

O paradigma educacional no mundo do trabalho da comunicação: parâmetros de um bacharelado em Educomunicação¹

Cláudio Messias²

Universidade Federal de Campina Grande, PB

RESUMO

O trabalho resgata reflexão presente em tese de doutoramento do autor, defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo, acerca do mundo do trabalho da comunicação, no prisma de formação de educadores. São feitas abordagens sobre as propostas de formação de egressos dos dois cursos de nível superior em Educomunicação no Brasil na atualidade, instalados na USP (licenciatura) e na Universidade Federal de Campina Grande, PB (bacharelado). A intenção é trazer de volta ao território de debates e embates dos congressos da Intercom, berço de onde saem as primeiras divulgações de pesquisa sobre o fenômeno da educomunicação, indicadores quantitativos e qualitativos de um processo de formação que completa uma década em 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma educacional; Educomunicação; Escola Latino-americana de Comunicação; Habitus.

Apresentação

O bacharelado em Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação completa, na UFCG³, em 2020, uma década de implantação, em meio a um histórico de práticas cotidianas que o assemelham ou distanciam, dependendo da perspectiva de análise, de curso homônimo, em licenciatura, implantado na Universidade de São Paulo. Reconhecido pelo Inep/MEC⁴ com conceito 4 e, atualmente, em vias de receber comitiva de avaliação do órgão para renovação de reconhecimento, o curso paraibano ganha identidade própria e vê-se, em dias atuais, em meio a processos internos,

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutor em Ciências da Comunicação pelo PPGCOM da ECA/USP. Docente no bacharelado Comunicação Social/Educomunicação da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, na Universidade Federal de Campina Grande. Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre o Paradigma Educacional/CNPq. claudio.messias@ufcg.edu.br

³ Universidade Federal de Campina Grande, campus-sede do Bodocongó, em Campina Grande, PB.

⁴ Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Pedagógicos “Anísio Teixeira”, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura.

institucionais, que lhe dão escopo de autonomia epistemológica, de modo a nortear seu projeto pedagógico de curso conforme a demanda de próprios ingressantes e concluintes.

É proposta, nesse trabalho, fazer uma análise sobre o fenômeno do paradigma educacional, pressuposto que incide diretamente no mundo do trabalho da comunicação, em especial nos fazeres cotidianos de um egresso do curso instalado na Universidade Federal de Campina Grande. Discentes que, em parte, ingressam entendendo tratar-se de um curso de Jornalismo e que, quando formados, têm no perfil profissional uma amplitude conjuntural de habilidades, não restritas tão somente ao fazer jornalístico.

Necessário, entendemos, perpassar em rápido resgate sociohistórico do campo da comunicação na América Latina, vez que a educomunicação surge de tensões internas do campo da comunicação, entrecruzadas com o campo da educação. Nesse ínterim, entrar nas reflexões acerca do mundo do trabalho dos jornalistas e, em contraposição, o que postulam os projetos pedagógicos de curso na USP e na UFCG.

A construção teórica do conceito ‘educomunicação’: um paradigma próprio

Abordar a ciência mediante concepções tradicionais tende necessariamente a fazer com que o método científico se resuma a uma ação em que o sujeito pesquisador enfrente determinado objeto e, por conseguinte, busque o contraponto ao reconhecimento da ciência, figurando, essa, como uma organização que, coletiva, institucionaliza a razão crítica. Eis o trajeto da educomunicação, que nasce nos saberes e experiências externalizados, por exemplo, no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom (MESSIAS, 2011), e tem chancela da comunidade científica, que teoriza determinadas práticas.

Essa forma de vislumbrar a atitude científica, exemplificada nas alusões ao que postulam, nesse estudo, colocações referenciadas a Foucault, Morin e Sodré, remete a uma contraposição que, em afronta a discursos historicamente construídos como sendo verdade efetiva, conduz a um *status* provisório de validade. A não efetivação desses discursos, de modo a prevalecer uma nova descoberta científica, mostra o aparecimento de um novo paradigma, em detrimento de outro, superado. Eis, pois, o núcleo duro de nossa tese, qual seja, viveres e saberes cotidianos que constituem o paradigma educacional.

Há, entendemos, uma forma de construção teórica da educomunicação que a coloca fora do campo científico da comunicação e, igualmente, da educação. Consolidados os estudos que nos anos 1990 inter-relacionaram esses dois campos⁵ e mostraram possível validade de um novo discurso, é notável que existam, nesse contexto, proposições formais com suficiência para serem aceitas como

⁵ Pesquisa desenvolvida por Soares (1999), na América Latina, cujo resultado foi pioneiramente divulgado no GP Comunicação e Educação da Intercom, em 1999.

científicas, uma vez que descrevem eventos da mesma espécie que outros já efetivamente observados nas práticas da comunicação, da educação e, agora, na inter-relação entre essas.

Nesse ínterim, de acordo com a visão de teoria em Hume, citada por Monteiro (2009), todas as hipóteses gerais, de contradição ou afirmação, não passariam de generalizações feitas com base na observação. Hume, nessa perspectiva, conceberia que teorias científicas como as que dão alicerce à educomunicação seriam uma espécie de “digestão de observações” (MONTEIRO, 2009, p. 26), garantindo-lhe validade teórica própria, como a defendida nesse trabalho.

Posterior a Hume mas anterior às observações que estruturam o discurso científico da educomunicação, Khun (1970) concebe que seja necessário separar, nas abordagens das ciências sociais, por sua vez distintas em relação às ciências naturais, o que seja conhecimento científico e o que venham a ser tradições científicas, em especial na sociologia.

Giddens (1978), a esse respeito, critica que o conceito de paradigma defendido por Khun se aplique a uma série de entendimentos básicos, considerados como certos, formando o cenário para o que a comunidade científica entenda e defenda como sendo “ciência normal” (p. 144). Como consequência, de acordo com o autor, confrontando as postulações de Khun com Popper (1972), sobre paradigma, foi trazida à superfície

uma série de problemas epistemológicos maiores que, em grande parte, são compartilhados pelas ciências naturais e sociais, e são logicamente anteriores às características que podem dividi-las (...) A formulação que Khun dá à ‘ciência normal’ sugere que o desenvolvimento da ciência, exceto algumas fases revolucionárias de mudança, depende de uma suspensão da razão crítica – considerando como garantido um conjunto de proposições epistemológicas – [aposto do autor] em vez de uma ‘revolução permanente’ imanente à razão crítica, que está no coração da filosofia de Popper. (GIDDENS, 1978, p. 145)

Popper, na avaliação de Giddens, muito além de romper com o positivismo lógico, também superou as concepções tradicionais de ciência vigentes anteriormente aos anos 1970. Daí, pois, a contribuição a Khun, de maneira a somar no avanço da filosofia da ciência, mas situar as diferenças básicas entre dois autores que abordam o mesmo fenômeno. Se para Khun, outrossim, a suspensão da razão crítica em relação às premissas subjacentes dos paradigmas é uma condição necessária para os sucessos da ciência natural, para Popper a ‘ciência formal’ é uma subversão das normas do intercâmbio crítico e só a ela a ciência deve o seu caráter distintivo, contrastante com o dogma e o mito (*IBIDEM*).

Consideramos salutar apropriarmos-nos da concepção de paradigma postulada por Khun e citada por Giddens (1978) pelo fato de tratarem-se de jogos de linguagem, na definição do autor. Isso porque existe, na transição entre um paradigma e outro, uma variação de significados. Dessa forma, o processo de assimilação de um novo paradigma remete, necessariamente, a modos de aprendizagem, que, conforme ressalta o autor,

como expressão de forma de uma forma de vida é também um processo de aprender o que o paradigma não é; quer dizer, aprender a mediá-lo com outras alternativas rejeitadas, em contraste com as quais os postulados do paradigma em questão tornam-se claros. Mesmo esse processo está, muitas vezes, confundido nas lutas de interpretação que resultam na fragmentação interna dos quadros de significado, e da fragilidade dos limites que separam o que é ‘interno’ do que é ‘externo’ ao quadro, isto é, o que pertence a quadros de significado distintos ou rivais. (IDEM, p.152).

A esse respeito agregamos os posicionamentos de Morin (2007), que menos de uma década atrás afirmava que o que afeta um paradigma, no interior de um processo de revolução científica que considera o objeto como pedra angular de todo um sistema de pensamento, “afeta ao mesmo tempo a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica e, por consequência, a prática, a sociedade e a política” (p.54).

Por fim, conceber a ciência sob esses auspícios seria, de acordo com o autor, ter a metodologia científica como reducionista e quantitativa.

O mundo do trabalho de egressos em educomunicação

Há três décadas os estudos de comunicação abordam as práticas de sujeitos sociais que, inseridos no contexto da práxis de comunicadores ou comunicólogos, configuram seus fazeres cotidianos no contexto da inter-relação com outro campo: a educação.

A figura do educador é peculiar nos ensaios que deram estrutura ao pensamento prevalente da Escola Crítica Latino-americana (MESSIAS, 2017), em um período de profundas e necessárias reflexões acerca do domínio, em países situados abaixo da linha do Equador, dos regimes ditatoriais de governo no Novo Continente. Um momento da história recente em que teóricos situam a América Latina enquanto território de resistência à dominação cultural, seja do ponto de vista eurocêntrico, seja sob o prisma do imperialismo norte-americano, classificado como ações neocolonialistas.

As práticas do sujeito social que relaciona de modos inter, trans e multidisciplinares os fazeres da educação mediante pressupostos da comunicação ou, em outra vertente, atua no campo de trabalho da comunicação abarcado por pressupostos cognitivos, de letramento, da educação, foram primeiramente citadas por Kaplún (1985), um profissional do rádio que atuou especialmente na Argentina e no Uruguai, nos anos 1970, e, desenvolvendo a técnica do cassete-fórum⁶, sob os preceitos da mesma educação popular, libertadora, de Paulo Freire, designou, ainda no saber popular, no senso comum, as ações do educador.

⁶ Prática em que estudantes utilizavam-se de aparelhos gravadores, com fitas magnéticas, para registrar áudios sobre a rotina escolar e, assim, assumiam a condição de mediadores de processos comunicativos, oportunidade que Mário Kaplún definia como pertinente para desmontar a estrutura hierárquica verticalizada pelas relações de poder dialógico entre diretores/coordenadores/professores e a comunidade escolar na representação discente.

Há de se ressaltar, nesse aspecto, que os estudos iniciais da educomunicação mostram primeiro a prática do sujeito social que, gestor de processos comunicativos no espaço da educação, seja ela formal, não-formal ou informal, para depois, na arena dos embates científicos, engrenar a estrutura conceitual do novo campo (MESSIAS, 2017, p. 109), situando-o no mundo do trabalho da comunicação.

A proposta, aqui, é resgatar o contexto em que as primeiras tratativas, científicas, à prática do educador ocorrem na América Latina, confluindo para abordagens sobre estudos que solidificaram o conceito no Brasil, onde, desde 2010, a educomunicação contempla formação, em nível superior de ensino, de bacharelado e licenciatura na área da inter-relação comunicação-educação.

Entendemos que a práxis da educomunicação distingue o mundo do trabalho dessa nova área do conhecimento em sujeitos sociais educadores e educólogos (MESSIAS, 2011). O espaço científico dos saberes da academia, logo, forma egressos, educadores e educólogos, dependendo do grau universitário, ao passo em que aqueles que praticam a inter-relação comunicação-educação, no território do saber vulgar (CHAUÍ, 2003), constituem a prática, *una*, de educadores.

Nessa perspectiva, um curso superior de licenciatura em educação forma (i) educadores cuja prática, no mundo do trabalho, esteja voltada ao mercado e (ii) educólogos cuja ação, alicerçada na pesquisa, mire os fazeres cotidianos de educadores (MESSIAS, 2017, p. 110). Em outra vertente, um curso superior, em bacharelado, forma, por proposta curricular, educólogos.

O desafio aqui posto é apropriar de uma corrente de investigações tão recente, no contexto de tempo e espaço histórico do campo da comunicação, quanto o construto epistemológico da educação. A esse respeito, as reflexões capitaneadas por Fígaro (2008; 2013) acerca do mundo do trabalho do jornalista permitem ruminar sobre a prática cotidiana laboral que não é exclusiva apenas da comunicação, do jornalista.

As rotinas produtivas advindas do contexto em que Marx preceitua as relações sociológicas entre trabalho e capital são, segundo esses estudos, um delimitador de espaço de trabalho, tipo de território configurado por linguagens e códigos próprios e, portanto, consignadores de processos comunicativos particulares, ou seja, exclusivos.

Compreender, por conseguinte, que o *habitus*⁷, nesse objeto, direciona para uma ambiência em que haja códigos e signos de linguagem circulantes **nas** e **durante as** práticas daqueles sujeitos sociais

⁷ Messias (2017) concebe, nesse aspecto, *habitus* como fenômeno social em que o sujeito da história reflete acerca das próprias ações e, ante à ordem dominante, muda a visão de mundo, o que não significa, conforme o autor, que que essa alteração faça romper a adesão à hegemonia do consumo

que produzem ou fazem circular, formalmente, comunicação enquanto produto mercadológico de consumo.

Fica lançado que a formação curricular dos cursos superiores em educomunicação contemple as prerrogativas presentes nos estudos sobre as mudanças no mundo do trabalho. Por tratar-se de pesquisa empírica, a abordagem de Fígaro (2013) sobre o complexo universo de atuação dos profissionais que têm por capital simbólico a gestão da informação circulante colabora substancialmente quando adentra no território das práticas discursivas de uma das representações hegemônicas (GRAMSCI, 1978) da contemporaneidade.

Práticas de trabalho em comunicação na América Latina

Há uma carência histórica de estudos, conforme Marques de Melo (2013), acerca do mundo dos trabalhadores que atuam no mercado da comunicação na América Latina. O autor critica a grande área das Ciências da Comunicação por não debruçar-se satisfatoriamente em estudos sistemáticos que desvendem as peculiaridades e dimensionem tendências, por exemplo, do espaço de trabalho dos jornalistas, em especial no Brasil.

Esforços, contudo, são pontuados por Marques de Melo, resgatando, o autor, parte da própria trajetória de passagem de pesquisa e docência pela Escola de Comunicações e Artes da USP, onde, em 1972, simultaneamente à realização do XIV Congresso Nacional de Jornalistas na capital paulista, foi implantada investigação pioneira com o objetivo de desenhar o perfil dos profissionais vinculados ao Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo.

Tais estudos, iniciados, tiveram de ser interrompidos quando da intervenção do governo militar então vigente, que arbitrariamente ocupou aquela Escola da USP. Quando retomados, no retorno do autor e demais docentes perseguidos pela ditadura e, então, anistiados, os levantamentos não encontraram

ambiente favorável para retomar projetos interrompidos. Ao contrário, tivemos que desenvolver luta titânica para reconstruir as paredes de um edifício acadêmico que havia sido literalmente destruído ou desvirtuado pelos agentes do governo autoritário (MARQUES DE MELO, 2013, p.272).

As postulações de Marques de Melo sobre o período de prevalência dos regimes militares ganham importância, nesse trabalho, por representarem parte de um cenário que caracterizou o pensamento comunicacional latino-americano na segunda metade do século passado. O autor, cuja vida de pesquisa estruturou a história política das Ciências da Comunicação no Brasil, com reflexos nos estudos do gênero na América Latina, testemunhou, 40 anos depois, os resultados de estudos liderados por Roseli Fígaro, pesquisadora e docente vinculada à mesma Escola de Comunicações e Artes da USP.

Lá, a investigadora implantou e coordenou o Centro de Pesquisas em Comunicação e Trabalho, território de onde saiu a publicação “As mudanças no mundo do trabalho do jornalista” (2013), que tem prefácio e posfácio assinados por Marques de Melo e é citado amplamente nesse trabalho.

Os embates ideológicos testemunhados presencialmente por Marques de Melo e que, de acordo com o autor, não são suficientemente abarcados por estudos das Ciências da Comunicação em ex-colônias como o Brasil, incidiram, no Novo Continente, no período pós-guerras. A então Nova Ordem Mundial, que separava países ricos de países pobres numa divisão socioeconômica de Primeiro Mundo e Terceiro Mundo, distinção característica do período da Guerra Fria, fazia tanto o Velho Continente quanto o poder emergente dos Estados Unidos, na América do Norte, lançar olhar de, ao mesmo tempo, subestimação cultural e, por conseguinte, dominação econômica sobre as nações latino-americanas (MESSIAS, 2017, p. 113).

A Europa, na representação de Velho Continente, em especial com os estudos alemães, capitaneou, no início do século passado, as reflexões sobre o rito de mercado em que a gestão dos fluxos de informações circulantes objetivava, essencialmente, seduzir para o consumo. Adorno (1972) advertia, em uma perspectiva sociológica, que tais categorias dominantes eram próprias de uma estrutura social que adestrava os homens para que buscassem unicamente a sua própria conservação, negando-lhes, ao mesmo tempo, a conservação do seu próprio eu.

Esse onipotente princípio de identidade caracterizada pela abstrata equiparação do trabalho social levava, conforme o autor, à extinção da identidade dos sujeitos sociais para consigo mesmos. As ações sociais, logo, ganham forma de representações.

O homem, nesse cenário, assume papéis que misturam o sujeito do real e o sujeito da representação, com níveis de abstração. O sujeito do real, com consciência preliminar, constrói o sujeito da representação, com suficiência de retorno à sua identidade original. Já o sujeito que identifica-se e cede ao da representação, sem suficiência de retorno à realidade objetiva, passa a integrar grupos de pares expostos às regras impostas por aqueles a partir de então dominantes, que transitam entre a objetividade e a subjetividade.

É nesse aspecto que Beltrán (1982) contextualiza, na perspectiva do território de estudos da comunicação da América Latina, a dominação cultural a partir de uma conceituação *gramsciniana* de relações, na sociedade civil, entre as representações hegemônicas de Estado, Igreja e Mercado, sobre os sujeitos sociais cedentes às subjetividades. O autor expande o exposto por Adorno e interpreta esse domínio, pela cultura, como um processo mediante ao qual uma nação impõe a outras um conjunto de crenças, valores, conhecimentos, normas de comportamento e, até mesmo, um estilo de vida.

Adorno e Beltrán refletem a sociedade do consumo fincados em territórios separados não somente pelo tempo histórico ou pela geopolítica. Respectivamente, um alemão e um boliviano

coincidem, em apenas meio século, o entendimento sobre o fenômeno da comunicação no conjunto das políticas de dominação econômica e política, com especificidade de poder centralizado nos meios de comunicação, por sua vez entendidos como instrumentos de intervenção cultural.

A disparidade, contudo, encontra-se na territorialidade da cultura. Em uma Europa desfragmentada por duas grandes guerras e centrada nas ações de reconstituição do Estado, a relação entre ex-metrópoles e ex-colônias continuava a ser de dominantes para com dominados, com o diferencial de que o foco das prioridades mirava exclusivamente a reorganização do continente europeu.

Kushnir (2012) traça importante cenário que, a partir da realidade brasileira de vivência sob o rigoroso cerceamento da liberdade de expressão, demonstra que o ato de censurar tornou-se, desde a República, uma política de Estado. A postura de vigiar e reprimir, diz a autora, “teve (e tem) a intenção de manter uma (imaginária) harmonia social” (KUSHNIR, 2012, p. 35).

Coube aos profissionais da comunicação, lotados nas funções de repórteres, redatores, editores e fotógrafos/cinegrafistas, aderir a uma cultura de conveniência, citada por Kushnir como estratégia de sobrevivência ante aos sistemas.

Nessa postura de trabalho, em consentimento, o cotidiano da prática da comunicação, nos anos 1970 e 1980, apresentava jornalistas que, críticos aos regimes porém ávidos por emprego em um período de crise econômica e escassez de vagas no mercado de trabalho, publicavam informações que contemplassem, em partes, os interesses das empresas jornalísticas e, por consequência, da ordem regimental política, e os anseios de uma sociedade igualmente pressionada e ao mesmo tempo passiva às arbitrariedades das políticas de repressão.

É nesse cenário de perseguições e arbitrariedades que atuaram profissionais da comunicação que fizeram de suas vivências de trabalho, no mundo da comunicação, situações posteriormente abarcadas pelos estudos do campo científico da comunicação.

Mário Kaplún, citado por Messias (2017), adotou ações de afronta não apenas à ideologia dos regimes militares latino-americanos, nos anos 1970, mas, principalmente, compreendeu que poderia, metodologicamente, aproveitar a fase cognitiva de crianças, jovens e adultos para, mediante ao que definiu como pedagogia da comunicação, orientar para um consumo mais consciente dos conteúdos midiáticos fortemente influenciados por políticas de mercado imperialistas e ideologias políticas dos governos vigentes.

Kaplún foi perseguido na Argentina e transitou por outros países da América Latina, como o Uruguai e a Venezuela. Contemporâneo ao brasileiro Paulo Freire, apreendeu do mesmo o conceito de educação bancária, modelo arbitrário de relações de ensino-aprendizagem em que o educador deposita o que conhece, não dando chance de interação e compartilhamento de saberes com os interlocutores.

Em seu trajeto Kaplún faz duas publicações importantes a partir das experiências com a técnica do cassete-fórum em espaços da educação formal. A primeira delas é *El educador popular* (1985), consonante com a proposta de uma educação libertadora mediante a comunicação popular presente na filosofia de compreensão sociológica de Paulo Freire. A outra publicação, *Una pedagogia de la comunicación* (1998), alicerça a base epistemológica dos estudos da inter-relação comunicação-teorizando para uma eventual ‘educação para os meios de comunicação’.

A esse respeito Moran (1993) comenta que havia, na América Latina, um pensamento prevalente em que os estudos confluíam no sentido de uma comunicação educativa alicerçada no movimento social, com doutrinação católica, por uma leitura crítica dos meios (MORAN, 1993, p.29).

Coube a Kaplún, refletindo Paulo Freire, denominar o sujeito gestor da inter-relação comunicação-educação como sendo *educador comunicador*. Tal acepção, abarcada em estudo desenvolvido por Ismar de Oliveira Soares, professor na Escola de Comunicações e Artes da USP e coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação daquela universidade, foi expandida no contexto do que era praticado por profissionais da comunicação e da educação situados em 12 países da América Latina.

Os resultados dessa investigação (SOARES, 1999) foram divulgados em edição do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1999. A própria súmula de pesquisa, envolvendo a USP e a Unifacs/BA, traçava o perfil do educador comunicador citado por Kaplún mas, avançando epistemologicamente, dava ação a um verbete, qual seja, educador comunicador.

Da teoria à prática do trabalho, o perfil do educador comunicador

O pensamento ocidental prevalente a partir de Aristóteles estabelece formas distintas de compreender a acepção de “trabalho”. A esse respeito Chauí (2003) comenta que a diferença está centrada entre *poiesis* e *práxis*, formas pelas quais ficam especificadas, na ética, respectivamente, a ação fabricadora e a ação livre do agente moral e do sujeito social político. Poiesis, pois, é a representação do trabalho e suas técnicas, enquanto práxis é a ação livre do cidadão, mirando mais a coisa pública, em detrimento dos modos de produção.

Para Marx, há crítica para a práxis liberal, mas, igualmente, à concepção protestante de trabalho como esforço, disciplina e controle moral do indivíduo. Nessa vertente, segundo Chauí, a práxis é trabalho, e esse, na forma de representações, é a relação dos seres humanos com a natureza e entre si, na produção de condições de sua existência (CHAUÍ, 2003, p. 390).

É pelo trabalho, logo, que as pessoas não consomem diretamente a natureza nem se apropriam diretamente dela, mas a transformam em algo humano também.

No que tange à subjetividade humana Chauí entende que a objetividade do produto seja a materialização externa da subjetividade do trabalhador ou produtor. Com essa perspectiva é saliente afirmar que pelo trabalho os seres humanos estendem sua humanidade à natureza.

Daí, outrossim, a fundamentação ao conceito de práxis no prisma da reflexão marxista. Pois trabalho, enquanto ação, envolve processo em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, “pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo que este interioriza uma capacidade criadora humana, ou a subjetividade (IBIDEM).

Se para Marx a consciência é determinada pelas condições históricas e os seres humanos fazem a própria história por serem sujeitos práticos dela (KOSIK, 1976, p. 52), por outro lado os sujeitos sociais assim não procedem por condições voluntariamente escolhidas por eles. Por conseguinte, a práxis se realiza em condições históricas dadas, e essas são postas pela divisão social do trabalho e pelas relações de produção, essas últimas resultantes de outra relação, entre meios de produção e forças produtivas. Ou seja, como enfatiza Kosik, pela forma da propriedade e pela divisão social das classes.

Em linha com a proposta de reflexão dessa pesquisa, abordando a prática do educador, embora o ser humano seja práxis e essa seja trabalho, o processo histórico, como afirma Chauí, desfigura o trabalho e o trabalhador.

Esse processo aliena os trabalhadores, que por sua vez, ao não se perceberem enquanto classe social, não se reconhecem nos produtos de seu trabalho. Isso posto, a práxis da pessoa humana que atua no espaço da educação formal, segundo Paro (2001a) fica imbricada em um território de produção em que a escola, na representação hegemônica de extensão do Estado, existe para servir o capital. A esse respeito o autor comenta que

a situação seria diversa e, lógico, se ela (a escola) fizesse de forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele” (PARO, 2001a, p. 24)

A práxis do educador perpassa por essa reflexão, de modo que, se é socialmente determinada, por conseguinte, o profissional da inter-relação entre comunicação e educação precisa, em sua prática cotidiana, compreender o seu trabalho como uma forma de exploração econômica abstrata.

E, avançando nessa estrutura de percepção, compreender que, no caso específico do Brasil e da maioria das nações latino-americanas, desde a primeira metade dos anos 1990 há protocolos a cumprir a partir dos acordos destacados por Messias (2011), pelos quais a característica do trabalho no

capitalismo, orientado por organismos como o Banco Mundial, compreende uma educação e uma formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade (MESSIAS, 2011, p. 152).

Jacomini (2006) salienta que nessa proposta a escola imprime a professores e alunos uma dinâmica de idealização do trabalho no capitalismo. Segundo a autora, trata-se de uma tentativa de transformar a escola num lugar privilegiado de formação de pessoas “capazes de se integrarem ao mercado de trabalho e absorverem todas as especificidades que a reestruturação produtiva e as novas tecnologias impõem” (JACOMINI, 2006, p. 130). De tal processo, logo, abstrai-se o caráter alienante do trabalho na produção capitalista.

Em sentido inverso a esse movimento de alienação pelo trabalho na educação aparece o educador e suas práticas cotidianas.

Afinal, de acordo com Soares (1999), trata-se do profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação comunicação/educação. As ações desse profissional estariam canalizadas em (i) implementação de programas de ‘educação para a comunicação’, favorecendo ações que permitam a grupos de pessoas se relacionarem adequadamente com o sistema de meios de comunicação, e (ii) assessoramento a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania.

O educador egresso da universidade

O que Soares (1999; 2011) postula advém de pesquisa desenvolvida, no período de 1997 a 1998, em 12 países da América Latina, envolvendo especialistas que se identificaram enquanto praticantes do trabalho no território da inter-relação comunicação-educação.

Tal estudo apontou a auto avaliação da prática de profissional dos pesquisados. Perguntados, pois, sobre como definiriam o trabalho do educador, os informantes da pesquisa se disseram professores em sala de aula, desenvolvendo trabalhos de “análise crítica dos meios” e “projetos tecnológicos na educação”.

Em 2011 a própria Escola de Comunicações e Artes da USP, em projeto pedagógico capitaneado por Soares, implantou a licenciatura em educação, oferecendo 30 vagas no período noturno. Era proposto que o novo curso parte da contribuição das Ciências Humanas, especialmente dos campos da comunicação e da educação, bem como das práticas sociais relacionadas aos âmbitos da produção midiática, dos estudos de recepção, do uso social e pedagógico das tecnologias nos processos de educação formal, não-formal e informal, no Brasil e na América Latina (FUVEST, 2013, p. 176).

Tal descrição, presente no guia *Cursos e carreiras da USP*, traz ainda enunciado de que o egresso deve sair preparado como um professor de comunicação para a educação básica, especialmente

o ensino médio, e um consultor tanto para o próprio sistema educacional quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas envolvidas com o tema.

O trabalho do educador formado pela USP contempla produção em dois aspectos, quais sejam:

- 1) Como professor, o educador suprirá a demanda criada pela LDB/1990⁸, que introduziu a comunicação, suas tecnologias e suas linguagens como conteúdos e como suportes metodológicos no ensino médio brasileiro;
- 2) Na qualidade de consultor, o educador poderá prestar serviços no espaço dos meios impressos, audiovisuais e digitais, assim como em projetos mantidos por organizações e empresas, voltados para a gestão da comunicação em ambientes educativos ou em áreas de produção destinadas à educação.

A inserção profissional do egresso em educação, em consonância com os pressupostos do projeto pedagógico do curso presentes no guia elaborado para professores e candidatos ao vestibular da Fuvest, prevê que o educador sairá da universidade preparado para aproximar seu perfil ao de um gestor de comunicação no espaço educativo.

Um profissional, pois, que conhece suficientemente, de um lado, as teorias e práticas da educação e, por outro, os modelos e procedimentos que envolvem o mundo da produção midiática e de uso das tecnologias, de forma a exercer atividades de caráter multidisciplinar, tanto na docência quanto na coordenação de trabalhos de campo na interface comunicação/educação.

Em outra vertente, o bacharelado em Comunicação Social, com linha de formação em Educação, cuja primeira turma fora iniciada no segundo semestre de 2010, na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, contempla um educador com atuação voltada ao mundo do trabalho da comunicação. O projeto pedagógico, conforme relatado por Messias (2011), foi inspirado nas ações do Núcleo de Comunicação e Educação da USP e contou, na elaboração de sua versão final, com a consultoria presencial de Soares. (MESSIAS, 2011, p. 111). Algumas nuances, contudo, o distinguem da licenciatura.

O bacharelado da UFCG propõe que o discente tenha “uma formação transdisciplinar, plural e relativamente aberta, no sentido de proporcionar de maneira introdutória a percepção de vários caminhos em relação a diversas atividades que ele, enquanto um profissional formado em Comunicação Social, possa vir a atender, visando as reais necessidades de que não apenas o mercado de trabalho, mas de maneira mais abrangente, a sociedade exige”.

É objetivo do curso, segundo o projeto pedagógico, oferecer formação caracterizada pela dimensão dialógica entre teoria e prática necessária a compreensão crítica dos fenômenos comunicacionais e educativos da sociedade, e pela competência em relação aos métodos e técnicas de atuação em comunicação, como: gestão de projetos em comunicação-cultura-educação em diferentes

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição Federal de 1989.

contextos institucionais; produção de mídias educativas; o uso de novas tecnologias da informação e comunicação em contextos educacionais presenciais e/ou à distância e a capacidade de readaptação profissional a um mercado em permanente mobilidade.

O perfil do egresso em educomunicação, com grau de bacharel, consta de um profissional que deverá ter uma visão integradora e horizontalizada, panorâmica, sem desconsiderar as especificidades de sua área de atuação que se caracteriza pela transdisciplinaridade, o que permite melhor compreender as dinâmicas das modalidades comunicacionais e educativas em suas relações e sua vinculação com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

Para isto, o egresso desenvolverá conhecimentos, habilidades e competências específicas que lhes proporcionem um entendimento amplo e rigoroso da interacionalidade entre os campos comunicação-educação, desenvolvendo uma percepção geral sobre a interface entre estes campos de saber, no qual as especialidades se inscrevem, possibilitando-lhe participar do debate público sobre os temas que perpassam toda produção mediatizada em uma sociedade de comunicação.

A formação específica da UFCG prevê um educador que, no mundo do trabalho, seja caracterizado:

- 1) Pela capacidade de gerir projetos nas áreas de comunicação-cultura-educação por meio do planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação/cultura/educação quer ocorram contextos educativos formais e não formais; presenciais e/ou à distância, bem como no âmbito das organizações públicas, privadas ou do Terceiro Setor, entre outros.
- 2) Por compreender e uso das linguagens midiáticas que implicam no entendimento de como se constitui o universo simbólico no qual os sujeitos sociais interagem, constroem e negociam seus sentidos, suas relações com o mundo e entre si.
- 3) Pela competência na condução de ações estratégicas de recepção midiática com ênfase no desenvolvimento da análise crítica referentes às mídias e aos conteúdos midiáticos em circulação na sociedade contemporânea.
- 4) Por saber atuar como mediador de processos de comunicação diversos;
- 5) Pelo exercício de estabelecer relações com outras áreas sociais, políticas, culturais, e econômicas com as quais a educomunicação faz interface.

Tanto na USP como na UFCG há, atualmente, grupos de estudos e pesquisas monitorando as práticas de egressos, respectivamente, de licenciatura e bacharelado em Educomunicação. Os resultados, ainda inconclusivos na perspectiva epistemológica, carecem de um período maior, vindouro, de análises e discussões.

Considerações finais

O mundo do trabalho dos campos da comunicação e da educação recebe, anualmente, sujeitos sociais formados por um bacharelado e uma licenciatura ofertados, respectivamente, por Universidade Federal de Campina Grande e USP, com o peculiar desafio de inseri-los por pertencimento de suas práticas cotidianas.

No caso da universidade paraibana esforços contínuos são lançados, adequando a realidade de um projeto pedagógico de curso com quase 10 anos de elaboração com as políticas públicas norteadas pelo Inep/MEC. Ouvidas e analisadas as demandas discentes, o curso, em nível de bacharelado, ofertado pela UFCG, procedeu atualização do projeto pedagógico, incluindo mudança de nomenclatura (de Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação passa a ser denominado “Educomunicação”).

A demanda de trabalho, capitaneada pelo Núcleo Docente Estruturante de curso, tem por norte a denominada Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine Brasil 2018), implantada pelo Inep/MEC em agosto de 2018. Nesse prisma, o curso de Educomunicação da UFCG fica incluído na Área Básica de Ingresso em Ciências Sociais, com áreas principal e detalhada, respectivamente, em Jornalismo e Informação e Jornalismo e Reportagem.

Ficam, pois, atendidas duas demandas simultâneas, quais sejam, a regularização do curso para participação no Enade e a condição para que egressos formados com o projeto pedagógico específico em Educomunicação, tenham código de área de atuação que lhes permita diploma, no Ministério do Trabalho, para atuação, também, no mundo do trabalho do jornalismo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.. **Epistemología y ciencias sociales**. Valência: Frónesis, Universidad de Valência, 1972.
- BELTRÁN, L. R.; CARDONA, E. F. de.. **Comunicação dominada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- BENJAMIN, W.. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, M.. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- FADUL, A.. Cultura e comunicação: a teoria necessária. IN: KUNSCH, M. M. K. & FERNANDES, F. A. M. **Comunicação, democracia e cultura**. São Paulo: Intercom-Edições Loyola, 1989.
- FÍGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R.. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Salta, 2013.
- _____. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **ORGANICOM**, Ano 5, nº. 9, 2º sem. 2008. p.90 a 100.
- _____. Perfis e discursos de jornalistas no mundo do trabalho. In: FÍGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R.. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Salta, 2013.
- FUVEST. **Cursos e carreiras da USP**. Edição especial para professores e candidatos ao vestibular. Programa USP e as Profissões. São Paulo, 2013.
- GIDDENS, A.. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- JACOMINI, M. A.. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria de valor em Marx. IN: PARO, V. H.. **A teoria de valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ____. GRAMSCI, A.. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- KAPLUN, M.. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL, 1985.
- ____. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri: Ediciones de La Torre, 1998.
- KOSIK, K.. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUHN, T. S.. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- KUSHNIR, B.. **Cães de guarda: jornalistas e censores. Do AI-5 à Constituição de 1988**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARQUES DE MELO, J. (Org). **Comunicação na América Latina: desenvolvimento e crise**. São Paulo: Papyrus, 1989.
- ____. **História política das ciências da comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.
- ____. **O campo da comunicação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2008.
- MESSIAS, C.. Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo. 2011. **Dissertação**. (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ____. MESSIAS, C.. A epistemologia da educomunicação em aferição: por uma contextualização de habitus no paradigma educacional. 2011. **Tese** (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2017.
- MONTEIRO, J. P.. **Hume e a epistemologia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3ª edição, 2007.
- PARO, V. H. (Org.). **Teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão sobre a qualidade do ensino. IN: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.
- POPPER, K.. **A lógica da pesquisa científica**. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny da Mota. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1972.
- SOARES, I. de O.. A relação comunicação/educação e o perfil de seus profissionais. Núcleo de Comunicação e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999, 16 p. (súmula de pesquisa).
- ____. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *In* **Contato**, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.
- ____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.