirlas en problemas. De esta manera, podrían identificarse problemas reales, significativos y representativos de la población, los que posteriormente serían analizados para encontrar procesos y recursos más eficientes y así poder resolverlos en forma efectiva.

El modelo de enfoque de sistema que se adaptó no fue entendido sólo como un proceso sistemático (en el sentido

que se hiciera de una manera reiterada, metódica, conocida y formal) o como un proceso sistémico, en donde todas las partes funcionarían en forma conjunta con el fin de lograr los objetivos establecidos, sino también como un enfoque que identificara, justificara y seleccionara primero problemas importantes, externos al sistema de televisión.¹ Este proceso se llevó a cabo aplicando un modelo de elementos organizacionales (OEM), que consta de cinco pasos, los cuales relacionan lo que la televisión usa y hace para finalmente establecer una unión con los impactos externos en la sociedad.² Los elementos organizacionales son entradas, procesos, productos, salidas y resultados finales, y se definen tal como aparecen en el cuadro 1.

Cuadro 1

MODELO DE ELEMENTOS ORGANIZACIONALES (OEM)

<i>Entradas</i>	<i>Procesos</i>	<i>Productos</i>	<i>Salidas</i>	<i>Resultados Finales</i>
Personas, insumos, materias primas	Maneras de hacer, comportarse	Resultados parciales	Conjunto de productos	Efectos en y para la sociedad

Se consideró importante enfatizar los efectos posteriores de la televisión (resultados finales) pues son ellos los que determinan la autosuficiencia y la contribución efectiva de la persona a la sociedad. Por lo tanto, la determinación de necesidades internas — vacíos en productos y salidas — se podría desarrollar mejor con la información del diagnóstico de la realidad externa. Esta es una forma de asegurar que este proyecto educacional pueda constituirse en un medio útil para los fines de la sociedad.

Consecuentes con el modelo holístico de planificación (OEM), se decidió realizar un diagnóstico de la realidad en materias de entradas, procesos y todo tipo de resultados, usados y logrados por la televisión. Este estudio de la realidad actual se llevó a cabo a través de una exhaustiva investigación bibliográfica nacional y extranjera, y por medio

1. Véase, por ejemplo, R. Kaufman, *A system approach — a redefinition*, Occasional Paper n. 31, Center for Needs Assessment and Planning, Florida State University, Tallahassee, Fla., 1982.

2. El OEM se presenta explicado en detalle en R. Kaufman-B. Stone, *Planning for organizational success*, J. Wiley & Sons, N. York, 1983.

de diversos procedimientos de encuestas y entrevistas tanto a alumnos, profesores y padres y apoderados de diversos establecimientos educacionales de nuestra región. Una síntesis de este análisis se presenta en el cuadro 2.

Si bien es cierto se encontraron antecedentes sobre estudios acerca del tema, realizados tanto en nuestra casa de estudios como en otras organizaciones nacionales y extranjeras, no es menos cierto que sólo constituyen intentos parciales desarrollados bajo otros modelos de investigación. Sin embargo, eran dignos de considerarse por constituir experiencias pioneras y porque muchos de sus procesos podrían ser transferidos una vez que — en esta investigación — tanto medios como fines fuesen determinados.

Es justo reconocer que en la ASCP-V existe una serie de estudios referidos al tema de la televisión educacional y a la semiología de la imagen, durante la década del 70.³ Sin embargo, en 1982, se advierte un cambio en la investigación sobre TV que se refiere específicamente a estudiar la situación del párvulo como telespectador y a analizar el mensaje televisivo de los programas dirigidos a él.⁴

Otros hitos importantes que contribuyeron a dar origen a este estudio actual, lo constituyen algunas actividades de extensión de la ASCP-V y la visita de expertos extranjeros.⁵

3. Por ejemplo en la ASCP-V, ex-Universidad de Chile-Sede Valparaíso, durante el período 1970-1972, se trabajó en producción de material audiovisual para emisiones de teleclases de Francés por Canal 8 de la Universidad Católica de Valparaíso. Puede revisarse, A. Boubet-A. Santander, *Plan piloto de teleclases de idioma extranjero - una experiencia chilena*, Universidad de Chile, Valparaíso, 1974.

También existen series de documentos sobre didáctica de la comunicación visual y técnicas para aprovechar el mensaje televisivo educacional.

Ver P. Calderón, *Apuntes para un curso de medios audiovisuales*, Centro de Medios Didácticos, Universidad de Chile, Valparaíso, 1975.

4. En este proyecto se pretendía elaborar y aplicar una metodología apropiada para enseñar a pre-escolares a leer y discriminar entre los mensajes heterogéneos de la programación y la propaganda. Se logró su primera etapa que consistió en un diagnóstico del preescolar de transición en situación de espectador de TV en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, con el trabajo coordinado de investigadores como profesores guías de tesis.

M. Véase Reyes, *Elementos para un proyecto de investigación en comunicación social educativa, dirigido a la educación del espectador/escolar*, documento de trabajo, Depto. de Educación, 1982; Cfr. "Educação do Telespectador: Pesquisa junto a pré-escolares chilenos" J. Marques de Melo, *Teoria e pesquisa em comunicação*, Cortez, São Paulo, 1983.

5. La visita del Dr. F. Gutiérrez, director del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación invitado por OLEALC — UNESCO a la

ANÁLISIS DE LA REALIDAD ACTUAL SOBRE TELEVISION

Entradas	Procesos	Productos	Salidas	Resultados Finales
<p>— Consejo Nacional de TV (que constituye juez y parte interesada en la programación).</p> <p>— Cuatro canales de TV cuya programación en un 80% es extranjera.</p> <p>— Esfuerzo de diversas firmas comerciales para financiar programas extranjeros.</p> <p>— Promedio de niños frente a la TV: 6 hrs.: días semana 8 hrs.: fines semana</p> <p>— Un millón de telespectadores menores de 18 ve TV después de las 9.30 p.m.</p>	<p>— Programación exalta, sobrerrepresenta y distorsiona antivalores: violencia, hedonismo, lujuria, consumismo, anomalías de la relación entre los sexos.</p> <p>— Televidentes: a) ven TV en forma pasiva y/o indiscriminada; b) intolerancia a la comunicación; c) lentos en reaccionar frente a una emergencia; d) estado normal de excitación del sistema nervioso central se ve disminuido, con lo que los procesos cognitivos, especialmente de atención, análisis y memoria inmedita, también disminuyen.</p>	<p>— Niños se tornan excesivamente activos, algo irritables y frustrados.</p> <p>— Escaso tiempo dedicado a deberes escolares.</p> <p>— Cansancio visual.</p> <p>— Generalización de lo ficticio a real.</p> <p>— Confusión de valores.</p> <p>— Disminución del lapso de tiempo de atención a comunicación verbal.</p> <p>— Dificultad de manejar el simbolismo matemático.</p>	<p>— Telespectadores tratan de parecerse a las imágenes (que no representan la realidad).</p> <p>— Fomenta nuestra dependencia cultural y borra nuestra identidad.</p> <p>— Inhibe la capacidad creativa e imaginativa del niño.</p> <p>— A mayor tiempo expuesto a la TV, menor CI, menor rendimiento escolar e inexistencia de hábitos de lectura. Además, se pone en riesgo las relaciones padres-hijos.</p>	<p>— TV no contribuye a mejorar la calidad de nuestras vidas.</p> <p>— Pésima salud física y mental.</p> <p>— Escasas o nulas transacciones humanas.</p>

Asimismo, en el año 1983, profesores de nuestra institución tuvieron oportunidad de participar en talleres de educación del telespectador dirigidos a profesores de las ciudades de Santiago y Concepción, respectivamente. En este mismo período, un número importante de aportes de especialistas extranjeros en el área de educación del telespectador y en general en educación a los medios, llevó al equipo de investigadores de ese entonces a reformular modelos teóricos y a probar algunas metodologías extranjeras, que debido a su bajo costo parecían apropiadas transferirlas. Este fue, por ejemplo, el caso de los métodos de introducción al lenguaje de televisión de Bruce Horsfield traducido como proyecto de percepción televisiva.⁶

Por lo tanto, sobre la base de la realidad actual y de acuerdo a los propios requerimientos de los partícipes de este proyecto, tanto internos como externos a nuestra institución, se pudo identificar la realidad futura — lo que debería ser — para poder determinar las necesidades más inmediatas. En el cuadro 3 aparecen consignados los resultados, tanto internos como externos que se esperan. Las entradas y procesos ideales han sido postergados para ser identificados una vez que se decidan las posibles alternativas de solución a resolver el problema.

Al detectarse los vacíos entre los resultados, estos pasan a convertirse en las principales necesidades a ser satisfechas a través de nuestro proyecto.

Las necesidades ya priorizadas constituyen el fundamento esencial para la formulación del problema, el cual puede expresarse de la siguiente manera: ¿Cómo la acción conjunta de los diversos partícipes de la educación: implantadores del proyecto de investigación, educadores, alumnos y padres-apoderados pueden contribuir a lograr los resultados esperados?

Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso permitió la realización del Seminario Taller "Familia-TV-niño" con participación de docentes, investigadores y alumnos. El trabajo de Gutiérrez en educación familiar para la TV es uno de los pocos métodos existentes en latinoamérica para modificar las relaciones familiares a partir de la TV.

Véase F. Gutiérrez, *Seminario taller, familia-TV-niño*, ILPEC, San José de Costa Rica, 1982. Se encuentra en otra metodología para uso familiar. *La televisión y los niños*, CONAPO, México, 1982.

6. B. Horsfield, *The television awareness project*, Riverina College, Goulburn, 1983 (existe la edición 1984 y la traducción *Proyecto de percepción televisiva* en la ASCP-V).

LA REALIDAD IDEAL SOBRE TELEVISION

Entradas	Procesos	Productos	Salidas	Resultados Finales
		<ul style="list-style-type: none"> — Alumnos capaces de comprender los mensajes que entrega la televisión y discriminar reflexivamente sobre los aspectos morales, valorando su posición frente a la vida, en concordancia con lo que es capaz de ofrecer de acuerdo a sus propios intereses y capacidades. — Alumnos capaces de discriminar entre lo superfluo y lo sustancial, entre lo ficticio y lo real. — Mejor distribución del tiempo para el estudio (trabajo), actividades recreativas y relaciones familiares y amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Persona consciente de su conocimiento sobre la televisión como medio de comunicación social. — Logro de valores que humanice a la sociedad. — Independencia de la televisión. — Exito escolar. — Mejores relaciones padres-hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Mensaje televisivo debería contribuir a mejorar la calidad de nuestras vidas para un aporte más efectivo a la sociedad. — Optima salud física y mental. — Más y mejores transacciones humanas.

DE LAS METAS Y LAS ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Documentadas las necesidades y establecido el problema, se formulan tres grandes metas, cada una de ellas correspondiente a cada resultado esperado dentro del OEM y denominadas propósito (para los resultados finales), objetivo general (para las salidas) y objetivo terminal (para los productos).

Propósito: contribuir al mejoramiento de la calidad de nuestras vidas como miembros de una sociedad activa;

objetivo general: capacitar al telespectador para conocer y comprender mejor a la televisión en su contexto y hacer uso inteligente de ella, de acuerdo a sus propias necesidades;

objetivo terminal: desarrollar en el televidente un juicio realista y apropiado sobre el contenido predominante de la televisión comercial, sobre los valores que esta exalta y sobre la distorsión de la realidad que conlleva.

En síntesis, llevarlo a despertar de la absoluta pasividad con que absorben normalmente esos contenidos.

Con el fin de poder lograr las metas anteriormente citadas, se decide delimitar el tema de estudio bajo la denominación de "pedagogía de los medios de comunicación social" y un área específica identificada como "educación del telespectador".

Así, luego, es posible determinar los objetivos específicos, entre los cuales se pueden citar:

1. Diseñar una metodología pedagógica apropiada y de bajo costo para enseñar a escolares a decodificar educativamente los mensajes de la televisión comercial;
2. elaborar un curriculum en educación del telespectador activo apropiado para nivel de enseñanza básica del Sistema Nacional de Educación;
3. elaborar un programa de educación familiar para la formación de telespectadores activos y para la modificación de la conducta familiar de consumo excesivo e indiscriminado de mensajes de TV;
4. aplicar en forma experimental la metodología pedagógica de educación del telespectador activo;

5. aplicar en forma experimental un plan curricular piloto de educación del telespectador activo en enseñanza básica;
6. aplicar el programa de educación familiar — en paralelo al plan curricular, educación del telespectador activo — con los padres y apoderados de los alumnos.

Entre los múltiples requisitos y alternativas de solución que se consideran para el logro de los objetivos, pueden nombrarse:

Requisitos:

1. obtener — el equipo investigador — a lo menos, tres horas semanales para dedicárselos a este proyecto;
2. integrar al equipo investigador en comisiones para el trabajo conjunto con alumnos seminaristas, profesores de colegios de enseñanza básica y media (fiscales y particulares), alumnos y padres-apoderados;
3. comprometer el permiso y apoyo de directores de colegios seleccionados para trabajar en este proyecto;
4. poseer un local con toda su infraestructura para poder realizar las actividades con profesores-alumnos;
5. promover la discusión del tema de la investigación en reuniones de padres y apoderados, y en consejos de profesores;
6. investigar en forma descriptiva estudios que se hayan realizado en torno a la televisión;
7. integrar experiencias de educación del telespectador a nivel nacional, con Argentina y Brasil, y aprovechar la experiencia de Inglaterra e Italia para una efectiva transferencia de procesos.

Alternativas de solución:

1. Diseñar y desarrollar un ciclo de cursos sobre formación del telespectador y el aprovechamiento educativo de la televisión, dirigido a profesores de enseñanza básica y media;
2. programar y dictar una serie de conferencias con distintos especialistas a educadores, alumnos y padres apoderados;

3. preparar un set de documentos escritos sobre materiales para la educación del telespectador;
4. diseñar proyectos parciales de investigación para ser tratados con alumnos seminaristas de la ASCP-V;
5. procesar la información existente sobre estudios similares y en general, sobre la influencia de la TV para conformar un archivo o biblioteca especializada que sirva de fuente de consulta permanente;
6. identificar áreas problemáticas dentro de la pedagogía de los medios de comunicación social, específicamente TV, para desarrollarlas en diversas líneas de acción;
7. realizar estudios paralelos sobre el curriculum actual que tienen los alumnos de pedagogía de la ASCP-V para poseer un diagnóstico real sobre su formación y así poder realizar estudios para incluir dentro de su plan común obligatorio u optativo una asignatura referida a la televisión como medio de comunicación social;
8. entregar asesorías en forma tutorial a quienes lo requieran.

Como primer requisito y alternativa de solución, se considera investigar en forma descriptiva algunos antecedentes sobre el tema específico de educación del telespectador, conocer experiencias similares ya avanzadas y procesar tal información (requisito 6 y 7 y alternativa 5 en este documento). De esta manera, se podría establecer un marco teórico que sirviera para dar dirección más efectiva a este proyecto.

ALGUNOS SUPUESTOS TEORICOS

El modelo teórico que sustenta el proyecto hace suponer que la educación es un proceso dialógico en el cual educador y educando son actores y no espectadores.⁷ Por otra parte los procesos educativos pueden darse en distintas formas de comunicación humana (interpersonales, colectivas u objetivas). Si en un proceso de comunicación colectiva me-

7. Véase, M. Reyes, M. "Educación como diálogo" en *Enfoques educacionales*, Universidad de Chile, Santiago, 1980. También, "Educación del Telespectador" en *Perspectiva educacional*, UCV Educación, Valparaíso, 1980.

dial, por ejemplo, un niño frente a un televisor, éste asume la condición de un paciente o espectador pasivo), por lo tanto, no es posible que se realicen procesos educativos. En cambio, si asume la posición de actor (de su acción de recibir) es posible que se dé educación. La posición activa implica que el espectador puede aprovechar o dejar de lado el mensaje conforme a sus propias necesidades.⁸

Educación respecto al uso de los medios significa desarrollar una conciencia crítica: estimular la comprensión de la realidad mediática, proporcionar una capacidad de comprender la construcción de los mensajes del medio y estimular el autocuestionamiento del receptor.

Sin duda el modo de hacerlo debe ser a través de las acciones del educando y su propia construcción de mensajes, y no en el modo de la clase cátedra en que el educando es fundamentalmente memorizador.

La realidad socio-económica del medio en que trabajamos es muy diversa. Así también se puede suponer que son diversos los recursos tecnológicos con los que se puede desarrollar la instrucción. Sin duda, algunas metodologías que usan tecnología de alto costo (televisor a color, equipos grabadores y reproductores de video, etc.) dan excelentes resultados.⁹ Sin embargo, es necesario pensar en transferir o diseñar metodologías de bajo costo, para así poder aplicarlas a muchos sectores escolares de Chile y Latinoamérica, sobre todo a los lugares que están apartados de los centros urbanos y a aquellos establecimientos, que estando en los centros urbanos, no poseen mayores recursos.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Programa de capacitación de equipos de profesores

Con los postulados teóricos ya investigados, se hizo necesario continuar con el plan de trabajo trazado inicialmente. Es así como se decidió proseguir con las alternativas de solución 1, 3, 4, 6 y 7 en forma paralela. Para cada una de ellas se establecieron líneas de acción específicas que fueron planificadas a través de diversas técnicas, tales como Carta

8. Véase, M. Reyes, *Proyecto piloto para la educación del escolar-tele-espectador activo*, Ponencia al Primer Seminario Latinoamericano de Educación para la TV, Santiago, Chile, 1985.

9. B. Horsfield, op. cit., edición 1984.

Formular Objetivos,
identificar contenidos,
preparar materiales,
establecer metodologías

Dictar curso 1
40 hrs. pedagógicas

Probar Metodologías en
colegios en base a
planificación sistemática.

Dictar curso 2
40 hrs. pedagógicas

Establecer plan de
acción para estudios
de seguimiento alumnos

Abril
10

Julio
10 16

Julio
27

Agosto
1.º

Sept.
20

Sept.
24

Octubre
5

Nov. 84

Nov. 85

CUADRO 4

Gantt etc. A modo de ejemplo, en el cuadro 4 se presentan las principales funciones que debían desarrollarse con respecto a la alternativa de solución 1, cual es: "Diseñar y desarrollar un ciclo de cursos sobre formación del telespectador y el aprovechamiento educativo de la televisión, dirigido a profesores de enseñanza básica y media".

Es útil indicar que este primer ciclo de cursos fue ofrecido a la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social y a la Vicaría de la Educación de la misma ciudad conjuntamente, ya que precisamente muchos de sus profesores habían expresado gran interés y necesidad por conocer formas de "contrarrestar" el mensaje televisivo en sus alumnos.

Por lo tanto, el ciclo de cursos para profesores en ejercicio pretendía en primer lugar, satisfacer una necesidad real de los educadores en el área de Pedagogía de Medios que les permitiese reconocer la forma de aprovechar los mensajes de televisión para la educación del escolar, y en segundo lugar, capacitar a un grupo de profesores para que probaran de manera sistémica en sus colegios, métodos de educación del telespectador, transferidos de otras realidades o creados por ellos mismos.¹⁰

El ciclo de cursos fue dictado a equipos previamente seleccionados por sus organismos responsables con el fin de asegurar el apoyo y la continuidad de su experiencia.

Era de extrema importancia — asimismo — dejar establecidos los criterios de evaluación de los logros a mediano plazo, una vez finalizado el ciclo de cursos. Una síntesis de ellos se presenta en el cuadro 5. De manera similar, se establecieron las líneas de acción de las otras alternativas de solución, muchas de ellas logradas en forma paralela, lo que ayudaba a complementar e integrar información útil y válida para la investigación.

Investigación teórica: desarrollo de áreas

Uno de los trabajos que comenzó a realizarse en forma paralela al diseño del curso, y que aún prosigue, es lo que se denomina desarrollo de áreas (ver alternativa de solución 6).

10. Puede verse el programa completo del curso, cuyos autores son los profesores Patricio Calderón y Miguel Reyes, 1984.

Se han considerado varios modelos para educación del telespectador (y en general de educación a los medios). Algunos de ellos muy adecuados por su sencillez y por su aptitud para visualizar los problemas. Como ejemplo, se puede mencionar el Método del Departamento de Educación, Oeste de Australia en donde se integran las áreas de códigos visuales y estudios de medios.¹¹ El investigador Gillian Corban sectoriza cinco áreas: las técnicas, el público, el medio de comunicación, la naturaleza de la construcción y los agentes.¹² Por su parte, Charles Xuereb, en un esquema de estrella, separa e integra comunicador, métodos, situación, receptor, contenido y propósito.¹³ Sin embargo, estos y otros modelos que se han revisado parecen descuidar algunas áreas, y en otras ocasiones, desconocer problemas.

En esta investigación se ha adaptado el modelo — en parte — de J. Pierre Golay. Este tiene la garantía de considerar áreas más amplias para integrar aspectos descuidados en otros modelos, como es el de autoanálisis de las motivaciones del receptor.¹⁴ Además, este modelo incluye las áreas de desmitificación y alfabetización. La primera de ellas ha sido tratada por uno de los equipos de investigadores y se presenta en el siguiente punto.

Metodología para la desmitificación de la TV: mirando la TV más allá de la pantalla

Este estudio tiene relación con la alternativa de solución 4 y se realizó durante quince meses con cuatro alumnos tesis de la carrera de post-título, consejeros educacionales y vocacionales de la ASCP-V. En él se desarrolló un programa piloto con alumnos de 7.º y 8.º años básicos de un colegio de Valparaíso: se diagnosticó sus carencias en educación

11. Véase, *Primary media studies teacher's resource book*, Educational Department, Western Australia, 1983, p. 5.

12. G. Corban, *Report mass media education K-12 curriculum project*, N.S.W. Education, Sydney, 1983.

13. Ch. Xuereb, "Teaching mass media" in *Report*, 1982.

14. Jean Pierre Golay es director del Centro de Iniciación al Cine, Comunicaciones y Medios Audiovisuales dependientes del Departamento de Instrucción Pública, en Lausanne, Suiza. Ver de este autor, *L'éducation aux médias*, Lausanne CIC (mimeo.), 1982. Traducido como "Educación a los medios" en *Aportes teóricos y apoyos didácticos a la educación del telespectador*, Doc. 1, 1985 de la serie Documentos de Pedagogía de los Medios de Comunicación Social, Depto. de Ciencias de la Educación, ASCP-V, 1985.

Cuadro 5

SINTESIS DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA MEDIR SALIDAS DE ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN 1.

MISIÓN: originar soluciones para problemas educacionales identificados, mediante la incorporación o aprovechamiento de la TV dentro de un enfoque sistémico.

QUIENES: profesores-alumnos del curso de formación del telespectador y el aprovechamiento educativo de la TV.

<i>Indicadores de cambio</i>	<i>Grado</i>	<i>Evaluado por *</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Integración en equipos con otros colegas, orientador, miembro de la unidad técnico pedagógica y padres. — Infraestructura de tipo logística en el colegio. — Desarrollo de una metodología de educación del telespectador en el colegio, en base al enfoque sistémico. — Establecer y seguir línea de acción a futuro para determinar un estudio de seguimiento a corto, mediano y largo plazo 	<ul style="list-style-type: none"> — Conformar una sección dentro del colegio, con participación del 80% de apoderados y reuniones de trabajo o de taller cada 15 días o mensuales. — La sección determina maneras de producir o lograr el material. — Profesor con la totalidad de alumnos. — Participación activa y entusiasta alumnos. — Considerar grupo control. — Comparar logros de grupos experimental y control. GE: logro de productos y salidas. GC: conducta similar inicio tratamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> — Actas de reuniones y productos inmediatos (toma de conciencia, participación activa etc.). — Cantidad y calidad de material tangible validado ante un grupo curso. — Instrumentos de evaluación formativa y sumativa acordes con la metodología. — Aplicación cuestionario de actitudes y pre-post test. — Encuestas, entrevistas, observaciones alumnos y padres actividades de recreación, trabajo etc.).

* Se espera que todos estos resultados sean supervisados por algún miembro del equipo investigador, estableciendo un programa de visitas a los colegios involucrados en este estudio.

para la TV y se elaboró un material para dos etapas, una pre-experimental y otra experimental con el objeto de aproximar al niño a la realidad del medio televisivo. El método generado en este programa piloto se caracteriza por su bajo costo y la posibilidad de ser aplicado con pocos recursos en distintos medios, en niveles de enseñanza básica.¹⁵

Otro estudio que deriva de la misma alternativa de solución es el que se trata a continuación.

Publicidad y Adolescentes

En la línea de alfabetización, el trabajo experimental se dirigió a la comprensión de un determinado tipo de mensaje televisivo. Un equipo de investigadores, a través de un Seminario Tesis con alumnos de carreras de post-título, trabajó en construir y experimentar un programa piloto para el análisis de la publicidad comercial en adolescentes. Cabe hacer notar que uno de los problemas que encontró este estudio fue la escasísima bibliografía que existe sobre el influjo de los comerciales en los adolescentes.

La experiencia se realizó en dos colegios, uno fiscal y otro particular con grupos de alumnos de 3.º de enseñanza media de Viña del Mar y Valparaíso. Se usaron tanto recursos de bajo costo como equipos sofisticados en ambos establecimientos.¹⁶

El área de autoanálisis ha sido estudiada en forma inicial a través de un estudio similar, por medio de alumnos seminaristas, y se trata a continuación.

Educación familiar y TV

Se estimó que el contexto más apropiado para lograr los objetivos del área de autoanálisis era la familia, pues desde esta perspectiva resultaba un trabajo más integrado debido al apoyo que se requería de los familiares más cercanos a los niños. Este enfoque presentaba importantes fundamentos de estudios similares que han demostrado que es

15. El material preparado en formato de módulo, aparece publicado en *Documentos de pedagogía de los medios de comunicación social* n. 2 con el título de "Un Método de Desmitificación de la TV", 1985.

16. El material y la metodología de esta investigación se encuentra en prensa para ser publicado en la serie de documentos de pedagogía de los medios de comunicación social.

bastante inútil insistir con un escolar en que aplique determinada norma para el uso de la TV, si sus padres no están dispuestos a modificar su conducta o a aceptar la norma para su hijo.

El trabajo consistió en una investigación descriptiva para conocer las condiciones de recepción del mensaje de TV en familias con escolares de 2.º año básico, en la ciudad de Valparaíso, donde la población escolar de este curso es de aproximadamente 4.800 niños entre colegios fiscales, municipales y particulares.

Como producto de este estudio se han generado algunas unidades de aprendizaje para ser desarrolladas en una futura escuela de padres en el tema educación del telespectador. También este material ha sido diseñado considerando el bajo costo de ellos.

PROYECCIONES

Si bien es cierto los logros alcanzados hasta este momento se refieren a productos inmediatos (diagnósticos, condiciones ideales, estudios en pequeñas muestras, etc.), no es menos cierto que éste es el punto inicial para seguir investigando. Hemos creído conveniente ajustarnos al plan inicial para luego ir introduciendo modificaciones a través de su desarrollo como una manera de retroalimentar y optimizar el sistema.

Junto con la distinción de áreas nos ha parecido necesario configurar líneas de acción en paralelo para la educación del telespectador teniendo en cuenta que la perspectiva general que asumimos es de profesionales de la educación.

Tres líneas de acción nos parecen imprescindibles integrar:

- 1) la escuela;
- 2) la familia;
- 3) el medio televisivo.

Por esto el trabajo principal del área de autoanálisis lo hemos orientado desde la familia, aun cuando obviamente está ligada al sistema escolar porque trabajamos con los padres en cuanto apoderados de los alumnos.

Nos parece en este momento imprescindible desarrollar programas a través del medio y estamos iniciando la construcción de material para televisión educativa en educación del telespectador.

Junto con esto nos parece imprescindible mejorar la preparación del profesorado en formación en las universidades y academias a través de cursos de pedagogía de medios o programas de perfeccionamiento en esta disciplina.

Nosotros confiamos que la acción de formación de profesores es una acción fuertemente multiplicadora y esperamos también por este medio mejorar la calidad de nuestra educación.

O PROJETO DE LEITURA CRÍTICA DA COMUNICAÇÃO DA UCBC

Pedro Gilberto Gomes, S.J. (UCBC, UCLAP)

Quando se procura realizar um apanhado histórico do "Projeto de leitura crítica da comunicação", levado a cabo pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social, depara-se com uma limitação evidente: ao mesmo tempo que toda descrição da realidade nunca diz tudo desta mesma realidade, muitas vezes ela idealiza a experiência, silenciando suas limitações e ambigüidades. Reconhecendo que uma descrição totalmente objetiva é inviável, este trabalho procura dar uma visão do projeto LCC na sua história e na sua explicitação atual.

O LCC situa-se no âmbito educacional, apresentando-se como sugestão de trabalho para educadores, líderes de movimentos populares, bem como para os agentes de pastoral da comunicação das Igrejas cristãs.

Este projeto possui uma longa trajetória. Durante o seu processo histórico, muitas avaliações, inúmeras discussões foram realizadas visando a seu aperfeiçoamento e adequação à realidade em que estamos vivendo. Sentiu-se, outrossim, a necessidade de explicitar o referencial teórico que dava vida e sustentava a existência de um projeto como este dentro de uma instituição cristã e ecumênica.

As raízes do LCC encontram-se no início da década de 70, com os cursos realizados pelo Prof. Marcelo Azevedo — primeiro presidente da UCBC —, em Porto Alegre. Este trabalho foi secundado pelo jornalista Ismar de Oliveira Soares que percorreu os Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, promovendo cursos de análise crítica

da comunicação. Em meados da mesma década, Prof. José Marques de Melo e frei Romeu Dale, O.P. ministraram cursos solicitados pela Conferência dos Religiosos do Brasil e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Em 1979, em São Paulo, com a participação de José Marques de Melo, frei Romeu Dale e Ismar de Oliveira Soares, organizou-se o primeiro curso da atual série de LCC. Esta atual série recebeu influência do T-A-T (Treinamento de Análise de Televisão), coordenado pelo pastor metodista Reinaldo Brose e pelo Prof. Ismar de Oliveira Soares, a partir do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS). Este projeto possuía uma concepção identificada como eminentemente moralista, pois preocupava-se em combater os excessos da TV (violência, sexo, estereotipagem, exploração da capacidade infantil de entender a realidade etc...).

Esta influência recebida pelo LCC gerou uma série de críticas dentro da UCBC. Foi a partir destas críticas, levantadas pelos sócios, que o projeto se aproximou da área acadêmica, buscando contribuições fornecidas pelas universidades e pela INTERCOM, que o levasse a superar essa concepção moralista frente aos fenômenos da comunicação de massa.

Atendendo a essas críticas, os cursos passaram a ter um perfil de conferências, com debates posteriores, sobre o sistema de comunicação, a indústria cultural, as contradições do desempenho dos meios de comunicação de massa, os excessos cometidos por esses veículos, enquanto informadores da opinião pública etc... O objetivo era denunciar a manipulação exercida pelos meios massivos e alertar sobre os responsáveis pelo controle e desvio da informação: o próprio sistema sócio-político-econômico-cultural vigente no Brasil e, em geral, no mundo. A estes temas, acrescentava-se um estudo da comunicação cristã e do próprio culto ou liturgia praticado pelas comunidades evangélicas e católicas. Aos poucos, este estudo se organizou num curso à parte, com a denominação de "Leitura crítica da comunicação cristã" — LCCC — e, atualmente, se realiza em convênio com o Serviço à Pastoral da Comunicação — SEPAC — das Edições Paulinas.

A partir de 1982, os cursos de LCC passaram a ser ministrados fora de São Paulo. Em 1983, surgiu uma proposta que objetivava uma abertura do LCC aos movimentos populares.

Esta abertura levou a UCBC a questionar a metodologia empregada. Por isso, a entidade decidiu estudar uma meto-

dologia que viesse ao encontro das necessidades dos grupos populares, evitando a prática questionada de transferência pura e simples do saber acadêmico de professores de comunicação para uma assistência atenta, mas não participativa.

Para viabilizar este estudo, a diretoria da UCBC conuiu a um dos membros do conselho diretor, João Luís van Tilburg, a elaboração de um anteprojeto para o LCC, destinado aos grupos populares. A proposta educacional deste anteprojeto partia da afirmação de que

o Estado, mediante os meios de comunicação de massa, procura obter um consenso em relação ao entendimento da forma em que a produção da riqueza está organizada, projetando seus interesses expressos em valores, em vista da perpetuação do seu poder historicamente conquistado.

Afirmava também que “em virtude da atuação dos aparelhos ideológicos do Estado, a clientela do LCC já tem incorporado esses valores” que garantem a perpetuação do poder. Daí

decorre que o ponto de partida do LCC há de considerar a percepção (interpretação e reinterpretação) desses valores por parte daqueles aos quais o LCC se dirige, em virtude do fato de que a própria interpretação e reinterpretação evidenciam uma atitude crítica, seja implícita, seja explicitamente expressa. Essa atitude crítica conhece uma variedade e uma diversidade de graduações que não necessariamente se enquadram dentro dos parâmetros esboçados pelo LCC em relação à concepção de consciência crítica por parte da UCBC. Nesta linha, os próprios valores inerentes a qualquer formulação de apreciação, expressos pelos participantes do curso, se constituem o objeto do LCC que toma como referência os valores presentes nas produções simbólicas para alcançar o objetivo posto.

O que se questiona é o entendimento da “consciência crítica”. Não é suficiente detectar os interesses presentes nas produções simbólicas que codificam os valores dominantes, pois

esta forma de atitude crítica implicitamente se caracteriza por um determinismo como se os meios de comunicação de massa numa atuação interrelacionada com os demais aparelhos ideológicos estabelecessem as fronteiras da própria consciência crítica. Por esta razão o LCC há de proporcionar um entendimento político dos valores com que os participantes dos cursos julgam ‘criticamente’ as produções simbólicas. Isto significa que os próprios conceitos, tais como justiça, bem e mal, direito e lei, matrimônio e amor, sejam reinterpretados a partir da interpretação dos conteúdos das produções simbólicas, numa perspectiva política que evidencia que os próprios julgamentos reproduzem os valores, como expressões dos interesses dos grupos que detêm o poder.

A partir desta colaboração para responder à pergunta pelo método, ficou clara a redefinição da proposta do LCC: enquanto que antes se propunha fazer, junto com o grupo, uma análise "objetiva" do conteúdo e da linguagem, assim como dos interesses ideológicos e do sistema de produção que estão por trás de um programa, agora se pretende trabalhar com grupos que tenham interesses de classes mais definidos, partindo do modo como as pessoas subjetivamente percebem os programas e matérias dos meios de comunicação de massa, a fim de tomar consciência da contradição entre seus valores e os valores propostos pela classe dominante. Daí que o fundamental é partir do grupo, pois toda pessoa e todo grupo possuem juízos de valor que devem ser respeitados. Sendo assim, não cabe ao coordenador do LCC interferir, passando suas formas de interpretação da realidade.

Explicitando a contribuição dos diversos encontros que estudaram a problemática suscitada pela pergunta pelo método do LCC, pode-se dizer que o projeto elegeu o processo indutivo de análise, a partir de produtos concretos. Esta escolha parte do princípio de que o objetivo que se quer atingir não é a simples decodificação dos signos, mas a confrontação entre a consciência do usuário e seu universo simbólico, por um lado, e a gama de valores veiculados pelos diversos meios de comunicação, por outro. Desse processo dialético resulta, como meta, a reafirmação da consciência de classe. Como resultado secundário, decorrente do próprio processo de leitura crítica, espera-se que o participante do projeto LCC passe a compreender os mecanismos de produção e signagem. Por isso, a análise pelo método indutivo procede pela intervenção dos animadores, cuja função é apontar as contradições dos membros do grupo. Em alguns momentos, recorre-se ao auxílio do método dedutivo, com exposições teóricas e análise de textos.

Além de definir o seu método, o projeto hauriu dos Encontros de Comunicação e Teologia, realizados pela UCBC, os fundamentos de sua identidade e a motivação cristã de sua atuação. Como entidade de comunicação e fiel aos princípios que nortearam a sua vida desde a sua criação em 1969, a UCBC assume uma caminhada autônoma, ecumênica, integrada à Pastoral das Igrejas Cristãs e definida a partir de um lugar social bem explícito: a realidade dos empobrecidos no Brasil e na América Latina. E tem como objetivo primordial contribuir para o processo de libertação integral destes empobrecidos neste continente "crente e explorado".

Inserido nesta compreensão que a UCBC possui de si mesma, afirmando a sua identidade cristã e identificando-se com a opção evangélica que as Igrejas cristãs fizeram na América Latina e que as levou a comprometer-se com a libertação dos empobrecidos do continente, o projeto LCC se afirma como:

Um serviço ao povo brasileiro, em processo de transformação socio-cultural e econômica, a partir da verdade sobre Jesus Cristo e o homem e à luz da opção cristã pelas classes empobrecidas (Cf. Mt 25,40), que oportunize condições de participação e comunhão, visando uma sociedade justa e fraterna, sinalizando, assim, o Reino definitivo.

Conseqüente, o projeto explicita três objetivos específicos na sua aplicação:

1. oportunizar a criação da consciência de grupo, a fim de que todos os participantes do projeto se sintam sujeitos do processo a ser desenvolvido;
2. analisar com o grupo a mensagem veiculada através dos meios de comunicação de massa;
3. reforçar a consciência de grupo, objetivando um compromisso de mudança do processo de comunicação através de sinais proféticos. Insere-se neste conceito a criação de canais alternativos de comunicação, como jornais comunitários, boletins, teatro popular, vídeo-militante, murais, volantes etc. . .

Para atingir estes objetivos, o projeto LCC prefere o método indutivo, com análise de produtos concretos, programados, se possível com a participação do próprio grupo. Procede-se à análise pela intervenção dos animadores, cuja função é apontar as contradições dos membros dos grupos. O método dedutivo, com exposições teóricas e análise de textos, é utilizado como auxiliar nos encontros. Não sendo possível o uso predominante do método indutivo, recomenda-se que o aplicador opte por outros métodos, com o uso, por exemplo, de subsídios preparados a partir da ótica das classes populares.

Nesta metodologia, o LCC utiliza-se de técnicas que objetivam um crescimento de consciência.

EXPLICITAÇÃO DE VALORES

Para realizar esta explicitação, utilizam-se três técnicas distintas, de preferência apresentadas nesta ordem:

Explicitação de valores do grupo

Em primeiro lugar, apresenta-se um produto cultural (programa de rádio, um audiovisual, um vídeo, um jornal etc...)

Em seguida, faz-se a análise deste produto cultural a partir das perguntas: do que gostou? do que não gostou? o que mudaria? como faria um produto diferente?

Para esta análise, o grupo é dividido em subgrupos homogêneos (homens e mulheres, casados e solteiros etc...)

O aplicador, depois do tempo necessário, ao reunir novamente o grupo todo, anota no quadro os resultados do trabalho de cada subgrupo. Trabalha, inicialmente, com as questões "a" e "b", questionando os participantes sobre as contradições evidenciadas entre o "do que gostou" e "do que não gostou". O aplicador estará aberto às "impressões" que denotarem aspirações de classe diferentes das que são presumivelmente comuns ao grupo que realiza a análise. Num segundo momento, passar-se-á à análise das respostas às questões "c" e "d", tendo o aplicador o cuidado de identificar as diferenças de concepções e as contradições entre as pequenas mudanças aos programas preexistentes e as profundas mudanças almejadas ao se responder como "faria produto diferente". Finalmente, o aplicador apontará, com a ajuda de todos, os valores que o grupo passou a identificar como seus, contrapondo-os com os valores do veículo.

Explicitação dos valores do meio

Apresentação de um produto cultural visivo.

Análise deste produto a partir das perguntas:

- de que cenas o grupo mais gostou? (percepção sensorial);
- que questões estas cenas levantam? (análise sociológica);
- que valores são passados através destas questões? (análise filosófica);
- que valores o grupo afirma? (análise filosófica).

Também aqui a divisão é por subgrupos homogêneos e o aplicador, usando o método indutivo, busca evidenciar as contradições subjacentes no grupo e nos meios.

Explicitação de valores a partir de problemas

Faz-se a apresentação de um produto cultural. Divididos em grupos, os participantes procuram responder como o

veículo em questão trata dos problemas inerentes à classe que está participando do LCC (operários, estudantes, religiosos, políticos, mulheres etc...).

Em todas estas três técnicas, enfatiza-se mais o modo como as pessoas "consomem" o produto cultural e não tanto o veículo em si. Após a realização de 4 a 6 análises, o grupo já terá noção da abrangência do universo em estudo, passando, em geral, a exigir mais colaboração do aplicador no sentido de aprofundar determinados conceitos ou processos de produção. Este é o momento para dar o passo seguinte.

ANÁLISE DO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

Análise da Produção realizada através da

- análise da estrutura: organização do programa;
- análise da linguagem: técnica utilizada no programa;
- análise da mensagem: explícita e implícita;

Análise do sistema de comunicação

- apresentação de textos sobre comunicação e indústria cultural;
- análise em grupos dos textos apresentados;
- socialização da análise em plenário.

No final de um encontro de LCC o ideal é que haja um comprometimento do grupo com o próprio processo de trabalho do projeto, ou, ainda, o comprometimento em projetos de uso alternativo da Comunicação Social, tornando este (o grupo) sujeito consciente de mudança no processo de comunicação.

A explicitação teórica do Projeto LCC, realizada no início de 1984, recolhe os fragmentos de uma história que remonta aos primórdios da UCBC. Depois de feita esta explicitação, inúmeros encontros aconteceram, desde Mossoró, no Rio Grande do Norte, até Cascavel, no Paraná. Somente neste ano, de fevereiro a agosto, cerca de trinta (30) encontros já foram realizados.

Para o início do ano que vem está previsto um encontro nacional para analisar a caminhada até agora realizada e discutir o problema da avaliação do projeto LCC.

N.B.: as citações contidas neste texto são todas tiradas do: "Ante-projeto: Leitura Crítica da Comunicação (LCC)", de João Luís van Tilburg.

INFORMAÇÕES SOBRE A INTERCOM

HISTÓRICO

A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação — INTERCOM — é uma associação civil, sem fins lucrativos, que reúne pesquisadores da comunicação de todo o país, interessados em estudos avançados, numa perspectiva interdisciplinar. Tem sua sede na cidade de São Paulo, à rua Nicolau de Souza Queiróz — Vila Mariana.

Conta atualmente com um quadro social em torno de 500 associados, que se espalham por todas as regiões do país e começam a se aglutinar em núcleos estaduais, coordenados pela diretoria nacional, localizada em São Paulo.

Fundada pelo Prof. José Marques de Melo, em 12 de dezembro de 1977, a INTERCOM correspondeu aos anseios de inúmeros intelectuais que, pensando, pesquisando e praticando a comunicação, não dispunham de um espaço onde pudessem debater criticamente os modos de comunicação peculiares às sociedades contemporâneas.

A INTERCOM surge e se desenvolve com duas características bem nítidas: a interdisciplinariedade e o pluralismo. Integram o seu quadro social não apenas os pesquisadores vinculados às universidades e às empresas de comunicação, mas também os cientistas sociais que privilegiam a comunicação enquanto objeto de análise profissional ou acadêmica. Destaca-se na sua fisionomia institucional a convivência de pessoas que assumem diferentes concepções ideológicas ou estão filiadas a distintas correntes teóricas. Esse encontro de intelectuais procedentes dos inúmeros ramos do saber e defensores de pontos-de-vista nem sempre coincidentes lhe traz, sem dúvida, maior vitalidade.

A Assembléia Geral de criação da INTERCOM ocorreu no edifício da Fundação Cásper Líbero, onde a sociedade teve

a sua sede no período de estruturação inicial 1977-1978. Participaram da assembléia de fundação: José Marques de Melo, Francisco Gaudêncio Torquato do Rego, Carlos Eduardo Lins da Silva, José Manuel Morán Costas, Joseph Maria Luyten, Francisco Rocha Morel, José Salvador Faro, Angela Casiano, Lourdes Tiago Neves, Carlos Alberto Di Franco e Maria Luiza Bretas. Na ocasião, foi eleita uma comissão executiva, que cuidou de elaborar os estatutos, obter a adesão de novos sócios e buscar apoio junto às entidades que fomentam a pesquisa científica no país.

A primeira diretoria foi eleita em 1979, no edifício da seção estadual da ABI — Associação Brasileira de Imprensa —, à rua Augusta, 555, onde a INTERCOM teve a sua sede durante os primeiros anos. Essa diretoria estava assim constituída: José Marques de Melo (presidente); Carlos Eduardo Lins da Silva (vice-presidente); Miguel de Abreu Rocha (secretário-geral); J. S. Faro (tesoureiro); Edvaldo Pereira Lima (1.º secretário); José Manuel Morán Costas (2.º secretário). O conselho fiscal contava com a participação de: Anamaria Fadul, Antonius Jack Escobar, Francisco Gaudêncio Torquato do Rego, Francisco Morel e Isaac Epstein.

A segunda diretoria, eleita para o biênio 1981-1983, teve a seguinte composição: José Marques de Melo (presidente); Anamaria Fadul (vice-presidente); Rogério Bastos Cadengue (secretário-geral); J. S. Faro (tesoureiro); Luís Fernando Santoro (1.º secretário); Roberto Peres Queiroz (2.º secretário). Do conselho fiscal participaram: Isaac Epstein, Carlos Eduardo Lins da Silva, José Manuel Morán Costas, Regina Festa e Vera Lúcia Rodrigues.

No biênio 1983-1985, a diretoria da INTERCOM foi ampliada para atender à expansão da sociedade. Participaram dessa terceira equipe os seguintes sócios: Anamaria Fadul (presidente); Laurindo Leal Filho (vice-presidente); Luís Fernando Santoro (tesoureiro); Carlos Eduardo Lins da Silva (secretário geral); Dilma de Melo Silva (1.º secretário); Lúcia Araújo (2.º secretário); José Marques de Melo (diretor científico); Maria do Socorro Nóbrega (diretora cultural); Wilson da Costa Bueno (diretor editorial). Conselho fiscal: Jerusa Pires Ferreira, José Manuel Morán Costas, J. S. Faro, Michel Thiollent, Regina Festa. Como alguns membros não puderam assumir integralmente suas responsabilidades, a assembléia geral de 1984 indicou substitutos para completarem o mandato. Desta maneira, passaram a integrar o comando da INTERCOM os sócios: Valdenizio Petrolli (1.º secretário); Margarida Kunsch (diretora cultural);

Alceu Antonio da Costa (diretor editorial). Durante o ano de 1983, houve mudança de sede: a INTERCOM passou a funcionar no edifício da Escola de Comunicações e Artes, no campus da Universidade de São Paulo. No ano de 1984, houve a decisão de alugar um casarão na Vila Mariana, à rua Dr. Nicolau de Souza Queiróz, 478, e contratar duas funcionárias, em vista do aumento do número de sócios e da dinamização das atividades culturais, científicas e editoriais.

A quarta diretoria, atualmente em exercício, foi eleita em 1985 e tem mandato até 1987. Sua composição é a seguinte: Francisco Gaudêncio Torquato do Rego (presidente); Luis Fernando Santoro (vice-presidente); Edvaldo Pereira Lima (tesoureiro); Fátima Feliciano (secretária geral); Cláudia Vasconcellos Almeida (1.^a secretária); Izo Zeigerman (2.^o secretário); Isaac Epstein (diretor científico); Margari-da Kunsch (diretora cultural); Alceu A. da Costa (diretor editorial). Conselho fiscal: José Marques de Melo, Carlos Eduardo Lins da Silva, Laurindo Leal Filho, Maria Felismin-da de Rezende e Fusari e Sara Chucid da Viá.

Uma inovação, decidida pela assembléia de 1985, foi a criação de representações estaduais, com a finalidade de estimular a aglutinação dos sócios residentes em outros Estados. Foram indicados para atuar como representantes estaduais: *Amazonas* — Maria do Perpétuo Socorro Pereira; *Brasília* — Aldo Vinholes Magalhães e Raul Colvara Rosinha; *Espírito Santo* — Cicilia M. K. Peruzzo; *Goiás* — Maria Beatriz Ribeiro da Costa; *Minas Gerais* — Vera Regina França; — Fátima Gondim; *Paraná* — Ana Maria Crippa; *Rio de Janeiro* — Nelson Dimas Filho; *Rio Grande do Norte* — José de Castro; *Rio Grande do Sul* — Doris Fagundes Haussen; *Sergipe* — César Ricardo Bolaño.

COMPROMISSO COM A REALIDADE BRASILEIRA

Um traço peculiar da INTERCOM é o seu compromisso com a realidade brasileira e sua tentativa de contribuir para a superação da dependência política, cultural e tecnológica que caracteriza os sistemas nacionais de comunicação.

Todas as pesquisas, estudos e debates que vem promovendo convergem para essa finalidade, o que pode ser atestado pelas publicações até agora editadas e pelas posições que vem assumindo perante a comunidade científica e as conjunturas político-culturais.

Por isso mesmo é que a INTERCOM está legitimada como interlocutora dos pesquisadores brasileiros da comunicação e vem sendo chamada a representá-los nos fóruns acadêmicos e profissionais da área.

Tendo surgido como sociedade científica articulada com o conjunto das entidades que fortalecem/respaldam a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência — SBPC — e participado ativamente de suas reuniões anuais, a INTERCOM vem defendendo os interesses da comunidade acadêmica da comunicação social junto às instituições públicas que fomentam a pesquisa científica no país: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP); Ministério da Cultura (MINC); Instituto Brasileiro de Informações sobre Ciência e Tecnologia (IBICT); Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Secretaria de Estado da Cultura do Estado de São Paulo (SEC). A ação permanente e persistente da INTERCOM junto a esse *pool* de órgãos governamentais/públicos, que subsidiam a ciência e a cultura no país, foi responsável pela autonomização da área de comunicação social como campo específico de conhecimento no sistema nacional de ciência e tecnologia, e pela alocação de recursos para financiar pesquisas e estudos nesse segmento do saber oficialmente catalogado e codificado.

Concomitantemente, a INTERCOM vem mantendo contatos regulares e trabalhando cooperativamente com associações que reúnem entidades ou personalidades da área de comunicação social: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Comunicações e Publicidade (CONTCOP); Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ); Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP); Conselho Nacional dos Profissionais de Relações Públicas (CONRERP); Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Federação Nacional de Agências de Propaganda (FENAPRO); Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT); Câmara Brasileira do Livro (CBL); Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro (CPCB); Associação Brasileira de Jornalismo Científico (ABJC); União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC); Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social (ABECOM); Associação Nacional de Jornais (ANJ) etc.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

No exterior, a INTERCOM vem prestigiando a Associação Latino-Americana de Investigadores da Comunicação (ALAIIC), entidade regional que passou a integrar oficialmente em 1982, a convite da sua diretoria.

Vem também se relacionando e cooperando com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina (CIESPAL); Sistema Econômico Latino-Americano (SELA); Instituto Latino-Americano de Estudos Transnacionais (ILET); Instituto para a América Latina (IPAL); Centro Internacional de Investigações para o Desenvolvimento (CIID); Centro Internacional de Documentação e Comunicação (IDOC); Centro de Indagação Expressão Cultural e Artística (CENECA); Centro de Estudos Econômicos e Sociais (CEDES) e outras organizações.

Articula-se igualmente com as associações internacionais e regionais de comunicadores: Associação Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Informação (AIERI); Associação Internacional de Comunicação (ICA); Federação Latino-Americana de Associações de Faculdades de Comunicação Social (FELAFACS); Federação Latino-Americana de Jornalistas (FELAP); Associação Latino-Americana de Emisoras Rádio-Educativas (ALER); União Católica Latino-Americana de Imprensa (UCLAP); Associação Latino-Americana de Emisoras Católicas de Radiodifusão (UDA-AL); Organização Católica Latino-Americana de Cinema (OCIC-AL); Associação Mundial de Comunicação Cristã — seção América Latina (WACC-AL) etc.

Tem estreitado seus vínculos com as entidades congêneres existentes em outros países, que reúnem pesquisadores da comunicação: Associação para o Ensino do Jornalismo e da Comunicação de Massa (AEJMC, Estados Unidos); União para a Comunicação Democrática (UDC, Estados Unidos); Associação Canadense de Pesquisadores da Comunicação (CCA); Associação Mexicana de Pesquisadores da Comunicação (AMIC); Associação Peruana de Pesquisadores da Comunicação (APEIC); Associação Colombiana de Pesquisadores da Comunicação (ACICS); Associação de Pesquisadores da Comunicação do Chile (AICC); Associação Boliviana de Pesquisadores da Comunicação (ABIC); Associação Argentina de Comunicação e Cultura (AACC); Associação Dominicana de Pesquisadores da Comunicação (ADIC).

Mantém ainda intercâmbio com centros de pesquisa, em várias partes do mundo: International Mass Media and Research Center (IMMRC, Paris); Nordic Documentation Center for Mass Communication Research (NORDICOM, Göteborg, Suécia); Centre de Recherche sur la Presse (CRSP, Cracovia); Center for Mass Communication Research (CMRC, Leicester, Inglaterra); Center for Communication and Culture (CCC, Londres); Institute for Latin American Studies (ILAS, Austin, EUA); Institut Belge d'Information et Documentation (INBEL, Bruxelas); Centro de Estudos de Comunicação da Universidade Eduardo Mondlane (CEC, Maputo, Moçambique); Centro de Estudios de los Medios de Difusion Masiva (CEMEDIM, Havana); Taller de Investigación en Comunicación Masiva (TICOM, Xochimilco, México); Centro de Cultura Contemporânea (CCECC, Colima, México); Centro de Estudios de Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (CEC, México, DF); Centro de Comunicación Social Jesus Maria Pellin (CCS, Caracas); Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad Central de Caracas (INICO, Caracas); Programa para Graduados Latino-Americanos, Universidad de Navarra (PGLA, Pamplona); Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona); Centro de Formação de Jornalistas (Porto); Departamento de Comunicação Social da Universidade Nova de Lisboa (Lisboa); Fundación Academia Nacional de Ciencias y Artes del Cine y la Televisión (Caracas); Centro de Investigación en Comunicación Social, Universidad de Lima (CICOSUL, Lima).

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Em dezembro de 1981, a diretoria da INTERCOM decidiu criar um órgão complementar, com a finalidade de inventariar e divulgar a produção acadêmica e profissional relacionada com a comunicação nos países de língua portuguesa. Esse órgão é o Centro de Documentação da Comunicação nos Países de Língua Portuguesa (PORT-COM).

As atividades do PORT-COM foram iniciadas em janeiro de 1982, mediante um acordo de colaboração com a Biblioteca da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que vem se encarregando de centralizar todo o acervo referente à produção brasileira na área da Comunicação Social.

Posteriormente, o PORT-COM veio a ter o apoio do Instituto Brasileiro de Informação sobre Ciência e Tecnologia (IBICT), assumindo o inventário da área de comunicação social na Rede de Registro Bibliográfico em Ciência e Tecnologia (RRBCT).

O Centro de Documentação da INTERCOM acompanha a publicação de livros, revistas, teses e monografias, bem como a divulgação de trabalhos apresentados em congressos e seminários, produzidos no Brasil ou referentes à comunicação no Brasil, registrando e classificando todos os documentos. As referências bibliográficas que elabora são divulgadas no encarte "Bibliografia corrente de comunicação", que integra a publicação semestral *Revista brasileira de comunicação* — INTERCOM, e no periódico anual *Bibliografia Brasileira de Comunicação*.

Além de inventariar a produção corrente, o PORT-COM tem feito levantamentos de natureza histórica. Coletou dados sobre as pesquisas realizadas no país e documentadas em publicações impressas; resultou daí o *Inventário da pesquisa em comunicação no Brasil, 1883-1983*, efetuado com financiamento provindo da agência canadense CIID e da agência brasileira CNPq. Realizou também uma indexação dos periódicos brasileiros de comunicação das décadas de 60 e 70, com auxílio do CNPq, trabalho que se encontra no prelo. Tem feito, ademais, levantamentos bibliográficos setoriais: *Bibliografia brasileira de comunicação popular e Bibliografia brasileira de comunicação e educação*.

Implantado e dirigido inicialmente pelo Prof. José Marques de Melo, o PORT-COM vem contando com a colaboração das bibliotecárias da Escola de Comunicações e Artes da USP, bem como de alunos-monitores daquela instituição, que atuam como indexadores de documentos. A partir de 1985, Ada de Freitas Maneti Dencker, bolsista do IBICT-CNPq, coordena a pesquisa, contando com uma pequena equipe de colaboradores voluntários.

Em novembro de 1985, o PORT-COM promoveu um encontro nacional da sua rede de usuários atuais e potenciais, buscando formas de participação das universidades e centros de pesquisa no seu programa de inventário bibliográfico e de levantamentos documentais. Tratou-se do I Encontro Brasileiro de Documentação em Comunicação Social, co-patrocinado pelo CNPq, IBICT, ABECOM, CODAC-USP e ECA-USP. Paralelamente, foi promovida a I Exposição de Publicações na Área de Comunicação Social.

CICLOS DE ESTUDOS

Anualmente, a INTERCOM reúne seus associados e outros pesquisadores interessados numa espécie de convenção nacional. São os *Ciclos de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, dedicados à discussão de temas específicos, mas abertos para a apresentação dos resultados de pesquisas concluídas ou em andamento, bem como para o debate de questões da conjuntura nacional e internacional.

SIMPÓSIOS, SEMINÁRIOS E COLÓQUIOS

Periodicamente, a INTERCOM organiza simpósios, seminários, colóquios e reuniões de estudo, por iniciativa de grupos de sócios ou da própria diretoria, para debater temas gerais ou de interesse conjuntural. Tais eventos se realizam autonomamente ou integram a programação das reuniões científicas de outras associações nacionais, como a SBPC e a ANDES.

Os eventos já promovidos foram os seguintes:

1. *Tendências das profissões de comunicação* (São Paulo, maio de 1978; local: Fundação Cásper Líbero; expositores: José Marques de Melo, Francisco Morel, Gaudêncio Torquato).
2. *Lazer & comunicação e imprensa do interior* (São Paulo, junho de 1978; local: Fundação Cásper Líbero; expositores: Sara Bacall e Wilson da Costa Bueno).
3. *Ideologia da cultura brasileira* (São Paulo, agosto de 1978; local: ABI-SP; expositor: José Salvador Faro).
4. *Repensando a censura* (São Paulo, outubro de 1978; local: ABI-SP; expositores: Isaac Epstein, Manolo Morán e Gisela Ortriwano).
5. *O discurso pedagógico e a transmissão do saber nas escolas de comunicação* (São Paulo, dezembro de 1978; local: ABI-SP; expositores: Jeanne Marie Interlandi, Anamaria Fadul e Maria Aparecida Baccega).
6. *A questão da interdisciplinariedade na escola de comunicação* (São Paulo, março de 1979; local: ABI-SP; expositora: Ana Mae Barbosa).

7. *Interdisciplinaridade em projetos experimentais dos cursos de comunicação* (São Paulo, maio de 1979; local: ABI-SP; expositores: Jomar José Costa Moraes, Francisco Morel e Marisete Pires Antunes Morel).
8. *Situação e tendências dos estudos de comunicação na Alemanha* (São Paulo, junho de 1979; local: ABI-SO; expositor: Onésimo de Oliveira Cardoso).
9. *Ideologia e teoria da comunicação* (São Paulo, agosto de 1979; local: ABI-SP; expositor: Ismar de Oliveira Soares).
10. *Populismo e comunicação* (São Paulo, dezembro de 1979; local: ABI-SP; expositor: José Salvador Faro).
11. *Metodologia da pesquisa em comunicação* (São Paulo, fevereiro/agosto de 1980; local: ABI-SP; expositores: Fernando Perrone, Celso Frederico, Eduardo Peñuela Cañizal, Michel Thiollent, Maria Lígia Prado e Maria Helena Capelato).
12. *Meios de comunicação de massa e educação* (São Paulo, abril de 1980; local: PUC-SP; integrando a programação da I Conferência Brasileira de Educação; expositores: Anamaria Fadul, Luiz Fernando Santoro, José Marques de Melo, Maria Dora Mourão e Irede Cardoso).
13. *A mulher na imprensa* (São Paulo, outubro de 1980; local: ABI-SP; expositoras: Dulcília Buitoni e Sílvia Lustig).
14. *Nova Ordem Mundial da Comunicação* (Santos, maio de 1980; local: FACOS; expositores: Anamaria Fadul, José Marques de Melo, J. S. Faro, Tullo Vigeconi).
15. *Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: ideologia da modernização ou democracia cultural?* (Rio de Janeiro, julho de 1980; local: UFRJ, integrando a programação da 32.^a Reunião Anual da SBPC; expositores: Anamaria Fadul, José Manuel Morán Costas, José Marques de Melo e Cosme Alves Neto).
16. *Produção cultural para crianças* (São Paulo, maio de 1981; local: colégio São Luís; expositores: Edmir Perrotti, Fanny Abramovic, Ana Mae Barbosa, Tatiana Belinky, Maria Rita Kehl, Ingrid Dormiens, Ziraldo, Zélio, Ciça, Luís Dias, Gian Garfun-

- chel, Celso Pinheiro Rodrigues, Regina Zilbermann, Mirna Pinsky, Susana Beck, José Montez).
17. *Por uma prática da comunicação popular: dificuldades e perspectivas* (São Paulo, junho de 1981; local: Instituto *Sedes Sapientiae*; expositores: Regina Festa, Isaac Epstein, Carlos Eduardo Lins da Silva, Raimundo Pereira, Julio de Grammont, Rhea Sylvia Garther, Fernando Pinheiro Monte, Lucia Araújo, Ricardo Rosado Holanda, Jorge Batista, Roberto Segal, Valéria Rezende, Jerusa Pires Ferreira, Edilene Matos, Maria Inês Novais Ayalla, Kilza Setti, Carlos Rodrigues Brandão).
 18. *Televisão, cultura e classes trabalhadoras* (Salvador, julho de 1981; local: UFBA, integrando a programação da 33.^a Reunião Anual da SBPC; expositores: Anamaria Fadul, Michel Thiollent e Moacir Gadotti).
 19. *Novas tecnologias de comunicação: usos e abusos na escola* (Belo Horizonte, junho de 1982; local: UFMG, integrando a programação do II Congresso Brasileiro de Educação; expositores: Luís Fernando Santoro, Helena Gold e Onésimo de Oliveira Cardoso).
 20. *Comunicação e popularização das ciências* (Campinas, SP, julho de 1982; local: UNICAMP, integrando a programação da 34.^a Reunião Anual da SBPC; expositores: José Marques de Melo, José Albertino Rodrigues, Celio da Cunha).
 21. *Jornalismo científico e transferência de tecnologia* (Campinas, SP, julho de 1982; local: UNICAMP, integrando a programação da 34.^a Reunião Anual da SBPC; expositores: Wilson da Costa Bueno, Carlos Eduardo Lins da Silva e Carlos Alberto Adi Vieira).
 22. *Informação/desinformação na medicina: homeopatia ou alopatia?* (Campinas, SP, julho de 1982; local: UNICAMP, integrando a programação da 34.^a Reunião Anual da SBPC; expositores: Isaac Epstein, Anna Kossak Romanach, Nelson Guimarães Proença, Otto Guilherme Bier, Waltencyr Linhares).
 23. *Leitura crítica da comunicação* (São Paulo, outubro de 1982; local: ABI-SP; expositor: Mario Kaplan).

24. *Jornadas impertinentes — a questão do obsceno* (São Paulo, agosto de 1983; local: ECA-USP; expositores: Jerusa Pires Ferreira, Luís Milanese, Nicolau Svecenko, Luís Roberto Alves, Ilana Novinski, Maria Inês Machado Pinto, Carlos Roberto F. Nogueira, Waldeny Caldas, Iara Frateschi Vieira, Gilberto Mansur, Liana Salvia Trindade, Onésimo de Oliveira Cardoso, Ruy de Andrade Coelho, Jeanne Marie M. de Freitas, Roberto Benjamin, José Maria Tenório, Jackson de Lima, Edilene Matos, Joseph Luyten, José Teixeira Coelho, Dulcília Buitoni, Sonia Luyten, Ana Luisa Guimaro, Inimá Simões, Jean Claude Bernardet, Odir Braga e Dagomir Marquesi).
25. *Informática e democracia* (São Paulo, agosto de 1983; local: auditório da "Folha de S. Paulo"; expositores: Anamaria Fadul, Joubert Brizida, Edson Fregni, Clovis Zanetti).
26. *Dramatização e violência no rádio* (São Paulo, maio de 1984; local: ECA-USP; expositora: Maria Immacolata Vassalo).
27. *Fórum sobre ensino de comunicação — uma filosofia para o tronco comum* (São Paulo, novembro de 1984; local: sede da INTERCOM; expositores: Margarida Kunsch, Anamaria Fadul, Julio Cesar T. Barbosa, Maria Immacolata Vassalo e outros).
28. *Seminário internacional UNESCO/INTERCOM — estratégias para um melhor uso dos meios de comunicação para a educação dos grupos de população desfavorecidos: a participação dos receptores* (São Paulo, agosto/setembro de 1985; local: hotel Piazza Augusta; expositores: Anamaria Fadul, Arturo Matute, Aluisio Sotero, Carlos Eduardo Lins da Silva, Sergio Jellineck, Elba Barreto, Ismar de Oliveira Soares, Valerio Fuenzalida, Ana Maria Contentino Ramos, José Crechi Fusari, Marial Paranhos Monteiro, Claudios Ceccon, Carlos Strabelli, Maria da Conceição d'Incao).
29. *I Encontro Brasileiro de Documentação em Comunicação Social* (São Paulo, novembro de 1985; local: anfiteatro de convenções da USP; expositores: José Marques de Melo, Ada de Freitas M. Dencker, Esther Bertoletti, Maria Christina Barbosa, Silvana Casella, Fredric Litto, Neusa Dias Macedo, Nisicler Lopes, Auta Rojas e outros).

30. *Telenovela e imaginário na América Latina* (São Paulo, outubro de 1985; local: sede da INTERCOM; expositor: Jesús Martín-Barbero).
31. *Sandinismo e comunicação na Nicarágua* (São Paulo, novembro de 1985; expositora: Regina Festa).
32. *Video e cinema em Cuba* (São Paulo, dezembro de 1985; expositor: Luís Fernando Santoro).

CURSOS

A partir de 1985, numa linha de serviço aos sócios e de contribuição para a atualização de conhecimentos dos que atuam ou se iniciam nas atividades de comunicação social, a diretoria cultural da INTERCOM, sob a orientação da Profa. Margarida Kunsch, iniciou um programa de cursos de extensão universitária.

Foram realizados, até agora, os seguintes cursos:

1. Pesquisa de opinião pública (professora: Sara Chucid da Viá).
2. Comunicação empresarial (professor: Gaudêncio Torquato).
3. Técnicas de criatividade na redação (professor: Gilson Rampazzo).
4. Relações públicas no meio rural (professor: Flávio Valsani).
5. Telemarketing (professor: Alceu A. da Costa).
6. Pedagogia da comunicação (professor: José Marques de Melo).
7. Novas tecnologias de comunicação (professor: Luís Fernando Santoro).
8. Artes gráficas (professor: José Coelho Sobrinho).
9. Produção editorial (professor: Antônio de Paulo Silva).
10. Assessoria de imprensa (professor: Manuel Carlos Chaparro).
11. Comunicação radiofônica (Professor: Francisco de Assis Fernandes).

Os cursos têm sido freqüentados principalmente por funcionários de agências governamentais, de empresas, por estudantes e professores de comunicação.

A primeira atividade prevista para 1986, nesse campo, é um curso de aperfeiçoamento em teoria da comunicação,

destinado a professores, pesquisadores e profissionais, a ser ministrado pela seguinte equipe: Isaac Epstein, Maria Immacolata Vassalo, Manolo Morán e Laurindo Leal Filho.

PUBLICAÇÕES

Considerando que a bibliografia brasileira de comunicação ainda é escassa, a INTERCOM procura contribuir para a sua expansão e melhoria, mantendo um programa permanente de publicações, constituído por livros, periódicos e monografias avulsas.

Os livros têm sido lançados pelo sistema de co-edição, o que assegura a sua presença na rede livreira de todo o país, permitindo o acesso a todos os interessados.

Obras coletivas, geralmente resultantes de reuniões científicas ou seminários de difusão cultural, focalizam assuntos da atualidade nacional e internacional no campo da comunicação, da indústria cultural e da cultura popular.

1. **IDEOLOGIA E PODER NO ENSINO DE COMUNICAÇÃO**
coordenadores: José Marques de Melo, Anamaria Fadul, Carlos Eduardo Lins da Silva, co-edição: Cortez & Moraes (1979).
2. **COMUNICAÇÃO E CLASSES SUBALTERNAS**
coordenador: José Marques de Melo, co-edição: Cortez (1980).
3. **POPULISMO E COMUNICAÇÃO**
coordenador: José Marques de Melo, co-edição: Cortez (1981).
4. **COMUNICAÇÃO, HEGEMONIA E CONTRA-INFORMAÇÃO**
coordenador: Carlos Eduardo Lins da Silva, co-edição: Cortez (1982).
5. **PESQUISA EM COMUNICAÇÃO NO BRASIL: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**
coordenador: José Marques de Melo, co-edição: Cortez (1983).
6. **TEORIA E PESQUISA EM COMUNICAÇÃO: PANORAMA LATINO-AMERICANO**
coordenador: José Marques de Melo, co-edição: Cortez (1983).
7. **TEMAS BÁSICOS EM COMUNICAÇÃO**
coordenador: Roberto Queiroz, co-edição: Paulinas (1983).

8. JORNADAS IMPERTINENTES: O OBSCENO
coordenadores: Jerusa Pires Ferreira e Luís Milanesi, co-edição: Hucitec (1985).
9. COMUNICAÇÃO E TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA
coordenador: José Marques de Melo, co-edição: Mercado Aberto (1985).
10. NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO
coordenadora: Anamaria Fadul (1986).
11. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS CRUZADOS
coordenadora: Margarida M. K. Kunsch (1986), co-edição: Edições Loyola, AEC.

Como monografias avulsas, foram editadas:

1. EDUCAÇÃO & COMUNICAÇÃO DE MASSA
coordenadora: Anamaria Fadul, edição especial da *Revista de cultura Vozes*, Vozes, Petrópolis, 74/7 (1980).
2. JORNALISMO CIENTÍFICO E DEPENDÊNCIA: O CASO BRASILEIRO
coordenador: Wilson da Costa Bueno, co-edição: CNPq, Brasília, 1982.
3. SOBRE A RECEPÇÃO CRÍTICA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA NO BRASIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS
autora: Anamaria Fadul, co-edição: UNESCO-OREALC, São Paulo, 1985.

A linha de periódicos é constituída por três núcleos:

INTERCOM — revista brasileira de comunicação

Originalmente denominada *Boletim INTERCOM*, esta publicação periódica firmou-se na comunidade acadêmica brasileira como canal de debate das questões político-culturais e científico-pedagógicas de interesse dos pesquisadores que atuam na área de comunicação social. Trata-se de uma revista científica, ágil, vibrante e atualizada, que circula em todo o território nacional e está sintonizada com as tendências internacionais dos estudos científicos sobre comunicação e cultura.

- N. 0 a 34 — edições esgotadas (março/78 a dezembro/81).
- N. 35 — A pequena Elis e sua grande obra (1982).

- N. 36 — CFE: soluções equivocadas para o ensino de comunicação (1982).
- N. 37 — Figueiredo na Globo (1982).
- N. 38 — Televisão, futebol e controle social (1982).
- N. 39 — O império do silêncio (1982).
- N. 40 — A derrota da farsa (1982).
- N. 41 — Rádio e revolução em El Salvador (1983).
- N. 42/43 — Meios de comunicação e novos governadores: um início tenso (1983).
- N. 44 — Marx, Bolívar e a comunicação (1983).
- N. 45 — Novas Tecnologias de comunicação (1983).
- N. 46 — Campanha pelas diretas: a conspiração do silêncio (1984).
- N. 47 — Censura (1984).
- N. 48 — Sociedade digital (1984).
- N. 49/50 — Estado, sociedade civil e meios de comunicação (1984).
- N. 51 — O mercado da cultura (1984).
- N. 52 — O povo entre a vida e a morte de Tancredo Neves (1985).
- N. 53 — Enzensberger: poder e estética televisiva (1985).
- N. 54 — Comunicação na selva amazônica (1986).

Cadernos INTERCOM

Publicação seriada que a INTERCOM edita em convênio com a Cortez Editora. Tem caráter monográfico, analisando temas de interesse da comunidade acadêmica e dos setores profissionais.

1. **JORNALISMO POPULAR**
Carlos Eduardo Lins da Silva, Jeanne Marie, C. A. de Medina.
2. **TELEVISÃO, PODER E CLASSES TRABALHADORAS**
José Manuel Morán, Sérgio Mattos, Michel Thiollent, Sérgio Caparelli e Moacir Gadotti.
3. **COMUNICAÇÃO LATINO-AMERICANA: REFORMA/REVOLUÇÃO**
Carlos Eduardo Lins da Silva, Valdir Mengardo, Regina Festa e José Marques de Melo.
4. **NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: USOS E ABUSOS**
Berta Maria Sichel, Luís Fernando Santoro, Anamaria Fadul, Onésimo de Oliveira Cardoso e Helena Gold.

5. CARNAVAL BRASILEIRO: COMUNICAÇÃO DE MASSA OU FOLKCOMUNICAÇÃO?
Olga R. de Moraes von Simson, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Roberto Emerson Benjamin, Ana Maria Rodrigues Ribeiro e Ana Maia Beatriz Copstein Waldemar.
6. HISTÓRIA E COMUNICAÇÃO: DESAFIOS À PESQUISA
Boris Kossoy, Francisco Rudiger, Maria Helena Capelato, Miriam Moreira Leite, Isabel Andrade Marson, Jorge Claudio N. Ribeiro Jr., Vavy Pacheco Borges.
7. OBJETIVIDADE JORNALÍSTICA: ÉTICA E TÉCNICA
José Marques de Melo, Arcelina Helena Publio Dias, Alice Mitika Koshima, Cremilda Medina.
8. RÁDIO E CULTURA DO BRASIL
Maria Salett Tauk, Luís Fernando Santoro, Sergio Caparelli, Roberto Queiroz, João Batista Torres Rocha, Mundicarmo Ferretti.

Bibliografias INTERCOM

O Centro de Documentação da Comunicação nos Países de Língua Portuguesa, POR-COM, órgão complementar da INTERCOM, vem resgatando a memória da produção científica e profissional sobre comunicação no Brasil, em Portugal e na África Portuguesa. Periodicamente, o PORT-COM edita bibliografias que permitem o acesso dos pesquisadores aos documentos referentes a um período ou a um assunto.

Bibliografias Anuais

- Bibliografia brasileira de comunicação n. 1 (1977).
- Bibliografia brasileira de comunicação n. 2 (1978/1979).
- Bibliografia brasileira de comunicação n. 3 (1980).
- Bibliografia brasileira de comunicação n. 4 (1981).
- Bibliografia brasileira de comunicação n. 5 (1982).
- Bibliografia brasileira de comunicação n. 6 (1983).
- Bibliografia brasileira de comunicação n. 7 (1984/1985) no prelo.

Bibliografias temáticas

- Bibliografia brasileira de comunicação popular — encarte da Bibliografia Brasileira de Comunicação n. 6 (1984).

Bibliografia brasileira de comunicação e educação (1985).

Obras de referência

Quem é quem na pesquisa em comunicação — Brasil, 1982/1983.

Inventário da pesquisa em comunicação no Brasil, 1883/1983.

Quem é quem na pesquisa em comunicação — Brasil, 1985/1986 — no prelo.

PERSPECTIVAS

O sólido alicerce construído pela INTERCOM é uma garantia da sua sedimentação como sociedade científica e como espaço de reflexão sobre os avanços da pesquisa em comunicação.

O crescimento constante do quadro social é um indicador da legitimação conseguida junto à comunidade acadêmica e profissional. A presença sempre mais numerosa dos sócios nos eventos que patrocina é um dado que confirma a sua interação com os pesquisadores da comunicação do país. A abertura de novos canais de diálogo com as comunidades congêneres de outros países vale pela demonstração da sua sintonia com as tendências internacionais da pesquisa em comunicação e da posição de vanguarda ocupada pela comunidade brasileira no universo latino-americano.

As perspectivas que se configuram no biênio 1985-1987 são, portanto, favoráveis e alvissareiras. A disposição da atual diretoria é a de construir um sistema de participação de todos os associados nas decisões fundamentais. Para tanto, está sendo editado um boletim informativo, ágil e atualizado, sob a responsabilidade da secretária geral, jornalista Fátima Feliciano: INTERCOM Notícias, com periodicidade bimestral, desde setembro de 1985. Pretende-se que este seja um canal de interação dos sócios, de convergência entre o quadro social e a diretoria, de articulação da INTERCOM com os organismos públicos e privados com que se relaciona e coopera.

A meta principal a ser cumprida no próximo biênio é o serviço ao associado. As atividades tradicionais e já bem-sucedidas merecerão estímulo. Mas a intenção é aproximar cada vez mais os associados da instituição. Para tanto, dar-se-á ênfase à promoção de cursos, não apenas de atualização, mas também de aperfeiçoamento e especialização; incentivar-se-á a realização dos colóquios mensais, resgatando, deste modo,

uma das iniciativas mais ricas da primeira fase da INTERCOM; dar-se-á todo apoio às iniciativas dos pesquisadores que busquem amparo das entidades de fomento para viabilizar seus projetos, concretizar seus programas de reciclagem pedagógica/científica.

Outra prioridade é o reatamento e intensificação dos contactos internacionais, projetando assim a produção científica brasileira nos centros regionais e mundiais da pesquisa em comunicação e colocando os pesquisadores nacionais em confronto crítico com as tendências correntes no seu campo de estudo, nos vários núcleos de produção do conhecimento sobre a indústria cultural e a cultura popular.

SUMÁRIO

Comunicação e educação: caminhos cruzados — Margarida Maria Krohling Kunsch	5
Cultura, comunicação e educação na nova república — Aluísio Pimenta	22

1 — EDUCAÇÃO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA

Presença dos meios de comunicação na escola: utilização pedagógica e preparação para a cidadania — Cipriano Carlos Luckesi	29
Rádio educativo: avaliando as experiências das décadas 60/70 — Ângelo Piovesan	53
Televisão educativa no Brasil — Maria Helena Rennó Nunes	61
O projeto "Uso dos meios de comunicação social na escola" uma experiência em curso — Amélia Maria de Almeida Alves	65
Criança, vídeo e arte — Maria Tornaghi	71
A utilização dos diafilmes no 1.º grau ou a construção do imaginário infantil — Marialva Monteiro	82
O debate sobre o livro didático: permanência? mudança? Alternativas — Suzi Frankl Sperber	91
O jornal na escola — da leitura de jornais ao jornal escolar — Madza Julita Nogueira	96
Uma nova proposta de jornal escolar — Patrícia Mansão Mello	101
Educação como tema do noticiário jornalístico: a experiência da USP — Edvaldo Pereira Lima	112
A relação ciência-imprensa. Uma forma de reduzir a distância (a experiência da Unicamp) — Ismael F. Pfeifer	120
O lúdico no desenvolvimento infantil e na integração do eu — Elza Dias Pacheco	127
Televisão como entretenimento para crianças e jovens — nada a opor? — Maria José Beraldi Andersen	137
O brinquedo popular e sua função nas comunidades urbanas — Paulo Alexandre Cordeiro de Vasconcelos	145

2 — A COMUNICAÇÃO NAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO

A comunicação nas faculdades de educação — Pedro Goergen	155
Algumas reflexões a respeito do currículo de pedagogia — Olga Molina	168

O novo currículo para as Faculdades de Pedagogia. O espaço da comunicação — Antônio Luiz Cagnin	173
O espaço da comunicação no currículo de pedagogia — Lilian Lopes Martin da Silva	178
Um espaço para o vídeo na formação de professores — Maria Felisminda de Rezende e Fusari	187

2 — A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DE COMUNICAÇÃO

Ação educativa nas escolas de comunicação: desafios, perplexidades — José Marques de Melo	199
Pela reeducação dos professores de comunicação — Júlio César Tadeu Barbosa	222
O novo currículo de comunicação — Antônio Amaral Serra	227
A proposta curricular do curso de comunicação social da UFMG — Maria Céres Pimenta S. Castro; Vanessa Padrão de V. Paiva; Vera Regina Veiga França	234
O ensino de jornalismo e o lugar das escolas — Alice Mitika Koshiyama	247
Currículo mínimo, imposição máxima — Margarita Londoño ...	253
O ensino de publicidade e propaganda — Raul Fonseca Silva ...	260
Publicitário ou profissional de comunicação? — Daniel dos Santos Galindo	271
O projeto pedagógico como transformador do ensino de publicidade e propaganda na PUCCAMP — J. B. Pinho	279
O ensino de relações públicas e as exigências dos novos tempos — Cândido Teobaldo de Souza Andrade	292
O ensino de relações públicas: currículo da Universidade Estadual de Londrina — Waldyr Gutierrez Fortes	297
A prática do ensino de relações públicas: projetos experimentais e agências — Sílvia T. Liberatori Gaio	305

4 — EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO

O impacto das novas tecnologias da informação — Ethevaldo Siqueira	319
Educação e novas tecnologias — Antônio Carlos de Jesus	334
Videocassete: produção e reprodução na escola — J. B. Oliveira	338
Uso da informática na educação da criança deficiente física — José Armando Valente	343

5 — COMUNICAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA:
A UNIVERSIDADE ABERTA PARA OS EXCLUÍDOS
DO ENSINO SUPERIOR?

A universidade aberta e o trabalhador estudante — Jacques Vigneron	355
Ensino por correspondência — universidade aberta — Sarah Chucid Da Viá; Ada Denk	360
Enseñanza por correspondencia y universidad abierta en Argentina — Carlos Alberto Duhourq	368

6 — COMUNICAÇÃO E MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA:
USO EDUCATIVO DOS MEDIA

Novos rumos para pesquisa e ensino da extensão rural brasileira — Gustavo Martin Quesada; Vivien Diesel; Luis Fernando Barrios	375
Comunicação e Educação no mundo rural: uma experiência libertadora com pequenos agricultores — Maria Salett Tauk dos Santos	389
Comunicação e participação política: o jornal "Aqui Ó" — Jeanne Marie Machado de Freitas	395
Da incomunicação à prática associativa: uma ação político-pedagógica — Círcia Maria Krohling Peruzzo; Dilvo Peruzzo	411
O vídeo no movimento popular: ruptura ou reprodução? — José Enrique Balado Díaz	422

7 — EDUCAÇÃO CRÍTICA DOS RECEPTORES

Estratégias para um melhor uso dos meios de comunicação para a educação dos grupos de população desfavorecidos: a participação dos receptores — Pedro Gilberto Gomes, S.J.	431
Recepção crítica dos MCM. Projetos em desenvolvimento nas escolas — Ismar de Oliveira Soares	435
Pensamento reflexivo, pensamento crítico e televisão — Nyrma Souza Nunes de Azevedo	448
Proyecto de investigación: educación del telespectador activo — Patricio Calderón Muñoz; Miguel Reyes Torres	460
O projeto de leitura crítica da comunicação da UCBC — Pedro Gilberto Gomes, S.J.	477
Informações sobre a INTERCOM	484



A presente obra é resultado do ciclo de estudos interdisciplinares da comunicação, realizado pela INTERCOM em setembro de 1985, em que se discutiu o inter-relacionamento entre a comunicação e a educação.

Comunicação e educação: caminhos cruzados não é um produto acabado, mas uma somatória de pensamentos que se entrelaçam e se sintetizam na dialética da contemporaneidade. Com esta obra, a INTERCOM, reconhecendo e aceitando o pluralismo de idéias que deve ser cultivado da escola de primeiro grau à universidade, espera contribuir para a restauração e a consolidação da democracia na sociedade brasileira.