

# A DOCÊNCIA EM TEMPOS DIGITAIS

ZULIAN, José Antônio

## RESUMO

Docentes de cursos de Comunicação de universidades públicas do Brasil e da Argentina descartam a antiga postura do intelectual humanista de repúdio à tecnologia. Porém, a incorporação das novas tecnologias ao processo de ensino ainda é limitada. As restrições não decorrem das concepções de formação adotadas e sim da carência de equipamentos imprescindíveis ao desenvolvimento didático-pedagógico.

**Palavras-chave:** Novas Tecnologias. Comunicação Social. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte do conteúdo da Dissertação de Mestrado, "O Ensino de Jornalismo no Brasil e na Argentina e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), em abril de 1998. Descreve em especial a posição e a relação da docência quanto ao novo referencial da comunicação, o digital, um dos objetivos específicos da pesquisa, cujo propósito geral foi analisar a incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação ao ensino de Jornalismo oferecido por cursos de Comunicação Social de universidades públicas brasileiras e argentinas. Além disso, apresenta dados e informações que apontam a carência de equipamentos como fator determinante para a existência de limites no processo de ensino relacionado aos novos recursos.

Os indicativos surgidos ao longo da Revisão da Literatura indicavam: na América Latina, em plena reta final do milênio, a formação do comunicador social e, mais especificamente, do jornalista, ainda se encontraria contaminada com a antiga problemática, de origem renascentista, constituída pela atitude do humanista frente à tecnologia, pelo verdadeiro repúdio do intelectual/humanista à máquina. A prática acadêmica universitária no continente continuaria mais afinada à produção de idéias do que com o trabalho concreto, com o manejo técnico (Neira, 1992). Nos cursos das universidades públicas, as avaliações delineavam circunstâncias quase apocalípticas: ali teimava em vicejar uma filosofia, uma espécie de ideologia, que refugava o mercado e a tecnologia. Um âmbito, em última análise, onde se falava e se discutia novas tecnologias de comunicação e informação apenas do ponto de vista teórico-abstrato, sem a devida conexão com a prática profissional (Melo, 1996).

Os quadros acadêmicos que conduzem os projetos formativos do comunicador social são predominantemente de origem humanista - cientistas sociais. a tendência sempre foi privilegiar o viés teórico, com um forte componente político-ideológico ( Neira, 1992) Na verdade, é possível afirmar, conforme este autor, que as ideologias progressistas, de origens distintas, sempre exerceram uma marcada influência teórica na formação dos comunicadores sociais latino-americanos. Não foi ao acaso, portanto, que nos anos 50 a UNESCO já advertia que o jornalismo podia agravar, se mal inspirado, os desajustamentos entre grupos, classes e partidos, ou atenuá-los até o ponto de extingui-los, se baseados na boa compreensão dos fatos e na lúcida revelação dos mesmos ( Kelly,1966). Tendo essa preocupação como premissa surgem, então, centros regionais para influenciar a formação dos jornalistas em países do denominado terceiro mundo. Em 1959, foi criado o CIESPAL (Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina), instalado um ano depois, em Quito, capital do Equador.

No início, atrelada à influência norte-americana, a entidade tinha como preocupação a tecnificação e a despolitização do ensino. Perseguia uma pretensa racionalização do trabalho, orientando os cursos a adotarem a formação de um profissional polivalente, capaz de atuar em todos os meios de comunicação a partir do entendimento que a relação entre eles é complementar. Em 1970, um terço das escolas do continente já haviam substituído a denominação Jornalismo por Comunicação. Consolida-se uma estrutura pedagógica que gerou uma verdadeira crise de identidade nas escolas de Comunicação da América Latina (Melo, 1991), na medida em que ocorreu uma assimilação distorcida do modelo norte-americano de *school of mass communication*, onde a polivalência é institucional, reunindo num mesmo espaço acadêmico especializações distintas.

Mas, nas décadas de 70 e 80, em especial, quando saiu da esfera da influência direta dos EUA, o CIESPAL passou a privilegiar uma orientação direcionada para o estudo e a análise crítica da Comunicação Social. Tal visão relega a um segundo plano uma formação voltada à capacitação técnica, e fortalece o enfoque humanista, acentua Melo (1996). Em consequência, a tecnologia passa a ser desqualificada filosoficamente e recusada pedagogicamente. Um estudo efetivado pelo próprio CIESPAL, publicado em 1972, relata que, em 1960, ao iniciar suas operações, os 38 cursos de Jornalismo que existiam à época, na América Latina, tinham uma orientação voltada para a formação literária e humanística, entendida como formação integral acima da aquisição de habilidades, em detrimento da prática ou da formação técnica.

Ao longo do tempo, o espaço requerido pelo ensino de Comunicação no continente tem sido o da denúncia ao sistema industrial de difusão dos bens simbólicos e o da crítica aos padrões semânticos dominantes nos *mass media* (Melo, 1996) Uma pesquisa realizada pela FELAFACS constatou, no início dos anos 90, que dois terços das 180 escolas consultadas manifestaram distanciamento em relação às novas tecnologias de comunicação e informação.

Mas, de uma maneira geral, o fato é que na América Latina, nas últimas décadas, tem prevalecido estratégias ou métodos de planejamento educativo que possuem como objetivo central alcançar a adequação entre oferta educativa e desenvolvimento econômico . Essa estratégia busca integrar formação e trabalho produtivo, a partir de uma visão de que o sistema educacional é uma variável dependente de processos de ordem infra-estrutural, que transcorrem no âmbito tecnológico da sociedade: " la constitución de las profesiones modernas es impulsada por este proceso de racionalización del saber. Zonas cada vez más amplias de la vida social comienzan a ser invadidas por la idea del cálculo medio-fin. La producción moderna reemplaza al 'hombre culto' por el 'especialista profesional'en la estima social" (Campo e Fanfani, 1989, p.13-14)

Quer dizer, tanto no início como em meados da década de 90, mantinha-se uma situação já identificada em 1983, quando a INTERCOM (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação) promoveu um amplo debate em torno da emergência das novas tecnologias de comunicação e informação. A mídia digital, tal como se configura no presente, era apenas uma perspectiva à época. Os organizadores do encontro, reconhecendo que o ensino de Comunicação no continente permanecia impregnado por uma visão antitécnica, não deixaram de alertar para a necessidade urgente de o assunto não ser mais tratado a partir da sua simples aceitação ou condenação. Advertiram para os riscos de uma postura de distanciamento das Faculdades de Comunicação em relação às novas tecnologias (Fadul, 1986).

## 2 LIMITES

Efetivamente, o trabalho de coleta de dados e informações, realizado no período compreendido entre novembro de 1996 e janeiro de 1998, apontou limites na incorporação das novas tecnologias no processo de ensino dos cursos das quatro instituições que integraram o universo pesquisado: UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), UBA (Universidade de Buenos Aires) e UNLP (Universidade Nacional de La Plata). As restrições detectadas,

contudo, não decorrem das especificidades de orientações pedagógicas ou concepções de formação avessas ao mercado de trabalho. Não foi possível constatar um propósito deliberado de fazer prevalecer o modelo de ensino humanista, identificado com uma formação integral acima da aquisição de habilidades, em detrimento do modelo tecnicista. Nem distanciamento deliberado quanto aos novos recursos e muito menos qualquer espécie de repúdio ou aversão à tecnologia e muito menos uma visão antitécnica.

Os limites na incorporação da questão novas tecnologias, tanto sob o ponto de vista instrumental quanto em nível teórico-reflexivo, resultam objetivamente de um problema: equipamentos. Ou melhor, a falta de equipamentos. Para exemplificar: o curso da UFSM foi o que apresentou a melhor proporção entre o número de alunos e o número de computadores disponíveis para uso pedagógico: 14. Ou seja, para 275 estudantes, existiam 19 computadores. Na UNLP, com seus três mil alunos e 14 computadores, a proporção chegou a 214. Já no curso da UFRGS a proporção ficou em 40, 16 computadores para 642 alunos. Na UBA, com 5.100 alunos matriculados e 19 computadores, a proporção alcançou 268.

E não há equipamentos porque, tanto as universidades públicas brasileiras como as argentinas, há mais de duas décadas enfrentam uma política de desassistência financeira. Alguns dados podem ilustrar esta afirmação: na Argentina, o aporte do tesouro para as Universidades nacionais, em 1989, em relação ao ano anterior, apontou uma variação negativa de 26,09% - US\$ 827,41 milhões contra US\$ 1.120,09 milhões. Já em 1990, as verbas tiveram uma variação negativa de 1,74%, se comparadas ao período anterior - US\$ 813,41 milhões contra US\$ 827,81 milhões (Balén, 1993). No Brasil, os recursos destinados pelo Tesouro para despesas de "Outros Custeios e Capital" têm sido decrescentes nos últimos anos, além de serem bastante flutuantes (Schwartzman, 1994). Em 1981, atingiram a cifra de Cr\$ 682.725 mil e, em 1991, caíram para Cr\$ 600.809 mil. É, enfim, a prevalência do princípio de contenção de investimentos nas universidades públicas (Martins, 1991)

Especificamente em relação aos cursos de Comunicação: no Brasil, desde 1984, quando o Conselho Federal de Educação aprovou a reforma curricular - com exigências quanto a laboratórios, salas de redação - apenas em duas oportunidades houve destinação de verbas específicas para os cursos de graduação das universidades públicas. E o dinheiro jamais chegou a 30% do necessário para implantar o que então o próprio Conselho preconizava como condições básicas de funcionamento ( Schneiders, 1997). Na Argentina, as propostas de reestruturação tecnológica também esvaem-se quando submetidas aos trâmites burocráticos. Um projeto, para ser aprovado, percorre

um longo e competitivo caminho: precisa passar por três instâncias de avaliação - a primeira, efetuada na própria universidade de origem, a segunda realizada por um grupo constituído de representantes de todas as universidades públicas, e a terceira sob a responsabilidade do ministério da Educação, que tem a palavra final. Em 1996, de 100 projetos apresentados, cinco foram aprovados ( Sanguinetti, 1996).

Na realidade, as novas tecnologias não provocaram um problema novo nos cursos pesquisados. Apenas agudizaram carências históricas. A precariedade na alocação de recursos tem inviabilizado a necessária atualização tecnológica e, de maneira concomitante, condiciona o corpo docente a padrões salariais defasados. Nesse sentido, cabe referenciar que no Brasil, um professor assistente, com carga horária de 40 horas/aula por semana, que ganhava 11,3 salários mínimos em janeiro de 1995, recebeu, em junho de 1997, 6,59 salários mínimos (nesse mês, um salário mínimo valia R\$ 120,00). Já um professor-adjunto passou de 14 para oito salários mínimos no mesmo período ( Crivellari, 1997). Na Argentina, um professor com dedicação exclusiva, uma minoria no âmbito da docência universitária pública do país, para um mínimo de 50 horas/aula semanais, percebe cerca de US\$ 1.500. Já um professor com dedicação simples, oito horas/aula semanais, tem um salário em torno de US\$ 150 (Entel, 1997).

### **3 INTENÇÕES E BARREIRAS**

A pesquisa envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas, gravadas, com 26 professores - 14 do Brasil e 12 da Argentina -, além de diretores, chefes de Departamento e coordenadores (sujeitos fontes) dos cursos pesquisados. Daí emergiu uma posição, unânime e inquestionável: o reconhecimento da importância, da necessidade e da própria inevitabilidade da questão novas tecnologias de comunicação e informação estar presente no ensino de Jornalismo e nas demais habilitações da Comunicação Social. Para dirigentes e professores, a perspectiva inescapável do mercado de trabalho, suas exigências e requerimentos, não é, de forma alguma, rechaçada. Até mesmo porque a preocupação básica e prioritária dos alunos quanto às novas tecnologias envolve, acima de tudo, a inserção no mercado de trabalho. Dos 50 alunos que responderam a um questionário, com perguntas abertas e fechadas, apenas 10 - todos da Argentina - atribuíram algum significado à reflexão crítica. A amostragem não deixa margem para dúvidas: os estudantes desejam mesmo é habilitarem-se para operar no mercado.

Agora, a escassez de equipamentos provoca reflexos negativos no processo de ensino. Os docentes percebem como impossível uma reflexão séria e profunda sobre

Comunicação e Jornalismo neste final de século se não for precedida ou acompanhada de uma experiência prática, que permita avaliar, de fato, o redimensionamento que a tecnologia determina neste âmbito. Se não houver um contato coordenado e organizado pedagogicamente com os novos suportes da informação, como entender as transformações daí advindas?

Porém, sem recursos financeiros não há equipamentos. Sem equipamentos, não há ensino-aprendizagem relacionado às novas tecnologias de comunicação e informação adequado. Não é possível apropriar-se dos novos conhecimentos, articular mediações originais entre teoria e prática, sem uma mínima relação com equipamentos que, em última análise, são o próprio suporte, a plataforma onde o novo referencial da comunicação é configurado. O digital consubstancia-se na máquina computador. É neste ambiente que dados simbólicos, linguagens textuais, visuais e auditivas formatam-se e operacionalizam-se.

Nenhuma proposta de ensino ou concepção de formação se efetiva satisfatoriamente sem condições mínimas em termos de infra-estrutura, sem equipamentos. Por melhores que sejam as intenções dos docentes, a didática e a pedagogia esbarram em entraves praticamente insuperáveis. E, se ao longo da pesquisa, houve a identificação de traços do que é denominado como *educação bancária* por Paulo Freire (1981) - onde prevalece a narração, o verbalístico, a dissertação dos conteúdos - isto não pode ser creditado a uma postura conservadora em termos pedagógicos. As condições determinam o possível.

Os métodos e procedimentos de ensino aplicados nas disciplinas que priorizam ou envolvem as novas tecnologias, de uma maneira geral, seguem a formatação tradicional - transmissão/recepção de informações. A ênfase à teoria, à descrição, mais do que uma opção pedagógica, é uma contingência, o viável em função das circunstâncias. Assim, o quadro negro continua incólume no cenário das salas de aula. É perceptível, aliás, que a relação destas disciplinas com a especificidade atual da Comunicação ainda está distante de um sentido de apropriação criativa.

Mesmo reduzido a uma compreensão teórica e sua tradução em modo de fazer, a uma simples relação da teoria investigando a prática ou a prática retroagindo à teoria, sem equipamentos o desenvolvimento do ensino relativo às novas tecnologias é prejudicado. A articulação da ação e da reflexão, a forma teórico-prática de compreensão do mundo, ou mesmo o mero objetivo de aproximar mais o ensino do contexto pragmático, não tem como se materializar de forma satisfatória.

Como a pesquisa foi norteada a partir de uma aproximação da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt à educação, cabe acentuar que a Teoria Crítica vai

ter em relação à educação o mesmo procedimento quanto às outras ciências: conduzir, tanto o trabalho pedagógico como a pesquisa, em função de um processo crítico e emancipatório. Desta forma, os processos internos, conteúdos e currículos devem ser submetidos à auto-reflexão, que encaminhe ao reconhecimento do interesse específico no desenvolvimento de uma sociedade diferente. "*Ou seja, o processo educativo não pode ser abstraído do funcionamento da sociedade*" (Prestes, 1995, p.100). Naturalmente, as novas tecnologias no âmbito da Comunicação reforçam a base pela qual a tecnologia adquire poder sobre a sociedade, reforçando a era da reprodutibilidade técnica. Mas Theodor Adorno, um pioneiros dessa corrente teórica, também deixa claro que emancipação é o mesmo que conscientização, racionalidade. A racionalidade, porém, sempre envolve um momento de adaptação:

"A educação seria impotente e ideológica se ignorasse esta finalidade de adaptação, e não preparasse os homens a operarem na realidade. Mas ela seria igualmente questionável se se reduzisse a isso, produzindo nada mais do que *well adjusted people*, através do que se imporiam justamente os piores conteúdos da situação existente. Nesta medida, no conceito de educar para tornar racional e para tornar consciente existe de antemão uma cisão, uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la; mas certamente não devemos evitá-la". ( Adorno, 1995, p.2)

Está claro para a maioria dos docentes consultados que novas tecnologias não podem ser encaradas, e tampouco integrarem o processo de ensino, a partir de uma concepção reducionista de modernidade e de contingências irreversíveis impostas pelo mercado de trabalho. Contudo, torna-se difícil igualmente produzir uma consciência crítica sobre o novo referencial da comunicação sem imiscuir-se no seu ambiente, sem analisar, refletir sobre seus conteúdos e a sua estética. Equipamento, no caso das novas tecnologias de comunicação e informação, não pode ser traduzido unicamente como mecanismo de integração.

Nove dos 26 professores entrevistados ministram disciplinas (em um total de 10 nos quatro cursos) que privilegiam as novas tecnologias de comunicação e informação: três são responsáveis por disciplinas voltadas ao aprendizado instrumental do computador e aplicativos. Cinco trabalham com disciplinas teóricas ou que envolvem teoria e prática, sendo que um (da UFSM) atua nas duas áreas. Três - um da UNLP, um da UFRGS e outro da UFSM - fizeram graduação em Comunicação Social - habilitação Jornalismo. Os demais, são oriundos de outras áreas: Engenharia (três), Filosofia (dois), e Letras (um) . Entre estes nove docentes, três possuem cursos de pós-graduação: dois da UFRGS (um com Especialização em Informática no Brasil e outro com Doutorado em Tecnologia e Mídia nos EUA) e um da UBA (Mestrado em Sistemas de Comunicação nos

EUA). Entre os outros 17 consultados, predominam os graduados em Jornalismo, mas apenas cinco são pós-graduados.

#### 4 EXIGÊNCIAS E RENOVAÇÃO

A maioria dos professores reconhece: a partir da consolidação dos novos recursos, as exigências em nível de docência na área da Comunicação Social e, mais particularmente em termos de Jornalismo, aumentaram. Além da necessidade de uma constante atualização quanto aos avanços tecnológicos, pressupondo um estado de permanente aprendizado, torna-se imprescindível aprofundar cada vez mais a articulação docência/investigação, com ênfase para pesquisas relacionadas às novas tecnologias. Um incremento no intercâmbio entre os professores da América Latina e do resto do mundo, inclusive com o aproveitamento das novas formas de comunicação proporcionadas pelas redes de computadores, é visto como algo importante.

Os professores das disciplinas que priorizam as novas tecnologias admitem não haver mais espaço para quem mantém uma postura estática em termos de aquisição de novos saberes. A abertura para as mudanças e a renovação dos conhecimentos não podem mais ser descartadas. Resistir às inovações pode reduzir e até eliminar o campo de atuação, prognosticam os docentes. Eles localizam, na raiz das resistências, a insegurança e o temor de encarar as transformações, de ter de aprender. Mas é preciso levar em conta o momento histórico, que exige até mesmo uma certa humildade no sentido de enfrentamento, compreensão e adequação à nova realidade da comunicação. Apenas sete dos 26 professores consultados estão abaixo da faixa etária média entre 35 e 40 anos. Nem os docentes e tampouco os dirigentes dos cursos vinculam idade com uma maior ou menor condição de absorção das mudanças no processo de comunicação gerado com as novas tecnologias. É uma questão de mentalidade.

Os professores das disciplinas que trabalham de forma mais direta com as novas tecnologias deparam-se com grupos heterogêneos: alguns alunos desconhecem os elementos básicos de informática e outros são usuários sofisticados. Precisam procurar um termo de equilíbrio nos conhecimentos transmitidos, mas percebem o momento como difícil neste aspecto. Ao menos nas disciplinas relacionadas mais diretamente com as novas tecnologias, não é incomum o surgimento de situações em que o papel de alunos na sala de aula assume uma dimensão peculiar. Os *experts* atualizam os professores e os colegas a respeito das novidades, suprem carências em termos de aprendizado e inclusive são convocados a dar aula.

A necessidade de uma reciclagem e de um estado permanente de aprendizado em razão da situação gerada pelos novos recursos passa a ser decisiva para a docência. Todavia, em nenhum curso ocorreu a criação de núcleos de debate, de análise a respeito do formato eletrônico da informação, embora seja predominante o entendimento de que a capacitação profissional do professor da área não se esgota no domínio dos procedimentos técnicos. As universidades oferecem aos professores, através dos Centros de Processamento de Dados e Institutos de Informática, cursos de iniciação e de atualização, com conteúdos que incluem desde noções básicas até como navegar na Internet.

Os responsáveis pelas disciplinas específicas sobre novas tecnologias de comunicação e informação têm claro: ensinar a manusear equipamentos e a operar programas não é o mais significativo, embora não possa ser ignorado. O domínio instrumental não tem como ser desconsiderado. Contudo, não basta aprender a apertar um botão, conhecer um aplicativo. Cabe ao futuro jornalista saber aproveitar a plataforma eletrônica, não deixando de pensar a respeito das implicações, efeitos e conseqüências dessas tecnologias. Estimular espaços inovadores de reflexão, despertar a curiosidade, aguçando elaborações em torno dos novos parâmetros, fazendo um bom uso das tecnologias, desencantando-as, é tarefa do docente. O professor já não pode perceber-se como a única fonte de informação, o detentor exclusivo de conhecimentos. Mesmo assim, o seu papel cresce em significado na medida em que passa a atuar como uma espécie de gerenciador, de orientador, de tradutor, de facilitador em meio à profusão de informações disponíveis, tendo claro que informação por si só não significa entendimento.

## 5 INTEGRADOS E ESFORÇADOS

O computador e rede Internet já fazem parte do cotidiano particular dos docentes. Entre todos os entrevistados, apenas dois não possuem computador em suas residências: oito têm *Pentium*; 13 estão com a versão 486, e três com 386, mas estes manifestaram o desejo de atualizar suas máquinas, tornando-as mais potentes e velozes. A maioria - 15 - tem impressora - preponderando o modelo jato de tinta - e equipamento multimídia. Dentro do possível, os professores fazem uso do computador no ambiente das instituições a que estão vinculados e, entre os argentinos, também é comum a utilização nas atividades extra-universidade, exercidas por nove deles. Os professores citam o editor de texto *Word* como o programa mais freqüentemente acionado, algo que está relacionado ao próprio uso que destinam ao computador:

realização das tarefas relativas à docência. Secundariamente, os programas destinados à navegação pela tela gráfica da rede Internet, a WWW, como *Netscape* e *Explorer*, são os mais requisitados.

Apenas dois professores - um da UBA e outro da UFSM - não acessam a Internet de suas residências. Os brasileiros contam com um pretensível privilégio não concedido aos colegas argentinos: de suas residências podem navegar gratuitamente na Internet, através do provedor da universidade. Gastam somente com a ligação telefônica local. O problema é conseguir uma linha para conectar-se e, por isso, assim como seus colegas argentinos, recorrem aos provedores comerciais. Pesquisar e estudar assuntos de sua área de atuação docente é a principal motivação dos professores na rede. Contatos pessoais, por meio do correio eletrônico ou de diálogos em tempo real, é, em ordem de importância, o segundo interesse dos docentes. A maioria dos entrevistados admite: o computador já está definitivamente inserido em seus cotidianos, sendo aproveitado ao máximo, inclusive para o lazer.

Os professores argentinos e brasileiros, também de forma unânime, não deixam de referir um ponto elementar: a profissão não apresenta uma perspectiva estimulante no tocante à valorização e melhor remuneração. Como estimular, despertar interesses em um profissional que não vislumbra em seu salário uma contrapartida adequada e suficiente? Apesar disso, na tentativa de contornar as carências de infra-estrutura, e mesmo curriculares, alguns docentes chegam a investir recursos próprios, buscando aproximar mais os estudantes das novas tecnologias. Exemplo: um professor da UFRGS adquiriu um *notebook* para oportunizar aos seus alunos a chance de trabalharem com a Internet em sala de aula. Ainda na UFRGS, um professor de televisão concretizou a idéia de inserir, em CD-ROM, a produção dos alunos. No curso da UFSM, uma professora redimensionou o conteúdo de uma disciplina, transformando as novas tecnologias no tema prioritário a ser trabalhado pelos alunos. Estratégias são articuladas para contornar a escassez de equipamentos. Há casos de docentes que estabelecem negociações com outros setores, como bibliotecas, para permitir ao alunos um mínimo contato com o computador.

Pelo menos metade dos professores das disciplinas que tratam somente das novas tecnologias consideram a carga horária disponível insuficiente para o desenvolvimento adequado dos conteúdos propostos. Em nível de instrumentalização, o tempo não permite ir muito além da apresentação das noções básicas. Já quem trabalha somente com teoria também assinala: é determinante o surgimento freqüente de novos equipamentos e aplicativos, gerando inclusive novos marcos conceituais que precisam ser acrescentados aos conteúdos.

O caráter massivo dos cursos é ressaltado pelos professores argentinos como um sério entrave para um bom andamento das aulas. Eles indagam como é possível desenvolver um trabalho satisfatório em classes com até 300 alunos, mesmo contando com cinco ou mais assistentes. A própria organização da atividade fica comprometida e, muitas vezes, não há como fazer uma avaliação adequada. Na UFRGS, em função do interesse demonstrado pelos estudantes, a professora do **Seminário Tecnologia e Comunicação** foi obrigada a limitar o número de inscritos em 30 por semestre - chegou a ter quase 80. Além de não querer prejudicar a avaliação, procurou, com isso, proporcionar as mínimas condições para os alunos acompanharem as aulas.

Entre os 26 docentes consultados, é majoritária a posição que vê necessidade de alterações curriculares. Uma maior flexibilidade é apontada como positiva levando-se em conta o permanente desenvolvimento das tecnologias e a emergência de novos marcos conceituais, que exigem uma constante revisão e acréscimos nos conteúdos das disciplinas. Contudo, a questão não se resume apenas aos processos tecnológicos, suas conseqüências e implicações. Os currículos devem atentar para o fato de que a profissão de jornalista assume uma complexidade maior em termos de exigências e diversificação dos conhecimentos.

Se não existe aversão, também não há deslumbramento entre os professores quanto às novas tecnologias, mesmo entre aqueles cujas disciplinas priorizam o tema. Há, isto sim, uma consciência clara em torno da irreversibilidade do novo referencial da Comunicação. Didática e pedagogicamente, estão condicionados ao possível. Suas melhores intenções invariavelmente tem esbarrado na muralha da exiguidade dos recursos, na falta de condições de trabalho. As dificuldades existem. Mas não podem ser desvinculadas de um contexto, de causas e fatores determinantes.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO Theodor. Erziehung zur Muendigkeit, 1971, p.109. IN: PUCCI, Bruno (org.) **Teoria Crítica e Educação**. São Carlos/Petrópolis, Vozes/Edufiscar, 1995, p.62.

BALÉN, Jorge. Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992. In: **Políticas Comparadas de Educación Superior en America Latina**. Santiago, Flacso, 1993.

CAMPO, Victor M. Gómez; FANFANI, Emilio Tenti. **Universidad y Profesiones, Crisis y Alternativas**. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1989.

CRIVELLARI, Carlos Alberto Tarchi. **A Universidade Sucateada**. In: ANDES - Agência De Notícias. Publicação eletrônica disponibilizada na Internet no endereço [http:// www.andes.org.br](http://www.andes.org.br). Informações obtidas no dia 11 de dezembro de 1997.

ENTEL, Alicia. **Novas Tecnologias e Ensino de Jornalismo**. Porto Alegre, 25 de agos., 1997. [Entrevista gravada, concedida por telefone, a respeito do tema].

FADUL, Ana Maria (org). **Novas Tecnologias de Comunicação; impactos políticos, culturais e sócio-econômicos**. São Paulo, Summus, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

KELLY, Celso. **As novas dimensões do Jornalismo**. Rio de Janeiro, Agir, 1966

MARTINS, Carlos (org.) **Ensino Superior Brasileiro, transformações e perspectivas**. São Paulo, Brasiliense, 1989.

MELO, José Marques. **O Ensino de Jornalismo**. Porto Alegre, 30 abr. 1996. [entrevista concedida por telefone -gravada - a respeito do tema].

\_\_\_\_\_. **Comunicação e Modernidade**. São Paulo, Loyola, 1991.

NEIRA, Walter. Impacto de las nuevas tecnologias de comunicación en el entrenamiento de los nuevos comunicadores. In: KUNSCH, Margarida M.K. (org.). **O Ensino de Comunicação; análises, tendências e perspectivas**. São Paulo, ABECOM-ECA/USP, 1992.

PRESTES, Nadja Hermann. A Razão, a Teoria e a Educação. In: PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis/São Carlos, Vozes/Edufiscar, 1995.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**. São Carlos/Petrópolis, Vozes/Edufiscar, 1995.

SANGUINETTI, Luciano. Novas Tecnologias e o Ensino de Jornalismo na Argentina. [Entrevista, gravada, concedida sobre o tema] Buenos Aires, 06 de nov., 1996.

SCHNEIDERS, Ricardo. **Novas Tecnologias e o Ensino de Jornalismo**. [Entrevista, gravada, concedida a respeito do tema]. Porto Alegre, 11 de jun., 1997.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Universidades Federais no Brasil**. São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - USP, 1993.