

Comunicação e Educação: formações em crise?¹

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior²

Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS

Doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas (FACOM-UFBA)

Resumo

As áreas de Comunicação e Educação passam por mudanças em seus processos de concepção de formação e de aprendizagem. Essas podem ser concebidas como crises, em uma visão kuhniana. A aceitação generalizada de determinados modelos teóricos que explicavam a formação do profissional dessas áreas têm sido questionado. Esse possível esvaziamento e a desmaterialização da identidade das áreas, tem exigido uma readequação e construção de novos parâmetros formativos, sendo o desenvolvimento de competências e habilidades digitais, apontada por muitos como um caminho de superação da crise. Nesse artigo, problematizamos algumas dessas questões.

Palavras-chave

Comunicação; Crise; Ensino; Educação; Formação.

Introdução

Quando falamos em crise, dificilmente não nos lembramos de nossa própria existência e de possíveis dificuldades vivenciadas. É como Shakespeare faria sabiamente Hamlet se expressar:

“Ser ou não ser - eis a questão; será maior nobreza da alma sofrer a funda e as flechas da fortuna ultrajante ou pegar em armas contra um mar de infortúnios opondo-lhes um fim? Morrer, dormir... nada mais... É belo como dizer que pomos fim ao desgosto e aos mil males naturais que são a herança da carne. É esse um fim a desejar ardentemente. Morrer, dormir... dormir... e talvez sonhar.

[...] Pois quem suportaria as chicotadas e mofas do mundo, a tirania do opressor, a insolência do orgulhoso, as dores do amor desprezado, as delongas da lei, a arrogância do poder, desdém que mérito paciente recebe dos indignos, quando podia buscar a própria quietude com um simples estilete? Quem suportaria tais fardos, protestando e suando numa vida dura, se não fosse o receio de qualquer coisa

¹ Artigo científico apresentado ao eixo temático “Educação e Aprendizagem”, do III Simpósio Nacional da ABCiber

² Graduado em Pedagogia (UnB) e Comunicação Social/Jornalismo (ULBRA), mestre em Educação (FE-UnB), doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas (FACOM-UFBA). Professor da Fundação Universidade do Tocantins – UNITINS. E-mail: francisco.gr@unitins.br

após a morte, dessa região não descoberta e de cuja fronteira nenhum viajante regressa, que lhe quebranta a vontade e faz que antes queira sofrer os males da Terra que voar para outros de que nada se sabe?

Longe do sofrimento shakesperiano próprio das crises sociais e políticas dos séculos XVI e XVII, mas igualmente delirante, tem sido a crise vivenciada em fins do século XX. Essa crise, tão ardente quanto “as heranças da carne”, também gera angústia, disputa e relações de poder no campo discursivo, transcendendo barreiras sociais e, encontrando no campo da cientificidade, seu espaço privilegiado de construção e complexificação.

Trata-se de uma crise de conceitos, de relações e de conversações em torno do que “é” formação e das “formas” que seus processos assumem. Nesse artigo, tentamos passear por entre alguns indícios de crise nas áreas de comunicação e educação.

Crise? Mas que crise?

Thomas Kuhn publicou, em 1962, um livro intitulado “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Nesse trabalho, cunhou um termo “paradigma” para analisar as matrizes modelares ou modelos existentes, considerando a questão das rupturas que ocorreriam no conhecimento.

Para Kuhn (1980), a ciência é marcada, alternadamente, por períodos de normalidade, com a aceitação generalizada de determinados modelos teóricos explicativos, ou seja, de paradigmas consolidados pela tradição. Ela também é marcada por crises, quando ocorrem rupturas não cumulativas, as chamadas revoluções, geradas pela presença insuportável de anomalias que acabam por colocar em crise o(s) paradigma(s) conformado(s) pela tradição.

Uma *crise de paradigmas* engendra, portanto, uma mudança conceitual, ou uma mudança na visão de mundo, como conseqüência do esgotamento dos modelos predominantes de explicação. A crise de paradigmas geralmente leva a uma mudança de paradigmas. As mudanças mais radicais se configuram como *revoluções científicas*.

Para KUNH (1980)

A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas [...] essa insegurança é gerada pelo fracasso [...] em produzir os resultados esperados. O fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras. [...] O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos (p.95,105).

Ainda segundo Kuhn (1980), existem causas internas e externas que determinam as mudanças paradigmáticas. Entre as primeiras, situam-se o desenvolvimento teórico e metodológico no contexto da teoria e o esgotamento dos modelos tradicionais de explicação oferecidos pela própria teoria. Isso leva à busca de novas explicações ou a novas alternativas. No que tange às causas externas, destacam-se as mudanças sócio-culturais que tornam as teorias insuficientes em seu poder explicativo. De ruptura em ruptura (ou, de crise em crise), a ciência progride.

Por que retomamos essa perspectiva kuhniana para falar de processos formativos? Por que estamos no ápice da crise paradigmática de modelos de formação. A emergência nos anos 1990 de uma teoria pós-moderna do pensar, desencadeou uma crise que estava ‘adormecida’ desde o final dos anos 1970: a de que a ciência (entenda-se aqui o conjunto Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) necessita estabelecer diálogos reais, mais do que meras transposições nos modelos de formação de profissionais. Concordamos com Resende (1996) quando afirma:

Estamos, basicamente, entre dois blocos paradigmáticos trincados pelo próprio processo histórico, o conservador e o emergente. Mas, como toda crise, esta também traz em si o germe de sua própria superação, que aponta para uma outra inspiração paradigmática rumo a novos conceitos... (p.62)

É como Ianni (2001) resume a crise:

Trata-se de uma ruptura drástica nos modos de ser, sentir, agir, pensar e fabular. Um evento heurístico de amplas proporções, abalando não só as convicções, mas também as visões de mundo (p.13)

As ‘palavras do dia’ para a superação da crise nos processos de formação de profissionais, nesse momento de instabilidade pós-moderna, têm sido apontadas por alguns teóricos da área de educação como sendo a *profissionalidade docente* (LÜDKE e BOING, 2004), a *formação continuada* (ALARCÃO, 1998) e a *emancipação do trabalhador* (ENQUITA, 1991).

Porém, é a pós-modernidade que nos leva a problematizar se a *profissionalidade*, o *profissionalismo* e a própria noção de *profissionalização* são elementos teóricos estáveis para avaliar a saída ‘do mundo paralelo’ entre *o que desejamos fazer* e *o que fazemos* na questão da formação de profissionais. Reconhecemos que todos os modelos têm suas fragilidades e, apesar de transitarem na vivencialidade temporal do *locus* em que ocorrem, não são, em si, elementos universais. É como afirma Prigogine (1996):

Se nosso mundo devesse ser compreendido através de modelos de sistemas dinâmicos estáveis, não teria nada em comum com o mundo que nos cerca: seria um mundo estático e predizível, mas não estaríamos lá para formular predições. No mundo em que é o nosso, descobrimos em todos os níveis flutuações, bifurcações, instabilidades.” (p.57)

Não queremos com isso dizer que tais estudos direcionam seu olhar apenas para o particular ‘de algumas formações’, mas que, em muitos casos não podemos ‘generalizar’ sem incorrer no pecado de transformamos o ‘nosso mundo’ no ‘mundo de todo mundo’. Temos de reconhecer a *instabilidade*, as *flutuações* e as *bifurcações* que se depara à formação de professores e, compreender que, face ao século XXI, nossas perspectivas devem ser repensadas urgentemente num tom global (MORIN, 2002).

É claro que se deve reconhecer que a própria pós-modernidade passa por momentos de instabilidade e problematização. Na verdade ela também sofre os mesmos efeitos da fragmentação valorativa aplicada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pinkney (1996) assevera com muita propriedade essa relação

Essa mudança do **Um** para o **Muitos** dentro do próprio capitalismo, portanto, coloca novas questões a respeito das tendências ao pluralismo e à diferença que observamos na cultura pós-moderna. Serão passos autênticos no sentido de uma democratização do absolutismo inaceitável de algumas formas de modernismo, ou serão antes, talvez, apenas os mais recentes ardis de um sistema econômico global que, tendo se livrado de seu antagonismo comunista, agora nos tem em seu poder mais firmemente do que nunca? (p.477)

A questão levantada por Pinkney (1996) pode ser ajustada à formação de professores, face às questões da pós-modernidade. Não temos resposta a ela, mas somos induzidos a pensar que, a atual formação de formadores deve passar por transformações, não pontuais, visando um reordenamento. Antes, precisamos avançar em prol de uma profissionalização do docente formador que o alinhe nas tarefas de intelectual transformador, porém não o deixe alienado face às inovações pedagógicas, como as ocorridas com as tecnologias da informação e comunicação e, que marcam a sociedade do século XXI (CASTELLS, 2000).

De qualquer forma, a superação da desmaterialização da identidade da sociedade (SANTOS, 2003), também se constitui numa perda efetiva da identidade do docente e do formador de formadores nas universidades. É essa perda que marcaria, para usar a expressão de CAILLÉ (1993), a *demissão dos intelectuais* na formação de formadores. Como superá-la?

Essa é uma questão que fica em aberto, já que muito temos a avançar no diálogo entre as grandes áreas do saber.

Talvez esse seja o ponto de partida: o *diálogo*. As áreas científicas têm, sensivelmente, sofrido uma ‘crise’ na forma de dialogar ou, como aponta Scolari (2008), *conversar*

[...] um campo científico es algo más que um espacio donde se manifiestan conflictos y em el que diferentes actores ponen em jago sus capitales simbólicos (Bourdieu, 1999): es también uma red de conversaciones, um tejido de compromissos lingüísticos [...] donde esos actores definen qué tipo de interacciones quieren mantener entre ellos, em qué classe de conversaciones les interessa participar y cómo las llevarán a cabo. (p.23)

Essas ‘conversações’ científicas, próprias de cada área têm sofrido alterações de forma tão acelerada, que esses diálogos têm sido dificultados, mesmo dentro de um campo científico, gerando ‘malentendidos’ ou dificuldades de compreensão de conceitos. É como reconhece Scolari (op. cit)

[...] por um lado nos despegamos de cualquier concepción lineal de la comunicación – “el discurso no sólo es el lugar donde se produce el encontro del signifiante com el significado, sino también el lugar donde se producen las distorsiones de la significación, debidas a las exigencias contradictorias de la libertad y las constricciones de la comunicación [...]” (Greimas, 1968:49) – y por outro lado reconocemos el carácter contradictorio e polémico de nuestro objeto de estudio. Si la comunicación es uma “sucesión de malentendidos”... ¿que otro destino se podría corresponder a la disciplina encargada de estudiarla?” (p.25)

Vamos exemplificar com duas grandes áreas: educação e comunicação. Há vinte anos atrás, quando se falava de *competências e habilidades* no campo educacional, pensava-se de forma direta em que objetivos pontuais seriam alcançados. Porém, a utilização do discurso desenvolveu-se de forma tão rápida e mudou tantas vezes nesse mesmo período que, um desavisado pesquisador, ao utilizar a expressão *competências e habilidades* precisará ter cuidado para não dar a entender, pelo menos, duas dezenas de outras coisas possíveis. É o ‘velho/novo’ problema da significação das palavras, dentro do campo científico.

Vejamos o caso da comunicação. Ela também tem padecido uma crise na forma de dialogar com outros e, até consigo mesma. Utilizemos a mesma escala de tempo: 20 anos para falar das mudanças nas competências e habilidades voltadas a tecnologia da comunicação. Em setembro de 1988, o Brasil consegue o primeiro acesso a internet: o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) do CNPq (RJ) acessa à Bitnet da Universidade de Maryland. Em novembro do mesmo ano, a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo

também se conecta a Bitnet e à Hepnet (High Energy Physics Network) com o Fermi National Accelerator Laboratory em Chicago (EUA). O desenvolvimento de uma “rede” ocorreria durante os anos 1990 no Brasil e, a utilização dela para outros fins (não apenas científicos), ganhou paulatinamente espaço e intensidade somente no fim dessa década, com sítios comerciais. Os jornais on-line tornam-se uma realidade a partir do ano de 2000. De lá para cá, novas competências foram exigidas do profissional que atua na área da comunicação, sobretudo aquele que produz e manipula a informação. Dificilmente encontraremos alguém que não reconheça que “o tempo da faculdade” é um tempo diferente do que vivenciamos hoje com a mediação e com a mediatização tecnológica.

O ato de comunicar – seja na grande área da educação ou na comunicação – tem sentido o impacto de, muitas vezes, somente informar, quando informa *realmente* o que quer dizer. Não é incomum encontrarmos produções em ambas as áreas tão “hermeticamente fechadas” (em sentido estritamente linguístico) que acadêmicos e profissionais da área precisem de ‘tradutores’ do pensamento para adentrar nessa ‘densa floresta de conhecimento’. É claro que muitos atribuirão isso a diminuição da qualidade do padrão da língua brasileira nas últimas décadas, em face do que era produzido no campo jornalístico ou educacional de décadas anteriores. Isso explicaria muito, mas não justifica o porquê termos, no início do século XXI, a incompreensão do discurso formativo em muitas faculdades (quer por alunos, quer por docentes!).

Crise nos processos formativos em educação e comunicação?

A própria consolidação de alguma área do conhecimento padece, via de regra, de um período de incertezas e disputas de correntes epistemológicas. Isso faz parte do processo de crescimento intelectual da área. É o que Melo (2007) chama de “crise cíclica”. Nesse meio tempo, os processos formativos dos profissionais das áreas, tendem a ser reflexo dessas disputas, com mais ou menos intensidade, variando da proximidade com os reconhecidos centros de excelência do saber.

Retomemos o caso da área de educação. Obviamente a profissionalização dos profissionais da área ganhou escopo com a efetivação e consolidação de uma legislação específica (LDB 9.394/96, Lei 10.172/01 – PNE), porém mais do que a expressão do direito legal, o profissional da educação e, no caso, o profissional formador de formadores, sente ainda os efeitos da falência da intelectualidade dos anos 1990.

Em outras palavras: vivenciamos a falência do reconhecimento do profissional da área de educação como um intelectual possuidor de compromissos éticos e, acima de tudo, políticos. Essa ausência e/ou falência da ética e da política, voltada para a profissionalização e o auto-reconhecimento do profissional da educação como sujeito emancipador é uma marca da proclamada sociedade pós-moderna, que ao mesmo tempo em que tenta se consolidar, tem fragmentado ‘certezas’ em todos os campos, inclusive os educacionais. Apesar disso, a sociedade e, mais especificamente o mercado, tem continuado a exigir em maior intensidade, a *work force professionalization* (profissionalização da mão-de-obra) que tem se contraposto a *work place professionalization* (profissionalização do lugar de trabalho) (LESSARD, 2006).

Esse estranhamento, na área de educação, entre duas coisas que parecem em primeiro momento, complementares – profissionalização da mão-de-obra e profissionalização do lugar de trabalho – tem gerado uma infinidade de perfis formativos³, com currículos próprios, que desenvolvem competências e habilidades profissionais das mais variadas, sob a égide de um diploma de formação único da área.

Pensando no próprio *locus* do aprendizado – o currículo – vivenciamos ainda um processo de pauperização dos currículos das universidades formadoras de profissionais da educação (AGUIAR e MELO, 2005), além da própria capacitação teórica dos titulados – mestres e doutores - efetivamente envolvidos nas universidades com a formação de formadores (professores).

Essa liquidez – para parafrasear Bauman – dos processos formativos em educação tem imposto restrições a área de educação. Por exemplo, os profissionais da área de educação não tem sentido dificuldade em vivenciar as diferenças como prática social efetiva. Forma-se professores e formadores de formadores para as universidades em moldes e padrões diferenciados, apesar de uma ‘diretriz curricular’ semelhante e ordenamentos claros por parte dos órgãos fiscalizadores de formação de formadores (CAPES, MEC, SESu, dentre outros), porém não consegue-se aceitar a pluralidade do que é ser profissional em educação (pedagogia).

Na visão de SANTOS (2003, p.278), “revaloriza[mos] o princípio da comunidade e, com ele, a idéia de igualdade sem mesmice, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade”. Em outras palavras: fala-se sobre autonomia e emancipação nos processos formativos, mas

³ Para um entedimento dessa infinidade de perfis, uma consulta simples ao Portal do Ensino Superior (SiedSup-MEC) aponta mais de 2644 cursos/habilitações (em 08.04.2009) na área de educação (pedagogia). Cada curso mantém especificidades, apesar de proximidades curriculares.

via de regra, tem-se resistido a quebrar ‘as amarras’ discursivas em torno de velhas temáticas de formação, insistindo numa visão pluridimensional, mas vivendo uma única dimensão. É a agonia da pós-modernidade na formação de profissionais da educação!

Uma situação não muito diferente de ‘agonia’ nos processos formativos é vivenciado pela área de comunicação. Esse não é novo, como relembra Melo (2004), remontando ao início do século XX, quando da institucionalização do processo de formação do jornalista, devido ao impacto que o jornal tinha na sociedade, tornando a formação em comunicação objeto da academia.

Já naquele período, como frisa Melo (op. cit.), havia um ‘elitismo de conteúdo’ versus a pouca formação do jornalista. Por exemplo, nos Estados Unidos, isso se dava pela diferença nos modelos acadêmicos de formação, havendo um que recrutava egressos de outras áreas e fornecia formação específica de editores e analistas a esses (Escola de Pós-Graduação – Universidade de Columbia) e, outra, que formava repórteres para a pequena imprensa (Escola de Graduação – Universidade de Missouri). Essa diferença nos processos de formação da área de comunicação também foi absorvida no Brasil, como afirma Melo (2004)

A hegemonia desses “bacharéis” [de Direito] no exercício de funções redacionais os transforma numa espécie de casta dentro das nascentes empresas jornalísticas. Cria-se um antagonismo latente entre os “redatores” e os “repórteres”, figurando estes últimos com segmento subalterno, recrutado nas camadas médias da sociedade, mas carente de formação superior (p. 79).

É claro que por si só, a criação de escolas de jornalismo, para permitir uma formação aos “repórteres”, não garantiria uma superação nessa relação de subalternidade, já que havia uma “oscilação pendular entre o pragmatismo norte-americano e o academicismo europeu” como “uma constante em nossa cultura universitária”, como conclui Melo (op. cit., p. 81).

Essa questão também foi expressa por Valverde (2006)

A existência das escolas de jornalismo, logo após o surgimento das primeiras delas, não era garantia de que todos os novos profissionais que adentravam ao mercado estavam habilitados por um desses cursos. Muitos “focas”, os neófitos ingressantes nas redações de jornais, davam os seus primeiros passos orientados pelos antigos profissionais que já lá estavam, dividindo o seu labor diário com breves instruções sobre qual era, de acordo com sua própria ótica, a melhor maneira de atuar na profissão (p.26).

A formação em serviço, tão essencial para a consolidação do profissional egresso, continuava a ser realizada, não pelas escolas, mas por “profissionais do dia-a-dia”, cuja

reflexão teórica era fruto de sua própria vivência, seja qual fosse essa. Com isso, muitos métodos rotineiros e vícios profissionais tendem a ser transmitidos, muitas vezes, pelos “menos capazes” (JOBIM, 1992, p.84).

Essa ‘crise’ formativa não diminuiu com a consolidação da profissionalização da área de comunicação, que mesmo de posse de legislação específica no Brasil, continua a padecer de indefinições na formação. Valverde (op. cit.) vai ao cerne da questão quando afirma que

Os profissionais que atuam cotidianamente no jornalismo tendem, muitas vezes, a ter uma visão simplificada do jornalista, centrada fundamentalmente na aquisição dos fazeres profissionais, sem encontrar utilidade nas teorias e nos estudos que analisam essa prática profissional e o produto do seu trabalho que é veiculado pela mídia. Sempre há uma reclamação de que nos cursos de Jornalismo falta “uma pedagogia que valorize a prática, voltada para o aprendizado das técnicas”, que os novatos chegam as redações não dominando nem “termos básicos do jargão profissional”. Em contra-partida, os profissionais da academia, não que minimizem o aprendizado resultante da atividade prática, mas procuram enfatizar uma formação essencialmente humanística, além de buscar uma multidisciplinariedade. Assim, a academia contra-argumenta que “de que servem as habilidades técnicas, se as mentes não estão preparadas para captar as cada vez mais complicadas subjetividades escondidas na materialidade dos fatos?” (p.48).

É a máxima da difícil relação teoria e prática. Na “teoria” pensa-se de uma forma; na “prática” atua-se de outra. E a indefinição permanece e cresce na medida em que 727 cursos/habilitações em Comunicação Social continuam em seu processo de formação⁴. Por que isso acontece? Meditsch (2007) aponta uma série de possíveis explicações, partindo da pesquisa da jornalista e professora da Universidade de Colúmbia Betty Medsger intitulada *Winds of Change: Challenges Confronting Journalism Education*

[...] o ensino do jornalismo está vulnerável por vários fatores: à tomada do seu espaço pela ciência da Comunicação; a seu próprio fracasso para justificar e defender o campo; a sua dificuldade para emplacar na vida acadêmica; a seu complexo de inferioridade enquanto atividade intelectual e, ainda, ao descaso das organizações jornalísticas (p.48)

Um caso a parte, mas que reflete a indefinição na formação em comunicação são os processos mediados pela web. Esses já são uma realidade mundial nas últimas duas décadas, porém muitas faculdades encaram mais como uma espécie de ‘luxo supérfluo’ e não como uma ferramenta essencial para amplificação do potencial de informação e da formação. Infelizmente, esses formadores de profissionais da área de comunicação não têm percebido

⁴ De acordo com o Portal do Ensino Superior, temos 727 cursos de Comunicação Social, sendo que, especificamente 375 têm uma habilitação em Jornalismo.

(ou não querem perceber) que o ‘luxo supérfluo’ da web tem modificado as relações, as rotinas e as formas como a atividade jornalística acontecem.

É como exemplifica a “teoria da curvatura da vara”, pregada por Dermerval Saviani no final dos anos 1970 na área de educação. Segundo o autor, do ponto de vista formativo, existe uma extrema dificuldade de sair de uma condição para outra, muitas vezes caindo-se nos extremos. Do ponto de vista formativo geral, é cada vez mais comum, os acadêmicos de comunicação conhecerem mais a tecnologia e se relacionarem melhor com ela, como verdadeiros nativos digitais.

Por outro lado, é cada vez mais notório que professores responsáveis por processos formativos em faculdades e universidade desconhecem minimamente os meandros tecnológicos, ampliando o abismo entre formador e formado, entre professor e aluno.

Ou ainda, uma outra realidade: se reconhece a importância da formação de competências que valorizem a tecnologia, porém essa assunção formativa fica apenas ligada a aprendizagem de programas de edição e diagramação, quando a compreensão do ensino de jornalismo online perpassa questões teóricas sobre a comunicação na web. Realmente vivenciamos os extremos quando visualizamos o “curvar da vara” formativa!

Mas o que envolve a compreensão de um ensino de jornalismo online? Envolve, primeiramente, compreender que os processos formativos foram, são e serão nas próximas décadas profundamente influenciados pela forma em que as tecnologias se desenvolvem. Segundo, que os profissionais que atualmente exercem as funções formativas nas faculdades e universidades deverão também aproximar-se da tecnologia desenvolvida não como uma inimiga, nem tentar menosprezar o potencial formativo dessas dentro da sala de aula (ou em ambiente virtual de aprendizagem).

Machado e Palacios (2007), ao apresentarem os resultados do projeto internacional “Comunicadores Digitais” da Red Iberoamericana de Comunicación Digital (Rede ICOD), apontam elementos importantes nessa compreensão, que perpassa também a mudança na forma como os próprios processos formativos acontecem dentro das faculdades e universidades

É essencial que se perceba que, a reestruturação dos planos de ensino, deve levar em conta a necessidade de uma integração das atividades em todas as disciplinas, para que o futuro profissional possa, ao longo do curso, ter a possibilidade de um aprendizado orientado das diversas competências digitais essenciais para o exercício da profissão no novo contexto. [...] em lugar de uma super especialização, o futuro profissional do campo da comunicação deverá ser capaz de adaptar-se a uma

variedade de funções decorrentes do processo de convergência nos sistema de produção [...] terá de ter condições de compreender processos, planejar ações, interpretar cenários e, mais importante, ser suficientemente flexível para, por um lado, se adaptar e, por outro, reagir de forma criativa aos constantes ajustes dos processos produtivos porque passam as empresas de comunicação (p.81).

As condições apontadas por Machado e Palacios (op. cit) são essenciais, mas ao mesmo tempo aponta para a realidade atual: diversas instituições, mesmo reconhecendo as mudanças sociais e tecnológicas, têm dificuldade em mudar suas estruturas acadêmicas e curriculares para permitir o ‘novo’, que muitas vezes é desconcertante e exigir reestruturações, que transcendem o tecnológico e desembocam nas próprias relações de poder dentro e fora de sala de aula.

Essas mudanças, como indicadas por Machado (2007), são incorporadas pelas instituições de modos diferenciados.

Tabela 1 – Modelos de incorporação dos conteúdos digitais

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Cursos atualizados	Instituições com perfis de formação tardicional que começam a incluir na oferta de disciplinas matérias teóricas e/ou práticas sobre temas digitais.
Cursos redesenhados	Instituições consolidadas no ensino que redesenharam os planos de ensino e os conteúdos para incluir os temas digitais.
Cursos totalmente novos	Instituições novas em que os conteúdos digitais aparecem transversalmente nos planos de ensino.

Fonte: Red ICOD, 2006, transcrito de Machado (2007)

Elas refletem como as instituições de ensino, em maior ou menor grau, percebem e captam recursos para o processo de atualização de seus cursos de formação. È que claro que, como anteriormente indicado, existem outros fatores, além dos financeiros. A pesquisa da Rede ICOD aponta três outros: a *tradição didática de cada instituição*, onde a permeabilidade às transformações pedagógicas facilita o processo de reflexão sobre as práticas didáticas; o *perfil das universidades*, variando de instituição para instituição, que promove uma formação mais adequada as necessidades do mercado (proximidade com o mundo do trabalho) e da academia (investigação, conteúdos teóricos); e, as *experiências individuais* de professores e alunos que, por suas vivências não se limitam a reproduzir os modelos de ensino unidirecionais (Scolari, 2006).

Essas indicações, por si só, abrem o campo para pesquisas e estudos que visem aprofundar as barreiras e entraves existentes nos processos de implantação e transformação da

formação, não despercebendo que essas cotidianamente são modificadas pelo movimento social, político, cultural e, principalmente, tecnológico.

Para não concluir...

Como concluir uma “crise” ou um reconhecimento que causa estranheza e nos faz pensar? Obviamente nos encontramos em um campo minado de possibilidades, onde cada ‘nova explosão’ de conhecimento, gera competências que deverão ser construídas no processo formativo.

Essas competências devem agregar a formação, seja na área da comunicação ou da educação, habilidades que permitam ao egresso conhecimentos, valores e atitudes próprios, mas ao mesmo tempo abrangentes, tais como as exigidas no campo da virtualidade.

Com certeza essa é uma discussão que envolverá a própria cultura universitária e a forma como os processos acadêmicos são geridos, perpassando o próprio jogo de interesses de cada área formativa.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia A. e MELO, Márcia M. O. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 959-982, Especial - Out. 2005.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

CAILLÉ, Alain. **A Demissão dos intelectuais**: a crise das ciências sociais e o esquecimento do factor político. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

CASTELLS, Manuel. **Fim de Milênio**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ENGUIITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

JOBIM, Danton. **Espírito do Jornalismo**. São Paulo: Edusp/ComArte, 1992.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L. A.. Caminhos da profissão e profissionalidade docente. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1154-1180, dez. 2004.

MACHADO, Elias; PALACIOS, Marcos. Competências digitais dos profissionais de comunicação: confrontando demandas de mercado e experiências pedagógicas. In: MACHADO, Elias; PALACIOS, Marcos (Orgs). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias e softwares**. Bahia: EDUFBA, 2007, p.61-83.

MACHADO, Elias. O ensino de jornalismo em tempos de ciberespaço. In: MACHADO, Elias; PALACIOS, Marcos (Orgs). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias e softwares**. Bahia: EDUFBA, 2007, p.11-22.

MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação In: **REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v.1, n.1, p.41-62, abr./jul. 2007.

MELO, José Marques de. Os primórdios do ensino de jornalismo. In: **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, Vol. I Nº 2 - 2º Semestre de 2004, p. 74-83.

_____. Reinventar o ensino de jornalismo: desafio inadiável no alvorecer do século XXI. In: **Revista Libero**, ano X, nº 19, junho de 2007, p. 9-15.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINKEY, Tony. Modernismo e Pós-modernismo. In: OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. São Paulo: editora da UNESP, 1996.

RESENDE, Lúcia M. G. Paradigma – relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 53-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCOLARI, Carlos. **Hipermediaciones: elementos para uma Teoría de la Comunicación Digital Interactiva**. Espanã: Gedisa, 2008.

SCOLARI, Carlos (org.) **Comunicação digital**: competências profissionais e desafios acadêmicos, Relatório final da RED ICOD. Espanha: RED ICOD, 2006.

VALVERDE, Franklin Larrubia. **O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista**. São Paulo: Departamento de Jornalismo e Editoração/Escola de Comunicações e Artes/USP, 2006. (Tese de Doutorado).