

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS
DO EDUCADOR NO ENSINO DO JORNALISMO NO ESPAÇO
LUSO-GALEGO – UM ESTUDO DE CASO

Aníbal Oliveira
Universidade Fernando Pessoa

A problematização do Ensino do Jornalismo no Espaço Lusó-Galego implica uma análise exploratória acerca das competências pedagógico-didáticas dos seus intervenientes. Esta comunicação visa apresentar e caracterizar o perfil sócio-profissional e educativo dos professores de jornalismo neste espaço geográfico, como estudo de caso.

O processo educativo suporta-se em parte na relação existente entre a escola e o curriculum. Neste sentido, convém apresentar a importância crescente da educação escolar, bem assim como o conceito de curriculum enquanto fundamento do próprio sistema educativo.

A política educativa, o estado dos seus factores condicionantes no estabelecimento dos sistemas educativos apresenta-se como uma tomada de atenção na concepção de que qualquer sistema educativo, quer na sua estrutura, quer no seu funcionamento, não é neutro, antes pelo contrário, obedece a uma maior ou menor instrumentalização política. As correntes contemporâneas sobre a prática educativa induz a abordagem em três perspectivas fundamentais: a tradicional, a centrada na visualização das relações interpessoais e do grupo e, finalmente, a centrada na organização do processo ensino-aprendizagem e na individualização.

A verificação de uma sociedade logotécnica surgida com a revolução mass mediática encarna no seu âmago a extrema necessidade de um saber auto-regulador centrado na reciclagem gnoseológica, mercê de um processo de obsolescência. O nosso mundo é cada vez mais uma "Aldeia Global", com já o disse Marshall McLuhan, pelo que é de conveniência que a opacidade criada pelo excesso de

informação nos imponha uma exigência de selectividade, crítica; em suma, tudo o que é possível graças a uma "Educação Permanente".

A educação enquanto um processo perspectivado para responder a necessidades formativas e informativas estabelece uma relação íntima com a política (tomada no seu sentido mais explícito). Por isso, é norma de qualquer regime político veicular um conjunto normativo que pretenda alterar o sistema educativo, quer como estrutura, quer no seu funcionamento.

Pode-se afirmar que, nessa medida, qualquer política educativa preenche regularmente um reflexo da actuação do partido político no poder ou/e da ideologia conjuntural dominante. Não é de estranhar, por isso, que tenhamos assistido nos últimos tempos a uma acirrada discussão política em torno da maior ou menor instrumentalização dos sistemas educativos.

Neste quadro múltiplo de referências funda-se a importância e pertinência do conceito de "Curriculum". O Curriculum será, de um modo genérico, o conjunto das atribuições, capacidades, campos de estudo onde o estudante bastantes vezes se vai refugiar para enfrentar o mercado de trabalho.

Por outro lado, o mercado de trabalho, ou seja, o parceiro da oferta (em termos da Lei da Oferta e da Procura em Economia), vai avaliá-lo em função desse mesmo curriculum, o que poderá implicar uma relação de circularidade por vezes nefasta se levarmos à letra o conceito de curriculum como mera noção de valor e de troca.

Neste sentido, o curriculum poderia conjugar, preferencialmente, uma vertente teórica, uma segunda vertente de carácter profissional e, por fim, uma vertente criativa onde imperasse a imaginação e o jogo tomado como representação e recorrendo a todos os tipos de expressão. Em suma, um conjunto disperso por várias áreas, mas que privilegiassem a liberdade e a aplicação de cada aluno naquilo que mais lhe agradasse.

Com efeito, ao professor competiria colocar o aluno e a sua educação acima da apresentação de si, devendo apresentar um elevado registo de dedicação, inventivo, imaginativo, cultivar o gosto pela transmissão de conhecimentos, em suma - empenhado em

que através da acção educativa possa atingir os fins a que se propõe sem que, no entanto, dê peso à sua posição autoritária.

Com efeito, deve-se fazer uma chamada de atenção ao estudo das correntes teóricas na sociologia da educação: a tradicional (mais concernante com um sistema de linha religiosa e /ou militar); a nova (que recorreu a novas teorias pedagógicas vindas de outras disciplinas científicas), beneficiando por isso o alargamento socio-pedagógico; e, por fim, a moderna (centrada numa sociedade disfuncional, multifacetada, diversificada, robotizada, logotecnizada, massmediática), que procede à construção de "network's", ou seja, de matrizes ou redes de ligação entre os vários conhecimentos das várias ciências em todos os domínios do saber humano.

A principal consequência deste discurso técnico fundado na informação e no recurso a meios audiovisuais é a ruptura que estabelece entre o universo imaginário e o universo funcional. Assim, a educação vai recorrer enquanto processo científico às novas tecnologias (televisão, rádio, computador, cinema, robótica), de maneira a que se possa estabelecer uma íntima relação entre o processo de ensino e a aprendizagem do mesmo.

O recurso às novas tecnologias será, por isso, uma consequência da regular evolução do conhecimento científico, pelo que era de esperar que houvesse uma reutilização desses mesmos meios técnicos, mas agora destinados a um processo talvez mais "nobre", ou seja, o processo "instrutivo" e também "educacional".

A visão sistémica coloca-se, na actualidade, mercê de um avanço avassalador do conhecimento científico nas suas áreas mais diversificadas graças a uma fragmentação do objecto do saber e às sequenciais descontinuidades, como já o tinha afirmado Michel Foucault, ou mesmo graças á necessidade de planeamento, de programação, ou seja, a problemática do previsível versus imprevisível inscrita numa teoria das probabilidades matemáticas, como já afirmaram Le Moigne e Joel de Rosnay.

Compreende-se, então, que o processo educacional consistirá na reunião de saber vários, de ciências diferentes, cujo objectivo final traduzir-se-á num objecto de estudo a ser avaliado e anali-

sado pelas Ciências de Educação, para o que a estratégia fundamental seria uma conjugação de diversos componentes, dos quais resultaria a Educação Integral.

A ciência que se ocupa da educação e do ensino em termos latos denomina-se Pedagogia. Este conceito é proveniente do grego "paidogogia", e desta forma o pedagogo era (...) "al que instruye y educa niños (...) que exerce esta disciplina como docente (...) que investiga sobre las cuestiones relacionadas con la educación en sus diferentes aspectos (...) que se ha graduado en esta ciencia..."¹.

Neste sentido, a Pedagogia inicia o seu percurso enquanto disciplina científica nos finais do século XVI a partir da "(...) obra de Juan Clavín, *La institución cristiana...*"², para que nos finais do século XIX os estudos acerca da educação ganharam alguma autonomia do campo abrangido pela filosofia a partir do momento em que se permitiram "(...) incorporar también los conocimientos de tipo experimental y de tipo histórico"³.

Deste modo nascem as ideias de existência de duas ciências - Pedagogia e Didáctica -, de carácter unitário e visando a educação.

Na actualidade, e segundo a posição de Pendi⁴, podem considerar-se como ciências pedagógicas aquelas que analisam a partir de diversos ângulos as áreas da educação. Inclusive, ele considera-as como um subgrupo no âmbito das ciências da educação.

A necessidade de definição de uma terminologia aplicada às ciências da educação originou que diversos autores se debruçassem acerca da oposição entre o termo - Pedagogia e Ciência - num sentido de lhes configurar uma provável relação de espaço. Desta forma, autores como Santiago Hernández Ruiz e Tirado Benedí, Ernst Krieck e Peter Petersen, Delgado e Pierre Furter, Pierre Bernard ou ainda Felix Adam propõem termos que de um modo geral não vingaram como o confirma Pendi⁵.

1. Id., ib. e ss.

2. Id., ib., op. cit., p. 15.

3. Id., ib.

4. Pendi, op. cit., p. 16.

5. Id., p. 16 e ss.

No outro lado da problemática, o conceito de ciência manteve-se a partir do conjunto de características enformam e que segundo Pendi⁶ se podem confinar a "(...) conocimiento cierto de las cosas por sus principios y causas. (...) cuerpo doctoral, metódicamente formado y ordenado (...) conocimiento positivo de determinados hechos (...) reflexión problematizadora ansiosa de apresar la totalidad de lo real".

Nesta medida, as principais características da educação são no entender de Pendi⁷: *Função Receptiva* - "(...) implica... recepción o captación adecuada de información... [e por outro lado] la selección y transformación... para integrarla en sentido configurativo y formativo"; *Influência humana* - "(...) que actua como modelo, como emisor y como interventor"; *Finalidade* - "(...) objetivo, patrón ideal, etc., que oriente el proceso y la acción"; *Intencionalidade* - "(...) sustantiva... es un proceso intencional"; *Aperfeiçoamento* - "(...) y optimización"; *Gradual* - "(...) se resuelve producto - proceso sin solución de continuidad"; *Integral* - "(...) se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella"; *Activo* - "(...) del sujeto que se educa"; *Temporal* - "(...) se identifica con la vida... es permanentemente inacabado y su 'construcción' le ocupa su tiempo vital".

Compreende-se, então, a razão porque Pendi afirma que "(...) el fenómeno de la educación, que es un fenómeno humano, al mismo tiempo que un fenómeno social y cultural, se inscribe en la línea de los fenómenos comunicativos, optimizantes y evolutivos, por su carácter informativo y modular y por su misma naturaleza dinámica".

Michel Soëtard⁸ apresenta segundo Landsheere uma abordagem ao campo da ciência de educação centrada na ideia de que a educação tem um saber específico, na medida em que "(...) é uma acção assente em saberes explícitos que só podem guiá-la de uma forma válida na medida em que perdem a sua generalidade para se

6. *lb.*, p. 17.

7. *lb.*, *op. cit.*, p. 17 e ss.

8. *Op. cit.*, p. 11.

aplicar às contingências de uma situação sempre particular [e deste modo torna-se possível a existência de]... dois conceitos chave [que] são pois a acção educativa (a 'praxis' e a indeterminação do seu objecto - o educando - que, pela sua liberdade, é também sujeito, tão legitimamente quanto o educador".

Landsheere⁹, ao defender o papel decisivo que, quer a filosofia, quer a educação desempenham numa dada cultura, tenta caracterizar os movimentos filosóficos que estão na base da fenomenologia educativa, concluindo que fundamentalmente (numa lógica hegeliana) se resumem a três: A Filosofia Progressista que suporta a "Educação Nova"; e a Filosofia Reconstructivista que suporta a "Educação".

Francisco Masota¹⁰ assenta a temática da praticidade do saber educativo em seis eixos de análise, a saber: Primeiro- o ser e a acção; Segundo- o conhecimento prático; Terceiro- o conhecimento teórico do prático; Quarto- os modos de praticidade no saber; Quinto- As classes de saber segundo a sua praticidade; Sexto- A praticidade da Filosofia da Educação.

Nesta medida, Masota¹¹ entende que "(...) el conocimiento práctico no puede constituir ningún saber científico [pelo que julga ser necessário]... de fundar correctamente la racionalidad del saber práctico [uma vez que]... si se asiente a este implícito - 'sólo lo científico es lo verdadero' - es lógico que trate de constituirse el saber educativo sobre las ciencias teóricas; pero así es precisamente como se desvirtúa su vacionalidad, que es práctica. El saber educativo se configura entonces como aplicación lógica de los principios del saber teórico".

Neste sentido, entendemos a Filosofia da Educação na acepção de Masota¹²: "Lo distintivo de la Filosofía de la Educación - como saber práctico - respecto de otros saberes educativos es la perspectiva teleológica en la consideración integral de la acción

9. Id., p. 21 e ss.

10. Altarejos Masota, F (1991), *Filosofía de la educación hoy: conceptos, autores, temas*, Madrid, Editorial Dykinson, S.L., 2ª edição, pp. 357-372.

11. Id., op. cit., p. 363.

12. Op. cit., p. 372 e ss.

educativa. ¿Cómo se conoce y comprende una acción en cuanto realizable? ¿Cómo puede responderse radicalmente a la pregunta sobre el por qué de una acción posible, en unas circunstancias determinadas? Dando razón de la finalidad de la acción"... "La perspectiva teleológica, la consideración de cualquier acción educativa desde su finalidad, es la nota distintiva de la Filosofía 'práctica' de la Educación".

Face a esta redistribuição do campo educativo e a todas as transformações socioculturais que são ao mesmo tempo o seu sinal e instrumento, a instituição escolar experimenta alguma dificuldade em situar-se, não menos que todas as outras instâncias educativas.

Esta incerteza maciça e geradora de ansiedade provoca um desdobramento considerável dos estudos e pesquisas de que a educação é objecto, assim como uma renovação dos seus processos de abordagem¹³.

Tendo-se partido da irrupção das abordagens em favor da convergência das filosofias da educação, chegou-se durante a segunda metade do século XX à emergência da sua ruptura.

Com efeito, Avanzini¹⁴ aponta "o clima das Escolas Normais e a carga de um meio e de um modo de vida culturalmente autárquicos (...) [como os elementos que] mantiveram com bastante facilidade em vigor este regime de finalidades ao longo de toda a primeira metade do século XX (...) [tendo-se mostrado à evidência] a inadequação da análise comtiana assim como das esperanças de Ferry e de Durkheim".

Emergem, conseqüentemente, novas perspectivas e novas abordagens face à Pedagogia e à Didática que, como o referencia Margaret Mead¹⁵, são o resultado da "rapidez e a uniformidade [com que] as informações [eram] distribuídas pelos 'mass media'".

13. Avanzini, G., *A Pedagogia do séc. XX*, Lisboa, ed. Clã, s/d, p. 117.

14. Id., ib., op. cit., p. 122.

15. Id., ib., op. cit., p. 124. Cfr. Mead, M., *Le fossé des générations, regard neuf sur l'âge technologique*, Denoel, Paris, 1971, p. 121.

Uma vez consumida a ruptura parte-se à procura de um projecto educativo. Uma vez que se perfilham no horizonte da Pedagogia e da Didáctica diversas doutrinas contemporâneas Avanzini¹⁶ opta por "distingui-las consoante a maneira como elas interpretam a relação entre a Escola e a sociedade global".

Perante esta problemática alguns autores manifestam-se consoante as suas próprias interpretações: G. Snyders¹⁷ "Sublinha o carácter obsoleto dos modelos da pedagogia tradicional"; G. Mendel¹⁸ "identifica uma recusa da 'herança' na qual opondo a 'crise' ao 'conflito' de gerações, ele situa o sinal distintivo da juventude contemporânea"; M. Mead¹⁹ processa uma distinção entre as culturas "pós-figurativas" das "co-figurativas" e "pré-figurativas", criando uma oposição/contradição entre o passado-presente-futuro, e, deste modo, aponta para a dialéctica entre a representação-reprodução de um passado e, do outro lado, a inovação absoluta; P. Ricoeur²⁰ aponta para a necessidade de reinterpretar a vida; M. McLuhan²¹ acentua a passagem da idade da escrita à idade dos média, na medida em que entende o percurso da "aldeia tribal" à galáxia de Gutemberg e desta à fase dos "mass media" e da electrónica, as quais (últimas) privilegiam a imagem e o som.

Neste momento, Avanzini²² acentua a posição central em Marshall McLuhan - "O audiovisual já não é um auxiliar da linguagem mas uma outra linguagem; e o texto já deixou de ser veí-

16. Id., ib., op. cit., p. 127.

17. Id., ib., op. cit., p. 136. Cfr. Snyders, G., *Pedagogia progressista*, Paris, PUF, 1971, pp. 45 e ss.

18. Id., ib., op. cit., p. 136. Cfr. Mendel, G., *La crise des générations*, Paris, Payot, 1969, p. 117.

Cfr. Mendel, G., *Pour décoloniser l'enfant*, Paris, Payot, 1971, pp. 110-118.

19. Id., ib., op. cit., p. 136. Cfr. Mead, M., *Le fossé des générations...*, pp. 133-134 e 136.

20. Id., ib., op. cit., p. 136. Cfr. Ricoeur, P., *Le conflit - signe de contradictions et conflits - naissance d'une société*, Lyon, Ed. Ch. De France, 1972, p. 196.

21. Id., ib., op. cit., p. 137. Cfr. McLuhan, M., *Mutations*, Tours, Mane, 1990, p. 70.

22. Id., ib., op. cit., p. 137.

culo exclusivo da informação. Ora, as condutas neutrais provocadas por uma e por outra estão em descontinuidade".

Sendo assim, em M. McLuhan²³ "a escola exerceu um papel social tão determinado como ultrapassado [e por isso] já não há que preparar indivíduos idênticos mas há que favorecer ao máximo a diferenciação e a inventiva - razão por que toda a necessidade... de uma instrução estandardizada pode muito provavelmente e muito rapidamente desaparecer - , pelo que se propõe que no futuro existam espaços culturais ou sociais - os 'novos lugares da educação' - em suma, a 'Escola Paralela'".

Mas e a Didáctica? A didáctica como ciência não constitui um espaço de saber e aplicação investigacional sereno. Com efeito, é comum uma certa conflitualidade entre a mesma e a área relativa ao "currículum".

Araceli García²⁴ entende que "La Didáctica se preocupa más de los profesores, su actividad y sus medios, también de los resultados, y el currículum se entiende más como el estudio de los problemas relacionados con el contenido, su selección, su presentación..., pero hoy existe un acercamiento". A Didáctica como ciência da educação enquadra-se no âmbito das ciências humanas e traduz uma abordagem pluridimensional ou pluridisciplinar, e tal como afirma Araceli García²⁵ ao mencionar J. Muaruz²⁶ "es un campo de estudio que se centra en los procesos formales de enseñanza - aprendizaje institucional, pero que se apoya en otras ciencias humanas: psicología y sociología y antropología cultural, fundamentalmente, y que tiene en cuenta las operaciones de las otras ciencias cuyo objecto es la educación".

Todavia a percepção que se atribui às diversas posições face à identidade de "Didáctica" é, regra geral, agregada às ditas ciências

23. Id., ib., op. cit., p. 137. Cfr. McLuhan, *Pour comprendre les médias*, Tours, Mane, 1967, p. 37.

24. Estebanarz García, A., *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1994, p. 76.

25. Id., ib.

26. Id., ib., op. cit., p. 38. Cfr. Álvarez, S. M., *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex, 1987, pp. 79-84.

aplicativas ou práticas, como o refere A. García²⁷, que apresenta alguns autores que a ela se referem - Benedito²⁸, Ferrández²⁹, Zabalza³⁰, Villar Angulo³¹.

No entanto, a abordagem ao espaço da Didáctica não resulta tão sensível quando nos revemos no continente americano. Aqui, Doyle³², Carr e Kemmis³³ e Connelly e Clandinin³⁴ apontam, respectivamente para afirmar objecções/observações face ao papel Didáctica - a necessidade de perder o carácter psicológico, mudar o seu discurso, alterar o conteúdo do currículo e o uso da investigação, e o papel do docente no contexto da realização do currículo.

No essencial, os autores apresentam a imperatividade da Didáctica se relacionar com outras ciências, como o defendem Cazden³⁵ e Erickson³⁶ no que respeita à linguística, sociologia e astronomia, na medida em que, segundo eles, seriam conhecimentos úteis na análise e na concepção do conhecimento acerca do discurso na aula; ou, por outro lado, na documentação dos fins e dos conteúdos a abranger no currículo.

27. Id., ib., op. cit., p. 38.

28. Ib. Cfr. Benedito, V., *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona, Barcanora, 1987.

29. Ib. Cfr. Ferrández, A., *Didáctica general y didácticas especiales aplicadas a la didáctica diferencial, Proyecto docente*, Barcelona, UAB, 1985.

Id. "El formador y su formación". *Herramientas*, 3, 1989, pp. 39-53.

30. Id., ib., op. cit. Cfr. Zabalza, M.A., "La didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II)". En Medina, A. e Sevillano, M^a L. (coords.), *Didáctica-Adaptación, 1*, Madrid, UNED, 1990, pp. 171-220.

31. Villar Angulo, L.M., *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1990.

32. Id., ib., p. 39. Cfr. Doyle, W., "Currículo and pedagogy". En Jackson, Ph. (ed.), *Handboard of research on curriculum*, New York, MacMillan Publishing Company, 1992, pp. 486-516.

33. Id., ib., p. 39. Cfr. Carr, W. e Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

34. Id., ib., p. 39. Cfr. Connelly, F.M. e Clandinin, D.J., "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Research*, 1990, 19(5), pp. 2-14.

35. Id., ib., p. 39. Cfr. Cazden, C.B., "El discurso del aula". En Wittrock, M. (ed.), *La investigación de la enseñanza*, III. Barcelona/Madrid, Paidós/MEC, 1990, pp. 427-709.

36. Id., ib., p. 39. Cfr. Erickson, F., "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock..., op. cit., II, 1989.

Zabalza³⁷ defende a ideia de que "a Didáctica actual é esse campo de conhecimentos, de investigações, de propostas teóricas e práticas que se centram sobretudo nos processos de ensino e aprendizagem (...) e espera-se que se resolva problemas no âmbito do ensino-aprendizagem, que gere estratégias de acção capazes de melhorar qualitativamente esses ditos processos, que desenvolva um corpo sistemático de conhecimentos e métodos capazes de incidir naquele fazer docente, seja onde seja, que este a utilize".

A necessidade de uma abordagem didáctica a partir do seu conhecimento - desde a teoria à prática - levanta alguns problemas à investigação, principalmente quando se pretende uma elaboração da teoria explicativa ou normativa, na qual se inscrevem Benedito, Soto, Zabalza e Villar Angulo.

Noutra perspectiva, outros autores caracterizam-na, simultaneamente, como ciência, arte e práxis, como faz Pérez Gómez³⁸. Se bem que Gage³⁹ aponte a pertinência de separar/exercer uma distinção entre o conhecimento e a prática. A propósito ele diz "creio que é oportuno, para fins de definição, distinguir a prática da teoria sobre ela. A prática, o ensino, é uma arte, que exige conhecimento, inclusivamente habilidade, técnica. Mas a Didáctica é a ciência e tecnologia na medida em que supõe um corpo organizador de conhecimentos ou como tendência para tal, e de conhecimentos que devem aplicar-se na prática, a partir da compreensão subjectiva, pessoal, da realidade".

37. Id., ib. Cfr. Zabalza, M.A., "La didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II)". En Medina, A. e Sevillano, M^a. L. (coords.), *Didáctica-Adaptación*, 1. Madrid, UNED, 1990, pp. 171-220 (p. 136).

38. Id., ib. Cfr. Pérez Gómez, A., "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En Gimeno, J. e Pérez, A. (ed.); *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, pp. 34-77.

39. Id., ib. Cfr. Gage, N.L., *The scientific basis of the art of teaching*, Nueva York, Theachem College Press, 1978, s/p.