

Ensino de Comunicação Social: Currículos – entre a Inovação e a Reprodução¹

Merli Leal Silva²

Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS

Resumo

O artigo analisa como o currículo de Comunicação Social é construído pelos poderes: instituintes (condições de produção), instituído (currículo escrito, expresso em grades, ementas e bibliografias) e currículo-em-ato (uso que alunos e professores fazem dele em espaços de interação universitária). Utilizam-se como referência empírica os dados coletados em 2005 na tese “Currículo e ensino superior à luz do discurso comunicativo”, defendida pela autora na USP³. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em documentos institucionais, Projeto Pedagógico de curso, entrevistas e questionários com consultores, coordenadores, alunos e professores do curso de Comunicação. Neste artigo, o currículo e as teorias curriculares críticas são concebidas como um discurso produtor de sentidos, identidades e subjetividades, contraposto à concepção tecnicista ou prática.

Palavras-chave: Comunicação Social; Currículo; Ensino Superior.

Corpo do trabalho

Introdução

As condições de produção de uma proposta curricular podem ser apreendidas na ordem do discurso educativo. Mas, no caso de um curso de Comunicação, o discurso midiático⁴ faz-se também presente, convocando outras ordens de discurso, como das teorias da comunicação. Esse discurso define regras e modos de ver o mundo. Sabe-se que, sob o discurso curricular oficial, outros processos ocorrem, sendo nessa perspectiva que a presente investigação pretende encaminhar-se. O objetivo da autora é investigar o currículo do curso de Comunicação Social – habilitação Publicidade e Propaganda – a partir de olhares produzidos pelos sujeitos por ele atingidos (alunos e professores). Eles devem considerar, em sua estruturação, o modelo comunicativo emissor – mensagem – receptor – canal – contexto e código em suas interfaces. Os campos da comunicação e da educação

¹ Trabalho apresentado no XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, realizado de 26 a 28 de maio de 2016.

² Mestre em Comunicação pela PUCRS, Doutora em Educação pela USP, Pós-doutoranda em Comunicação pela UFRGS, Adjunta da Universidade Federal do Pampa e Pesquisadora Extensionista em Educomunicação Popular.

³ Merli Leal Silva. Currículo e Ensino Superior à Luz do Discurso Comunicativo. 2005. Tese (Doutorado em Pós-graduação) – Faculdade de Educação da USP, Orientadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

⁴ Discurso, segundo Iasbeck (2002), é o lugar onde acontece a ação sógnica que resulta na produção de sentido. Ele é uma modalidade privilegiada de aplicação de linguagens diferentes; está ligado a enunciados concretos e a processos culturalmente determinados de produção social. O discurso dá-se a conhecer pelos textos que produz. O discurso midiático refere-se aos discursos dos meios de comunicação de massa.

têm em comum o que Thompson (1998) chama de poder simbólico, que nasce na atividade de produção, transmissão e recepção de significados. A atividade simbólica está presente em todos os atos da vida social. As ações simbólicas podem provocar reações, liderar respostas de determinado teor, sugerir caminhos e decisões, induzir a crer e a descrever. Há grande variedade de instituições que assumem papel particular e historicamente importante na acumulação e transmissão dos meios de informação e de comunicação. Entre elas, está a Universidade. Os currículos dos cursos de nível superior, percebidos no âmbito da construção social, definem o que deve ser ensinado e aprendido e, mais do que isso, o que deve ser excluído do discurso educativo. Eles devem ainda responder a questões administrativas formuladas por órgãos ligados ao Ministério da Educação, o que se justificou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu normas orientadoras de sua estrutura funcional. O uso de tecnologias na produção e veiculação de mensagens alterou substancialmente a concepção dos cursos de Comunicação. O aluno chega à universidade com conhecimento tecnológico de base, o que demanda ao curso preparo e atualização do professor e do ambiente acadêmico. Uma estação digital para tratamento de texto, outra para tratamento de imagem, outra para produção de áudio e vídeo, enfim, lógicas conceitualmente de outra ordem. O processo de comunicação acontece na sala de aula, na *internet*, no *e-mail*, no *chat*. Para o professor Moran (2003), todavia, as mudanças no ensino de comunicação dependem, mais do que das novas tecnologias, de se ter educadores, gestores e alunos maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas e abertas, com aulas-pesquisa. Pode-se considerar que houve uma quebra de paradigma no sentido da concepção e produção de mensagens comunicativas. Há muita resistência do poder instituinte em fazer mudanças curriculares: tempo, recursos, equipe, grupo de trabalho – processo lento de, pelo menos, um ano. A boa notícia é que o NDE⁵ é lei e os coordenadores de curso podem contar com colegas para o debate. O importante é pesquisar, ouvir a comunidade acadêmica e o mercado, definir estratégias políticas de formação, considerando que o currículo é espaço de negociação de sentidos. O mercado de comunicação reflete, sem dúvida, o poder do dono dos meios de produção midiáticos – mas reflete igualmente o tipo de profissional formado nas escolas de comunicação.

⁵ Parecer Conaes N° 4, de 17 de junho de 2010: o NDE foi um conceito [...] criado pela Portaria N° 147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. O Parecer N° 4 descreve que: “[...] se pode evitar que os Projetos Pedagógicos de Cursos (CPC) sejam uma peça meramente documental”. Todo curso que tem qualidade possui (ainda que informalmente) um grupo de professores que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso. Em outras palavras, trata-se de um núcleo docente estruturante.

O papel do currículo na formação dos comunicadores sociais

Para investigar como um currículo no ensino superior é construído, é fundamental conhecer os aportes teóricos que o concebem. Para Silva (1999), uma teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo. A teoria do currículo, nessa acepção, busca descobrir, descrever e explicar o que é currículo. Ele seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. Contudo, para o autor, uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem a atenção para certos aspectos que, sem eles, não seriam vistos, já que organizam e estruturam a forma de ver a realidade. Os cursos de Comunicação são estruturados por regras ditadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas há flexibilização em função das características regionais, locais e estruturais. Pode ser inovador, integralmente ousado e experimental. Um currículo é um artefato social e cultural e, como tal, singular, refletindo realidades específicas, que dão ao ensino pertinência e relevância em relação aos emissores e receptores do texto curricular: “(...) não faria sentido selecionar conteúdo sem ter por referência seus destinatários, o estado do conhecimento científico e a realidade cotidiana da cultura” (PEDRA, 2001, p. 58-59).

A existência de várias teorias curriculares, algumas contraditórias, não diminui a importância dos estudos curriculares, nem pede uma teoria unificadora, ao contrário, é argumento a favor da diversidade (PACHECO, 2001). No campo da formação em comunicação, o currículo tem papel de definir um tipo de profissional, sendo espaço de disputa entre saberes acadêmicos e o saber técnico, voltado a definir padrões éticos dos profissionais e seus modos de fazer. Sem dúvida que o currículo tem um papel crucial na formação de um profissional. Os perfis profissionais são configurados no projeto pedagógico de curso, reflexo da visão do poder instituinte. O “currículo-em-ato” geralmente sofre transformações, mas via de regra, está tudo predefinido. Segundo Giroux (1983), abordagens curriculares tecnicistas e instrumentais, que ignoram a dimensão histórica, ética, social e política do currículo precisam ser revistas. Tal constatação levou ao redirecionamento dos estudos acerca do currículo, evidenciando que, se ele comporta a possibilidade de adaptação dos indivíduos à sociedade tal como esta se apresenta, também pode ser um elemento de resistência às formas de dominação política, econômica, ideológica. Trata-se, segundo esse autor, de voltar a ação educativa para uma outra hegemonia, na qual deve pesar a emancipação humana, a sua desalienação. Opta-se, no

presente artigo, por analisar o currículo a partir da teoria crítica, que, ao ver da autora, forma sujeitos mais conscientes do seu papel social no mundo.

Teoria crítica como base do currículo

O que distingue a teoria crítica da prática é o conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão. O currículo é visto como uma forma de práxis, e a aprendizagem é vista como um ato social. Aprender e ensinar estão relacionados com professores e alunos em interação dialógica, e não autoritária. A teoria crítica da Escola de Frankfurt influenciou bastante os estudos na área da comunicação e da educação. Na área da comunicação de massa, o conceito de indústria cultural é fundamental, definindo um sistema de produção e consumo em série de produtos culturais. É uma teoria que critica fundamentalmente a indústria cultural e a cultura de massa, no sentido de que elas produzem produtos em série e reificam os sujeitos, tornando-os objetos dessa indústria. Como teoria social, ela questiona os parâmetros estéticos do mundo industrializado e como eles vão influenciar a vida dos sujeitos, tanto nos meios de comunicação quanto no contexto educativo. A indústria cultural realizou o homem como ser genérico. Cada um é apenas aquilo que qualquer outro pode substituir: coisa fungível, um exemplar. Ele mesmo como indivíduo é absolutamente substituível, o puro nada, e é isso que começa a experimentar quando, com o tempo, termina por perder a semelhança (ADORNO, 2002, p. 43). Ao analisar a indústria cultural, a teoria crítica exprime, sobretudo, a sua tendência para tratar a mentalidade das massas como um dado imutável, um pressuposto à sua própria existência. A teoria crítica questiona a pesquisa administrativa, pois acredita que ela quantifica, normatiza, e sem considerar o entorno social e suas relações. Pode-se ver o currículo em uma dimensão política de educação, ou seja, como um instrumento que reflete quer as relações existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos (PACHECO, 2001). Dessa forma, o currículo é uma construção permanente de práticas com significados cultural e social, e um instrumento importante para análise e melhoria das decisões educativas. A identidade central da teoria crítica configura-se, por um lado, como construção analítica dos fenômenos que investiga e, por outro, como capacidade para atribuir esses fenômenos às forças sociais que os provocam. Enquanto as teorias tradicionais priorizam a organização e elaboração do currículo, as teorias críticas colocam em questão os arranjos sociais e educacionais em vigência. Para estas, o importante não é, apenas, desenvolver técnicas para fazer currículo, mas desenvolver

conceitos que permitam compreender o que o currículo faz. A Escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela autoemancipação e pela mudança social. Ela forneceu uma série de valiosos *insights* para o estudo da relação entre teoria e sociedade. Ao fazê-lo, seus membros desenvolveram um quadro de referência dialético para se entender as mediações que ligam as instituições e atividades da vida diária com a lógica e as forças dominantes que moldam a totalidade social maior. Ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões, todas as quais são valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo em que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. A teoria crítica aponta uma necessidade de se desenvolver uma sensibilidade igualitária para certos aspectos da cultura, relacionando-a ao poder. Os estudantes da classe trabalhadora, as mulheres, os negros e outras “minorias” precisam afirmar suas próprias histórias por meio do uso de uma linguagem, um conjunto de relações sociais e um corpo de conhecimento que reconstruam criticamente as experiências culturais que constituem o tecido, a textura e a história de suas vidas diárias. Segundo Giroux (1986), o pensamento da Escola de Frankfurt apresenta um desafio importante e um estímulo para os teóricos que são críticos das teorias de educação ligadas a paradigmas funcionalistas e baseadas nas pressuposições de uma racionalidade positivista. Dessa perspectiva, a escola atua ideologicamente através do currículo, de forma direta ou indireta, e introjetada, nas pessoas, a ideia de que os dominados devem ser obedientes e os dominantes devem controlar. Para Silva (1999), isso ocorreria por meio de mecanismos seletivos que retiram da escola os representantes das classes dominadas, antes que eles tenham acesso a um conhecimento mais elaborado, que possa desenvolvê-los para o comando. A dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e de agir. Essa cultura tem valor em termos sociais e transfere esse valor à pessoa que a possui, dando a ela vantagens materiais e simbólicas. É possível referir que esse capital cultural existe na sociedade sob diversas formas: obras de arte, literatura, teatro. Há, na instituição de ensino, grupos que resistem, portanto há um espaço de luta, e não uma

relação social apática e subordinável. Se a escola é conservadora, também é construtora, uma vez que os seres humanos, dialeticamente, criam, resistem e acomodam-se às ideologias dominantes. Há uma disputa por significados, uma contestação destes. Como a comunicação aparece no discurso educativo e qual o papel dessa interação teórica? Os estudos da área de Comunicação Social originaram-se do aporte de diversas disciplinas; as práticas comunicativas suscitaram o olhar – e transformaram-se em objeto de estudo das várias ciências. O discurso educativo e o comunicativo apresentam pontos de convergência: processo de troca, ação partilhada, prática concreta, interação – e não apenas um processo de transmissão de mensagens. Bakhtin (*apud* FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003) contribuiu muito com a noção dialógica da linguagem, considerando as expressões concretas dos indivíduos em contextos sociais específicos. A linguagem, na acepção do autor, só pode ser apreendida por causa de sua orientação em direção ao outro. A linguagem, no discurso comunicativo e curricular, é um campo de tensões e interesses conflitantes entre grupos. As avaliações de um discurso e as respostas individuais a um enunciado estão longe de ser uniformes. No contexto educativo e comunicativo, há necessidade da atenção à presença de interlocutores, à intervenção de sujeitos sociais desempenhando papéis, envolvidos em processos de produção e interpretação de sentidos, mais do que simples emissores e receptores. O currículo é um produtor de sentidos enquanto prática discursiva, e encerra um recorte da cultura da sociedade que ele representa. A noção de processo comunicativo deve ser suficientemente sólida e articulada, de forma a poder ser aplicada e permitir a análise das mais diferentes situações: a cobertura jornalística de um evento; as estratégias eleitorais de um político; a política interna de comunicação de uma pequena empresa; uma campanha publicitária de cunho social; a performance alcançada pelos membros de um ritual religioso; a relação comunicativa entre médico e paciente; o potencial comunicativo de um professor na interação com seus alunos em sala de aula e de um currículo como vetor da cultura acadêmica. Moreira (1999) aponta ser fundamental interrogar a conexão entre linguagem e poder na construção de um currículo, de modo a se compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legitima determinada prática discursiva.

Currículos de Comunicação: poderes e saberes

Baccega (1998) refere-se à comunicação como produção social de sentido. Para que ela se concretize, são necessários o discurso (a enunciação manifesta, parte da formação discursiva), a subjetividade (a constituição do sujeito enunciator-enunciatário) e o contexto

(formação ideológica/formação social). A educação, enquanto ação educativa, também se insere no campo da produção social de sentido. As teorias da comunicação e curriculares dão conta de estabelecer como a produção desse sentido ocorre em cada campo, vendo suas singularidades e confluências. Estudos sobre linguagem, discurso e sentido fazem-se cada vez mais presentes na reflexão sobre a comunicação e a educação; as influências e o referencial da semiótica ganham crescente importância, assim Barthes e Bakhtin são autores fundamentais nos estudos referidos. Ratifica-se esse teor na multiplicidade de linhas de pesquisa que combinam o campo comunicativo às suas abordagens: educação, linguística, psicologia social, entre outras. De certa forma, se estão “contaminando” as teorias curriculares e comunicativas umas com as outras, tentando realizar uma junção possível e, ao ver da autora, necessária. Ambas lidam com conteúdo da cultura, ou no dizer de Barbero, são a cultura:

Por muito tempo a verdade cultural dos países latino-americanos importou menos do que as seguranças teóricas. E assim, estivemos convencidos de que a comunicação nos deveria apresentar sua teoria – sociológica, semiótica ou informacional – porque só a partir dela seria possível demarcar o campo de interesses e precisar a especificidade de seus objetos. Entretanto, alguma coisa na realidade se mexeu com tanta força que provocou uma certa confusão, com a derrubada de fronteiras que delimitavam geograficamente o terreno e nos asseguravam psicologicamente. [...] (Barbero, 1977: 277)

Entretanto, agora não se está mais sozinho: pelo caminho encontram-se pessoas que, sem falar de “comunicação”, não deixam de questioná-la, trabalhá-la, produzi-la: gente das artes e da política, da arquitetura, da antropologia (da educação). Foi necessário perder o “objeto” para que se encontrasse o caminho do movimento social na comunicação, a comunicação em processo. Não se trata mais de dizer que os meios de comunicação educam e podem servir de suporte à educação, mas que teoricamente comunicação e educação têm uma matriz comum, ou quase comum. Além disso, os meios de comunicação de massa servem para confirmar as normas sociais, denunciando os seus desvios à opinião pública. Na abordagem crítica do currículo, tem-se também uma inversão: “não interessam técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999: 30).

A ideologia está presente nas condições de produção do currículo, no currículo escrito e no currículo-em-ato, o que, para Thompson (1995), significa as maneiras como as formas simbólicas entrecruzam-se com relações de poder. Para conceber o currículo de um curso, é preciso prever laboratórios, salas de redação de última geração na área gráfica; é

preciso prever administrativamente algumas ações pontuais. O poder Instituinte é o poder econômico que gerencia as necessidades geradas pelo currículo em uma universidade. Outra instância que tem grande influência na criação de um projeto curricular é a formalização do projeto, sua circulação como documento oficial que será implantado e reconhecido pelo MEC. Chama-se de instância do currículo instituído.

Currículo instituído (o texto escrito como mensagem)

O currículo é resultado da intencionalidade de um projeto educativo e incorpora aspectos culturais e sociais da profissão. A instância formal escrita do currículo gerencia todas as dinâmicas de funcionamento estrutural e do plano de formação. As ‘mensagens’ do curso são transmitidas por meio dos elementos que constam nessa instância. Elas são estabelecidas em função de sua relevância em relação aos interesses institucionais e de mercado, e são convertidas em saberes sequenciados e dosados segundo as finalidades do projeto do curso. O papel da organização dos conteúdos é controlar o conhecimento de acordo com o público a que se destina e com os interesses em disputa, criando ordenação, sequenciação e dosagem de tais conteúdos. O que grade, ementas e bibliografia, enquanto mensagens, veiculam, propagam, produzem de sentido? Como é possível visualizar as funções da linguagem no texto curricular escrito? Sacristán (2000) fala em conteúdo de ensino. Um conteúdo é considerado legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade. Sua seleção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar, antes de tudo, a que ideia de indivíduos e de sociedade servem.

O currículo-em-ato

É nessa instância que o currículo toma corpo e configura-se como projeto concreto de ensino. Pode-se denominar essa a análise do currículo-em-ato. A predominância em termos de função de linguagem é da expressiva, mas todas as outras estão presentes em diferentes momentos. O código utilizado será o verbal, no plano da expressão de sentimentos, desejos, possibilidades, ódios, amores. Menos formal, no currículo-em-ato aparece a intensidade das relações sociais expressas na sala de aula. Pretende-se observar imprevistos, acontecimentos e desastres⁶ concernentes às falas dos sujeitos entrevistados para o estudo, sobretudo. Mas o que vem a ser um currículo-em-ato? Uma questão parece fundamental: o currículo interfere na vida de seus receptores e traz efeitos concretos em

⁶ O termo desastre é utilizado por Renato Janine Ribeiro para caracterizar os imprevistos – situações para as quais deve-se preparar os jovens estudantes, e que não são necessariamente negativas, mas fundamentais para gerar avanços na forma de perceber e relacionar-se com o mundo.

suas vidas, tal como os meios de comunicação agem na vida dos seus receptores. O espaço da sala de aula converte-se em um laboratório de interações, projetos e concretização de um plano de ensino concebido fora desse espaço. Para se poder pensar em outras perspectivas para essa situação, é possível indagar-se sobre qual o papel da aula na vida dos sujeitos? Para responder a essa questão, a autora parafraseia o dizer de Barthes (1995), em "*En el seminario*": ensinar é algo próximo da utopia, mas como objeto real para aluno e professor, é uma experiência única, delirante e os torna completamente enamorados do conhecimento e das interações que ele produz. Barthes chama a aula de seminário e a reconhece dentro de um espaço institucional que define o tempo dos encontros, os horários, e que terá o poder inicial de decidir muito sobre o lugar de produção do conhecimento. Nesse momento, estão definidas as balizas de poder, os lugares discursivos de cada um, a atuação de cada ator social no processo de ensino-aprendizagem. Outro espaço onde acontece o conhecimento é denominado por Barthes de transferencial, tanto na acepção psicanalítica, em que um sujeito transfere características suas para outro sujeito, como na definição enciclopédica: transferir, mudar, substituir, permutar. Ele é o espaço das emoções e dos sentimentos. Um terceiro espaço indicado por Barthes é o textual. Nele, se vai encontrar a dimensão discursiva das aulas, o conteúdo concreto das interações, a argumentação, a enunciação. Entra-se aí no discurso comunicativo. Barthes propõe que a relação não seja apenas professor-aluno, mas aluno-aluno. Cada aluno é um universo de vivências e experiências que devem ser compartilhadas e utilizadas na produção de um novo conhecimento. O conteúdo das aulas não obedece a uma ordem, a uma organização. Tudo vai surgindo de forma espontânea, essa é uma magia dos auditórios e suas plateias. Outra percepção de Barthes fundamental para este estudo refere-se às três práticas da educação. Para o autor, a primeira prática é o ensino. Nele, circula um saber anterior transmitido pela oralidade, pela escritura, apoiado no "fluxo dos enunciados" (livros, manuais, cursos). A segunda é a aprendizagem conforme o professor, silenciosamente, vai levando os alunos a uma iniciação individual – alguns chegarão antes, outros depois, não é um coral afinado, mas várias vozes ecoando ante uma luz difusa. Cada um chegará por si. Ao mestre cabe acompanhar essa iniciação. Expor-se é um ato de ensino, abrir-se ao outro, tornar-se frágil, democratizar as ideias, deixar o conhecimento circular. É um desafio diário conseguir não antever, apenas ver e definitivamente olhar. Outra metáfora de Barthes para a educação é o conceito de cadeia. Uma cadeia, na definição do autor, é algo com duas propostas: uma remete ao saber fabril, taylorista, capitalista; e outra, ao saber como prazer sádico, ou sábio.

Entre essas duas instâncias, reside a certeza de que algo muda nas pessoas quando se apropriam do conhecimento. Descobrir-se vendo além do senso comum, abrindo-se para olhares mais plurais e perspectivas mais democráticas e cidadãs, torna melhores professores e alunos. O saber acontece dentro de uma cadeia de repetição – há de insistir em penetrar nos porões escuros do conhecimento, algo mágico de toda a iniciação. Em cada cadeia de prazer, de saber, o objeto é diferente, mas as pessoas vão passando. Esse é, para Barthes, o verdadeiro movimento de uma aula: passar de um estágio para outro, usando a metáfora da cadeia. A aula pode ser também comparada a um jogo, mas sem regras definidas antes. Tudo o que virá será novo e original, nunca uma aula é igual a outra, assim como nunca “banhamo-nos na mesma água”. Ao professor cabe colocar o conhecimento em circulação e deixar o barco correr rumo ao mar. As correntes, o vento, as tormentas, tudo acontecerá ao seu tempo e cada aprendiz terá a sua estratégia para lidar com o inesperado, mas previsto. A agilidade desses tempos pós-modernos está na morte prematura ou rápida demais de coisas que ainda não se processaram. Os conteúdos de ensino podem mudar no sentido de uma morte de alguns significados que se tenta preservar. A diferença entre professor e aluno está fundamentada na direção da aula, no ritual inicial, na abertura da sessão. Nesse momento, o professor provoca a ira e o desejo, perturba, deixa todos desconfortáveis, incomodados. O professor eterniza um saber quando o escreve. O faz também quando fala, não há como abrir mão do papel que um professor tem de controle do espetáculo. Tem um poder que é institucional, desempenha um papel genuinamente conquistado. Para Barthes, a figura do pai, na acepção psicanalítica, é a de ser o homem dos enunciados. Transgride-se quando se tira o poder de enunciar do pai e o coloca no professor. Nesse momento, se transfere poder ao enunciatador, um poder que era do pai. Mas essa transferência é feita sem a culpa do parentesco, velho jogo edípiano.

Chega-se à grande contradição apontada por Barthes na produção de conhecimento: ensinar acontece apenas uma vez, mas ensinar não é repetir sempre? Cada aprendizagem é um renascimento, como um grande amor. Traz ao corpo e à mente um prazer indescritível, incomparável, o primeiro beijo, o toque inicial, a emoção do primeiro encontro. Vira um vício. Uma transgressão mesmo. Barthes usa outra metáfora para falar sobre o espírito de uma aula: há uma predominância do corpo sobre a lei, do contrato sobre o código, do texto sobre o escrito, da enunciação sobre o enunciado. A aula deveria então ser o lugar onde cada um vai encontrar a si mesmo ou perder-se definitivamente. A concretude do currículo-em-ato se expressa dentro e fora dos sujeitos, nas suas intencionalidades, nas regularidades

(horários e locais), nas interações mediadas, face a face ou quase-mediadas. A aprendizagem acontece em uma complexa rede de interações, na arena dos sujeitos e dos efeitos à mensagem curricular. As condições de produção, o currículo escrito expresso em grades de disciplinas, ementas e bibliografias dão o suporte para o currículo entrar em ação. É verdade, portanto, que a instância teórica do currículo sofre a interferência dos sujeitos (alunos e professores), dos consultores e da instituição, e do objeto (conhecimento configurado no currículo escrito). A cultura contida nos currículos escritos sofre modificações quando se desenvolve no meio acadêmico concreto, nos contextos internos. Da objetividade das grades, ementas e planos, prescrições administrativas, o currículo realiza-se de forma diferenciada na sala de aula. O currículo-em-ato é determinado pela interação de várias práticas que o influenciam, dando-lhe sentido real e prático, a saber: avaliações internas e externas, contextos políticos, administrativos, econômicos, legislativos, etc. Existe um contexto didático formado pela estrutura de tarefas que se desenvolvem nas atividades de ensino-aprendizagem, que vem a ser o ambiente pedagógico mais imediato para o aluno. O tipo de atividade em aula condiciona o resultado (efeitos) da mensagem educativa. O ambiente psicossocial criado nos grupos de receptores da mensagem educativa é um mundo complexo, fonte de influências tanto para o aluno quanto para o professor. A estrutura da instituição, ou suas relações internas, as formas de organização dos professores, sua coordenação, as atividades culturais realizadas, a disposição do espaço, a ordenação do tempo, tudo dá um sentido concreto para as ações dos receptores. Por um lado, existe um contexto exterior ao meio pedagógico muito determinante do que se ensina em sala de aula e de como se ensina. São muitas as fontes que definem esse contexto: pressões econômicas e políticas, sistema de valores que preponderam, culturas dominantes sobre subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas da prática acadêmica e do sistema educativo, sistemas de produção de materiais didáticos de que se servem alunos e professores, pressões e influências dos meios acadêmicos e culturais que incidem na hierarquização dos saberes acadêmicos e na determinação do que é considerado conhecimento válido. Ainda assim, a homogeneidade não está garantida, uma vez que alunos e professores interagem com a proposta curricular, podendo tornar o currículo instância de debate político e inovação.

Considerações finais

Analisando e vivenciando projetos curriculares de curso de nível superior na área da Comunicação, percebe-se a complexidade dessa tarefa. Os paradigmas renovam-se

constantemente para tentar compreender o homem, o mundo, o conhecimento. As teorias técnicas e tradicionais mostram-se insuficientes para abarcar os questionamentos de professores, alunos, instituições de ensino, Ministério da Educação e o conjunto da sociedade. O ensino superior, no Brasil, tenta encontrar o seu lugar, ir muito além da formação para o mercado de trabalho. Um dos caminhos talvez seja questionar as teorias e práticas presentes nas três instâncias construídas para este estudo. Elas são parciais, mas buscam abarcar um olhar fixo na Instituição de Ensino Superior e em suas estratégias discursivas de geração de conhecimento; nos alunos e em suas visões sobre o que aprendem, em como aprendem e no que farão desse aprender; e, nos professores, questionando-os sobre o que ensinam, como ensinam e para quê. Busca-se, também, analisar detidamente as ementas das disciplinas, as grades curriculares e as bibliografias, e refletir sobre a conexão entre o escrito e o vivido em sala de aula. Analisam-se, assim, emissores, receptores, mensagens, códigos e canal – elementos constitutivos do ato comunicativo. Para construir um currículo de Comunicação, aportes educativos são fundamentais. O projeto curricular produz textos e contextos, sujeitos, e coloca-os frente ao mundo. Uma abordagem crítica reconhece que o currículo é uma representação nada objetiva, que inclui e exclui. Isso sugere que a ideologia, na acepção de Thompson (1995), está presente na complexa construção de um currículo. Tanto a comunicação quanto a educação lidam com relações de dominação em suas práxis. Elas são assimétricas e colocam o sentido a serviço do poder. Há como estabelecer correspondências entre os campos da educação e da comunicação de forma que se pense em uma teoria comunicativa do currículo de Comunicação Social. Forquin (1993), na área da educação, mostrou o quanto a cultura pode definir o formato de um currículo. Já a Escola de Frankfurt mostrou o caráter político do discurso curricular, as inclusões e exclusões que ele faz. Como um elemento mediador, o currículo traduz, mas não determina. A primeira instância, definida, na tese que originou este artigo, como o currículo instituinte, tem menos poder do que se supõe. Na segunda instância, referente ao poder instituído, há um fator que tenta equilibrar o jogo de forças e disputas contidas no currículo: quando ele é expresso em grades, ementas e bibliografias, adquire identidade como campo de estudo. São as mensagens curriculares contidas no currículo escrito que servirão de base para que ele se concretize. Referencial em sua construção textual, as mensagens curriculares também incorporam a metalinguagem ao explicarem a si mesmas; em especial, nas justificativas das ementas das disciplinas. Já na terceira instância de análise, denominada currículo-em-ato, as outras duas instâncias são

somativas, uma vez que a concepção de currículo que se aborda aqui é a conjunção de vários elementos. Na sala de aula, apropriado por alunos e professores, o currículo entra em ação e deixa suas marcas. Ali, alunos e professores, dotados de identidades e desejos, sonhos, passado e futuro, expressam suas ideologias e visões de mundo na concretude da sala de aula, no ambiente de ensino-aprendizagem. Este trabalho buscou encontrar, ainda que inicialmente, uma confluência entre teorias comunicativas e teorias curriculares, na perspectiva de reconhecer o comunicativo no educativo e vice-versa. A transdisciplinaridade aparece como um caminho possível: compartilhar terminologias para várias disciplinas, abrir os campos metodológicos. Derrubar os limites dos saberes, buscando uma atuação mais colaborativa em lugar do individual, com construções flexíveis e abertas.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. *In*: Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Currículo e poder. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez. 1989.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBERO, Jesus Martin. Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro. UFRJ, 1997.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e Linguagem: discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BARTHES, R. Lo óbvio y lo obtuso. Barcelona: Paidós, 1995.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1981.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

DERRIDA, Jacques. O olho da universidade. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola-educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. v. 107. Coleção Questões da Nossa Época.

GIROUX, H. Pedagogia Radical. Subsídios. Trad. ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação – para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUARESCHI, Pedrinho A. Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

IASBECK, Luis Carlos. A arte dos slogans: as técnicas de construção das frases de efeito no texto publicitário. São Paulo: Annablume; Brasília: UPIS, 2002.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). Comunicação e Educação: caminhos cruzados. São Paulo: Loyola, 1986. Coleção AEC do Brasil.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7^a ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. Campinas, Papirus, 1995.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-36.

_____. (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 2001. p. 9-28.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PEDRA, Jose Alberto. Currículo, conhecimento e representações. Campinas: Papirus, 2001.

PERUZZO, Cicilia M.; SILVA, Robson Bastos da (orgs.). Retrato do ensino em comunicação no Brasil. São Paulo: Intercom; Taubaté: UNITAU, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine (org.). Humanidades; um novo curso na USP. São Paulo: Editora da USP, 2001.

_____. A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Merli Leal. Currículo e Ensino Superior à Luz do Discurso Comunicativo. 2005. Tese (Doutorado em Pós-graduação) – Faculdade de Educação da USP. Orientadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (orgs.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

WOLF, Mauro. Teorias da Comunicação: Mass Media: Contextos e Paradigmas, Novas Tendências, Efeitos a Longo Prazo, o Newsmaking. Editorial Presença, 6ª ed., Lisboa, 2001.