

Modelos de formação do Comunicador Social no Contexto da Universidade de Serviços no Brasil: dos anos 40 ao terceiro milênio

Autora: Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Mattos

Faculdade de Comunicação e Artes - Curso de Comunicação Social da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) - campus Coração Eucarístico.
Belo Horizonte (Minas Gerais) – Brasil.

Introdução

À luz da genealogia dos modelos de formação do comunicador social no Brasil, este artigo discute os desafios do ensino de graduação em Comunicação Social para assegurar o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos e curriculares capazes de articular as dimensões ético-estéticas, teórico-metodológicas, sócio-humanistas e técnico-profissionais na formação do aluno e, deste modo, romper com a fragmentação e a dicotomia entre teoria e prática, entre formação integral e especializada, presentes desde a constituição do campo acadêmico da área.

O estudo parte do pressuposto de que *Universidade de Serviços* no Brasil é um modelo de organização universitária que dificulta a formação ampla do comunicador social, já que ela se sustenta no ensino e na pesquisa de resultados de modo a atender, prioritariamente, às demandas do sistema produtivo. Para tanto, correlaciono os modelos de formação do comunicador social com as fases de implantação da *Universidade de Serviços* no Brasil, que se traduziram em três vertentes articuladas e complementares de universidade: a funcional (anos 60 a 70), destinada à formação rápida de profissionais para atuarem no mercado de trabalho; a de resultados (anos 80), que privilegia o ensino e a pesquisa de resultados, bem como as parcerias com o sistema produtivo; e a operacional (a partir de meados de 80 até hoje), que propicia condições político-institucionais e administrativas para transformar a instituição universitária em organização de mercado.

São quatro modelos de formação do comunicador social a serem correlacionados aos diferentes momentos históricos da implantação da *Universidade de Serviços* no País. Os dois primeiros — Formação do Jornalista (anos 40/60) e Formação do Comunicador Social e/ou do Comunicólogo (anos 70/80), inserem-se no contexto de instalação e

consolidação da universidade funcional e do aparecimento dos primeiros traços da *Universidade de Resultados*, o terceiro — Formação do Comunicador Especialista (anos 80/90) — marcado pela ênfase na formação profissional em detrimento da formação integral do comunicador — representa o momento de consolidação da *Universidade de Resultados*, e o último modelo, ainda em fase embrionária, razão pela qual considero prematura a sua denominação, insere-se no cenário da adoção de políticas públicas neoliberais para o ensino universitário no Brasil.

De natureza qualitativa, a metodologia do trabalho baseia-se na revisão da literatura que analisa criticamente as repercussões das políticas públicas brasileiras no ensino superior na graduação em Comunicação Social e, em particular, nos modelos de formação do comunicador. O trabalho estrutura-se em dois tópicos de discussão e em considerações finais, desenvolvidos a seguir.

Desenvolvimento

1. Genealogia dos modelos pedagógicos de formação do comunicador social no Brasil

Matrizes norte-americanas marcam três fases do ensino de comunicação social na América Latina e, em particular, no Brasil (Melo, 1991), que conformam distintos modelos pedagógicos de formação do comunicador social: a formação do *Jornalista* (anos 40/60), do *Comunicador Social* (anos 70) e do *Comunicólogo* ou do *Comunicador Polivalente* (anos 70/80). Neste artigo, esses dois últimos serão agrupados num único modelo, uma vez que possuem mais características similares do que distintas.

A essa periodização, acrescento mais duas fases que resultam na constituição de outros modelos de formação do comunicador. A quarta, vigente nos anos 80/90, é marcada pelo deslocamento dos cursos de comunicação social em cursos de meios de comunicação ou de práticas específicas das habilitações para responder à demanda de superespecialização da comunicação, traduzindo-se no modelo de formação do *Comunicador Especialista*. A quinta fase, referente à conjuntura atual, por se tratar de um modelo híbrido em gestação que engloba uma pluralidade de ideários e projetos pedagógicos de formação do comunicador, não receberá denominação.

Apesar de os modelos citados não serem estanques e se manifestarem, por vezes, de maneira híbrida, é possível observar que algumas escolas da área buscaram rumos diferenciados das tendências hegemônicas no País, não obstante a orientação marcadamente homogênea do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, por mais de 50 anos cerceou a autonomia das escolas de criarem seus projetos pedagógicos próprios, por meio de imposição de diretrizes curriculares, ementas e conteúdos das disciplinas.

O primeiro modelo brasileiro de formação do jornalista privilegiou aspectos técnico-profissionais, visando atender às demandas do emergente mercado de trabalho. Entretanto, tal modelo não encontrou condições objetivas para se efetivar no contexto universitário, inspirado no ensino humanista europeu, particularmente o da Universidade de Coimbra.

Essa fase inicial do ensino de jornalismo é denominada pelos especialistas de Beletrista ou Clássico-humanista. Mas trata-se, a meu ver, de classificação ambígua, por ser atravessada por currículos mínimos distintos e divergentes. Enquanto o primeiro (de 1962), imprimia ênfase filosófica e humanista à formação do jornalista, o segundo (de 1966), privilegiava aspectos técnico-profissionalizante, além de tecnificar os conteúdos teóricos e humanistas da formação do jornalista.

Ao avaliar a influência dessas duas vertentes no ensino de jornalismo, Oliveira (1992) considera que elas foram trabalhadas de forma equivocada, à medida que de um lado, privilegiou-se um ensino de uma cultura geral livresca distanciada da realidade brasileira e da prática profissional e, de outro, disseminou-se conhecimentos técnicos pouco sistematizados acerca da experiência empírica do jornalismo. O autor explica que a ênfase nos aspectos instrumentais do ensino de jornalismo foi reforçada pela ausência de bibliografia e pesquisa na área e os poucos ensaios e trabalhos desenvolvidos naquela fase não foram suficientes para criar raízes epistemológicas e metodológicas necessárias à melhor compreensão conceitual do objeto de estudo do jornalismo e da comunicação.

Já o segundo currículo trouxe como novidades a ampliação da duração do curso, de três para quatro anos, e a ruptura com a predominância do ensino do jornalismo impresso, diversificando-se para outros meios e linguagens. Ressalta-se que essa nova estrutura curricular favoreceu a transição da ênfase à formação humanista e filosófica do jornalismo para a positivista ou científico-técnica, hegemônica na fase seguinte do

ensino que adotou o modelo de formação do *Comunicador Social* e/ou do *Comunicólogo*. Esse novo modelo é permeado por dois momentos distintos e complementares quanto à perspectiva pedagógica do ensino na área. O primeiro refere-se à instituição do currículo de 1969 que diversifica as especialidades, a partir da instalação de cursos de Comunicação Social com outras habilitações (Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Editoração, Polivalente, sendo essa última voltada à formação integrada do comunicador), além de manter a de Jornalismo.

A nova estrutura curricular, também chamada de “científico-técnica”, imprimiu perspectivas científicista e positivista no ensino da área, quais sejam: 1º) As novas habilitações foram constituídas para atender, prioritariamente, às demandas das indústrias culturais brasileiras; 2º) A tradição regulamentadora do ensino universitário exercido pelos aparatos burocráticos do Estado brasileiro limitava a liberdade e a autonomia das escolas de comunicação de montarem projetos pedagógicos e curriculares sintonizados com as demandas sócio-culturais e comunicacionais locais e regionais; 3º) Além de tecnificar os saberes humanos e sociais, a nova estrutura curricular fragmentou e dicotomizou a formação acadêmica do comunicador social, face à instituição de dois núcleos estanques e desarticulados: o de Formação Básica, que reunia disciplinas e conteúdos ligados às ciências sociais e humanas, e o Núcleo de Formação Profissionalizante, que incluía disciplinas técnicas e específicas de cada habilitação; 4º) A ausência de tradição interdisciplinar e de espaço institucionalizado de realização de pesquisas de iniciação científica no ensino universitário no Brasil contribuiu para aprofundar o fosso entre o ensino, a pesquisa e a prática profissional.

Já o segundo momento diz respeito à instituição, em 1977, de diretriz curricular focada na habilitação polivalente. Buscava-se, sobretudo, implementar modelo polivalente de formação do comunicador social, com vistas a sua atuação profissional em todos os meios de comunicação coletiva e de desempenhar tarefas de investigação nas diversas áreas de especialização.

A despeito da intenção dos seus autores de romper com o cientificismo da fase anterior, o currículo de 1977 mantém concepção pedagógica estanque e dicotômica da relação teoria e prática, ao propor que a formação do estudante seja realizada por meio de agrupamentos de disciplinas, sob o rótulo de Matérias de Fundamentação Geral e Humanística, Específicas ou de Treinamento Técnico e Matérias de Natureza

Profissional (Koshiyama, 1975). Machado de Freitas (1979) entende que essa fase pode ser classificada mais como tecnoburocrática do que crítico-reflexiva, por privilegiar a formação de burocratas da informação. Já para Lins da Silva (1979), apesar dos autores daquele currículo enfatizarem a formação crítico-reflexiva dos comunicadores, houve, pelo contrário, completa tecnificação do caráter humanístico do ensino de comunicação, já que os fundamentos na Psicologia, na Física, na Matemática, na Biologia e na Cibernética tinham em vista a quantificação de processos para orientar uma intervenção controlada na realidade, articulada à racionalidade do trabalho, ao complexo organizatório das empresas, e à atividade engrenada de homens e máquinas.

Sob outra ótica, Londoño (1986) considera que do ponto de vista prático, o modelo de formação do comunicólogo foi ineficaz, tendo em vista a dificuldade do recém-formado se adaptar ao mercado de trabalho. Assim, enfatiza a autora, por pressão das instituições, do mercado e dos próprios estudantes, as escolas de comunicação foram substituindo esse modelo de formação por outro: o do *Comunicador Especialista* (anos 80 e 90). Este sexto currículo, aprovado em 1978, foi bastante criticado pelos segmentos acadêmicos contrários à especialização do ensino de comunicação, razão pela qual se tornou optativa a sua aplicação nas escolas.

Somente seis anos mais tarde, em 1984, foi instituído currículo unificado que vigorou até o início dos anos 2000. Especialistas do ensino de comunicação avaliam que esse currículo avançou em determinados aspectos, como maior definição acadêmica do perfil do campo comunicacional e articulação entre ensino, pesquisa e prática profissional, mas pecou por restringir a liberdade e autonomia das escolas face ao número excessivo de disciplinas obrigatórias, tratando-se mais de um currículo máximo do que de um currículo mínimo (Melo, 1998). Outro problema apontado é a permanência da fragmentação curricular, caracterizada pelo desencontro entre disciplinas teóricas e práticas e entre formação geral e específica (meditsch e bragança, 1987). Considera-se o mais problemático, porém, o avanço da tendência à especialização, cujo sinal mais evidente foi a substituição do exame seletivo do vestibular em Comunicação Social para cada habilitação.

A atual fase do ensino de comunicação é marcada por mudanças conjunturais e estruturais no ensino superior brasileiro, que irão repercutir na constituição de modelos de formação do comunicador social, a exemplo da instituição de nova legislação para o

ensino superior, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), aprovada em 1996; da formulação de novas diretrizes pedagógicas e curriculares para o ensino de comunicação por uma Comissão de Especialistas da Área; da proliferação de escolas de comunicação de natureza privada, muitas delas constituídas como verdadeiras empresas educacionais.

Os eixos norteadores das novas diretrizes pedagógicas e curriculares para o ensino de comunicação, aprovadas em abril de 2001 pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação e Cultura (CNE/MEC), imprimem perspectiva integradora, horizontalizada e genérica e, ao mesmo tempo, especializada da formação do comunicador social. Essa orientação visa possibilitar ao estudante de todas as habilitações o mesmo embasamento teórico-conceitual pertinente ao campo fenomenológico em que se inserem, sem deixar de contemplar a formação específica e profissional ligada a cada habilitação. Trata-se, na verdade, da busca por um modelo multidimensional capaz de responder à complexidade e pluralidade de processos e práticas de comunicação na contemporaneidade.

Além de assegurar a indivisibilidade do curso de comunicação social, assim como a autonomia e a liberdade das escolas da área de construírem seus currículos, as novas diretrizes curriculares sugerem campos de formação para guiar as instituições de ensino na construção de suas grades curriculares: 1. Teórico-conceitual e fenomenológico; 2. Histórico-sociológico; 3. Linguagens, tecnologias e estruturas midiáticas.

A despeito das novas diretrizes curriculares proporem perspectivas pedagógicas que integrem as diversas dimensões do aprendizado em comunicação, elas, por si só, não garantem a superação das dificuldades históricas do ensino de comunicação de promover articulação dialética entre as dimensões ético-estéticas, social-humanista e técnico-profissional da formação do comunicador. Verifica-se, pelo contrário, que o ideário da articulação entre formação teórica e profissional não foi concretizado, mantendo-se ainda hoje na agenda de debate da comunidade acadêmica e científica.

Tanto é assim que o período de formulação e divulgação das diretrizes atuais do ensino de comunicação foi marcado por intensa polêmica entre os segmentos acadêmicos que apregoavam a separação dos cursos de Jornalismo do ensino de Comunicação Social e outros que reivindicavam a indivisibilidade do ensino na área de modo a evitar a fragmentação dos saberes comunicacionais. Na verdade, a controvérsia entre tais

segmentos reacendeu velha disputa que marcou o processo de constituição e desenvolvimento do campo acadêmico da comunicação entre os chamados teóricos da comunicação ou comunicólogos e os segmentos acadêmicos representantes da área profissional.

Como veremos no segundo item de discussão desse artigo, o retorno do embate entre “teóricos” e “práticos” reflete a reconfiguração do papel da comunicação no cenário da globalização e da implantação da *Universidade Operacional*, no qual estão sendo criadas as condições para transformar a educação em negócio.

Assinalo também que a política educacional brasileira não propicia ambiente político-institucional e administrativo favorável à efetivação dos princípios norteadores das diretrizes curriculares e pedagogias vigentes no ensino de comunicação, tais como: flexibilização curricular, autonomia político-pedagógica, interdisciplinaridade e articulação entre os saberes teóricos e práticos. Contrariando tais princípios, a política do setor se inspira no modelo neoliberal da educação que submete a qualidade e o alcance social e científico das atividades acadêmicas às normas e procedimentos técnico-administrativos e financeiros semelhantes aos adotados pelas organizações empresariais.

2. Implicações do modelo de *Universidade de Serviços* na formação do comunicador

As instituições universitárias em todo o mundo sofreram profundas mudanças ao longo do século XX que as levaram a se assemelhar cada vez mais às organizações de mercado. No caso específico do Brasil, o governo adota, desde o final dos anos 60, políticas educacionais voltadas a atender às exigências do sistema produtivo, a exemplo das Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1968 e 1996. A primeira instituiu a vinculação orgânica entre o ensino superior e o sistema produtivo, sendo determinante para a incorporação da visão instrumental da ciência e do ensino universitário. A LDB de 1996, por sua vez, desloca a educação do campo do direito social para o de serviços e entende a autonomia universitária como gerenciamento empresarial e a flexibilização curricular, como medida para adaptar o ensino superior às mudanças rápidas do ambiente externo.

A *Universidade de Serviços* representa a consolidação dessas políticas consubstanciadas no projeto do Estado brasileiro de transformar as instituições universitárias em

organizações de prestação de serviços, passando a ser não um direito de todos, mas daqueles que podem pagá-la (Chauí, 2001). Esse tipo de organização educacional se estruturou a partir de três vertentes de universidade: a funcional, a de resultados e a operacional. Implementadas nos anos 60, 70/80 e 90, respectivamente, tais vertentes condicionaram a constituição de modelos de formação do comunicador.

A *Universidade Funcional*, destinada à formação pragmática dos universitários para se integrarem rapidamente no sistema produtivo, instala-se a partir da Reforma Universitária de 1968, resultando na massificação da universidade por meio da abertura indiscriminada de cursos superiores e na alteração de currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

No caso específico do ensino de comunicação, a vertente funcional de universidade só encontrou condições favoráveis para se implantar a partir do currículo do 1969, que propõe a adoção de perspectiva pedagógica tecnicista na formação do comunicador em diversos campos especializados de atuação profissional. As diretrizes que orientam a constituição dos modelos de formação do *comunicador social* e do *comunicólogo* ou do *comunicador polivalente* são emblemáticas da influência da concepção funcional de universidade por privilegiar uma formação pragmática do profissional para atuar em diversos meios e processos de comunicação coletiva.

Nesta mesma fase, inaugura-se a *Universidade de Resultados*, caracterizada pelo avanço da privatização das escolas de nível superior e pelo desenvolvimento de parcerias das universidades com as empresas privadas, que assegura o emprego futuro universitários e financia atividades de ensino, extensão e pesquisa diretamente ligadas aos seus interesses. No ensino de comunicação, esse momento é atravessado pela convergência das vertentes funcional e de resultados de universidade que se traduz na articulação orgânica entre as escolas de comunicação e as empresas midiáticas e outras organizações públicas e privadas.

A *Universidade Operacional* implanta-se em meados dos anos 80, mas se institucionaliza com a aprovação da LDB/96. Este modelo de universidade estrutura-se por estratégias e programas de eficácia organizacional, por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A produção acadêmica está atrelada às necessidades do mercado, ao retorno

imediatos de resultados e a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos.

O aparecimento dessa vertente no ensino de comunicação coincide com a implantação de dois modelos de formação do comunicador: *especialista* e o idealizado pelas diretrizes curriculares vigentes no ensino de comunicação. Nesse contexto, verifica-se a expansão da privatização das escolas de comunicação e a concorrência cada vez maior entre elas, que priorizam a modernização tecnológica para atender a demanda crescente de multiplicação das especializações e dos campos de competência profissional em detrimento de investimentos na qualidade de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Considerações finais

O breve percurso histórico do ensino de comunicação no Brasil revela que a motivação central para a instalação de cursos universitários foi atender às demandas de qualificação de mão-de-obra especializada para atuar no mercado. Assim, os modelos de formação do comunicador revisitados neste artigo evidenciam que um dos principais problemas das reformas curriculares e pedagógicas do ensino na área está relacionado à perspectiva fragmentada e dicotômica entre formação teórica e prática.

Este artigo revelou, sobretudo, que a formação técnico-profissional é hegemônica na trajetória da constituição e desenvolvimento do campo acadêmico da comunicação. Por conseguinte, o entendimento da comunicação e da formação universitária reduziu-se à pragmática das profissões, levando o ensino a se distanciar de questões complexas e inerentes à dinâmica processual da comunicação na contemporaneidade.

Diante desse cenário, uma das conclusões deste estudo é a de que a natureza profissionalizante constitutiva dos cursos de comunicação e dos modelos de formação do comunicador social no País ocasionou a falta de articulação fecunda entre ensino e pesquisa, acrescida da fraqueza do estatuto teórico da comunicação como campo de conhecimento. Outra conclusão refere-se ao alargamento da perspectiva pragmática da comunicação no contexto da proliferação do neoliberalismo no ensino superior, que acentua o predomínio do critério da competência do saber-fazer sobre o saber-refletir acerca das práticas e processos comunicacionais na contemporaneidade. Mesmo diante dos avanços da legislação atual, o artigo enfatiza que ela não assegura a aplicação dos

princípios norteadores das diretrizes curriculares e pedagógicas/2001, notadamente a indivisibilidade do ensino de comunicação e a formação ampla e integral do comunicador.

A partir da genealogia dos modelos de formação do comunicador social e da sua correlação com a *Universidade de Serviços* no Brasil, destaco, por fim, que o passo inicial para implementar modelos pedagógicos e curriculares identificados com a pluralidade e complexidade processual da comunicação na contemporaneidade é romper com as barreiras impostas ao ensino de comunicação, além de reconhecer as múltiplas dimensões da formação acadêmico-profissional do comunicador. Para tanto, é essencial uma reflexão crítica sobre as limitações e potencialidades do ensino de comunicação formar sujeitos eticamente responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade de comunicação plural, democrática e cidadã.

Bibliografia

CHAUÍ, Marilena, *Escritos sobre a Universidade*, São Paulo, Unesp, 2001.

DIRETRIZES Curriculares da Área de Comunicação Social (Estudo Preliminar e Parcial elaborado pela Comissão de Especialistas da Área de Comunicação — CEE-COM/MEC), Brasília, 4 e 5 de fev. de 1999.

KOSHIYAMA, Alice Mitika, “Leitura crítica — dificuldades e limites”, In **MELO**, José Marques de, **FADUL**, Anamaria (Coords.), *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, São Paulo, Cortez&Moraes/Intercom, 1979.

LINS DA SILVA, Carlos Eduardo, “A política educacional brasileira e os currículos de comunicação”, In **MELO**, José Marques de, **FADUL**, Anamaria (Coords.), *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, São Paulo, Cortez&Moraes/Intercom, 1979.

LONDOÑO, Margarida, “Currículo mínimo, imposição máxima”, In **KUNSCH**, Margarida K. M. M., (Org.) *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*, São Paulo, Loyola, 1986, pp 253-259.

MELO, José Marques de, *Comunicação e Modernidade*, São Paulo, Loyola, 1991.

MACHADO DE FREITAS, Jeanne-Marie, “Análise Ideológica — as tramas do imaginário”, In **MELO**, José Marques de, **FADUL**, Anamaria (Coords.), *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, São Paulo, Cortez&Moraes/Intercom, 1979.

MEDITSCH, Eduardo; **BRAGANÇA**, Aníbal, “A questão curricular — do impasse a reinvenção”, In *Série Ensino*, nº 2, ECA/USP, São Paulo, Departamento de Jornalismo, 1987.

MELO, José Marques de, **FADUL**, Anamaria (Coords.), *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, São Paulo, Cortez&Moraes/Intercom, 1979.

OLIVEIRA, Valdir de Castro. “Impasses e desafios no ensino de Comunicação Social”, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1992, p. 1-78, mimeo (Trabalho apresentado à Banca Examinadora do concurso para Professor Titular do Departamento de Comunicação Social).