

A pesquisa nas escolas de Comunicação

MARIA IMMACOLATA VASSALLO DE LOPES
(Universidade de São Paulo)

Resumo

O desenvolvimento da pesquisa nas escolas de comunicação depende de um conjunto de fatores condicionantes. Eles são primeiramente o modelo pedagógico e o modelo de formação cultivados pelas escolas. A natureza da pesquisa depende do sentido que a formação teórica toma para o profissional da comunicação. Define-se essa pesquisa como didática e centrada na produção da comunicação. E, finalmente, estão as condições para a implantação de uma área de pesquisa e para o domínio da pesquisa pelos docentes nas escolas de comunicação.

Palavras-chave: pesquisa de comunicação, ensino de comunicação, modelo pedagógico, modelo de formação, ensino e prática da pesquisa.

Resumen

El desarrollo de la investigación en las escuelas de comunicación depende de un conjunto de factores condicionantes. Esos son primeramente el modelo pedagógico y el modelo de formación cultivados en las escuelas. La naturaleza de la investigación depende del sentido que la formación teórica toma para el profesional de la comunicación. Esa investigación es definida como didáctica y centrada en la producción de la comunicación. Y, finalmente, están las condiciones para la implantación de una

área de investigação e para el domínio de la investigación por parte de los docentes en las escuelas de comunicación.

Palabras-clave: pesquisa de comunicação, ensino de comunicação, modelo pedagógico, modelo de formação, ensino y práctica de la pesquisa.

Abstract

Development of research in communications schools depends on a set of factors. First place there are pedagogical and formational models raised by schools. The nature of research depends on the sense that theoretical formation makes to the professionals of communication. Such research is defined as didactical and centered on the production of communication. And, finally, there are the conditions of implanting a research area and the research knowledge possessed by the teachers of communication schools.

Keywords: communication research, communication teaching, pedagogical model, formation model, teaching and practical of research.

Modelo pedagógico e modelo de formação em comunicação

Assumindo o princípio do “historicizar sempre”, sabemos que as demandas pedagógicas visando práticas profissionais de comunicação são sempre resultado da atuação de processos de comunicação numa sociedade. Dado que esses processos são fundamentalmente históricos, modelos pedagógicos relacionados a demandas de comunicação sempre derivaram de uma vinculação concreta com interesses econômicos determinados e com certas perspectivas do que sejam práticas profissionais de comunicação. Por isso o questionamento dos modelos pedagógicos que estão na base do ensino da comunicação no Brasil não deve ser feito a partir de sua abstração

ou deslocamento históricos, mas antes com base na sua alta funcionalidade com esses interesses e perspectivas.

Em virtude do acelerado processo de desenvolvimento do mercado cultural no Brasil, nos últimos 40 anos, balizando as dinâmicas culturais que se vivem hoje no país, o campo da comunicação - seu estudo e seu ensino - foi conformado principalmente pela visão de uma particular prática profissional, condicionada por sua vez por um mercado de trabalho centrado nos meios de comunicação.

Essa redutora perspectiva **midiacentrada** das demandas sociais de comunicação tem estado na base da articulação entre o modelo pedagógico imperante nas escolas de comunicação e o respectivo campo profissional e suas práticas.

A nosso ver, essa articulação se expressa num duplo sentido. O primeiro é o sentido explícito, visível, que se projeta no **currículo** do curso de Comunicação Social - dispositivo que permite detectar empiricamente as lógicas que regem os domínios dos saberes e das habilidades (disciplinas teóricas, específicas, práticas), permitindo por isso a crítica imediata (ainda mais quando o currículo é centralizado por um órgão federal como no Brasil). Já contamos - na curta existência de cerca de 30 anos de cursos de comunicação no país - com uma seqüência de 4 estruturas curriculares (69, 77, 78, 84), o que dá uma média de 7,5 anos por currículo.

O segundo sentido, implícito, e talvez o mais importante, dessa articulação do modelo pedagógico com as práticas profissionais de comunicação, encobre a relação entre formação e comunicação que aí se acha embutida. Difícilmente a reflexão, mesmo crítica, é realizada neste nível, quando o empenho deveria estar em pensar e repensar, com base na experiência acadêmica acumulada, as relações entre **concepções de Comunicação e de educação** presentes no modelo pedagógico das escolas.

De modo esquemático, pode-se detectar a existência de pelo menos cinco **modelos ou concepções de comunicação historicamente** que vêm orientando a formação do comunicador pelas escolas.

O **modelo difusionista**, assentado sobre a ação de emissores empenhados na propagação de informação crescente para públicos que aumentam e se fragmentam progressivamente em cenários internacionalizados; o **modelo sistêmico**, que vive da divisão funcional e não-conflitiva entre emissores e receptores, produtores e consumidores, criadores e públicos,

divisão que é assumida como “natural”, antes de atribuída a processos históricos como a divisão social e a lógica do mercado; o **modelo ideológico**, pelo qual a politização conduz a comunicação a gravitar ao redor da questão da ideologia, convertendo-a no dispositivo totalizador dos discursos massivos. A remessa direta a esquemas de dominação reduz os conflitos e as contradições sociais a expressões funcionalizadas da reprodução social do sistema; o **modelo informacional**, segundo o qual comunicar é fazer circular uma mensagem, com o mínimo de ruído e o máximo de rentabilidade informativa. É o modelo hoje hegemônico em função da legitimidade teórica alcançada e que se ajusta à concepção difusora de comunicação e amplia a concepção sistêmica, seja pelo reforço à ahistoricidade dos processos comunicacionais, seja pelas virtualidades descentralizadoras da informática que redefinem as lógicas do mercado e do privado; e finalmente o **modelo cultural**, de construção mais recente, que afirma a natureza negociada e transacional, da comunicação, e nega o receptor como ponto de chegada do sentido de uma obra.

Nos processos de comunicação ocorrem **apropriações**, isto é, a ativação das competências culturais (produtivas) dos receptores e **reconhecimento** das diferenças, isto é, a afirmação de identidades passa pela comunicação como encontro/conflito consigo/com o outro. “Estamos fazendo uma proposta em que comunicar cultura não se reduz a ampliar o público consumidor nem sequer a formar um público consciente senão que possibilite a experimentação cultural, a experiência de apropriação e de invenção, o movimento de recriação permanente da identidade.”¹

Constatar e explicitar a concepção dominante de comunicação que orienta a formação do comunicador e dá sentido ao conjunto do ensino e do currículo é uma tarefa fundamental que deveria ser desenvolvida periodicamente pela escola a fim de avaliar a sua experiência pedagógica. Além disso, essa explicitação passa necessariamente pela análise dos modos de relação que o trabalho pedagógico da escola mantém com as concepções de comunicação acima esquematizadas.

Em outras palavras, a formação educativa do comunicador depende da concepção de comunicação adotada e também do tipo de relação que mantém com ela, que pode ser de dependência, de apropriação ou de invenção². É uma relação de dependência quando a escola adota uma posição “ecclética” de que todas as concepções se equivalem ou “pragmática” que nega pura e simplesmente que a formação tenha algo a ver com concepções

de comunicação, preferindo tratá-la como questão de recursos. Porém uma escola que se nega a pensar essa relação resultará não apenas incapaz de elaborar uma concepção própria de formação como acabará por transferir sua atitude de dependência à relação pedagógica, induzindo os professores à mesma atitude em relação às teorias: de ecletismo ou de submissão à concepção hegemônica.

Diferentemente, uma relação de apropriação frente às concepções de comunicação leva à atitude ativa própria dos usos, adaptações e releituras que são feitas em função das especificidades dos processos e das situações de comunicação concretamente vividas. São exemplos de apropriações possíveis o uso do modelo sistêmico, porém sem inflexão difusionista, o uso não maniqueísta do modelo ideológico, a complexificação do modelo informacional introduzindo variáveis históricas ou a abertura do modelo cultural aos novos sentidos da informação. As apropriações, portanto, implicam em abrir as concepções a questões não previstas por elas, mas não necessariamente incompatíveis. Tomar as teorias da comunicação incorporadas nesses modelos como ferramentas conceituais e não categorias essencializadas que impedem o uso dos procedimentos e instrumentos técnicos por sua suposta "contaminação" com concepções espúrias.

E, finalmente, uma relação de invenção no que diz respeito aos modelos de comunicação implica não apenas num trabalho acadêmico voltado para a especificidade da situação comunicacional vivida, mas principalmente construir categorias originais para pensá-la. É, por exemplo, o desafio teórico novo frente à abordagem transdisciplinar da relação comunicação-cultura e a construção de novos objetos de estudo como as mediações, a hibridização, a desterritorialização, as heterogeneidades etc. Através desse trabalho de invenção é possível não apenas incorporar os avanços teóricos mais atuais mas também romper as fronteiras disciplinares. É a capacidade de elaborar uma concepção de formação do comunicador que assume essas criações teóricas e as traduz, em que pese a rigidez das estruturas acadêmicas, em propostas inovadoras, tanto curriculares como pedagógicas.

Dizíamos que o modelo pedagógico das escolas de comunicação resulta tanto da concepção de comunicação adotada (explícita ou implicitamente) quanto da concepção ou modelo de formação ou de educação envolvido.

Os modelos de formação têm um modo de existência mais prática que teórica, mais difusa que integrada e operam através de ideologias/cul-

turas profissionais que cada escola legitima e dos modelos educativos que guiam o processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, as ideologias ou culturas profissionais não são uma criação da escola, mas sim o lugar de fusão das **representações** que os profissionais projetam sobre o seu trabalho com as **expectativas** de vida e de trabalho que a escola mobiliza. Não podemos nos deter nesta questão de grande importância mas pouco trabalhada teoricamente. Os valores associados ao mundo do trabalho da comunicação formam-se a partir das práticas profissionais mas resultam efetivamente de uma composição bastante dinâmica e heterogênea, da qual participam também os valores geracionais dos estudantes e a "ação pedagógica" das escolas. Cabe mencionar, entretanto, que sejam quais forem as ideologias profissionais do comunicador - como empregado (estabilidade, execução/administração), como criador (autonomia, inovação), como promotor (participação comunitária), como pesquisador (conhecimento, docência) - sabemos que, na prática, elas se mesclam, revelando tanto congruências como contradições³. Essas ideologias - na forma de expectativas e valores que a escola prestigia ou desestimula - constituem um componente fundamental na formação dos comunicadores.

Também os modelos educativos são um lugar de articulação dos métodos de ensino com os métodos de conhecimento legitimados culturalmente. Tanto no Brasil como nos demais países da América Latina, as escolas de comunicação têm-se degladiado num interminável debate sobre se a graduação deve formar um comunicador "generalista" ou "especialista". No fundo, trata-se de um confronto entre o **modelo humanista** de ensino, identificado com a formação "integral" acima da aquisição de habilidades, e o **modelo tecnicista**, que tem por base a especialização e os saberes instrumentais. A nosso ver, trata-se de um debate equivocado, em que os defensores do "generalista" misturam exigências válidas sobre a formação com preconceitos ou posições moralistas sobre o papel e o poder da técnica na sociedade, enquanto os defensores do "especialista" misturam uma visão mais racional das transformações tecnológicas com uma enorme miopia social e política.

Como no debate sobre as relações teoria/prática, de que falaremos adiante, o que está verdadeiramente em jogo desloca a oposição generalista e especialista e coloca em debate a capacidade das escolas de comunicação em compreender a centralidade dos processos e dispositivos da comunicação na sociedade atual, definida como tecnológica, global, pós-industrial,

pós-moderna e até pós-massiva. Assumindo esse debate estar-se-ia incorporando as críticas ao conhecimento e ao ensino de comunicação, além das transformações importantes que estão ocorrendo nas profissões de comunicação. Coloca-se, assim, a possibilidade de elaborar um modelo de formação que consolide a comunicação como ofício sem perder o sentido cultural e político que lhe é inerente.

A pesquisa e o ensino de comunicação

O debate teoria/prática no ensino de Comunicação pode ser traduzido na persistente dicotomização que tratamos atrás entre uma tendência teorista e outra pragmatista, que aparecem como evidentes obstáculos à legitimação acadêmica e social do campo da Comunicação⁴. A essa dicotomização se soma hoje outra, talvez mais insidiosa porque mais sutil, agora, entre informação e comunicação.

A idéia de informação, associada às inovações tecnológicas, ganha operatividade e legitimidade científica, enquanto a de comunicação tende a ser subsumida num conjunto de saberes e habilidades práticas para produzir informação. Por isso, parece mais urgente do que nunca esclarecer que tipo de reflexão teórica pode articular-se com o “fazer” comunicação. Para nós, isso implica colocar em novas bases o sentido da formação teórica para o profissional da comunicação.

Dois eixos de reflexão merecem ser destacados nesta questão:

- 1 o da dificuldade em tematizar, na docência, o que se aborda na pesquisa (conexão teoria/pesquisa e ensino);
- 2 o das razões da frágil interação entre o avanço teórico conseguido através da pesquisa e a renovação profissional (conexão teoria/pesquisa e produção, ao invés de teoria e prática).

O primeiro eixo é o que costuma ser identificado como a **distância entre o estudo de graduação e o de pós-graduação**. Aqui, o esforço deve ser por conectar os dois níveis de forma a tornar o avanço e a atualização teórica em Comunicação num espaço estratégico para construir a articulação dos conteúdos das disciplinas, vinculando a pesquisa à docência.

Ao contrário do que se pensa, as “ementas” da disciplina não podem ser uma listagem arbitrária e seqüencial de temas a serem traduzidos em saberes para os alunos. Antes, as ementas devem estar ancoradas firme-

mente naquilo que constitui o conhecimento gerado pela investigação da comunicação no país, incluindo aí a reflexão que se faz sobre a prática profissional. Os programas dos cursos devem, então, traduzir quais as dimensões básicas da Comunicação que devem ser trabalhadas teoricamente, a fim de que apareçam conectados os processos de produção da comunicação às práticas de comunicação das pessoas.

Em outras palavras é trazer, para a sala de aula, os avanços teóricos alcançados através da pesquisa acadêmica⁸ sobre a produção e a recepção da comunicação. Temos condições de afirmar que as reflexões mais frutíferas são as que vão no sentido de renovar a questão do sentido da comunicação menos como questão de meios do que de formação de novas sociabilidades; do revigoramento da noção de público, vinculado a “espaço público”, “serviço público”, sociedade civil, consumo; da ampliação da noção lingüística de meio técnico para uma concepção antropológica de técnica, ou seja, a técnica como dispositivo de percepção e de sensibilidade, uma “logo-técnica”.

Enfim, os avanços teóricos mais recentes são os que vão no sentido de enfatizar a materialidade histórica das mediações culturais e técnicas em que a comunicação é produzida. Esse fundo de reflexão interdisciplinar é o que aparece como mais necessário de ser desenvolvido de maneira a afirmar a especificidade teórica da Comunicação.

O segundo eixo de reflexão envolve a **relação entre pesquisa e produção nas escolas de Comunicação** e como ela pode se refletir numa renovação das profissões de Comunicação.

Conceber a graduação como lugar da formação do comunicador-produtor não implica abandonar a reflexão teórica nem retirar a pesquisa desse nível. Somente uma concepção distorcida e altamente instrumentalizada de Comunicação poderia perseguir esse intento. O problema é, então, definir que **tipo** de pesquisa é possível nesse nível e qual o seu **objetivo**, isto é, que tipo de pesquisa pode inserir-se tanto no processo de aprendizagem como nas práticas de produção. Quero justificar a resposta de que essa pesquisa deve ser **didática e prática**, voltada para a problemática da **produção da comunicação**.

A pesquisa didática é o primeiro patamar da pesquisa acadêmica e sua inserção no processo de aprendizagem deveria integrar diferentes disciplinas (teóricas, específicas, laboratoriais) num espaço não compartimentado de exercício da interdisciplinaridade teórica e metodológica em projetos de

produção de comunicação. O que entendemos por “projeto de produção de comunicação” implica em repensar os atuais projetos experimentais com seus exclusivos objetos mercadológicos, em criticar a pulverização dos projetos de iniciação científica e o subaproveitamento dos projetos PET⁶.

O objeto dos projetos de produção de comunicação não seria guiado por pretensões de “simulação profissional” - seja prática ou teórica -, mas passaria a ser ingrediente renovador do “fazer comunicação”. Uma pesquisa que ajudasse a integrar conteúdos disciplinares numa produção que responda a demandas de comunicação e de cultura que - ainda que mediadas pelo mercado cultural - dêem expressão a necessidades coletivas cujas motrizes culturais estão ancoradas na vida real. O que exige a abertura do trabalho acadêmico para novos modelos de relação com a sociedade; pois, o que torna distante e estéril esse trabalho não é o ser “crítico” ou “teórico”, como querem muitos, mas sim a irrelevância social dos problemas abordados e o formalismo das soluções tanto teóricas como práticas dadas aos problemas. Entendo, portanto, que uma nova articulação docência/pesquisa no nível da graduação passa necessariamente por definição dos projetos de produção de comunicação. Produzir comunicação dentro do ensino é colocar a pesquisa de comunicação do ponto de vista do produtor, produtor esse que as escolas visam formar. O ponto de vista de produção implica projetar as teorias da comunicação e a metodologia da pesquisa sobre a linguagem, a técnica e a cultura envolvidos nos dispositivos e processos de comunicação, sejam eles jornalísticos, radiofônicos, televisivos, editoriais, publicitários, cinematográficos, institucionais, grupais, comunitários. A comunicação é uma questão de meios e de cultura. De outra forma, corremos o risco de dualizar novamente: meios de comunicação, de um lado, e mediações, de outro, esquecendo que os meios também são mediações e feitos eles mesmos de mediações. Considero as mediações não como área de estudos mas como uma perspectiva teórico-metodológica das mais avançadas no campo da Comunicação, que pode ser aplicada a qualquer objeto de estudo.

Assim, a pesquisa na graduação define-se como didática, porque inserida no processo de aprendizagem, e como prática, porque centrada na produção da comunicação que se realiza como trabalho sistemático de formulação de demandas de comunicação e cultura. Fundamental aqui é a consciência de que essas demandas não se restringem mas que formulam o mercado, nem o Estado, e que se abra o trabalho acadêmico para as demandas da sociedade civil, investigando-as e legitimando-as com a chancela universitária.

A pesquisa didática, ao formular as demandas propõe-se a respondê-las através de produtos concretos, que é o objetivo da pesquisa da produção. Ou seja, a pesquisa passa a cumprir um papel básico na formação do futuro profissional como produtor de comunicação que não é um mero executor, mas um conceitor - alguém capaz de conceber o processo inteiro que vai da idéia à realização, que dá conta dos conteúdos e das formas dos discursos, bem como dos públicos a quem quer dirigi-los. Alguém com condições de conceber projetos que tanto ampliem os formatos produtivos existentes no mercado como renovem o exercício profissional da comunicação em função da pluralidade e que enriquecem a cultura e democratizam a sociedade.

O ensino da pesquisa e a prática da pesquisa nas escolas de comunicação

Como último tópico do tema, mas não o menos importante, quero referir-me às condições institucionais de realização da pesquisa nos cursos de graduação.

Em Comunicação, vivemos de forma particularmente intensa a precariedade congênita das condições de pesquisa nas universidades brasileiras. Precariedade que começa com os **recursos materiais** que vão do financiamento, bolsas, livros, aos equipamentos técnicos e laboratoriais; passa pelas condições organizacionais dadas pela presença isolada de uma disciplina de pesquisa e desemboca nas condições dos docentes para a pesquisa. Trato brevemente das duas últimas condições.

O ensino da pesquisa não pode ser reduzido, como acontece, a uma única disciplina de metodologia, ou como consta oficialmente do currículo, "Teoria e Métodos de Pesquisa", mas antes, deve ser uma **área integrada** por disciplinas como Epistemologia, Lógica, Estatística, Métodos e Técnicas. Penso também na participação de disciplinas específicas como Pesquisa de Opinião, Pesquisa de Mercado, Técnica de Entrevistas, Técnicas de Documentação, entre outras.

Entretanto, o lugar inexpressivo da área de Metodologia nos cursos de graduação é uma realidade tanto no Brasil como no resto da América Latina⁷. Contra a tese difundida de que a formação do pesquisador é mais apropriada para o nível de pós-graduação, temos evidências de que a falta de uma concepção teórico-curricular - que contemple a formação em pes-

quisa a partir da graduação - é altamente prejudicial, quer à qualidade da pesquisa de pós-graduação, quer ao próprio ensino de graduação.

Entrando nas condições dos docentes para a pesquisa, a pesquisa de pós-graduação é iniciada com muitos projetos elaborados por alunos que nunca fizeram um único curso de metodologia da pesquisa, inclusive alunos de doutorado. Num levantamento de 1995, a proporção é de exatos 50%; dos alunos docentes, 60% não fizeram; esta sondagem, realizada em cursos de Comunicação da Grande São Paulo, demonstrou que o ensino, por não interagir com a investigação, tende basicamente ao tipo de conhecimento livresco e não a uma concepção do saber como atividade produtiva. Acentuando a dimensão da reprodução, os conteúdos do ensino tendem a seguir à reboque da realidade da comunicação, distanciados das práticas e refratários aos processos de mudança que não conseguem absorver. Nesse sentido, a sondagem revelou existirem duas importantes relações causais, uma entre a formação em pesquisa dos docentes e sua atuação como pesquisadores e outra, entre a formação em pesquisa e a abordagem ou enfoque que como docentes costumam imprimir aos conteúdos de suas disciplinas.

A fraca e, em alguns casos, até nula formação dos docentes em pesquisa também parece ser responsável por um processo de “naturalização” da pesquisa científica da graduação, que tende a ser identificada com o simples processo de resolução de problemas: procurar informação, processá-la e tirar conclusões. Daí também a grande possibilidade do aluno excluir a carreira de pesquisador de suas expectativas profissionais, quer seja como pesquisador acadêmico, quer seja como pesquisador profissional em empresas de comunicação ou em institutos de pesquisa ou junto a empresas públicas ou privadas etc., e conseqüentemente ser preparado, para o aprofundamento em pesquisa nos programas de pós-graduação.

Outro aspecto relativo à área de metodologia nos cursos de Comunicação é a sua frágil vinculação, ou porque não dizer, sua posição de retaguarda com respeito aos avanços teóricos do campo, especificamente com os alcançados pelos estudos teóricos latino-americanos de Comunicação. Para que não seja apropriado como uma nova moda teórica e não se reproduza o que costuma acontecer na relação teoria/pesquisa, é necessário acertar o passo entre a pesquisa, seja didática, acadêmica ou profissional com o pensamento teórico latino-americano de comunicação, em que está em construção uma das elaborações teóricas mais férteis e originais sobre a comunicação na contemporaneidade. E isso, como vimos, só é possível mediante a

incorporação desse pensamento ao projeto pedagógico ou modelo de formação nas escolas de Comunicação.

Entretanto, o risco de se banalizar esse avanço teórico é muito grande, pois hoje é moda internacional a pesquisa qualitativa. Entre nós, é que dentro do quadro de uma precária formação em pesquisa, parece querer se dar um saldo qualitativo com pouca experiência em pesquisa. Diante da dificuldade em tematizar novos problemas nas disciplinas, da fraca reflexão epistemológica que se faz e quando sequer se demonstrou níveis mínimos de domínio em pesquisa quantitativa (rapidamente desprezada, sem remorsos em nome da crítica funcionalista), qual é a possibilidade de se praticar competentemente uma estratégia multi-metodológica da pesquisa com o referencial teórico das mediações? Está claro que aí temos um exemplo de uma concepção de pesquisa que não consegue vincular-se ao grau de teorização alcançado. O que recomenda que voltemos nossos esforços para implantar uma área de pesquisa nos cursos de graduação e que aí se comece a formação progressiva em pesquisa com uma definição mais clara de seus passos. A pesquisa didática, definida como primeiro patamar dessa formação, com objetivos práticos e centrados na produção da comunicação, de forma alguma entra em conflito com essa concepção de formação em pesquisa. Pelo contrário, ela contribui para demarcar os limites educativos da pesquisa de graduação na criação de posturas conscientes para a captação de problemas socialmente relevantes para a investigação e na criação de atitudes de rigor na sua observação, enquanto os limites teóricos passam a se concentrar na clareza da formulação do problema, no domínio de técnicas de pesquisa e na lógica da apresentação dos dados coletados e seu enfoque particular na produção. Deste modo, a pesquisa didática caracteriza-se principalmente como pesquisa descritiva e de produção, sem grande preocupação com o domínio de marcos teóricos e sim com a reflexão sobre a prática. Já a pesquisa de graduação pode apoiar-se nessa base prévia no sentido de poder construir novos objetos e novos conhecimentos, de forma teórica e metodologicamente integrados.

Algumas conclusões em forma de recomendações

1 A pesquisa é um componente fundamental do processo de aprendizagem e de formação. Por isso, ela deve estar incorporada no modelo pedagógico e no modelo de formação das escolas de Comunicação.

- 2 A pesquisa na graduação tem seu enfoque na produção, isto é, a produção da comunicação é o espaço e o objeto de pesquisa. Por isso pode ter efeitos renovadores sobre a prática profissional.
- 3 Situar o trabalho de pesquisa na graduação como pesquisa didática centrada sobre produção da comunicação é, em termos de domínio teórico-metodológico, uma pesquisa descritiva.
- 4 Não é um equívoco exigir uma tese final de graduação. Os recursos materiais para a realização da pesquisa deve ser um tópico básico do processo de avaliação das escolas de Comunicação.
- 5 Exigir a qualificação do professor para o ensino e para a prática da pesquisa.
- 6 Acertar o passo entre a pesquisa de comunicação, tanto a didática como a acadêmica e a profissional, com o avanço teórico conseguido pelos estudos latino-americanos de Comunicação.

Notas

- 1 MARTÍN BARBERO, Jesús. Comunicación, campo cultural y proyecto mediador. *Dia-logos de la Comunicación*. Lima, n. 26, 1990. Ver também *Dia-logos de la Comunicación*, Lima, n. 31, 1991, número que contém diversos artigos sobre a formação do comunicador.
- 2 São categorias exploradas por Martín Barbero ao longo de seus trabalhos. Aqui toma-se por referência o texto: *Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación*, elaborado para el Taller de Metodología de la Enseñanza de la Comunicación de FELAFACS, Cali, septiembre de 1990. (mimeo).
- 3 Conferir dados da pesquisa *O mercado de trabalho e os profissionais formados pela ECA nas décadas de 70 e 80*, coordenada por Maria Immacolata V. Lopes. São Paulo: ECA-USP, 1994. 2 v.
- 4 Ver a esse respeito: LOPES, Maria Immacolata V. *Percurso e percalços de um processo de legitimação da comunicação como campo científico*. Texto apresentado no GT Teoria da Comunicação, XVII Congresso Intercom, Piracicaba, 1994; e LIMA, Venêio. Profissões e formação teórica em comunicação. Intercom: *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, v. 13, n. 62/63, 1990.
- 5 Conferir levantamento que realizei em *Perfil do Pesquisador da Comunicação no Brasil*. 86% dos pesquisadores são professores e realizam pesquisa em universidades. *Quem é quem na comunicação*. São Paulo: Intercom, 1990 (texto inédito).