

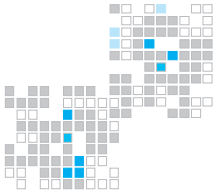
REVENDO O PENSAMENTO COMUNICACIONAL E OS PROCESSOS DE APRENDIZADO NA CONTEMPORANEIDADE¹



Maria Ângela Mattos

■ É doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde 1986 atua como professora do Curso de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais -MG.

■ E-mail: mariangel@pucminas.br



RESUMO

O artigo aponta os limites das teorias clássicas da comunicação e as proposições para a formulação de um pensamento comunicacional sintonizado com as transformações socioculturais, educacionais e tecnológicas atuais. O estudo, baseado em pesquisa bibliográfica, estrutura-se em quatro itens: Revisão do Pensamento Comunicacional, O Paradigma Tecnológico, O Processo de Aprendizado na Contemporaneidade e A Busca de um Humanismo Renovado e Crítico na Educação Contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: PENSAMENTO COMUNICACIONAL • PROCESSOS • APRENDIZADO • ENSINO DE COMUNICAÇÃO • CONTEMPORANEIDADE

RESUMEN

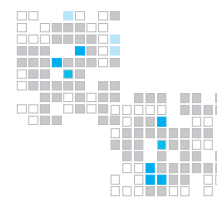
El artículo apunta los límites de las teorías clásicas de la comunicación y las proposiciones de un pensamiento comunicacional sintonizado con las transformaciones socioculturales y tecnológicas actuales. El estudio, basado en investigación bibliográfica, se estructura en cuatro partes: Revisión del Pensamiento Comunicacional, El Paradigma Tecnológico, El Proceso de Aprendizaje en la Contemporaneidad y la Búsqueda de un Humanismo Renovable y Crítico en la Educación Contemporánea.

PALABRAS-CLAVE: PENSAMIENTO COMUNICACIONAL • PROCESOS • APRENDIZAJE • ENSEÑANZA • COMUNICACIÓN • CONTEMPORANEIDAD

ABSTRACT

The article shows the limits of the classical theories of the communication and the proposals to prescribe a Thought of Communication syntonized with sociocultural, educational and technological transformations in current days. The study, based on bibliographical research, has a structure in four itens: Revision of the Thought of Communication, the Technological Paradigm, the Process of Learning Contemporary and the Search of a Renewed Humanism and Critical in the Contemporary Education.

KEY WORDS: COMMUNICATION THOUTGHT • PROCESSES • LEARNING • EDUCATION • COMMUNICATION • CONTEMPORARY



1 Este texto subsidiou a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social da PUC-Minas Gerais(2001-2002), e se integra ao documento da instituição sobre as novas diretrizes do ensino na área. A partir daí, novas questões sobre o pensamento comunicacional e o ensino de Comunicação Social foram enriquecidas e incorporadas ao presente artigo.



Revisão do pensamento comunicacional

A atualidade se caracteriza pela ruptura com as grandes narrativas de explicação da condição do homem em seus diversos aspectos – éticos, sociais, políticos, culturais e econômicos. O advento da sociedade da comunicação foi determinante para a dissolução dessas grandes narrativas, sendo os mass media os responsáveis diretos pela explosão e multiplicação generalizada de visões de mundo

“Já não é mais possível sustentar concepções meramente instrumentais e disciplinares da comunicação.”

(Vattimo, 1987). Entre as narrativas que estão em crise atualmente, encontram-se os modelos clássicos de pensamento sobre a comunicação de massa, predominantes até os anos de 1970.

O modelo informacional que compreende a comunicação como sistema centrado no emissor e amarrado à codificação lógico-simbólica, encontra seu ocaso no contexto atual da emergência de uma tecno-cultura comunicacional, o que nos obriga a transformar profundamente o modo de conceber a comunicação. Nesse contexto, já não é mais possível caracterizar a comunicação como uma ação puramente mecânica, de engenharia de transporte de informação, centrada na cadeia fonte, transmissor, código, canal, receptor, decodificação, ruído, *feedback*.

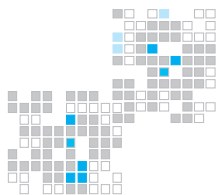
As abordagens clássicas norte-americanas, centradas nos efeitos e nas funções dos meios de comunicação sobre o receptor – desde a teoria hipodérmica ao funcionalismo – são consideradas hoje limitadas e insuficientes para analisar o processo comunicativo da atualidade, pois implicam concepções verticais, unidirecionais e não processuais da natureza da comunicação. Além disso, excluem sistematicamente de suas análises os elementos de mutação e contradições do sistema capitalista.

A Escola de Frankfurt, por sua vez, apesar de trazer contribuições para a afirmação e o desenvolvimento de uma teoria crítica através da análise dos fenômenos culturais, acaba se transformando em um modismo no Brasil e em outros países da América Latina, onde o conceito de *indústria cultural* passa a ser a chave para entender todo o processo de desenvolvimento dos *mass media* e do progresso tecnológico. Segundo Cardoso (1991), a grande vulnerabilidade teórica da escola é, sem dúvida, seu extremo pessimismo em relação à sociedade tecnológica, já que no universo da indústria cultural nada se salvaria.

O modelo lingüístico também está em crise em função de sua base positivista, que reduz os limites do pensamento aos limites da linguagem, seja através do seu eixo sintático seja do semântico, e considera que tudo está posto no aparelho lingüístico. A semiologia, por sua vez, embora faça uso de um rico arsenal teórico de análise do discurso (psicanálise, antropologia etc.), ao privilegiar a linguagem, despreza algo de essencial: a mediação do processo de construção do significado das mensagens realizada tanto pelos emissores como pelos receptores.

Já não é mais possível sustentar concepções meramente instrumentais e disciplinares da comunicação, que ora se identificam com as mídias de informação e entretenimento, ora com as áreas de atuação profissional. Lopes (1993) avalia que as concepções *midia-centristas* e instrumentais da comunicação se manifestaram fortemente no Brasil durante os anos de 1970, em virtude do acelerado processo de industrialização da cultura e da imposição de currículos mínimos, o que resultou na consolidação de um modelo de estudo e ensino de comunicação pragmático e centrado nos grandes meios de comunicação.

A crítica às teorias clássicas da comunicação surge a partir de meados da década de 1970, opondo-se à pretensão da hegemonia de perspectivas reducionistas de um fenômeno hipercomplexo





**“Num universo sem hierarquias em que tudo se comunica,
sem que se saiba a origem da emissão, a comunicação morre por
excesso e se encerra numa interminável agonia de espirais.”**

que é a comunicação. Ademais, ela se integra a um amplo movimento de ruptura com o modelo representacionista da comunicação, modelo este que parte, resumidamente, das seguintes pressuposições: 1) quanto ao conteúdo, a comunicação é concebida como um processo de aquisição, de transmissão e de tratamento da informação; 2) quanto à sua modalidade ou a seu processo, a comunicação consiste em suscitar em um destinatário representações ou idéias semelhantes ao emissor da mensagem; 3) quanto à eficácia da comunicação, é necessário que a transmissão da informação seja intencional; 4) a comunicação é vista como bem-sucedida quando representações similares são produzidas junto ao comunicador e ao seu destinatário; 5) A comunicação é encarada como um processo de produção e interpretação de signos, por meio do qual os parceiros da interação tornam-se mutuamente manifestos os fatos, as hipóteses ou os pensamentos que eles querem informar aos outros (Quéré, 1991).

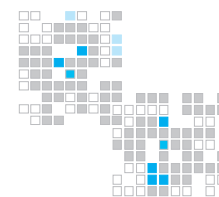
Contraopondo-se ao modelo representacionista, Quéré propõe um novo paradigma, denominado de *praxeológico*, em que a comunicação passa a ser concebida como um processo de organização de perspectivas compartilhadas. Nessa ótica, a comunicação torna-se uma questão de modelagem mútua de um mundo comum em meio a uma ação conjugada, no qual os fatos e as hipóteses (representações de um mundo real pré-definido) tornam-se mutuamente manifestos. Isso não significa, na avaliação do autor, uma concordância de pensamentos e opiniões e nem convergência de pontos de vista, mas sim construção de um lugar a partir do qual os parceiros vão momentaneamente se relacionar uns com os outros, se relacionar com

o mundo e organizar suas ações recíprocas.

Trata-se de uma concepção francamente opositiva à ideologia teórica da representação e ao modelo mecanicista, pois o processo comunicativo é visto como interpenetração do sujeito com o meio ambiente técnico e natural. No que diz respeito à mídia, essa posição abre espaço para a hipótese de uma comunicação “expressiva” centrada na relação dinâmica e dialética entre emissores, receptores, mediadores e instituições sociais.

A partir de uma abordagem radicalmente distinta da anterior, Lucien Sfez (1994) propõe o modelo de simulação, caracterizado como um curto-circuito da representação e da expressão, já que não há mais distinção entre os diversos componentes do processo comunicativo. Nesse prisma, a comunicação é entendida como uma rede onde não há começo e nem fim, mas múltiplos ajuntamentos e caminhos complexos. Gera-se, com isso, uma confusão total entre o emissor e o receptor, pois num universo sem hierarquias em que tudo se comunica, sem que se saiba a origem da emissão, a comunicação morre por excesso e se encerra numa interminável agonia de espirais.

Segundo Sodré (1996), na metáfora da simulação, os meios de comunicação de massa tornam-se hipóstase – ficção falsamente considerada como real – de um modelo macroscópico de implosão das mediações tradicionais (representacionais e expressivas). Assim, a informação colocada na esfera pública da comunicação por um gigantesco processo tecnológico e industrial absorve e neutraliza conteúdos, dissolvendo a sociabilidade tradicional. Ainda para o autor (2002), tal cenário leva-nos a pensar a mídia como forma de vida adequada a uma nova etapa da organização social,





denominada de novo *bios* existencial, o *bios* midiático², face ao processo atual da expansão do capitalismo. Isso pressupõe, além da inter e transnacionalização do capital, mudanças radicais no mundo do trabalho, nos regimes de sensibilidade, de subjetividade, de sociabilidade, de extinção dos direitos e de uma maior atomização dos atores sociais nas formas sociais clássicas, fragmentadas e em vias de reorganização institucional, a exemplo das ONGs, das seitas, de movimentos comunitaristas, entre outros.

A partir dessa breve revisão acerca da diversidade de concepções e modelos, observamos que a comunicação passa a ser encarada como produção hipercomplexa de sentido na direção de estar no mundo junto de outros: “[...] Comunicar é pôr o ser em conjunto com outros, é estabelecer-se na linguagem conjuntamente como o que é, junto de, ou para simplificar, comunicação é a essência do homem” (d’Amaral, 1993, pp. 39-40). Em outros termos, os estudos contemporâneos de comunicação enfatizam as dimensões humana, social, política, cultural, econômica, histórica, psíquica, técnica e ética da comunicação, interpretando-a e avaliando-a como um processo de produção de sentido, contaminado por uma série de fatores, modos, subjetividade, cargas ideológicas, sobredeterminações culturais, entre outros.

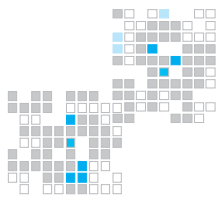
Em consonância com essa tendência, Ramos (1993) considera que estamos hoje num momento propício para romper definitivamente com qualquer sistema fechado de pensamento. Inspi-

rado na tese do sociólogo Boaventura Sousa Santos sobre a emergência de uma ciência pós-moderna, esse autor propõe o *paradigma da totalidade* como um novo método de apreensão e transformação do real. Trata-se de um paradigma aberto, dialético, capaz de se construir na força condutora de todo pensamento radical e crítico.

Como campo específico de conhecimento, a comunicação constitui-se como *locus* ideal para a prática desse paradigma: “é a comunicação, mais do que em qualquer outro momento na história, a chave para a construção das sociedades democráticas do futuro” (Ramos, 1993, p. 106). Trata-se de um campo transdisciplinar por excelência, para o qual convergem a política, a sociologia, a pedagogia, a psicologia, a antropologia, a ética e o direito.

Avançando nessa discussão, Sodré (2002) propõe uma transdisciplinaridade radical, ou seja, um encadeamento de teorias diversas correspondentes a campos científicos diferentes e classificados por diferentes disciplinas. No entanto, tais campos e disciplinas devem se vincular a uma estrutura compreensiva, mais do que meramente explicativa dos processos comunicacionais, e guiados por uma lógica processual, não positivista nem predicativa de propriedades que se atribuam a entidades fisicamente substancializadas. Em outras palavras, trata-se de privilegiar as conexões entre as teorias e os fenômenos observados.

Essa relativa riqueza da diversidade de pensamentos sobre a comunicação na atualidade pode, às vezes, dar a impressão de uma excessiva dispersão. Na avaliação de Miège (1999), temos, porém, uma situação preferível àquela que conhecíamos anteriormente, em que alguns modelos gerais eram considerados suficientes para dar conta da diversidade e complexidade do funcionamento da comunicação. Apesar de ser inegável que hoje dispomos de maior suporte intelectual e científico para explicar as mudanças em curso, percebe-se uma avalanche de incertezas teóricas e metodológicas que dão conta de analisar os



2 O *bios* midiático é a resultante a evolução dos meios de comunicação e de sua progressiva interseção com formas de vida tradicionais, e assinala, historicamente, o momento em que o objeto - consumo e tecnologias - alcança uma posição poderosa e inédita frente à ordem clássica do sujeito. Por essa razão, o autor considera que o *bios* midiático representa um novo tipo de organização social em que a mídia tem papel central, embora não se reduza a ela, uma vez que as práticas sociocomunicativas ou midiáticas vêm se instituindo como um campo de ação social correspondente a uma nova forma de vida (Ver Sodré, 2002).





novos processos socioculturais e comunicacionais gerados pelos impactos das novas tecnologias no cotidiano da sociedade.

O paradigma tecnológico

O cenário do final do século XX é marcado por crescente e acelerada proliferação de novas tecnologias de comunicação e informação que afetam todos os aspectos da existência individual e coletiva, inaugurando dessa forma uma tecnocultura comunicacional. Em consequência, as categorias elementares do processo comunicativo formuladas pelas teorias clássicas – emissor, recepção, canal, mensagem etc. – perdem sua definição no ciberespaço, ora porque se imbricam, se sobrepoem ou se mesclam umas às outras, ora porque se ofuscam mutuamente, se auto-anulam e se desfiguram (Trivinho, 1999).

A hibridização entre aquelas categorias não diz respeito somente a um componente do processo comunicativo, como por exemplo, as funções do emissor ou do receptor, mas também a multiplicação das fontes, canais e à produção excessiva de signos-mensagem e produtos em circulação na rede. Evidencia-se aí um traço participativo do indivíduo interventor da comunicação no ciberespaço, cuja plenitude jamais foi verificada, por exemplo, num contexto de recepção da comunicação de massa. Além disso, o ciberespaço é recortado de ponta a ponta por um processo de personalização.

Trivinho atesta ainda que os conteúdos dos infoprodutos, que equivalem à mensagem na comunicação de massa, não vêm até o indivíduo: é ele quem, através do veículo, vai em busca destes conteúdos. Nem mesmo com a prática do *zapping*, o contexto de recepção dos *media* eletrônicos convencionais, permite uma experiência dessa natureza, pois o ciberespaço liberta o usuário da esfera do tempo público, geralmente rígido das mídias tradicionais, processando-se inteiramente no horizonte dos tempos privado, flexível, ao arbítrio da

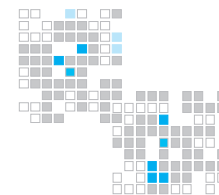
vontade e estilo individuais. No ambiente virtual, muda-se a própria configuração da mensagem, uma vez que ela se torna susceptível de acolher em seu interior os próprios usuários, por meio de seus espectros imagético-virtuais. “Tal mistura virtual-heterogênea entre sujeito e objeto jamais foi ou será possível no processo de comunicação interpessoal e de massa”, conclui Trivinho (1999, p. 186).

Para fazer frente às novas possibilidades de

“Os estudos contemporâneos de comunicação enfatizam as dimensões humana, social, política, cultural, econômica, histórica, psíquica, técnica e ética da comunicação.”

interatividade proporcionadas pelas redes telemáticas, os veículos de comunicação de massa, tradicionalmente de mão única, se vêem obrigados a adotar estratégias interativas com seus consumidores/receptores. Aliado a essa “tecnoburocracia da interatividade”, o crescente processo de segmentação de mídias, linguagens, mensagens e públicos também contribui para eliminar a mão única das mídias tradicionais, que se utiliza de ferramentas do marketing para atender às demandas de seus públicos, cada vez mais segmentados.

Essa diversificação das mensagens da mídia não implica, segundo Castells (1999), necessariamente, a perda de controle dos media e, em particular, da televisão, pelas empresas e governos. Pelo contrário, ao lado da tendência da segmentação dos media e diversificação das mensagens, existe tendência crescente à oligopolização do sistema midiático, por meio da formação de megagrupos e alianças estratégicas. Nesse sentido, embora os meios de comunicação tenham se interconectado em todo o globo e os programas e mensagens circulem em rede global, o autor enfatiza que não estamos vivendo em uma aldeia global, mas em domicílios sob medida globalmente produzidos e localmente distribuídos.





Uma das principais dificuldades para a compreensão do fenômeno da comunicação atual, segundo Miège (1999), diz respeito ao fato de que ela corresponde a um movimento largamente transnacional e se insere na tendência à globalização. Isto quer dizer que a comunicação está atrelada e dependente da ação dos estados dominantes e das grandes corporações multinacionais. Por essa razão, o autor considera que o grande desafio é a busca de novos sentidos para a evolução das comunicações, caracterizadas há mais de duas décadas pelos seguintes traços: industrialização crescente da informação e da cultura, mediatização das trocas via dispositivos técnicos, refinamento das estratégias de comunicação à disposição das grandes companhias e aparelhos públicos, constituição de grandes grupos de comunicação plurimidiáticos, e dificuldade, para a maioria das populações, de se apropriar e se beneficiar desses avanços.

O processo de aprendizado na contemporaneidade

O paradigma tecnológico tem alterado não somente os modelos e as práticas comunicacionais, como verificamos acima, mas também o processo de aprendizado e de ensino em todos os níveis e graus. Castells (1999) chama a atenção para esse fato ao ressaltar que uma das características fundamentais do paradigma tecnológico é que, além de agir sobre a informação, atua de forma efetiva no processo de formação da sociedade.

Prova disso é que as novas tecnologias têm multiplicado os espaços de aprendizado: as formas de aprender, os estilos de raciocínio e de conhecimento. Amplia também o número de pessoas que podem participar do ensino, por meio da educação à distância. Nesse contexto de proliferação das tecnologias no ensino, verifica-se crescente aumento da demanda por uma formação mais diversificada e personalizada. Isto favorece a emergência de um novo paradigma educacional: “Hoje, a Rede e a

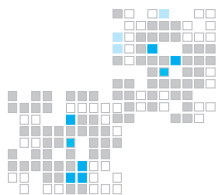
Hipermídia estão substituindo o princípio pedagógico da ‘informação que todos devem saber’ pelo princípio individualizado da ‘informação que se deseja acessar’” (Projeto de Reformulação do curso de Comunicação da ECO/UFRJ, 1998, sp).

Tal tendência é oposta ao modelo do ensino massificado, traduzido em cursos uniformes e rígidos que já não correspondem às expectativas das novas gerações de estudantes, pelo fato de serem incompatíveis com a flexibilidade e a diversidade do processo de formação na atualidade.

Para que ocorra uma mudança do paradigma educacional, Betts (1999) aponta como alternativa para a Universidade investir na formação permanente tanto dos alunos quanto dos professores, uma vez que essa instituição passará a ser um componente permanente na vida profissional. “Isso lança - segundo a autora - um extraordinário desafio à atividade de muitos docentes, especialmente os horistas: a necessidade permanente da pesquisa e construção de conhecimento, indo bem além das atividades tradicionalmente realizadas” (1999, p. 146).

Num reino dominado pela interatividade, conectividade, a descentralização e, ainda, por processos de simulação, torna-se necessário modificar profundamente o modo de conceber, referenciar e compor a realização de projetos pedagógicos. A aplicação desses conceitos ao ensino universitário pode, por exemplo, resultar na relativização das fronteiras disciplinares e na criação de ambientes favoráveis ao exercício da interdisciplinaridade. Betts (1999) sugere três elementos de suporte para a sua implementação: a conectividade de informações e conhecimentos; a integração tanto horizontal quanto vertical dos conteúdos e atividades pedagógicas e a definição de objetivos e projetos comuns.

Entendemos que a flexibilidade, aplicada ao ensino universitário, contribui para substituir a estrutura de currículos rígidos e lineares, de pirâmides estruturadas em níveis e organizadas pela





“É imperativo questionar em que medida o ensino de comunicação social está sintonizado com as mudanças de paradigmas, tanto do pensamento comunicacional quanto dos processos de aprendizado no contexto universitário.”

noção de pré-requisitos, por espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos em fluxo. Ela permite ainda estruturar um currículo mais diversificado e aberto à pluralidade cultural e profissional de cada realidade local/regional.

A aplicação de conceitos da era digital ao processo de aprendizado fornece possibilidades de inovação da concepção e da prática pedagógica. No entanto, é importante evitar uma postura demasiadamente reducionista em relação ao paradigma tecnológico. O maior risco para o conhecimento, segundo Demo (1998), é o privilégio da habilidade técnica em detrimento do conteúdo educacional.

Nesse sentido, a voracidade da informação, imposta pelo mercado globalizado e competitivo, deve ser objeto de crítica permanente no meio universitário. Na opinião de Demo, daí “emerge logo uma diferença essencial perante a lógica do mercado: enquanto estes inovam por inovar, ou inovam por lucrar, a aprendizagem inova para reconstruir [...]” (1998, pp. 137-138). Mesmo chamando a atenção para esses riscos, o autor recomenda uma inovação radical no ensino universitário, já que simples reformas são insuficientes. “Caso contrário, não será apenas o conhecimento inovador que abandonará a universidade, mas com o tempo os alunos também”.

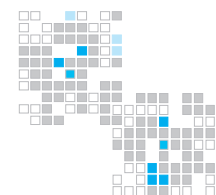
A busca de um humanismo renovado e crítico na educação contemporânea

A demanda por uma formação global centrada em bases humanísticas não é uma questão atual, pois desde o final do século XIX já era discutida pelos pensadores e objeto de recomendações. Wi-

helm Diltthey assinalava, em texto de 1884, que a especialização dos papéis sociais na sociedade técnico-científica não faz desaparecer, antes pelo contrário, intensifica a necessidade de um saber global a respeito da sociedade.

Tal concepção do saber é relevante, pois desmente um dos mais difundidos preconceitos na sociedade atual de que a educação humanista é obsoleta em função do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico. Na avaliação de Vattimo (1992), trata-se de uma visão ainda bastante poderosa nas sociedades ocidentais, especialmente entre as instituições e os governos, que acreditam que a modernização da educação, em qualquer grau ou nível, se dará pura e simplesmente pela intensificação de seus aspectos técnico-científicos e ainda pela adoção de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Em contraposição a essa visão, é crescente hoje a valorização da formação ampla de técnicos, cientistas e profissionais, menos limitados e menos especializados, pois são as próprias características das novas técnicas produtoras que têm solicitado “um pessoal flexível, capaz de perspectivas globais, dotado de imaginação e de capacidade de colaboração” (Vattimo, 1992, p. 11). Ainda para o filósofo, no contexto atual da sociedade de consumo e da expansão das novas tecnologias de comunicação, está evidente que o desenvolvimento das capacidades produtivas depende cada vez mais, por um lado, da flexibilidade da educação geral dos cidadãos e, por outro, de um bom funcionamento das instituições democráticas – sem as quais não haveria mercado. Tudo isso exige uma intensa presença do humanismo na educação.





Diante do papel político das empresas e do mercado global, freqüentemente mais ativos que os Estados e os partidos na formação da opinião, Milton Santos propõe um ponto de vista crítico, questionando até que ponto os intelectuais estão preparados e dispostos à implementação de um humanismo crítico:

A questão central é que a centralidade do trabalho intelectual tem, hoje, como eixo, a técnica e o mercado, ambos planetários, pois constituem os esteios da própria globalização. Enquanto a velha oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna insuficiente, a techno-ciência acaba por obter um comando excessivo nas tarefas de elaboração das idéias. Pedem agora os homens do saber a elaboração das soluções mercantis e o respectivo discurso, a ser utilizado pelos governos e empresas. Não é essa a cantilena dos Ministérios da Educação e da Ciência? (Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, 20/6/99, pp. 5-3).

Para ele, as armadilhas da instrumentalização ameaçam cada vez mais a atividade do pensar, agora se deslocando para o mercado, que consagra o reino do efêmero e de um saber prático, em detrimento do saber filosófico e reflexivo.

Já Vattimo considera que a questão fundamental hoje é passar do ideal epistemológico ao hermenêutico, ou seja, de um paradigma fechado do conhecimento para uma nova postura que se abre ao encontro de novos paradigmas. A formação baseada na hermenêutica deveria responder às seguintes exigências:

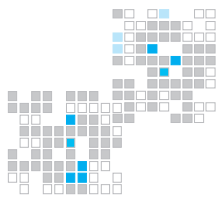
[...] a formação de uma força de trabalho adequada a uma sociedade onde a tecnologia exige mais elasticidade, capacidade de mudança, portanto uma visão global do processo social; formação de cidadãos para uma sociedade de consumo e democrática: os dois termos não são heterogêneos; trata-se, em ambos os casos, ainda uma vez, da capacidade de comunicação, de “consentimento” social no plano das crenças e das formas simbólicas: o mercado só sobrevive, hoje, se as pessoas

consumirem o supérfluo; mas o supérfluo é, justamente, uma questão do imaginário dos símbolos, das atitudes mentais etc. E mais: a formação do cidadão do mundo, quer dizer, pessoas abertas à pluralidade de paradigmas, de horizontes culturais etc. (1992, p. 16).

Conforme o mesmo autor, a capacidade hermenêutica na sociedade contemporânea é decisiva e mais ainda do que a competência científica e técnica, já que vivemos numa sociedade dominada por uma vertiginosa circulação de informação, sendo que os grandes problemas que se intensificarão no futuro próximo são problemas de relações entre culturas, e não mais de formação científica. Nesse sentido, não se trata de escolher definitivamente entre educação científica e humanista, isto é, entre formação técnico-profissionalizante e teórica baseada nas disciplinas humanistas (filosofia, literatura, política, sociologia, entre outras). Não se trata, sobretudo, de ter uma atitude nostálgica da educação humanista tradicional, mas de instaurar, livre dos cânones do historicismo do passado, uma pluralidade de culturas. Tal pluralidade deve ser objeto de um currículo mais diversificado e aberto, vinculado as realidades locais e as tradições específicas das diferentes realidades nacionais, a exemplo das novas diretrizes curriculares para o ensino de Comunicação Social, aprovadas em abril de 2001 pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil (CNE/MEC).

Conclusão

Diante das reflexões deste artigo, é imperativo questionar em que medida o ensino de comunicação social está sintonizado com as mudanças de paradigmas, tanto do pensamento comunicacional quanto dos processos de aprendizado no contexto universitário. É inegável que as diretrizes curriculares vigentes na graduação apontam nessa direção, uma vez que propõem flexibilizar a for-





mação do comunicador social, assegurar a indivisibilidade do ensino de Comunicação e integrar a formação abrangente e específica, o que poderá possibilitar aos alunos de todas as habilitações o aprendizado de conhecimentos teórico-conceituais e fenomenológicos, histórico-sociológicos da realidade contemporânea e das linguagens, tecnologias e estruturas midiáticas.

O que nos intriga é se essas novas orientações estão, de fato, sendo implementadas, principalmente se considerarmos a expansão desordenada de escolas de comunicação no Brasil, decorrente das políticas governamentais para o setor que estimulam um processo descontrolado de privatização e interiorização/regionalização dos cursos na área. E o que é pior: a maioria dos novos cursos de graduação está sendo criada por “empresas

educacionais” para atender, prioritariamente, às demandas de formação de mão-de-obra do mercado de trabalho e à crescente multiplicação das especializações e dos campos de competência em comunicação.

Nosso receio é que, se antes a formação do comunicador social era cerceada pela imposição de currículos mínimos e por paradigmas e modelos teóricos lineares e mecanicistas, hoje, num contexto de universidade de mercado, o ensino na área seja pressionado a incorporar teorias comunicacionais e modelos pedagógicos pragmáticos, destinados a produzir cada vez mais conhecimentos úteis e aplicáveis ao sistema produtivo, abdicando-se da tarefa de formar cidadãos livres e autônomos, com uma sólida formação ético-estético-humanista e técnico-profissional.

BIBLIOGRAFIA

BETTS, Davi Nelson. As tecnologias como suporte à interdisciplinaridade. In KAY, P.; ARONCHI, J. C. (Orgs). *A interdisciplinaridade na comunicação: pesquisa e formação profissional*. São Paulo: Edições abre Olho, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede* (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CARDOSO, Onésimo de Oliveira. Os paradigmas no ensino da comunicação: A transgressão epistemológica. In *Comunicação & Sociedade*, Ano X, nº 17, Ago/91. São Bernardo do Campo (SP): Instituto Metodista de Ensino Superior, 1991.

D'AMARAL, Márcio Tavares. Crise das teorias da comunicação. In PEREIRA, Carlos Alberto Messeder; FAUSTO NETO (Orgs.) *Comunicação e Cultura Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

DEMO, Pedro. *Questões para a teleeducação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Maria Immacolata. Comunicação e cultura: um novo profissional. In BACCEGA, Maria Aparecida (Coord.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: ECA/USP, 1993..

MIÊGE, Bernard. A multidimensionalidade da comunicação. In BOLANO, César Ricardo S. *Globalização e regionalização das comunicações*. São Paulo: EDUC/Universidade Federal de Sergipe, 1999.

QUÉRÉ, Louis. *D'un modele epistemologique de la communication a um modelo praxeologique*. Traduzido por Vera Lúcia Westin e Lúcia

Lamounier. Réseaux, nº 46-47— CNET — 1991.

RAMOS, Murilo César. Educação, Comunicação e Cultura da informação na transição pós-moderna. In PEREIRA, Carlos Alberto Messeder; FAUSTO NETO, Antônio (Orgs.) *Comunicação e Cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

SFEZ, Lucien. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.

SODRÉ, Muniz. *Reiventando @ cultura — a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Antropológica do espelho — Uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Comunicação, um novo sistema do pensamento In FAUSTO NETO, A.; PRADO, J. L. A.; PORTO, S. D. (Orgs). *Campo da comunicação — caracterização, problematização e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. A educação contemporânea - entre a epistemologia e a hermenêutica. In Revista TB, Rio de Janeiro: 108: 9/18, jan-mar., 1992.

TRIVINHO, Eugênio. *Epistemologia em ruínas: a implosão da teoria da comunicação na experiência do ciberespaço*. In MARTINS, Francisco M.; MACHADO DA SILVA, Juremir (Orgs.) *Para navegar no século XXI — tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

