

Flávia Moreira Mota e Mota

EU NÃO SEI SER *professora*

As Diretrizes
Curriculares Nacionais e
o ensino de Jornalismo no
Brasil





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX)

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro

Diretora da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba

Editor

Yuri Chaves Souza Lima

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)

Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)

Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS 1)

Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)

Prof. Dr. José Antonio Gonçalves dos Santos (DCSA)

Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)

Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Profª Drª Sylvana Naomi Matsumoto (DFZ)

Representantes da Edições UESB

Me. Manuella Lopes Cajaíba (Diretora)

Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)

Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)

Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

Normalização Técnica

Jacinto Braz David Filho

Revisão de linguagem

Beatriz Vieira Souza

Editoração Eletrônica

Ana Cristina Novais Menezes (DRT-BA 1613)

Capa

Arte Gráfica: Adrian Trajano de Almeida da Silva

Concepção: Flávia Moreira Mota e Mota, com o auxílio de Inteligência Artificial (IA)

Flávia Moreira Mota e Mota

“EU NÃO SEI SER PROFESSORA”:
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
E O ENSINO DE JORNALISMO NO BRASIL



**EDIÇÕES
UESB**

Vitória da Conquista – Bahia
2026

Copyright © 2026 by Autora.
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais
(Lei 9.610/98).

Livro selecionado conforme Edital UESB N.º 116/2023
Publicação de livros técnico-científicos em formato digital (e-books)

M871e

Mota, Flávia Moreira Mota e.

“Eu não sei ser professora”: as Diretrizes Curriculares Nacionais e o ensino de jornalismo no Brasil [recurso eletrônico]. / Flávia Moreira Mota e Mota. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2025.

111 p.

ISBN 978-65-87106-94-6

E-book

1. Jornalismo – Estudo e ensino. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais.
3. Prática pedagógica. I. T.

CDD: 070.407

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira UESB
Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


ASOCIACIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE



**EDIÇÕES
UESB**

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
Site: <https://edicoes.uesb.br/index.php/home> – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

Para Artur e Davi.

AGRADECIMENTOS

“Toda boa dádiva e todo dom perfeito vêm do alto, descendo do Pai das luzes, que não muda como sombras inconstantes” (Tiago 1,17). Toda a gratidão do meu coração a Deus, Àquele que tem planos e sonhos perfeitos para a minha vida. Nem que eu pudesse escolher as palavras mais belas e os versos mais primorosos, conseguiria expressar o quanto sou grata por me possibilitar vencer mais um desafio!

A Felipe, meu amor... uma vida inteira não seria suficiente para dizer como sou grata à você. Obrigada por acreditar em mim e me incentivar todos os dias.

À Tânia Maria Hetkowski pelo apoio e encorajamento nos momentos mais desafiadores da pesquisa. Aos amigos, colegas e professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em especial do Colegiado do Curso de Jornalismo, e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), pela troca de saberes e experiências.

Aos professores de que participaram direta e indiretamente da pesquisa, possibilitando que eu ampliasse meus horizontes na docência e na formação superior em jornalismo.

[...] o jornalista precisa de educação especial para a liberdade. Porque, se a liberdade fosse, apenas, a manifestação da opinião através dos veículos jornalísticos, o direito de se publicar o que se quer, de torcer a verdade ao sabor das próprias conveniências, de insultar e denegrir o próximo, de suprimir informações, de fazer sensacionalismo, de incitar à rebelião e propagar a guerra civil ou entre nações — então, nenhuma educação, instrução ou treinamento se faria mister para o exercício profissional (Beltrão, 1992, p. 161).

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	10
<i>Marcus Antônio Assis Lima</i>	
1 DOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA AO PERCURSO DA PESQUISA.....	13
1.1 ESTRUTURA DA OBRA.....	15
2 DIRETRIZES E FUNDAMENTOS CURRICULARES.....	20
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR.....	20
2.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo.....	21
2.2 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO PRATICADO.....	26
2.2.1 Um documento inscrito em seu tempo.....	30
2.2.2 Da Letra da Lei aos Corredores da Escola: manifestações do currículo.....	33
2.3 EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINAR, APRENDER E APREENDER.....	35
2.3.1 Reflexões sobre o jornalismo ensinado.....	42
3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DE JORNALISMO NO BRASIL.....	45
3.1 PENSAR PEDAGOGICAMENTE: A CONSTRUÇÃO DE UM JORNALISMO PARA SER ENSINADO.....	45
3.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA O ENSINO FORMAL DE JORNALISMO.....	49
3.3 A FORMAÇÃO DO JORNALISTA NA CONTEMPORANEIDADE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2013.....	55
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE.....	58
4.1 O ESTUDO DE CASO.....	58
4.2 DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	61
4.2.1 Diretrizes Curriculares.....	62
4.2.2 Teoria X Prática.....	62
4.2.3 Pensamento Pedagógico.....	63

4.2.4 Jornalismo ensinado.....	63
4.3 QUESTIONÁRIO.....	63
4.4 GRUPO FOCAL.....	74
 5 CONCLUSÃO.....	 85
 REFERÊNCIAS.....	 92
 APÊNDICE – Questionário.....	 100
 ANEXO – Resolução N° 1, de 27 de setembro de 2013 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo.....	 104

PREFÁCIO

Do jornalismo ensinado ao jornalismo praticado: os caminhos da docência no ensino superior

É com imenso prazer que prefacio este livro *Eu não sei ser professora: as Diretrizes Curriculares Nacionais e o ensino de Jornalismo no Brasil*, da pesquisadora, professora e jornalista Flávia Moreira Mota e Mota. Acompanhei a trajetória acadêmica de Flávia Mota, da graduação ao doutorado; ela fez iniciação científica comigo e fui seu orientador durante o mestrado: de aluna promissora, a autora passou a me ensinar a ser professor! Uma trajetória brilhante sem dúvida, mas não é ela o motivo dessa apresentação e sim este trabalho denso, coerente e deliciosamente escrito que nos ajuda a entendermos as dores e as delícias da prática docente em jornalismo. Fruto da tese de doutorado da autora, esta obra é uma contribuição significativa para o campo da Educação e do Jornalismo, refletindo sobre a interseção entre teoria e prática na formação de jornalistas.

Por meio de uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais, “sua importância e impacto na formação de jornalistas”, a autora nos convida a repensar a docência no ensino superior, destacando a necessidade de uma formação pedagógica sólida para os professores, a partir de sua pergunta de pesquisa: “Qual o posicionamento dos professores de jornalismo sobre as diretrizes curriculares que regulamentam a formação de jornalistas em nível superior”. Nesse sentido, os desafios enfrentados na sala de aula, como a atualização em relação às novas tecnologias e a adaptação aos modelos de negócios contemporâneos, são discutidos com profundidade. Para tanto, somos apresentados aos conceitos de currículo e diretrizes curriculares, bem como às suas implicações no ensino superior, por meio de uma diferenciação entre o “currículo prescrito” pelas normativas e o currículo efetivado.

Nesse passeio, a autora nos permite percorrer aquilo que ela denomina de “pensamento pedagógico sobre o ensino de jornalismo no Brasil”, ou seja, “aspectos sócio-históricos [...], de modo a conferir um entendimento ampliado sobre as influências ideológicas, conceituais e paradigmáticas”, que podem ser delineadas nas concepções dos cursos de jornalismo, desde sua implementação no Brasil. Mais ainda, ela apresenta uma distinção entre um “currículo formal, ou currículo prescrito”, que “diz respeito ao conjunto de decisões normativas que são elaboradas no âmbito das deliberações políticas e administrativas, a partir das secretarias federais, estaduais e municipais de educação” e o “currículo real”, aquele que se refere “ao que acontece no dia a dia da sala de aula”.

A obra também aborda a dicotomia entre o jornalismo ensinado e o praticado, revelando a necessidade de um currículo que se alinhe às demandas do mercado e promova uma formação crítica e reflexiva. Como a autora argumenta, “o jornalismo ensinado refere-se à junção da estrutura curricular do ensino de jornalismo e à forma como essas normas são incorporadas pelos docentes, como esses objetos são manejados na construção das práticas pedagógicas dos professores, traduzidos nos processos de ensino e aprendizagem”. Para a pesquisadora, “o ‘jornalismo ensinado’ pode ser localizado entre as prescrições das Diretrizes Curriculares, que orientam a composição dos currículos dos cursos e da distribuição dos componentes curriculares, e as expectativas do mercado, também denominado aqui de jornalismo praticado”. A leitura deste livro nos alerta para a “discrepância entre o que é ensinado nas universidades e a prática real do jornalismo, refletindo a necessidade de um currículo mais alinhado com o mercado”.

Por isso mesmo, vale adiantar, neste prefácio, um trecho da obra, colocando-o em destaque: “Pensar o jornalismo ensinado é admitir a existência de três realidades distintas: 1) o universo idealizado pelas diretrizes curriculares; 2) a realidade das escolas de jornalismo, que, em muitos casos, não dá conta de atender as normas propostas pelas DCNJ em sua integralidade; e 3) o mundo do trabalho dos jornalistas, que vai recepcionar os recém-graduados sob essas diretrizes, sujeitos que carregam consigo muitas dificuldades e limitações da formação”. É nesse tríptico que Flavia Mota e Mota conduz o leitor, levando-o a apreender as dinâmicas perpassadas pela atuação profissional — ou a falta dela — dos professores de jornalismo e a lacuna pedagógica que eles enfrentam no cotidiano do ensino superior, qual seja, a ausência de disciplinas de didática, mesmo nos cursos de pós-graduação que, como a autora aponta, deveriam preparar os bacharéis em educadores.

É a partir dessas considerações teóricas, mas sempre perpassadas pela visão de mundo e experiência profissional da autora, que Flavia Mota e Mota adentra em um estudo de caso com professores e professoras de jornalismo. Como ela defende, “as diferentes visões que são proporcionadas pelo estudo de caso são importantes para a compreensão das diversas perspectivas que os professores de jornalismo possuem da docência e das Diretrizes”. Assim, ela defende que “o professor não opera no vazio, mas atua em uma realidade que está (im)posta no seu fazer pedagógico, uma instituição com normas determinadas de funcionamento, delimitadas pelas diretrizes curriculares, emanadas por instâncias como o MEC.” Por isso mesmo, Flávia Mota defende que “existe um jornalismo idealizado nas instituições de ensino, situado entre o que prescrevem as Diretrizes Curriculares e o jornalismo praticado, relativo ao universo profissional dos jornalistas”.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à obrigatoriedade do estágio curricular nos cursos de Jornalismo. Na pesquisa realizada para a tese de doutorado, essa questão também foi analisada, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas por instituições, especialmente em contextos regionais onde a infraestrutura pode ser limitada. A autora propõe, assim, um diálogo contínuo entre a academia e o mercado, enfatizando que a educação deve ser um espaço de transformação e inovação.

Ao longo das páginas, somos instigados a considerar o papel do professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas como um facilitador de experiências que moldam a identidade profissional dos futuros jornalistas. Sobre o desempenho dos professores, argumenta-se, a partir dos questionários e do grupo focal realizado para a pesquisa, que não há amadurecimento no ensino e que os professores de jornalismo não têm clareza sobre alguns fundamentos da educação. Isso

é comum entre bacharéis que atuam como professores, e a discussão crítica e sistemática sobre a formação de jornalistas ainda é bastante fragmentada, como ela demonstra.

Outro aspecto levantado pela pesquisadora diz respeito às críticas às diretrizes, ou seja, embora as diretrizes curriculares para os cursos de Jornalismo tenham se proposto como um elo entre o jornalismo ensinado e o jornalismo praticado, os professores consideraram que os aspectos mais sensíveis e polêmicos foram a separação do jornalismo da grande área da Comunicação Social, que terminou com as habilitações, e a necessidade de um estágio curricular supervisionado.

Ao longo do livro, a pesquisadora argumenta que os professores, especialmente aqueles que não têm uma licenciatura como formação inicial, frequentemente não têm uma compreensão clara dos procedimentos que envolvem a docência. Ela indaga, então: “Qual é a definição de um projeto político pedagógico? A existência de uma diretriz curricular é justificada por quê? Como posso potencializar a construção de conhecimento dos alunos usando um plano de ensino e avaliação?”. Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação, essencial para todos que desejam contribuir para a evolução do ensino de Jornalismo no Brasil.

Ser professor não tem uma fórmula. Isso se deve ao fato de que o método de ensino está impregnado de valores, crenças e subjetividades pessoais, além de ser projetado a partir das várias formas pelas quais os sujeitos se expressam na vida cotidiana. Em síntese, “os achados da pesquisa revelaram que entre os respondentes, uma parcela significativa de professores (35,7%) desconhece ou conhece parcialmente as DCNJ, fato que revela que esse documento está pouco presente na construção de práticas pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, na compreensão dos processos formativos dos estudantes de jornalismo”.

Espero que esta obra inspire educadores, alunos e profissionais da área a buscar novas práticas e a valorizar a formação humanística e crítica, fundamentais para o exercício responsável e ético do jornalismo na contemporaneidade.

Uma ótima leitura!

Prof. Dr. Marcus Antônio Assis Lima
DFCH/UESB
Setembro de 2024

1 DOS CAMINHOS DA DOCÊNCIA AO PERCURSO DA PESQUISA

[...] mesmo sendo desafiada todos os dias, eu vejo que estou sendo útil como professora. Útil para o mundo e para a minha realidade, que eu acho que é o mais importante (Professora participante do Grupo Focal).

O título escolhido para essa obra evidencia uma realidade compartilhada por muitos sujeitos que se inserem no universo da docência: “Eu não sei ser professora...”, essa é uma constatação que me acompanha, continuamente, em minha trajetória como docente; “Eu não sei ser professora...” foi a razão que me motivou a realizar uma pesquisa na área de Educação.

Em 2014, ingressei no quadro de professores do então curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, curso do qual também sou egressa. Entre os anseios e as expectativas de uma iniciante na carreira acadêmica, deparei-me com a barreira da inaptidão para as demandas pedagógicas, afinal, a única experiência que havia adquirido no ambiente de sala de aula foi o tirocínio docente, através do componente curricular do Programa de Pós-graduação em Letras, denominado Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB), em nível *stricto sensu*.

O trabalho desenvolvido na condição de docente — planejamentos das aulas, elaboração de planos de curso, realização de atividades extracurriculares, orientações de trabalhos acadêmicos e criação de grupos de estudos e pesquisas — foi desenvolvido a partir de tentativas, erros e acertos, buscando inspiração do que fazer ou não a partir das referências dos meus professores da graduação, da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, até então cursadas. Mesmo desempenhando essas funções, estava consciente da minha falta de conhecimento e experiência para realizar as atividades acadêmicas a mim designadas.

Dois fatos marcaram meu percurso como professora, os quais foram importantes na decisão de investir na formação docente na área de Educação. O primeiro deles foi o momento em que realizava algumas pesquisas por novos materiais didáticos (bibliográficos, audiovisuais, entre outros) para ministrar a disciplina Comunicação e Ética. Nessa ocasião, deparei-me com diversos cursos de graduação em Jornalismo, disponíveis integralmente na modalidade on-line, muitos com diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), mensalidades “acessíveis” e condições facilitadas para obtenção do diploma.

O segundo evento foi minha participação na Comissão¹ de Reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social² para adequação desse documento às mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo (DCNJ). A experiência na comissão representou um grande desafio para mim, pois, como mencionado anteriormente, essa foi mais uma atividade que desenvolvi sem qualquer base epistêmica sobre formação, currículo e práxis pedagógica. O processo foi iniciado com a definição do grupo de professores que se tornaria responsável por realizar um estudo do currículo vigente e propor as alterações que seriam necessárias para adequar o curso às (novas) Diretrizes. Foram realizadas reuniões com o corpo docente e com representantes discentes, e, após um trabalho que envolveu muitas consultas e levantamentos de matrizes curriculares de universidades que já haviam passado pela reforma curricular, foi criado o projeto de um novo curso de jornalismo, com uma nova matriz que visava atender às orientações das Diretrizes de 2013.

A partir desses dois fatos, comecei a refletir sobre o meu papel como docente no ensino superior e a delinear um horizonte de questões que se abatem sobre esse mesmo ensino. Se os avanços nas tecnologias da informação tornaram o conhecimento mais acessível, de modo que, até mesmo, para obter um título de nível superior não precisamos mais sair do conforto do nosso lar, qual é a minha função no processo de ensino e aprendizagem de cada discente que ingressa no Curso de Jornalismo e que assiste às minhas aulas presencialmente? Como lidar com a formação de adultos? O trabalho docente, de modo geral, tem sido desenvolvido de forma ética? E mais: as práticas pedagógicas que tenho construído nesse percurso têm sido satisfatórias para atender à formação do jornalista em um cenário de intensas transformações profissionais? Em um contexto onde toda sorte de informações está disponível gratuitamente na Internet, para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que eu conheço sobre a docência? Tenho desenvolvido um papel relevante na formação de jornalistas no contexto da UESB?

Outro fator a considerar é que, como também sou jornalista, embora, com a docência no ensino superior, essa vertente profissional tenha ficado mais adormecida, é impossível não trazer para o ambiente acadêmico os reflexos das minhas vivências na produção de notícias e de como cada contato com as fontes, cada história de vida ali representada, se tornava uma oportunidade de aprendizado. Muitas experiências obtidas na minha trajetória como jornalista são constantemente utilizadas em sala de aula como ilustração de aspectos positivos e negativos atrelados ao exercício do jornalismo.

Por que, então, realizar um estudo sobre o ensino de jornalismo? A escolha se justifica por ser essa a minha área de atuação na docência e por reconhecer que, aprofundando os conhecimentos em tal temática, posso preencher lacunas existentes no meu fazer pedagógico. Ademais, “é no ensino de graduação que são lançadas as bases culturais para a prática da profissão, para a pesquisa e para a formação das próximas gerações de jornalistas, professores e pesquisadores de jornalismo” (Dias, P. R., 2018, p. 8).

A partir dessas reflexões e entendendo que ser professor, especialmente de uma instituição pública de ensino, é também assumir um compromisso político e pedagógico perante a sociedade, destaco como objetivo central da pesquisa ora apresentada **compreender qual o posicionamento dos professores de jornalismo sobre as diretrizes curriculares que regulamentam a formação de jornalistas em nível superior**. Intenciono interpretar as opiniões que esses docentes emitem

¹ Conforme Portaria UESB nº 1791, de 23 de novembro de 2017.

² Em 2018 foi aprovado o novo Projeto Político Pedagógico para o curso de Jornalismo visando atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo, conforme Resolução do MEC Nº 1, de 27 de setembro de 2013.

sobre as DCNJ e verificar se as práticas pedagógicas evidenciadas, a partir dos instrumentos de coleta de dados, se aproximam mais do jornalismo ensinado ou do jornalismo praticado.

De acordo com dados do Relatório de 2018³ do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na Área de Comunicação Social — Jornalismo, atualmente existem 290 cursos de jornalismo em atividade no Brasil, com predominância de oferta em instituições privadas de ensino (223 cursos), enquanto 67 estão vinculados a instituições públicas de ensino superior. Nesse contexto, 132 cursos estão concentrados na região Sudeste do país, enquanto 58 estão no Sul, 55 são ofertados na região Nordeste, enquanto 23 se encontram em universidades do Centro-Oeste e 22 na região Norte.

A opção de estudar o ensino de jornalismo à luz das DCNJ partiu do entendimento de que a construção dessa normativa foi permeada por muitas polêmicas envolvendo docentes, profissionais e outros atores sociais implicados no processo de composição do documento legal, especialmente no que concerne à saída do Jornalismo da grande área da Comunicação Social para reconhecê-lo como um campo independente de conhecimento, e à obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado — pontos mais sensíveis no debate sobre as Diretrizes. Além disso, estamos caminhando para uma década de ensino de jornalismo sob a égide das DCNJ (Brasil, 2013b), o que se apresenta como momento oportuno para reflexões acerca das implicações e dos desdobramentos das diretrizes nesse período.

Entre os professores que participaram da pesquisa, foram identificados sujeitos que conhecem integralmente as diretrizes, outros que as conhecem parcialmente e até alguns que desconhecem o documento; foram apresentados posicionamentos favoráveis e contrários às orientações dispostas nas DCNJ. Contudo, é inegável a importância das diretrizes para a condução da formação de jornalistas em nível superior, pois trata-se de um documento que estabelece uma estrutura comum aos cursos de jornalismo e que pode evidenciar diferentes formas de atuação docente.

Uma investigação nesses moldes se justifica pela atualidade da temática, pelo seu potencial de contribuição e pelo fortalecimento do ensino de jornalismo, tanto como campo de pesquisa quanto como um instrumento que pode colaborar para que os docentes reflitam sobre os fazeres e saberes que permeiam nossas ações pedagógicas.

1.1 ESTRUTURA DA OBRA

Este é um estudo de caso de natureza descritiva, cuja escrita foi elaborada obedecendo a uma estrutura analítica linear — abordagem que é orientada por uma sequência de tópicos composta pela exposição do tema ou da questão que está sendo estudada, pela exposição da plataforma teórica (revisão de literatura), pela técnica de coleta das evidências, pelos achados e pelas conclusões da investigação (Martins, 2006). Como forma de sistematizar a discussão teórico-metodológica aqui apresentada, o livro foi dividido em três seções, seguidas pelas considerações finais.

No capítulo 2, intitulado “Diretrizes e fundamentos curriculares”, serão apresentados os conceitos de currículo e de diretrizes curriculares, bem como suas implicações no ensino superior, a partir de referências como Silva (2010, 2015) e Moreira e Silva (2013). Nessa seção, aborda-se uma compreensão do currículo prescrito ao efetivado, seguindo para uma reflexão sobre a construção de práticas pedagógicas nos processos de ensinar, aprender e apreender.

³ O relatório está disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Formacao_Geral_Desempenho_Linguistico.pdf. Até a conclusão do texto o relatório do Exame de 2022 não foi divulgado.

No capítulo 2, intitulado “Diretrizes e fundamentos curriculares”, serão apresentados os conceitos de currículo e de diretrizes curriculares, bem como suas implicações no ensino superior, a partir de referências como Silva (2010, 2015) e Moreira e Silva (2013). Nessa seção, aborda-se a compreensão do currículo, do prescrito ao efetivado, seguida de uma reflexão sobre a construção de práticas pedagógicas nos processos de ensinar, aprender e apreender.

Silva, T. T. (2015, p. 25) explica que, em seu desenvolvimento e organização, o currículo deve buscar responder a quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Nesse documento, se definem elementos práticos, como “o que”, “como” e “com quais objetivos” o processo de ensino e aprendizagem deve ser desenvolvido. Todavia, para além de estabelecer questões pragmáticas, o currículo é um espaço de lutas, de disputas ideológicas em torno de significados distintos sobre o social e o político; é um mecanismo de poder através do qual se engendram diferenças, hierarquias e identidades (Silva, 2010, p. 12).

Outro pesquisador a quem recorro para a compreensão dessa temática é Sacristán (2017, p. 34), autor que compreende o currículo como uma opção cultural — “uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados”. Segundo o autor:

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (Sacristán, 2017, p. 15).

Como desdobramento das diretrizes curriculares, apresento considerações sobre o jornalismo ensinado, cuja compreensão atravessa toda a teoria e análise propostas no livro. O jornalismo ensinado refere-se à junção da estrutura curricular do ensino de jornalismo e à forma como essas normas são incorporadas pelos docentes, ou seja, como esses elementos são manejados na construção das práticas pedagógicas dos professores, traduzindo-se nos processos de ensino e aprendizagem.

Pensar o jornalismo ensinado é admitir a existência de três realidades distintas: 1) o universo idealizado pelas diretrizes curriculares; 2) a realidade das escolas de jornalismo que, em muitos casos, não dá conta de atender as normas propostas pelas DCNJ em sua integralidade e 3) o mundo do trabalho dos jornalistas, que vai recepcionar os recém-graduados sob essas diretrizes, sujeitos que carregam consigo muitas dificuldades e limitações da formação.

No capítulo 3, proponho uma reflexão sobre o “pensamento pedagógico sobre o ensino de jornalismo no Brasil”. Aspectos sócio-históricos serão apontados no decorrer do texto, de modo a conferir um entendimento ampliado acerca das influências ideológicas, conceituais e paradigmáticas presentes na concepção dos primeiros cursos de jornalismo, cuja implantação, — não custa lembrar — ocorreu de forma letárgica no país. Dias (2018, p. 20) destaca que, ao longo de 458 anos, não houve um ensino formal e sistemático do jornalismo no Brasil e admite que

[...] os acontecimentos prepararam as condições para a exigência de formação de mão de obra especializada. A lide com o jornalismo e seu ensino no Brasil – seu início, sua constituição, desenvolvimento, modernização e profissionalização – acontece em harmonia e compasso com a abolição da censura, a formação de um corpo político e o desenvolvimento de nossas cidades.

É pertinente admitir que o ensino e a produção sistematizada de notícias são práticas sociais complexas, permeadas por filtros de valor, conduzidas por escolhas éticas e políticas, e constituem bens públicos legitimados e amparados pela legislação vigente. Na relação entre ensino e jornalismo, outros pontos de interseção ainda podem ser identificados, tais como a necessidade do domínio de habilidades específicas para o desempenho das suas funções, a influência massiva das tecnologias informação e da comunicação, e a necessidade de uma formação que vise aperfeiçoamento contínuo e sistemático dos seus afazeres.

Essa cultura jornalística contemporânea, em contraposição com o jornalismo ensinado e demarcado pelos modelos tradicionais de comunicação, precisa ser repensada em uma perspectiva de esperança e ética (Christofoletti, 2011; Horn; Dias; Dalla Costa, 2015; Antonioli, 2014, 2018). Nesse sentido, o cenário que se apresenta é de ausência de estruturas adequadas para atividades formativas nas Instituições de Ensino Superior (IES), bem como de tímidas experiências do corpo docente nos processos de ensino e aprendizagem, considerando, nesse ponto, o conhecimento didático e pedagógico para o Ensino Superior. Esses fatos fragilizam a formação e o aprimoramento das competências e habilidades requeridas aos egressos, trazendo implicações para sua inserção no mercado de trabalho.

Em uma breve análise do ensino de jornalismo no Brasil, Christofoletti (2011), considera que: a) as escolas de jornalismo no Brasil são recentes em comparação com outras áreas mais tradicionais do conhecimento; portanto, suas experiências pedagógicas ainda se encontram em fase de sedimentação; b) dado o fator previamente apontado, existem poucas referências de pesquisa sobre essa temática; c) os métodos de ensino em jornalismo são pouco consolidados e, por sua vez, há uma falta de amadurecimento pedagógico por parte dos docentes, seja pela falta de clareza sobre os fundamentos da Educação, seja pela carência de instrução formal para o magistério superior.

A combinação desses fatores contribui, na perspectiva apontada pelo autor, para que o debate pedagógico na área seja incipiente e pouco aprofundado. De fato, os autores que se ocupam da pesquisa em Educação e ensino de jornalismo concordam que é necessário o redimensionamento dos cursos de jornalismo, atrelado à consciência pedagógica resultante de um processo formativo contínuo do professor.

Com as bases teóricas sedimentadas, o Capítulo 4 apresenta o “Estudo de Caso como abordagem metodológica”, no qual serão expostos a metodologia adotada para a construção da pesquisa, os instrumentos para a coleta de evidências e as categorias aplicadas na análise dos dados.

O Estudo de caso é uma abordagem relevante na medida em que “se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em *fenômenos contemporâneos* inseridos em algum *contexto da vida real*” (Yin, 2001, p. 19, grifo nosso). Trata-se de uma abordagem em potencial quando o pesquisador busca compreender um ou múltiplos casos em profundidade. Nesse sentido, as diferentes visões que são proporcionadas pelo estudo de caso são importantes para a compreensão das diversas perspectivas que os professores de jornalismo possuem sobre a docência e as Diretrizes. Como explica Yin (2001, p. 33):

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo — com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é uma tática para coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (Stoecker, 1991), mas é uma estratégia de pesquisa abrangente.

A pesquisa que tem como abordagem o estudo de caso é realizada em três momentos (Yin, 2001): 1. Definição e planejamento; 2. Preparação, coleta e análise; 3. Análise e conclusão. O primeiro deles diz respeito ao processo de aprendizagem e produção de conhecimento — articulando teoria e prática, oferecendo subsídios para reflexão, análise e crítica do fenômeno estudado — e de prática profissional, possibilitando a compreensão da realidade estudada. No primeiro momento, também são delimitados o caso a ser investigado e a unidade de análise.

O segundo momento propõe um aprofundamento do conhecimento produzido, em uma perspectiva inter ou transdisciplinar, aqui delimitada pela relação entre Diretrizes Curriculares e a formação de jornalistas na contemporaneidade (jornalismo ensinado). Nessa etapa, realiza-se a escolha dos instrumentos para a coleta de evidências, a partir dos objetivos delimitados para a investigação. Para tanto, foram adotados dois instrumentos:

1. **Questionário (Online)** — Tem como objetivo levantar informações sobre conhecimentos, interesses, valores e opiniões dos sujeitos acerca de um determinado tema ou fenômeno a ser estudado. Esse instrumento foi escolhido pelo seu potencial de alcance, especialmente quando realizado virtualmente, além da possibilidade de obter respostas objetivas e levantar um perfil da população pesquisada. O questionário foi aplicado através da plataforma *Google Forms*, no período de 1º de fevereiro a 1º de abril de 2022, e continha 18 perguntas, sendo 11 de múltipla escolha e 7 abertas, nas quais os respondentes foram convidados a emitir suas opiniões de forma mais aprofundada. No total, esse instrumento contou com a resposta de 70 professores, em sua maioria homens (54,3%), na faixa etária de 50 a 59 anos (44,3%), com 10 a 20 anos de experiência docente (41,4%), vinculados a instituições públicas de ensino (77,1%) e com o doutorado como titulação máxima (77,1%);
2. **Grupo focal (Online)** — Essa técnica de coleta de dados tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em ciências sociais e humanas, com o objetivo de levantar discussões e encontrar respostas mais profundas para determinados problemas sociais ou temas que mobilizam pesquisas acadêmicas. Trata-se de uma estratégia acessível e flexível, que possibilita ao pesquisador trabalhar com questões conceitualmente relevantes, explorando posicionamentos e “insights” dos participantes, sendo bastante valorizada por sua capacidade de “capturar respostas a eventos enquanto eles se desenrolam” (Barbour, 2009, p. 46).

O grupo focal foi realizado no dia 10 de fevereiro de 2021, por meio do *Google Meet*, com duração de aproximadamente 1h30min. Como critério de participação, foi determinado que os participantes deveriam ser professores de jornalismo. Dessa forma, o grupo foi constituído por seis docentes — três homens e três mulheres — oriundos de instituições públicas e privadas de ensino e de diferentes períodos da carreira acadêmica (iniciando a experiência docente, com mais de 15 anos de carreira como professor ou próximo

à conclusão das atividades laborais). A técnica proporcionou um momento para que professores pudessem compartilhar suas experiências, vivências e sentimentos sobre o exercício da docência, da construção de práticas pedagógicas e das DCNs para os cursos de jornalismo.

A junção dos instrumentos de coletas de dados contribuiu para a formação de uma visão ampla sobre a temática aqui abordada. A escolha de técnicas distintas — além de ser uma orientação da própria metodologia, que visa ampliar o grau de confiabilidade da pesquisa — foi oportuna para aprofundar o campo de análise, de modo que as informações levantadas em cada etapa complementaram o entendimento acerca do objeto de estudo.

O procedimento de análise consistiu em categorizar, examinar e tabular os dados levantados, sem perder de vista as proposições iniciais do estudo, o problema e os objetivos da pesquisa. No estudo de caso, a análise das evidências é realizada em quatro etapas, como explicam Freitas e Jabbour (2011): 1) transcrição fidedigna das evidências coletadas; 2) descrição detalhada das evidências coletadas; 3) análise das evidências coletadas com base nos principais conceitos; 4) cruzamento das evidências coletadas.

Em síntese, os achados da pesquisa revelaram que, entre os respondentes, uma parcela significativa de professores (35,7%) desconhece ou conhece parcialmente as DCNJ, fato que revela a pouca presença desse documento na construção de práticas pedagógicas dos docentes e, consequentemente, na compreensão dos processos formativos dos estudantes de jornalismo; entre os sujeitos participantes da pesquisa — tanto do questionário quanto do grupo focal —, prevaleceram as críticas às diretrizes; o descolamento do jornalismo da grande área da Comunicação Social (fim das habilitações) e a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado foram os aspectos mais sensíveis e polêmicos na opinião dos professores; por fim, embora as DCNJ tenham se colocado como um elo entre o jornalismo ensinado e o jornalismo praticado, ainda existe um distanciamento entre a realidade da formação e o mundo do trabalho dos jornalistas.

Diante do exposto, este trabalho se fez relevante na medida em que apresentou uma produção de conhecimento para os cursos de jornalismo, motivando a reflexão, a análise e a crítica sobre o jornalismo ensinado na contemporaneidade.

A partir dessa pesquisa, foi possível não apenas encontrar a resposta para uma questão norteadora previamente estabelecida, mas também tive a oportunidade de aprender nesse percurso que é possível estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem produtiva para uma profissão que passa por intensas transformações como o jornalismo, e que práticas pedagógicas poderão redimensionar a formação e o perfil do jornalista para o século XXI.

2 DIRETRIZES E FUNDAMENTOS CURRICULARES

Toda ação educativa é baseada em objetivos. No ensino superior, presume-se a construção de uma aprendizagem técnica aliada ao aperfeiçoamento de habilidades intelectuais, cognitivas e motivacionais, as quais são prescritas por um documento que normatiza as ações e propósitos formativos: o currículo. Sob a perspectiva da práxis, o currículo não é só um conceito, mas uma construção sociocultural fortemente influenciada por aspectos políticos e ideológicos; por isso, admite-se que nele coexistem relações de força e de poder (Moreira; Silva, 2013; Silva, T. T., 2015).

Em seu aspecto pedagógico, o currículo destina-se à organização de uma série de práticas educativas que englobam a escolha de conhecimentos e práticas produzidos em situações e dinâmicas sociais concretas, com o objetivo de assegurar certa padronização no ensino. A própria identidade profissional é permeada pela compreensão do currículo. Portanto, pensar o currículo é considerar também que tipo de profissional estamos formando, especificidade que, no ensino superior, é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. No cenário da educação brasileira, essas diretrizes delimitam a estrutura, as competências e as habilidades necessárias para a formação dos sujeitos em cada área.

Uma compreensão mais aprofundada do ensino de jornalismo, das Diretrizes Curriculares que regulamentam a formação de jornalistas em nível superior e da opinião dos professores acerca das DCNJ não pode ser alcançada sem o entendimento das teorias sobre diretrizes e currículo e de seus desdobramentos nos processos de ensinar, aprender e apreender. São essas as questões que serão abordadas no presente capítulo.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR

Considerando o objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário compreender o que são as diretrizes e como elas representam um objeto legal para estruturação do ensino formal.

Com o intuito de assegurar que todos os alunos, em qualquer que seja o nível de ensino, tenham acesso aos mesmos conteúdos que são considerados essenciais, em sua formação, na instância do MEC, foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais tratam das normas que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino como um todo. Elas compõem a base, a estrutura e o detalhamento das competências e os conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino no Brasil.

Toda diretriz curricular está vinculada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, por seu turno, é parte da legislação que regulamenta o funcionamento do sistema de ensino do país. De acordo com a LDB de 1996, em seu capítulo IV – Da Educação Superior, define-se no art. 53 que “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, *observadas as diretrizes gerais pertinentes*” (Brasil, 2005, grifo nosso). Isso implica dizer que, embora a LDB de 1996 tenha conferido mais flexibilidade e autonomia institucional na construção dos currículos, na formatação e distribuição das disciplinas, esses documentos não podem estar alheios ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Alinhados às prerrogativas das DCNs, os cursos projetam,

em suas matérias ou disciplinas, os conhecimentos necessários às práticas profissionais vinculadas ao mercado de trabalho. Assim, fica evidente que o ensino tem um papel relevante na qualificação do futuro profissional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, alterou o sistema de ensino no Brasil. As diretrizes curriculares são citadas como parâmetros para os cursos de graduação (Moura, 2002, p. 15).

O processo de definição das diretrizes, para um nível de ensino ou para um curso de graduação, é realizado com a participação de órgãos representantes dos poderes constituídos, entidades da sociedade civil organizada, representantes docentes e pesquisadores das áreas às quais serão destinadas as diretrizes.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de natureza não obrigatória, que funcionam como instrumento norteador para professores e gestores escolares e podem ser adaptados às realidades locais, as diretrizes possuem força de lei e instituem metas e objetivos a serem alcançados em cada curso. Ou seja, apresentam elementos de fundamentação teórica e prática que — acredita-se — são essenciais para cada área do conhecimento, campo de saber e profissional.

Como ideal, a construção de toda diretriz curricular deve ser pautada em princípios éticos, que promovam valores como autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; princípios políticos, que abarcam os direitos e deveres de cidadania e o respeito à ordem democrática; e princípios estéticos, que visem estimular a sensibilidade, a criticidade, a diversidade, o conhecimento e o respeito como características individuais e coletivas dos sujeitos. Entretanto, na realidade, nem sempre o que está posto no documento dá conta da diversidade e das demandas regionais, fato que pode comprometer a aplicação das diretrizes em sua integralidade.

2.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo

A Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, em vigor desde setembro de 2013, reforça a relação de motivos pelos quais se torna imperativo repensar o processo de formação em nível superior na área. A partir desse documento, os cursos de comunicação com habilitação em jornalismo passaram por mudanças em sua estrutura didático-pedagógica.

Para que essas alterações fossem possíveis, especialmente no que concerne ao curso de Jornalismo, uma comissão foi instituída pelo Ministério da Educação, no ano de 2009, sob a presidência do professor José Marques de Melo, e integrada por Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro,

Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Sonia Virginia Moreira. A partir da realização de estudos e audiências públicas,

[...] os notáveis entenderam que o ensino do jornalismo havia perdido qualidade e substância. A genérica “comunicação” havia carreado para a área uma série de outras preocupações e ocupações de pesquisa que nada tinham a ver com as redações dos jornais, tais como os estudos da produção de sentido, a estética, as implicações sociais e políticas da prática jornalística, dentre outras dispersões. Entenderam que o profissional não estava sendo formado para a labuta do dia a dia na empresa jornalística e que os cursos deveriam voltar-se ao pragmatismo da atividade, sem esquecer, evidentemente, de tratar as questões “humanistas” de ética, sociologia e eventualmente semiótica (Iasbeck, 2018, p. 14).

Com base nessa percepção, foi elaborado um relatório propondo a reformulação das diretrizes do curso, o qual posteriormente serviu de base para a Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013⁴. O documento aponta mudanças para aprimorar os cursos de graduação, apresentando recomendações que correspondem aos anseios de entidades acadêmicas e sindicais e visam garantir a defesa de uma formação de qualidade, alinhada às novas exigências para o exercício profissional.

As Diretrizes que entravam em vigor em 2013 defendem o valor da formação acadêmica na área do jornalismo, alegando que os egressos devem estar aptos ao desempenho profissional, a partir de uma formação generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, de modo a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania (Art. 5º).

Entretanto, como é possível verificar no Parecer CNE/CES nº 39/2013, a comissão de especialistas realizou apenas três audiências públicas (Rio de Janeiro, Recife e São Paulo), além de uma consulta pública no Portal do MEC. Após encaminhamento da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Conselho Nacional de Educação, em 2010, duas entidades posicionaram-se contrariamente à proposta das DCNJ, a saber: a Associação dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (COMPÓS) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS). O argumento das duas entidades concentrou-se no quão danosa para os cursos foi a adesão a uma “perspectiva ‘separatista’ que em nenhum sentido contribui com a formação do jornalista ou com a consolidação da área no Brasil” (Brasil, 2013a, p. 2).

As primeiras universidades que implementaram as DCNJ, de 2013, foram: a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), as Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM-SP) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no Rio Grande do Sul. Em 2014, a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) criou o primeiro curso de jornalismo de acordo com as Novas Diretrizes (Antonioli, 2014)⁵.

Um dos propósitos das diretrizes de 2013 é diferenciar o jornalismo do campo mais amplo da comunicação, tratando-o como uma atividade de função social específica e com identidade profissional singular. Esse foi um dos pontos de maior divergência entre os que defendiam a delimitação do jornalismo como campo independente e autônomo e os que não reconheciam a legitimidade dessa distinção. Ao longo da análise serão apresentados alguns posicionamentos de docentes que participaram da pesquisa sobre dessa questão.

⁴ Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de jornalismo — bacharelado.

⁵ O curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) já havia adotado essa nomenclatura antes da aprovação das Diretrizes de 2013.

No que diz respeito à construção dos projetos pedagógicos dos cursos, a resolução enfatiza o profissionalismo e as questões técnicas do currículo, afastando-se da complexidade dos estudos da comunicação e concentrando esforços nos modos de fazer da profissão (Iasbeck, 2018, p. 18).

As DCNJ descrevem habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos nos cursos, de modo que os egressos estejam aptos ao pleno exercício profissional. O jornalista deve, em sua atuação profissional, valorizar práticas de defesa da cidadania, respeitar as escolhas democráticas, garantir a pluralidade de ideias, crenças e valores e contribuir para expressões de cultura de paz, justiça e igualdade, em sintonia com as práticas de um desenvolvimento social sustentável. Da mesma forma, deve incentivar o respeito à alteridade, às diversidades regionais, às manifestações culturais e a integração fraterna entre os povos e comunidades, seja na região, no estado, no país, na América Latina ou no mundo. Trata-se de assumir, a partir de uma formação humanista universal, um compromisso pela defesa e o fortalecimento da democracia, da fraternidade e do direito ao acesso e ao exercício da cidadania em suas mais diversas condições.

O documento orienta sobre a necessidade de inserir conteúdos que abranjam seis eixos fundamentais de formação. O primeiro eixo, denominado fundamentação humanística, tem como objetivo capacitar o jornalista a produzir e difundir conhecimentos e informações de interesse para a cidadania, a democracia, os direitos individuais e coletivos, bem como para as singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana. O segundo eixo corresponde à fundamentação específica, “cuja função é proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão” (Brasil, 2013b). Analisando a composição desse eixo, Alfredo Vizeu (2018, p. 12) explica que:

A orientação é diferente da que ocorria antes nos cursos, em que a ênfase era mais nos aspectos conceituais de disciplinas como Sociologia, Antropologia e Psicologia, sem dúvida também importantes. Mas, não se trata só de conhecê-los, mas de saber como eles podem servir os jornalistas para ajudá-los a conhecer e interpretar a realidade.

O terceiro eixo diz respeito à fundamentação contextual. Ele engloba o conhecimento sobre as teorias da comunicação, da informação e da cibercultura em suas dimensões políticas, filosóficas, socioculturais e psicológica. Inclui, ainda, as rotinas de produção, os processos de recepção e a regulamentação dos sistemas midiáticos.

O quarto eixo, por sua vez, refere-se à formação profissional e tem como proposta fundamentar os conhecimentos teórico-práticos que serão mobilizados no cotidiano do jornalista, tais como métodos e técnicas de apuração e produção de notícias, redação e edição dos diferentes gêneros jornalísticos, incluindo as inovações tecnológicas.

A aplicação processual é o foco do quinto eixo, que visa fornecer ao jornalista “ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes [...] e outras demandas do mercado de trabalho” (Brasil, 2013b).

Por fim, o sexto eixo — prática laboratorial — tem como função integrar todos os demais eixos com a finalidade de promover uma interação real dos discentes com o público, por meio de produtos com publicação efetiva e periodicidade regular. Os componentes curriculares inseridos nesse eixo são os que mais aproximam o estudante de elementos presentes no cotidiano da profissão.

Outra novidade de impacto nas diretrizes de 2013 foi a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado no curso de Jornalismo. Sobre esse ponto, Vizeu (2018) observa que, além das questões didático-pedagógicas, uma das principais motivações para regulamentar essa atividade foi a inexistência de uma norma para a atuação dos discentes no mercado, frequentemente utilizados como mão de obra barata e, por vezes, desempenhando funções que não correspondiam ao objeto de sua formação. Nesse sentido, Carvalho e Lima (2018, p. 230) complementam que “qualquer estágio em Jornalismo antes da criação da Lei de Estágio, em 2008, poderia ser considerado ilegal. Para burlar a lei, muitas empresas contratavam alunos de jornalismo para, supostamente, realizarem funções administrativas”.

Os cursos de jornalismo têm a possibilidade de criar sua própria regulamentação para o estágio, uma vez que as orientações das diretrizes nesse aspecto são bastante genéricas. Desse modo,

cada Curso de Jornalismo terá que encontrar um ponto de equilíbrio entre seguir as Diretrizes Curriculares à risca e ajustá-las à realidade socioeconômica e cultural do seu entorno, da Instituição e da região onde está inserido. A tentativa de chegar a esse ponto de equilíbrio ou, em outras palavras, de adaptar as determinações das DCNs ao seu contexto, influencia todos os aspectos do Projeto Pedagógico, bem como a sua prática/implantação. Obrigatório ou não, o fato é que o estágio, especialmente aquele realizado fora da instituição de ensino, é um território que coloca o estudante em contato com diferentes formas de pensar e fazer jornalismo, que depende da forma de atuar de outros atores – empresas, organizações, sindicatos, cada um com suas próprias diretrizes (Carvalho; Lima, 2018, p. 240).

Além da desvinculação do Jornalismo da grande área da Comunicação, a obrigatoriedade do estágio foi outro ponto bastante polêmico das DCNJ. Conforme será demonstrado na análise, há muitas dúvidas quanto à oferta de vagas de estágio especialmente em cursos localizados em cidades do interior do país. Em alguns contextos, trata-se de municípios desprivilegiados economicamente, que não possuem veículos de mídia adequados para recepcionar os alunos que precisam cumprir esse componente curricular.

No que diz respeito à função do professor ou à construção de práticas pedagógicas, o texto das DCNJ não apresenta nenhuma menção expressiva sobre a atuação docente, tampouco sobre o perfil, as competências e as habilidades requeridas para o exercício do ensino na área. As indicações são mais generalistas e direcionadas ao curso como um todo. As principais orientações encontram-se no Artigo 2º, que prescreve que a estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve:

- I - Ter como eixo de desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;
- II - *utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno* na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade;
- III - *promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade* entre os eixos de desenvolvimento curricular;
- IV - *inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes* para a sua futura vida profissional;
- V - *utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem*, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais;

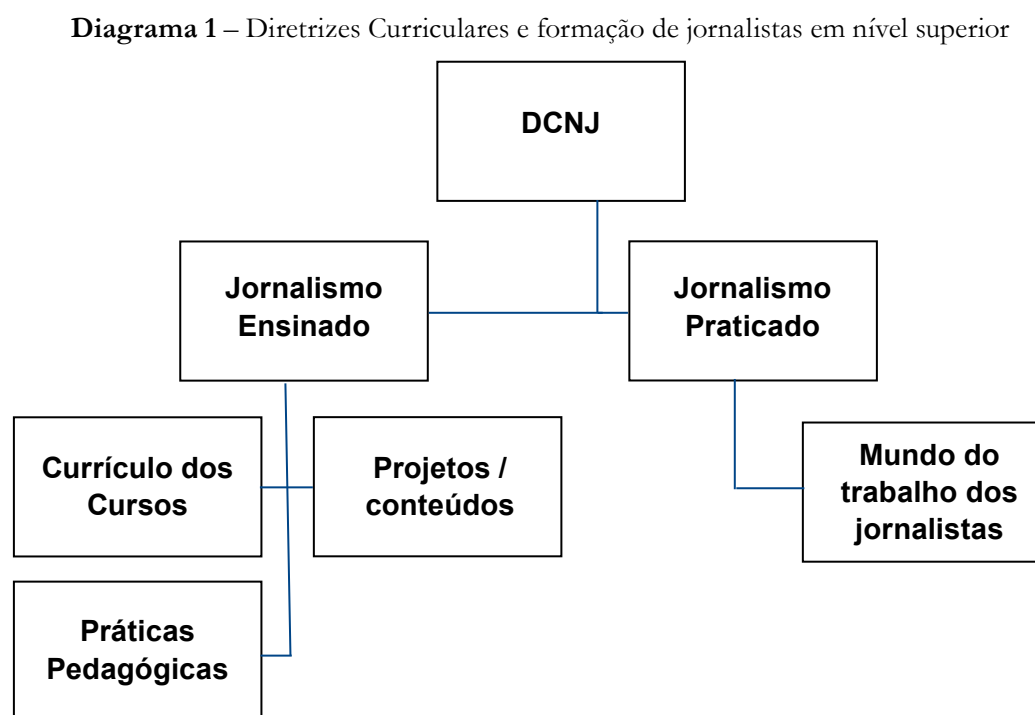
VI - Propiciar a *interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo*, desde o início de sua formação, estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia (Brasil, 2013b, grifo nosso).

As DCNJ possuem função normativa e não se configuram como um instrumento pedagógico, não sendo tomadas como parâmetros para as disciplinas. No entanto, em uma área composta majoritariamente por docentes-bacharéis, o principal documento que normatiza a formação superior de jornalistas poderia apresentar com mais clareza orientações acerca do trabalho docente.

Além disso, a realidade das instituições de ensino nem sempre corresponde ao que está proposto nas normativas. No caso da indicação para o uso de metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno — prevista no inciso II —, essa ação demanda de um conhecimento didático e pedagógico que, muitas vezes, os professores de Jornalismo, devido à sua formação inicial em bacharelado, não possuem. Logo, como promover essa autonomia do discente sem conhecimento prévio de metodologias de ensino e aprendizagem? Nos incisos III e IV, cabe o mesmo questionamento: os docentes conhecem o conceito e os modos de aplicação da interdisciplinaridade? Quem vai determinar o que/quais são atividades didáticas relevantes que podem ser oferecidas aos alunos precocemente e quão precocemente deve ser essa inserção?

Sobre a utilização de diferentes cenários de ensino-aprendizagem, prevista no inciso V, como promover esse uso quando muitas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, por vezes não possuem estruturas laboratoriais minimamente adequadas para desempenhar essa ação? Diante dos aspectos aqui abordados, fica a cargo dos próprios docentes decidir o que fazer ou não para oferecer uma formação adequada aos futuros jornalistas.

O diagrama abaixo nos ajuda a visualizar a estrutura formação de jornalistas em nível superior:



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir dessa representação, interpreta-se que, no topo da estrutura do ensino de jornalismo no Brasil, estão as DCNJ, documento que regulamenta a formação em nível superior na área. Logo, os currículos dos cursos de jornalismo são orientados pela normativa e dispõem de certa autonomia na construção dos seus Projetos Pedagógicos.

Nesse mesmo horizonte, encontra-se o jornalismo praticado, com todas as características e demandas inerentes ao mundo do trabalho dos jornalistas. Essas devem ser consideradas nos processos formativos, tendo em vista que é nesse mercado que muitos egressos exercerão a profissão para a qual se graduaram. A compreensão das questões curriculares e a visão sobre o jornalismo enquanto profissão, somadas à experiência de vida e ao conhecimento técnico, compõem as práticas pedagógicas dos docentes. A junção desses elementos configura o que tenho denominado aqui de “jornalismo ensinado”, conceito que será abordado no decorrer desta seção.

Sob uma perspectiva crítica das DCNJ, percebe-se que estamos diante de um documento elaborado por um grupo de especialistas, cujo teor é, muitas vezes, desconhecido por uma parte significativa dos docentes. Além disso, em um cenário onde o diploma para o exercício profissional não é obrigatório, retirar o jornalismo da grande área da Comunicação pode representar uma fragilização na formação. Como o jornalismo possui práticas “flutuantes”, que se adequam de acordo com o tempo-espaço e com as evoluções tecnológicas, os cursos podem ceder à tentação de incorporar certos “modismos” em sua estrutura curricular, fato que pode impedir a consolidação dos seus métodos de ensino consistentes.

2.2 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO PRATICADO

Ao pensar na docência, temos em nossa memória o registro de certas características que são compartilhadas pelo imaginário coletivo. Cada um carrega uma memória afetiva “dos tempos da escola”, composta por fatos e pessoas que marcaram sua trajetória formativa. Carregamos uma ideia do que faz um professor, quais são as suas atribuições e qual é o seu papel na sociedade, exatamente porque, durante um período mais curto ou mais duradouro da nossa vida, sabemos o que é vivenciar uma situação escolar.

Para os professores, o entendimento do que é o currículo, seus significados e seus modos de interpretação, apropriação e aplicação deveria, naturalmente, acompanhar o cotidiano docente. Contudo, essa não é a realidade de muitos sujeitos que lecionam no Ensino Superior. Por isso, é de suma importância compreender esse conceito, que divide opiniões e está no centro de muitos debates sobre educação.

Do latim *currere*, o termo currículo remete à ideia de corrida, carreira, percurso a ser percorrido. Lopes e Macedo (2011) partem da premissa de que não é possível responder “o que é currículo”, apontando características ou algo que lhe é intrínseco, mas os sentidos que o termo assume são sempre parciais e historicamente localizados. A complexidade da tarefa de apresentar um conceito se deve, entre outras questões, ao fato de que o “currículo é muitas coisas ao mesmo tempo” (Sacristán, 2017, p. 173).

Nesse sentido, o autor tece as seguintes considerações:

[...] argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de

ordem política, administra, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança.

Na perspectiva das “muitas coisas” que o currículo pode ser, é possível compreendê-lo como um documento que se propõe a definir um programa de ensino, apresentando uma organização, unificação e padronização do percurso a ser trilhado na concretização dos processos formativos. Como afirmam Sacristán e Gómez (1998, p. 126), essa elasticidade conceitual do currículo pode representar uma certa imprecisão em seus significados e, ao mesmo tempo, sua polissemia revela a riqueza de oferecer diferentes perspectivas sobre a realidade do ensino. E mais:

Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema educativo tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins muito diversos.

Diante da complexidade dos sistemas de ensino, como admitem os autores acima mencionados, o currículo pode ser uma fonte de orientação para a prática pedagógica cotidiana dos professores. A partir do currículo, é possível ter uma visão ampla sobre a estrutura de um curso, seus objetivos, finalidades, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos discentes, entre outras características. É dessa construção que se extraem respostas para questões práticas da rotina acadêmica: o que ensinar? Como ensinar? Por que e para que ensinar?

Não se faz aqui uma defesa acrítica do currículo — afinal, não é incomum encontrarmos nesse documento metas inatingíveis e elementos impraticáveis diante da realidade socioeconômica de muitas localidades. É necessário compreender o currículo no seu “devido lugar”, como um instrumento formal que normatiza a ação docente. Na perspectiva apresentada por Goodson (1995, p. 78):

O que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia [...] isso não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre a prescrição, formulação social e adotar, de forma única, a prática. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo, tanto em nível de prescrição quanto em nível de interação.

O documento não fornece todas as respostas para os desafios da docência, mas o conhecimento especializado nele serve como um instrumento de orientação para o exercício docente, favorecendo uma “aprendizagem relevante” e promovendo o desenvolvimento de um “ensino para a compreensão” (Sacristán; Gómez, 1998).

O professor não atua no vazio, mas em uma realidade que está (im)posta em seu fazer pedagógico, dentro de uma instituição com normas de funcionamento determinadas, delimitadas pelas diretrizes curriculares emanadas por instâncias como o MEC. A confluência desses elementos determinará o tipo de conhecimento considerado socialmente válido. Por essa razão, é importante

salientar que o trabalho do professor envolve um profundo estado de consciência de si mesmo, da realidade em que está inserido e das possibilidades apresentadas em seu entorno, operando nas margens de negociação que o currículo possibilita — ou que o próprio docente põe em prática.

Quando um professor se esforça em comunicar saberes, se produz uma *transformação* dos saberes para facilitar sua compreensão por parte dos alunos através de analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas, etc. [...] isto é, o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o transforma em “conhecimento pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (Sacristán, 2017, p. 185).

Da mesma forma que o professor é uma biografia em ação — composta por experiências, vivências, práticas, saberes, desejos, expectativas etc. — o aluno também está imerso em subjetividades. Assim, o docente se encontra diante de muitas biografias, cada uma com sua própria maneira de apreender, interpretar e praticar os conhecimentos que são compartilhados.

Em uma síntese sobre a teoria do currículo e seu objeto, Young (2014, p. 20, grifo nosso) descreve que, seja qual for o nível de ensino, o currículo sempre é:

um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “*conhecimento dos poderosos*”;
sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “*conhecimento poderoso*” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.

Não há neutralidade, universalidade ou sequer imutabilidade no currículo, uma vez que seu conteúdo é produzido por um grupo ou mais grupos a partir de um ponto de vista específico. Trata-se de uma escolha de conteúdo culturalmente organizados de forma peculiar, que não pode ser interpretado fora do contexto em que se originou. Refere-se a uma realidade determinada, histórica e cultural, sendo fruto de um processo social — o currículo é, ele próprio, um processo social. Para Burnham (1993, p. 4):

O currículo significa um dos principais processos [na construção dos sujeitos] na medida que aí interagem um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão tão inteiramente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens [...] e de referenciais de leitura de mundo – o conhecimento sistematizado, o saber popular, o senso comum... – os sujeitos, intersubjetivamente, constroem e reconstróem a si mesmos [...].

Uma das funções o currículo é a construção social do conhecimento, considerando saberes históricos relacionados à vivência do discente e tomando como parâmetro sua realidade local e regional. É um texto inscrito em tempo e espaço específicos, em constante mudança para acompanhar as transformações sociais. É “um artefato social e histórico”, construído para ter efeito sobre as pessoas (Silva, 1995, p. 7).

O conceito de currículo é amplo e pode ser compreendido como um compêndio de conteúdos ordenados, oriundos de disposições administrativas; um texto que orienta os planos feitos pelas escolas; um guia para professores e alunos no percurso da aprendizagem. Por isso, “é necessário pensar o que se ensina, situando a questão do currículo em uma perspectiva de superação do divórcio entre teoria e prática, sem perder de vista a determinação do avanço das formas produtivas pela Ciência e Tecnologia” (Burnham, 2012, p. 232).

As primeiras discussões sobre a necessidade de organização do currículo ocorreram nos Estados Unidos. Com o fim da Guerra Civil, em 1865, o sistema econômico regido por monopólios cedeu lugar ao capital industrial, o que alterou profundamente as relações econômicas e sociais do país. Em virtude do processo de industrialização, urbanização e aumento da escolarização, foi necessário estabelecer parâmetros para o ensino, de modo a incutir valores, condutas e hábitos mais adequados à nova realidade da nação. Assim, a educação passou a ser considerada um instrumento de controle social, capaz de adaptar as novas gerações aos padrões econômicos, culturais e sociais vigentes naquele período, e o currículo tornou-se um instrumento eficaz para alcançar esse objetivo.

Diante da necessidade iminente de que a população tivesse acesso ao conhecimento escolar e que o conteúdo a ser ensinado fosse padronizado, houve a tentativa de assegurar a “democratização” — um eufemismo para “controle” — do ensino. Assim, surgiram os primeiros esforços de especialistas, educadores e teóricos para a construção do currículo como um novo campo de estudo. De acordo com Moreira e Silva (2013, p. 15), antes de se tornar uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi objeto da atenção daqueles que buscavam compreender e organizar os processos escolares.

No entanto, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo.

Ainda de acordo com os autores, nesse período, parte dos superintendentes de sistemas escolares americanos e dos primeiros teóricos a produzir uma literatura específica nesse campo estavam preocupados com a racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Dito de outra forma, a pretensão desses especialistas era “planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões definidos” (Moreira; Silva, 2013, p. 15).

É válido considerar que o currículo não se restringe apenas às questões de conteúdo ou à estrutura dos modos de organização da vida escolar. No cerne do currículo coexistem relações de poder. Afinal, por que ensinamos determinados conteúdos e por qual razão eles estão dispostos de certa maneira em detrimento de tantas outras formas? Em uma análise sobre relação entre currículo e poder, Moreira e Silva (2013) apontam como este último ocupa uma posição de centralidade na teorização educacional e curricular, e como o conhecimento considerado válido e importante é uma demanda dos grupos de interesse e das classes que estão em posição de vantagem nas relações de poder. Sendo assim,

[...] o currículo é a expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades

individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados (Moreira; Silva, 2013, p. 37-38).

Existe um discurso normativo que determina o que é educação, qual conhecimento é considerado socialmente válido, o que deve ser ensinado e que experiências devem ser construídas no ambiente escolar. No centro da dimensão normativa da teoria curricular estão implícitas relações de poder (Macedo, 2017). Não é por acaso que o currículo ocupa um lugar privilegiado nas reformas educacionais propostas em diversos países, pois admite-se que:

Ele tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente porque o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (Silva, 2010, p. 10).

O entendimento de que o currículo reflete ideologias e relações de poder implica em compreender também o quanto a educação é permeada pela política da cultura. Apple (2013, p. 71) chama a atenção sobre como os conhecimentos materializados nos textos e nas salas de aula, são “sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

2.2.1 Um documento inscrito em seu tempo

Como mencionado no tópico anterior, o currículo está fortemente implicado nas relações de poder e reflete as visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e coletivas específicas. Portanto, “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira; Silva, 2013, p. 14).

Antes de adentrar nas caracterizações de cada tendência, é necessário destacar que os estudos sobre currículo e, conseqüentemente, a consolidação desse campo de produção do conhecimento, originam-se a partir da formação de um corpo de especialistas na área, da composição de departamentos universitários e de setores da gestão pública educacional, empenhados, especificamente, em tratar de questões relacionadas ao currículo.

Nesse contexto, destaca-se, por exemplo, a obra de Bobbitt — *The Curriculum* (1918 *apud* Silva, T. T., 2015) —, considerada um marco na instituição do currículo como campo especializado de estudos. Em uma realidade cujo ensino era demasiadamente influenciado pelo modelo industrial, o autor afirma que o sistema educacional deveria atuar com a implantação de metas e resultados mensuráveis, estabelecendo meios de verificar se os objetivos estipulados foram alcançados. O pensamento e as orientações de Bobbitt tornaram-se um marco nas chamadas teorias tradicionais do currículo e influenciaram a educação estadunidense durante o século XX:

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma em uma questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica, A atividade supostamente

científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica (Silva, T. T., 2015, p. 24).

A mentalidade fabril estava no centro da concepção de educação e currículo. Considerando que a criança que frequenta a escola em breve ocuparia uma posição como trabalhador na indústria, nada mais natural do que preparar sua mentalidade para atingir metas profissionais de maneira satisfatória.

Nas teorias tradicionais, o currículo está associado fortemente ao ensino, à aprendizagem e à didática. Assumindo um perfil de maior aceitação das questões sociais e ideológicas apresentadas no conteúdo curricular, essa vertente não questiona o que é ou o que faz o currículo. Assim sendo, adota-se uma perspectiva técnica do ensino, cujo foco reside em: o que ensinar, como avaliar a aprendizagem e como mensurar os resultados gerados nesse processo. Eficiência, planejamento, organização, objetivos e metodologia são expressões e práticas muito presentes nessa tendência.

Embora a visão de Bobbit (1918 *apud* Silva, T. T., 2015) fosse dominante naquele período, ela encontrou resistências de vertentes mais progressistas da educação. Contrastando com as ideias defendidas por esse autor, John Dewey se destaca por uma perspectiva mais democrática do currículo e do funcionamento escolar. Dewey acreditava que a construção da democracia era mais relevante do que concentrar esforços no exclusivamente no funcionamento da economia. Para ele, a educação não deveria ser apenas uma preocupação para a vida laboral adulta, mas também como um espaço para vivenciar diretamente os princípios democráticos (Silva, T. T., 2015). Embora Dewey tenha iniciado seus trabalhos na área do currículo antes de Bobbitt⁶, a visão tradicional de currículo exerceu forte influência na constituição desse campo de estudos.

Até os anos 1970, o pensamento tradicional foi predominante na estrutura educacional. A partir desse período, grandes transformações iniciadas nos anos de 1960⁷ promoveram uma ruptura com os fundamentos das teorias tradicionais. Surgem, desse modo, as teorias críticas, marcadas por um processo de questionamento e desconfiança em relação ao currículo e à forma como são construídas as suas prescrições.

As teorias críticas desconfiam do *status quo* responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais são teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, T. T., 2015, p. 30).

A teoria crítica questionou a ideologia e a reprodução nos sistemas educacionais vigentes até então. Sob essa perspectiva, o currículo é entendido como um “artefato social e cultural” (Moreira;

⁶ Em 1902 John Dewey escreveu um livro intitulado *The Child and the curriculum*.

⁷ Silva, T. (2015, p. 29) aponta alguns fatos marcantes nos anos 1960 que contribuíram para grandes transformações na sociedade: “os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em outras nações, a continuação dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil”.

Silva, 2013, p. 13), que não pode ser percebido fora das relações de poder. A educação é vista como um instrumento ideológico de conscientização, resistência, emancipação e libertação. Em comparação com as teorias tradicionais, observa-se que:

É a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. [...] as teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. Para os autores críticos, as perspectivas tradicionais, ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares, negligenciam questões fundamentais envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e às suas consequências para os/as alunos/as de nossas escolas (Moreira; Silva, 2013, p. 7).

A partir da segunda metade dos anos 1990, uma nova tendência curricular emerge, trazendo novos problemas, temáticas e influências. Enquanto as teorias críticas se centravam em categorias como ideologia, poder, hegemonia, classes sociais e resistência, a teorização pós-crítica passa a enfocar questões relacionadas à cultura, identidade, subjetividade, alteridade, diferença, discurso, gênero, raça e linguagem, reconhecendo a presença de diversas culturas no currículo (Macedo, 2013).

O multiculturalismo, nesse contexto, refere-se à coexistência de tradições culturais diversas em uma mesma sociedade, sem que suas identidades sejam sacrificadas. No âmbito político e social, se configura como um importante instrumento de luta e reivindicação para que as diferenças não sejam apenas toleradas ou respeitadas, mas para que os aspectos que as movem em um percurso de assimetria e desigualdade, sejam constantemente problematizados. Com relação ao currículo nessa tendência teórica, constata-se que:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada às relações de poder? [...] um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (Silva, T. T., 2015, p. 102).

Nesse sentido, há uma compreensão de que o desenvolvimento humano não se dá em etapas, mas é construído continuamente nas relações sociais. Partindo dessa compreensão, é preciso entender, respeitar e aceitar as múltiplas formas de manifestações da cultura que coexistem na sociedade.

Especialmente no novo contexto educacional inaugurado no século XXI, uma expressão curricular de caráter tradicional perde seu espaço e sua razão de existir. Assim, o desafio reside não apenas em estabelecer uma legislação para a educação que corresponda às (novas e crescentes) demandas sociais, mas em assegurar que esses debates estejam presentes diariamente no complexo universo do ensino. Nessa perspectiva, a própria visão que temos sobre currículo necessita ser revista, pois, como afirma Macedo (2013, p. 104), “precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes”. A partir de suas reflexões, a autora nos convida a vislumbrar uma definição alternativa do currículo, percebendo-o como um “espaço-tempo de fronteira entre saberes” (p. 105).

2.2.2 Da Letra da Lei aos Corredores da Escola: manifestações do currículo

Os ambientes formais de ensino (escolas, universidades, institutos etc.) são espaços de multiplicidades e diferenças. Por isso, articular diferentes campos de saberes com questões que movimentam a sociedade é um desafio constante para a educação. Dessa forma, compreende-se que o currículo não pode ser elaborado de forma aleatória, mas deve ser construindo de modo a assegurar parâmetros formativos mínimos em cada etapa do ensino.

Os currículos são planejados fora do ambiente escolar para serem aplicados dentro dele. No entanto, há um distanciamento entre as prescrições curriculares, aquilo que realmente acontece na sala de aula e os elementos que não constam nos documentos nem no planejamento do professor, mas que emergem espontaneamente na relação entre os sujeitos que convivem nos espaços escolares.

O que os documentos prescrevem para o ensino? De que forma(s) o que está posto nos currículos é aplicado nas salas de aula? Há uma margem de negociação com o currículo que pode ser estabelecida pelos professores? O que os alunos aprendem nessa relação? Essas diferentes manifestações do currículo são conhecidas como “currículo formal”, “currículo real” e “currículo oculto”.

O currículo formal, ou currículo prescrito, diz respeito ao conjunto de decisões normativas que são elaboradas no âmbito das deliberações políticas e administrativas, geralmente pelas secretarias federais, estaduais e municipais de educação. Esses documentos prescrevem uma série de conteúdos a serem ministrados, associados aos conhecimentos, atitudes e habilidades que devem ser desenvolvidos no processo formativo.

O currículo real, por sua vez, refere-se ao que acontece no dia a dia da sala de aula. Nessa manifestação curricular, o que está posto no currículo formal ganha “vida” nas interações entre professores e alunos. Aqui, as prescrições podem ser experimentadas, testadas e reavaliadas a partir da reação dos alunos diante do conhecimento compartilhado. O currículo é reelaborado na prática, à medida em que as tarefas acadêmicas se desenrolam, ocasionando transformações no pensamento e no planejamento dos professores. Essa modalidade curricular é resultado de diferentes práticas que vão além do campo pedagógico, sofrendo interferência de outras áreas da sociedade:

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. [...] este não existe à margem das circunstâncias contextuais que o moldam, o que se pede é um marco conceitual apropriado que dê a razão de tal realidade. O que o currículo real é na prática? O que resulta dessas interações (Sacristán; Gómez, 1998, p. 129).

O aspecto mais marcante do currículo real é a contextualização dos conteúdos, devido à possibilidade de ajustar o currículo prescrito à realidade dos discentes. Merece destaque o papel do professor como o sujeito que interpreta o que está proposto nos documentos, seleciona os procedimentos que serão efetivamente realizados e estabelecer um contato direto com os efeitos reais de suas práticas pedagógicas.

As diferenças entre as prescrições do currículo formal e as aplicações do real se devem, entre outros fatores, às condições materiais e imateriais do ambiente escolar. Incongruências nas práticas escolares são observadas quando os objetivos do texto oficial instruem o professor a incentivar o aluno a desenvolver uma atitude crítica diante da realidade ou a fomentar uma educação para a

cidadania, mas, na prática, as aulas frequentemente se restringem às quatro paredes da sala, sem qualquer interação com a comunidade e suas demandas.

Por fim, o currículo oculto ou implícito assume essa nomenclatura porque corresponde ao que não está exposto ou prescrito nos planejamentos, embora esse elemento “oculto” se constitua como fator importante na aprendizagem. Silva, T. T. (2015) explica que, embora o termo tenha sido utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, na obra *Life in Classroom*, publicada em 1968, outros especialistas já se dedicavam a refletir, ainda que de forma implícita, sobre manifestações presentes no interior dos espaços escolares que possuíam características semelhantes ao currículo oculto.

Essa modalidade de currículo refere-se a tudo aquilo que aprendemos na escola, mas que não está explicitado nos documentos normativos, correspondendo ao conjunto de valores compartilhados na cultura escolar e na comunidade. O currículo oculto diz respeito aos aspectos da experiência educacional que não estão explicitados no currículo oficial (Moreira; Silva, 2013, p. 39) e abrange tudo aquilo que os alunos aprendem a partir da convivência com a multiplicidade de atitudes, comportamentos e percepções que circulam no meio social e escolar. Para compreender essa modalidade curricular, menciono novamente Sacristán e Gómez (1998, p. 132):

As normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, ainda que a escola elabore seus próprios ritos, mas têm relação com valores sociais e com formas de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais. O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável, que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade. Realmente as análises mais objetivas sobre o currículo oculto provém do estudo social e político dos conteúdos e das experiências escolares.

Silva, T. T. (2015) apresenta uma visão crítica sobre a existência desse tipo de currículo, considerando que o que realmente se aprende no currículo oculto é o conformismo, a obediência e o individualismo. O autor questiona como esses valores e orientações conseguem superar o aspecto formal e prescrito, promovendo um ajustamento de crianças e jovens às estruturas educacionais vigentes e, por essa razão, defende a necessidade de “desocultá-lo”. Em suas palavras, “o que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto” (Silva, T. T., 2015, p. 80).

É importante destacar que as três manifestações aqui elencadas não são opostas. Elas coexistem e se complementam, visando ao pleno desenvolvimento do educando. Na tentativa de compreender as muitas possibilidades do que o currículo pode ser e das diversas feições que pode apresentar, menciono um excerto, quase poético de Silva, T. T. (2015, p. 150), ao afirmar que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Outra compreensão acerca do currículo tem sido defendida por Goodson (2007), autor que, em sua teoria, propõe como provocação a necessidade de questionar a verdadeira validade das

prescrições curriculares e do “discurso da escolarização”, em uma sociedade que atravessa intensas transformações em suas estruturas. Segundo ele, o currículo tradicional — baseado na divisão de disciplinas escolares e que possui um forte vínculo com a avaliação, que espera um padrão de resposta dos seus educandos — tem gerado mais exclusão do que inclusão no ensino formal. Em sua análise: “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (Goodson, 2007, p. 244).

No contexto curricular, a narrativa está atrelada ao despertar e ao ressignificar da própria experiência, por meio de memórias — conscientes e inconscientes — repletas de sentimentos e significados, que partem da valorização das vivências de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Desse modo, a experiência de estar com o outro pode ter mais visibilidade na educação, o que implica afirmar que não existem processos educativos significativos sem o reconhecimento da alteridade — visão que nos obriga a compreender a formação para além dos espaços escolares (Macedo, 2017).

Na perspectiva do “currículo como narrativa”, estão previstas a adoção de novas formas de organização da aprendizagem, denominadas “aprendizagens narrativas”, que compõem

um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida (Goodson, 2007, p. 248).

Reconhecendo que cada indivíduo agrega à experiência formativa suas próprias expectativas, vivências e concepções de mundo, o professor pode adotar uma postura mais motivadora, que promova autonomia e o protagonismo discente. Como resultados dessa relação, é possível alcançar níveis mais satisfatórios de desempenho, compreensão conceitual, permanência, perseverança e motivação entre os discentes.

Independentemente da vertente ou visão que se assume acerca do currículo, admite-se que ele é parte essencial da organização e concretização do ensino. Portanto, é importante que todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos formais reflitam sobre sua composição e aplicação, de modo a compreender não somente sua estrutura textual, mas também as relações de saber-poder implícitas em cada linha que o constitui.

2.3 EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINAR, APRENDER E APREENDER

A educação é um processo histórico e, como prática social não se restringe aos espaços formais de ensino, sobretudo se considerarmos que “educar” não é sinônimo de “escolarizar”. A formação dos sujeitos acontece também no cotidiano, na comunidade, nos encontros com o outro enquanto agente direto de todos os processos que nos levam ao desenvolvimento de múltiplos saberes e à aquisição de novos conhecimentos. Reconhecer essa realidade não significa desvalorizar a escola enquanto instituição formadora, uma vez que esta, por sua forte “capilaridade”, possui alto poder de inserção no tecido social. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,

2005), embora se ocupe em disciplinar a educação escolar, reconhece, em seu primeiro artigo⁸, que a educação envolve processos formativos desenvolvidos na convivência humana (família, trabalho, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais). Nesse horizonte, “pode-se afirmar que a educação é um processo ‘natural’ que ocorre na sociedade humana pela ação dos seus agentes sociais como um todo, configurando uma sociedade pedagógica” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 64).

Vale ressaltar que educar não significa forjar ou formatar ideias e concepções de mundo. A função da educação, na perspectiva adorniana (2006), é impedir o retorno à barbárie e promover a emancipação por meio da conscientização e racionalidade do ser social. Educação é também um pressuposto da democracia; portanto, em sua essência, deve estar a produção de uma consciência crítica.

Nessa mesma direção, Imbernón (2008) constrói seus argumentos a partir de uma profunda análise da educação e dos desafios a ela impostos na transição do século XX para o XXI. Como assegura o autor, a educação no século XXI estaria permeada por grandes obstáculos a serem transpostos, tais como: a promoção do direito à diferença; a recusa de uma educação excludente; a superação dos velhos discursos; o combate à segregação da/na educação; a promoção da igualdade de oportunidades; e a constituição de uma comunidade de aprendizagem. Todas essas ações só se tornarão possíveis a partir de uma análise crítica da realidade, do reconhecimento do outro e das diversidades.

Existe, na concepção de Imbernón (2008), uma nítida relação entre a educação e o envolvimento político dos cidadãos e, sendo assim, para o futuro (considerando o período de publicação da obra), se apresentariam alguns questionamentos que ainda resguardam certo teor de atualidade: como desenvolver uma escola verdadeiramente democrática? Como participar da educação do cidadão democrático? Como envolver ideologicamente a comunidade no processo educativo? Entre tantos questionamentos, é certo que os professores não poderão ser somente espectadores passivos desse futuro (presente), mas devem assumir o seu papel de sujeitos-atores.

Percebe-se que o outro e a comunidade, enquanto espaço de socialização, são elementos recorrentes nas mais diversas linhas de debates sobre educação, afinal, as relações humanas se configuram como lugar privilegiado da educação. Tal assertiva parte da compreensão de que os processos formativos acontecem nos encontros entre as pessoas, nas trocas de experiências, nos vínculos afetivos e, principalmente, na compreensão de que ser um educador é, essencialmente, um ato de compromisso com o outro. Existe um componente pessoal evidente na formação, compreendendo que formar-se é também exercer um trabalho sobre si (Marcelo, 2009). No reconhecimento do outro é possível promover o direito à diferença e à diversidade e gerar transformações nos fazeres e saberes das práticas educativas. Diante disso, mencionamos novamente os escritos de Imbernón (2008, p. 80) ao constatar que:

No século XXI, a educação não pode ser exercida apenas pelos professores. [...] A instituição educativa já não possui um saber instituído inquestionável, mas este se expande no tecido social, e para fazê-lo seu a instituição educativa necessita da inter-relação e da participação de toda a comunidade se não se quer excluir ninguém do direito à educação, à liberdade e à felicidade.

⁸ TÍTULO I – Da Educação Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

E, porque consideramos o outro como ente essencial dos processos educativos, é necessário ponderar também a importância de que essas relações estejam sedimentadas na ética. Como seres éticos, carregamos em nós a responsabilidade de promover um mundo mais justo e igualitário. Esse seria o cenário ideal para o desenvolvimento da educação, mas é preciso reconhecer que a realidade em muito difere dessa pretensão.

Luís Rigal (2008), alinhado ao pensamento dos autores acima mencionados, tece uma crítica contundente aos discursos e aos chamados “rituais democratizadores”. Embora sua análise esteja temporalmente situada no início do século XXI, suas reflexões permanecem atuais e pertinentes, por exemplo, quando o autor postula que, sob uma pretensa igualdade, a educação nega a existência das expressivas diferenças culturais e econômicas presentes nas sociedades:

A tentativa de “integrar” a sociedade emergente, para que se pensasse e a pensassem como uma totalidade harmônica, fez com que fossem tratados como sujeitos indistintos o camponês, o habitante da cidade. O nativo, o estrangeiro, o católico e o protestante. Integração e igualação eram impostas quase que autoritariamente. Tentava-se instalar, através da escola, uma lógica, um sistema de representações, um conjunto de hábitos cujo *caráter pretensamente universal* outorgava à instituição escolar a possibilidade de legitimar só uma bagagem cultural e deslegitimar outras (Rigal, 2008, p. 176, grifos do autor).

Mais do que transmitir conteúdos, o desafio do docente na atualidade está em fazer com que o aluno “aprenda a aprender”, processo mais importante do que a simples transmissão sistematizada de conteúdo (Gil, 2009); rompe-se com o padrão de ensino historicamente centrado na figura do professor como aquele que tem o domínio da classe, que impõe disciplina e que possui o poder de aprovação e reprovação nas mãos, para conferir ao discente o lugar de centralidade, agente responsável pela sua própria formação.

O professor atua como um mediador, alguém que, aliando os conhecimentos técnicos da disciplina a ser lecionada com habilidades didático-pedagógicas, estabelece uma relação de parceria, motiva os alunos na direção de uma aprendizagem significativa e de autonomia intelectual. A opção por um trabalho pedagógico mais horizontalizado resulta em um ambiente mais favorável à troca, à confiança e ao diálogo, elementos indispensáveis para desempenhar a atividade educativa com qualidade.

O desafio atual do docente universitário é, justamente, conseguir estabelecer-se como mediador das aprendizagens dos estudantes, respondendo às necessidades específicas do perfil variado presente hoje na universidade. A atitude mediadora, que representa o núcleo da ação pedagógica dos docentes universitários, precisa ser compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual em que se articulam teoria e prática numa perspectiva transformadora tanto dos sujeitos, quanto da sociedade (Soares *et al.*, 2014, p. 89).

Em um momento no qual a internet e as novas tecnologias da informação têm sido disseminadas de forma tão acelerada, percebemos determinadas mudanças na forma como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo à sua volta. A fluidez, as incertezas, os desequilíbrios, as fragilidades e a individualização que caracterizam o nosso tempo refletem radicalmente na educação. Se as relações sociais como um todo são mediadas pelos dispositivos móveis, no ambiente formal de ensino, a relação entre professor e aluno também é mediada por tecnologias — ainda que os docentes não

tenham encontrado a maneira mais eficaz de lidar com determinados aparatos tecnológicos. Afinal “não se trata apenas de incorporação dos recursos, mas de como utilizá-los em favor da formação crítica de novos profissionais” (Pinheiro; Varão; Barcellos, 2018, p. 125). Essa incorporação crítica faz parte do chamado “letramento informacional”, processo que envolve a identificação, compreensão e produção de temas e informações relevantes para a construção de práticas pedagógicas.

É possível notar os efeitos da globalização nas diferentes culturas, modos de pensar e agir na sociedade, potencializadas pela facilidade de acesso à informação. E mais:

Frente às mudanças contemporâneas vigentes na cultura digital – novos formatos de construção do conhecimento e de aprendizagem, convergência dos veículos de comunicação, interatividade, instantaneidade da informação via mídias sociais etc. –, torna-se cada vez mais complexo sistematizar a configuração do jornalismo do século XXI. Como campo do conhecimento da grande área da Comunicação Social, os questionamentos acerca de sua legitimidade como instituição social do interesse público e de sua constituição como ciência tornam-se a cada dia mais latentes (Horn; Dias; Dalla Costa, 2015, p. 6).

Diante desse cenário, faz-se necessário repensar o papel do professor no processo de formação dos educandos e refletir sobre os elementos que têm fundamentado a nossa prática docente. Ora, se o indivíduo pode acessar qualquer informação por meio da internet, o que estamos fazendo em sala de aula? O sistema curricular ao qual o alunado, de uma maneira geral, está submetido não promove uma interação emancipadora, tampouco se torna atrativo para que o sujeito seja protagonista da sua formação.

E, quando o docente não possui em sua própria trajetória acadêmica a formação didática adequada para o exercício do magistério superior — como é o caso de muitos bacharéis em Comunicação Social e/ou Jornalismo que se inserem no universo da docência —, essa relação se torna ainda mais fragilizada. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 105):

Quando passam a atuar como professores no ensino superior, [os profissionais] fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. Se é oriundo da área de educação ou licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem [...]. Todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de um outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior.

Vale considerar que, no Brasil, não há uma lei que estabeleça a formação pedagógica como exigência para a contratação de professores pelas instituições de ensino superior, sendo o conhecimento técnico na área a ser lecionada e a titulação (pós-graduação *lato* e/ou *stricto sensu*) os elementos de maior peso para a seleção do corpo docente. Conforme lemos no artigo 66 da LDB:

A preparação para o exercício do magistério superior *far-se-á em nível de pós-graduação*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico (Brasil, 2005, grifo nosso).

Como critérios relacionados à didática, à metodologia de ensino e à abordagem do conteúdo geralmente são deixados em segundo plano, a busca pelo aperfeiçoamento profissional, pela

competência didática, técnica e científica e pela ampliação do repertório pedagógico fica a cargo dos próprios profissionais (Carvalho, 2012).

Existe uma defesa da necessidade de formação pedagógica para os professores que atuam no ensino superior, para que esse “hiato”, oriundo da ausência de formação específica na área da Educação, não contribua para um ensino ainda mais tecnicista, cuja formação não promova a humanização e a emancipação dos indivíduos. Uma prática pedagógica significativa e relevante deve promover a transformação dos discentes em seres sociais, a partir de um resultado elaborado e idealizado conscientemente pelo docente, com base na natureza dos alunos envolvidos (Carvalho, 2012).

Reconhecendo o potencial da ação docente na vida dos sujeitos e a capacidade que cada educador possui de proporcionar aos alunos experiências reais de êxito, Rogério Christofolletti (2011) enfatiza como o desconhecimento de noções básicas da docência pode ser danosa ao processo formativo. Em suas palavras:

Sem clareza de alguns fundamentos da Educação, carentes de instrução formal para o magistério superior, e vivendo numa cultura ainda incipiente de debate pedagógico na área, os professores de jornalismo fragilizam seu papel na formação dos novos profissionais que vão movimentar as redações dos meios de comunicação e as agências de comunicação. Ruim para a Educação, ruim para o jornalismo, pior para a sociedade, a quem os jornalistas devem servir e atender os interesses (Christofolletti, 2011, p. 168).

O que fazer, então, quando não há o conhecimento ou domínio pedagógico para atuação no ensino superior? Pereira e Anjos (2014) explicam que é muito comum, especialmente quando iniciam na carreira, que os professores reproduzam métodos, recursos e característica de outro docente — sobretudo daquele professor que marcou positivamente sua formação. Ainda versando sobre a carreira docente, as autoras explicam que:

[...] O professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas, ou ainda pelo exercício de outra profissão, mas não sabe compartilhar este conhecimento com seus alunos, desconhece práticas e recursos voltados ao compartilhamento do saber, tornando assim sua experiência profissional oriunda de outra atividade em uma variável quase nula no exercício da docência (Pereira; Anjos, 2014, p. 6).

É certo que a docência no ensino superior ainda carrega consigo algum prestígio e certa admiração, o que não afasta a realidade de que ser professor é estar imerso em um mar de contradições, ambiguidades e incertezas. Na construção da prática docente, há uma contínua articulação entre o conhecimento científico, as vivências dos sujeitos constituídas em suas trajetórias de vida e de profissão, e a ampla compreensão das transformações que marcam o tempo e os espaços sociais. No fazer pedagógico, são reveladas dimensões conscientes e inconscientes, em uma relação que mostra que aprendemos a ser professores, também, a partir das experiências que acumulamos ao longo da nossa história de vida.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo — e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo — e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se

sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionadamente esperado (Adorno, 2006, p. 111-112).

Esse caráter de subjetividade pode ser considerado uma das marcas do trabalho docente. Sendo assim,

A crença de que o professor se constitui como docente somente a partir dos cursos de formação inicial e contínua vai sendo substituída por uma acepção mais ampla dos processos formativos. Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (Furlanetto, 2009, p. 1114).

Refletir sobre essas questões pode levar o professor a desenvolver uma ação pedagógica mais assertiva. Um dos argumentos que tenho apresentado ao longo do meu trabalho é que o professor — e aqui a ênfase recai especialmente sobre aquele que não teve a licenciatura como formação inicial —, muitas vezes, não possui uma consciência clara sobre os atos que envolvem a docência. O que é um projeto político pedagógico? Por que, e para quê, existe uma diretriz curricular? Como construir um plano de ensino e aplicar uma avaliação de modo a potencializar a construção do conhecimento por parte dos alunos? As questões que envolvem as práticas pedagógicas são inúmeras, com diferentes graus de complexidade no desenvolvimento do trabalho docente. Sobre as práticas de ensino, Sacristán e Gómez (1998, p. 201) salientam que elas existem em certas condições e são próprias do tipo de escolarização dominante, afirmando que:

Em alguma medida o professor/a pode decidir como será sua atuação dentro das paredes da aula e um pouco menos dentro da escola, mas os parâmetros gerais de sua profissão estão definidos antes que ele se questione como atuar, se é que o faz.

Mas o que são essas práticas e o que elas representam no dia a dia de quem deve aprender a ensinar para ensinar a aprender? Práticas pedagógicas são práticas sociais orientadas por uma série de finalidades, objetivos, conhecimentos e estratégias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem. Têm como função proporcionar oportunidades para que o conhecimento seja gerado e compartilhado, além de promover o desenvolvimento de competências e habilidades em um ambiente de aprendizado contínuo. Refletir sobre as práticas docentes pressupõe, portanto, pensar no tipo de formação se deseja proporcionar aos alunos, individual e coletivamente.

Importante salientar que o ensino, em seus métodos, técnicas e propósitos, não é neutro e/ou desinteressado, pois todo processo educativo é um instrumento de veiculação ideológica. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 16), “O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos”. Logo, enquanto uma dimensão da prática social, os atos pedagógicos são baseados em uma concepção filosófica da educação. Ter ciência dessas questões traz um pouco mais de clareza sobre o que nos move enquanto docentes.

Assim como as próprias teorias que envolvem a educação, as práticas pedagógicas são mutáveis e sofrem influência do desenvolvimento, das tendências sociais e dos espaços onde são aplicadas e, como reflexo do seu tempo, passam por adaptações, revisões e atualizações. Tomando como parâmetro os fundamentos que orientam as práticas pedagógicas na atualidade, os processos formativos têm prezado por um reforço à participação do aluno, um incentivo ao aprendizado compartilhado a partir do trabalho coletivo, uma conscientização para temas sociais sensíveis e promoção da integração, diversidade e inclusão sociocultural.

O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta definição interferem os fatores internos da escola, assim como questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um contexto histórico-político. Com isso, quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado (Cunha, 1989, p. 22).

Se a escola é um reflexo da sociedade, a prática pedagógica é um reflexo das ações que se desenvolvem socialmente, pois a cultura local e a cultura escolar se espelham. Já que o ambiente escolar é, naturalmente, um lugar de diversidades e contradições, é importante que essas questões acima descritas estejam presentes nos atos pedagógicos, afinal o espaço escolar deve ser percebido como um ambiente contextualizado, ou seja, seus valores, sua realidade e sua estrutura se alteram conforme as condições histórico-sociais que a circundam. Além disso, é válido reconhecer que:

A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece e, especialmente, por que acontece na sala de aula é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente (Cunha, 1989, p. 22).

A escola (ou qualquer outro ambiente formal de educação), como instituição social, tem seu valor atribuído pela sociedade que a produz (Cunha, 1989). Precisa estar atrelada com a “vida” dos que dela fazem parte, de modo que a apreensão do sentido de aprendizagem deve ser contextualizada e atenta, acompanhando como o aluno poderá aplicar o que aprendeu em seu cotidiano. Em sintonia com o seu entorno, a escola se torna um espaço de aprendizagens significativas, que não acontecem no vazio.

Elas estabelecem interações e interferências com estímulos, mensagens e conteúdos externos dos quais não podemos nos esquecer. [...] No final das contas, a instrução nas escolas é uma forma de transmissão cultural ao lado de outras que afetam muito decisivamente os indivíduos nas sociedades modernas (Sacristán; Gómez, 1998, p. 10).

As práticas pedagógicas são elaboradas a partir de dois movimentos: um mais reflexivo, baseado nas concepções, posicionamentos e teorias que cada docente carrega; outro movimento se traduz em aspectos mais pragmáticos, tais como a adoção de estratégias e metodologias na construção do planejamento para o ensino. As práticas pedagógicas se concretizam na vida cotidiana dos seus agentes e estão submetidas às “regras do jogo” das instituições de ensino. Portanto, é válido

considerar que o comportamento do professor é condicionado e, ao mesmo tempo, condiciona os espaços escolares.

Não existe uma fórmula ou uma única maneira de ser professor. Isso porque o modo de lecionar é permeado por subjetividades, valores e crenças pessoais, e é concebido sob as mais diversas formas de expressão do sujeito no cotidiano. Dessa maneira,

O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também, de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente (Cunha, 1989, p. 34).

Como toda prática social, o trabalho pedagógico é atravessado por questões éticas, estéticas, técnicas e políticas. O ato pedagógico envolve saber, ser e fazer, pois, como destaca Verdum (2013, p. 95), o profissional do ensino não leciona apenas conteúdos referentes a uma disciplina: seus gestos, seus modos de ser e estar no mundo, suas (re)ações com relação à realidade e à convivência social também estão em jogo nos processos educativos. Diante dessa constatação, é possível assegurar que, se o aluno consegue visualizar nas ações do professor a corporificação dos princípios pedagógicos, aquilo que foi idealizado como plano para o ensino pode se materializar.

No contexto do ensino superior, a construção de práticas pedagógicas deve considerar também a realidade profissional de cada área. Não é incomum perceber uma separação entre teoria e prática, de modo que o que se ensina nas universidades, muitas vezes, está em descompasso com o que espera o universo profissional. Como será reafirmado no decorrer do texto, não se trata de defender uma linha tecnicista para o ensino, mas de estar atento às demandas e à realidade que emergem do mercado de trabalho, onde muitos egressos das nossas instituições de ensino exercerão a profissão para a qual se graduaram. É nessa perspectiva que proponho a seguir considerações sobre o “jornalismo ensinado”.

2.3.1 Reflexões sobre o jornalismo ensinado

A separação entre teoria e prática no ensino de jornalismo, e outras problemáticas que o envolvem, já foi registrada por diferentes pesquisadores da área (Meditsch, 2001; Ramadan, 2001; Ferreira, 2013). Machado (2021, p. 5), por exemplo, evidencia que, no decorrer de mais de sete décadas de existência das escolas de Jornalismo no Brasil, não houve uma ruptura com o modelo que divide as disciplinas entre teóricas e práticas, como se fosse possível desvincular uma da outra. E mais:

É como se pudessem existir teorias desvinculadas de práticas e técnicas que pudessem existir sem teorias. É como se o estudo histórico de teorias estáticas fosse suficiente para dar conta das demandas colocadas pelas práticas dinâmicas dos estudantes no presente. É comum, ainda hoje, se discutir o conceito de “rotinas de produção”, cunhado por Gaye Tuchmann (1978) no final dos anos 1960, sem qualquer problematização, como se fosse capaz de explicar a multiplicidade de práticas jornalísticas existentes nas sociedades contemporâneas (Machado, 2021, p. 4-5).

Com a implantação dos primeiros cursos de jornalismo no Brasil, situada na década de 1940, houve a necessidade de constituir um corpo docente para atender às demandas dessa área em

ascensão. A legislação vigente no período determinava que as escolas de Jornalismo deveriam estar vinculadas às faculdades de Filosofia⁹; logo, o estabelecimento do corpo docente dos primeiros cursos contou, de um lado, com professores ligados a essa área de conhecimento — portanto, sem nenhuma experiência com aspectos teóricos ou práticos do jornalismo — e, de outro, com jornalistas oriundos do mercado, consequentemente sem experiência didático-pedagógica para lecionar.

Como contextualiza Ferreira (2013), nos anos 1980 houve um crescimento significativo da oferta de cursos de Jornalismo no país, gerando a necessidade de mais professores para atuarem nas universidades. Nesse contexto, o quadro de docentes era predominantemente composto por pessoas que dominavam as técnicas do Jornalismo, contudo estavam distanciadas de práticas pedagógicas necessárias à atividade acadêmica. Esse foi um fator complicador na constituição do ensino de jornalismo no Brasil, que carrega em sua gênese uma formação extremamente tecnicista. De acordo com a autora: “A maioria dos professores dispunha de conhecimentos técnicos, mas nenhuma habilidade pedagógica” (Ferreira, 2013, p. 35).

Embora esse cenário tenha sofrido alguma alteração com a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação *lato/stricto sensu* e com o crescimento das pesquisas e produções acadêmicas no campo, a ausência da formação pedagógica profissional para lecionar ainda é uma realidade em muitos cursos de Jornalismo. Como aponta Ferreira (2013, p. 33):

Os docentes da área de Jornalismo que lidam diretamente com a sala de aula necessitam de formação que ofereça elementos pedagógicos para uma prática precisa e consciente. Lembrando que, na maioria das vezes, o docente de Jornalismo lança-se como professor devido a seu destaque no mercado de trabalho, não conhecendo as competências pedagógicas para lecionar, já que seu próprio curso foi de formação em bacharelado.

Se, em suas primeiras décadas, o ensino de Jornalismo foi marcado por uma prática pedagógica que privilegiava os aspectos técnicos da profissão — como dito, em virtude do perfil do seu próprio corpo docente —, atualmente a formação de jornalistas em nível superior parece estar em descompasso com as expectativas do mercado de trabalho. Nesse sentido, defendo que existe um Jornalismo idealizado nas instituições de ensino, situado entre o que prescrevem as Diretrizes Curriculares e o Jornalismo praticado, relativo ao universo profissional dos jornalistas.

O jornalismo, enquanto modelo de negócios, é amplamente influenciado pelas tecnologias da comunicação e informação, mas a academia precisa ter uma visão crítica sobre o que, de fato, faz parte das transformações do mercado do Jornalismo ou o que se torna só mais um “modismo” incorporado no ensino (Vieira; Miranda, 2019). É importante compreender que as ferramentas e plataformas podem ser transformadas e aperfeiçoadas com o passar do tempo; contudo, a essência do Jornalismo, bem como as competências e habilidades necessárias para praticá-lo, permanecem.

Nesse entendimento, Ramadan (2001, p. 12) destaca que existem professores que, no dia a dia da formação, dão mais atenção à prática, de acordo com os ditames do mercado, enquanto outros se concentram nos aspectos teóricos das disciplinas, esquecendo-se de relacioná-los com a realidade da profissão, perdendo de vista a ligação necessária entre o fazer e o saber. Por causa desse desequilíbrio,

[...] de um lado temos a graduação desarticulada, correndo atrás de um mercado em transformação e, de outro, a empresa jornalística que passa a absorver parâmetros

⁹Decreto-lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943.

conceituais e técnicas até aqui próprios de atividades não jornalísticas, como a Publicidade, a Propaganda e Relações Públicas (Ramadan, 2001, p. 12).

Outro aspecto a ser considerado na relação entre o Jornalismo ensinado e o praticado é a forte influência das tecnologias da informação e da comunicação. Se elas interferem no exercício do Jornalismo, o mesmo pode ser percebido na formação dos sujeitos, afinal, “é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se pôr em dia com a tecnologia” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 39).

As transformações geradas pela cultura informática estão presentes na sala de aula, onde tecnologia e pedagogia se entrelaçam para a construção de cidadãos (Ferreira, 2013). Nesse aspecto, destaca-se que o professor deve estar disposto (e disponível) para uma atualização técnica e metodológica no campo do ensino e no campo profissional sobre o qual leciona.

Tecnologia e pedagogia têm de caminhar juntas e não uma sem a outra. Assim, atingirão e incluirão todos na pertença e vivência de uma mesma sociedade, criando canais mais justos, amplos e menos discriminatórios. [...] é importante que a universidade e, com ela o próprio professor, conheça as novas tecnologias que surgem no mercado. Mais uma vez o diálogo entre teoria e prática baseando-se em os novos aparatos e os novos rumos ao ensino do Jornalismo (Ferreira, 2013, p. 38).

O grande desafio do professor-jornalista, então, é romper com o antagonismo entre teoria e prática, promovendo uma formação humanista e crítica que dialogue com as práticas inerentes ao mundo do trabalho dos jornalistas, unindo os saberes didáticos aos saberes da experiência (Pimenta; Anastasiou, 2002).

3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DE JORNALISMO NO BRASIL

Para compreender como se estrutura o pensamento pedagógico desse ensino no país — suas bases teórico-conceituais e paradigmáticas —, recorro a uma breve revisão histórica, adotando como recorte as primeiras iniciativas de um ensino formal até a implantação das primeiras escolas de Jornalismo.

Que fatos, tensões e interesses permearam a formação superior na área, desde as primeiras iniciativas até a abertura do primeiro curso formal vinculado a uma instituição de ensino superior? Como se constituiu o pensamento pedagógico que circunda os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de Jornalismo ao longo da história? Essas são algumas das questões que serão abordadas ao longo da presente seção.

3.1 PENSAR PEDAGOGICAMENTE: A CONSTRUÇÃO DE UM JORNALISMO PARA SER ENSINADO

A reflexão aqui empreendida é norteada pelo conceito de “pensamento pedagógico”, o qual é definido por Gadotti (2004) como o exercício intelectual destinado à descrição, interpretação e avaliação de questões educacionais da vida nacional. Nesse exercício, o autor busca identificar quais são as correntes e tendências presentes na educação brasileira.

Descrever o pensamento pedagógico sobre o ensino de Jornalismo no país perpassa pela compreensão dos contextos, das histórias, dos interesses e das motivações que originaram as primeiras propostas para oficializar o ensino superior na área, assim como dos aspectos culturais, tecnológicos e mercadológicos que permearam a construção das orientações didático-pedagógicas, desde as primeiras iniciativas no início do século XX.

A percepção do pensamento pedagógico, nesse sentido, parte do entendimento dos conceitos, paradigmas e das relações de poder que estiveram presentes desde a constituição dos currículos mínimos até as mais recentes diretrizes curriculares para a formação de jornalistas no Brasil, considerando as “historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica” que estão implicados na trajetória desse ensino (Anastasiou; Alves, 2015). Afinal, por que o Jornalismo tem sido ensinado com nessas configurações? Por que adotamos determinadas teorias e sofremos influência de certas correntes epistemológicas? O pensamento pedagógico nesse ensino vai refletir diretamente nas práticas dos professores-jornalistas e nos processos de ensinar, aprender e apreender dos sujeitos.

As três ações não são contrárias, mas se complementam na construção do conhecimento: ensinar, como uma exposição/explicação de conteúdos por parte do docente, que envolve a junção de saberes pedagógicos e técnicos próprios de cada disciplina, não pode ser controlada pelo professor — afinal, cada sujeito absorve e interpreta uma informação recebida de modo bastante particular. Sobre aprender e apreender, Anastasiou e Alves (2015, p. 19) explicam que, embora haja uma relação dos educandos com o conhecimento nos dois movimentos,

o apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...].

Todo processo formativo é atravessado por uma intencionalidade e pela efetivação de vivências e práticas que serão levadas pelos sujeitos da academia para o mundo do trabalho. A percepção das influências internas e externas na concepção dos currículos, os entraves advindos dos donos de empresas jornalísticas e a relação com aspectos políticos também auxiliam nessa compreensão. Gurgel (2012, p. 10) explica que:

Questões de ordem sócio-política e cultural determinaram os rumos do ensino de jornalismo em nível universitário. As primeiras tentativas de criação de cursos de jornalismo foram frustradas seja pela incipiência dos projetos ou pelo regime político vigente. O mesmo governo que outrora fora contrário à demanda, anos mais tarde, criaria o primeiro curso superior de jornalismo, porém, demoraria mais nove anos para determinar suas diretrizes pedagógicas.

Sabe-se que história do jornalismo foi construída em um cenário diverso, complexo e movido por interesses de toda ordem. E com o ensino superior na área não poderia ter sido diferente. A consolidação da imprensa e a inauguração das primeiras escolas de jornalismo foram dois fenômenos que se instalaram tardiamente no Brasil; o período entre o primeiro evento (imprensa) e o segundo (escolas) é considerado por Dias (2018, p. 16), como uma época de preparação das condições materiais, políticas e culturais para “a exigência de formação de mão de obra especializada”.

Por décadas, a produção de notícias ficou a cargo de egressos dos cursos de Direito, de beletistas e de representantes de outras classes profissionais que possuíam aptidão para a redação de notícias. Esse fator foi preponderante para retardar a implantação das faculdades de jornalismo, tendo em vista que, por um longo período, disseminou-se a crença de que, para ser jornalista, bastava ter talento e que o ofício verdadeiramente se aprendia no cotidiano das redações, tornando-se desnecessária a existência de cursos universitários para essa finalidade. Conforme contextualiza Lopes (2012, p. 43),

[...] vale lembrar que a presença de outros intelectuais como sacerdotes e algumas classes de servidores públicos também era comum entre aqueles que produziam conteúdo para os jornais. Os bachareis em direito contribuíam para conferir uma linguagem rebuscada, cheia de jargões, por isso, pouco acessível aos textos, algo que só foi efetivamente banido das notícias com as reformas dos anos 1950, principalmente com a adoção dos manuais de redação e estilo pelas empresas jornalísticas.

O trabalho nas redações era visto como uma segunda atividade profissional, posto que os baixos salários recebidos pelos jornalistas não possibilitavam a dedicação exclusiva ao ofício ou serviam como meio de se obter visibilidade na vida política (Lopes, 2012).

O caráter industrial que a imprensa brasileira adotou nas primeiras décadas do século XX impulsionou os debates sobre a necessidade da formação na área, afinal, “a legitimação do Jornalismo enquanto área do conhecimento pela comunidade e acadêmica reflete evidentemente o processo de institucionalização social da profissão informativa” (Marques de Melo, 2006, p. 13). Diante disso, é possível verificar que o surgimento do ensino de jornalismo no Brasil está atrelado a uma demanda de mercado em ascensão.

Nesse período surgiram as primeiras propostas para o ensino de jornalismo no país, tendo como um dos precursores o jornalista Gustavo de Lacerda. Com a criação da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em 7 de abril de 1908, ele desejava que a entidade se posicionasse na vanguarda dos debates sobre a formação do jornalista e a garantia dos direitos assistenciais à classe jornalística. Prova disso é que a concepção do curso de jornalismo estava entre os propósitos definidos na ata de fundação da ABI.

Contudo, houve uma forte oposição de proprietários de jornais, advinda do pensamento corrente de que o jornalismo era uma questão de vocação, uma inclinação natural, um ofício que deveria ser aprendido na prática, no cotidiano das redações, e não nas escolas/universidades. Ademais, a contratação de bacharéis elevaria desnecessariamente o custo operacional do negócio-jornalismo:

Os jornalistas profissionais, tanto os grandes intelectuais que atuavam na imprensa quanto aqueles dotados de formação cultural e humanística menos abrangente que ocupavam posições inferiores nos jornais, eram todos contra o diploma de bacharel em jornalismo. Sorriam ao ouvirem falar, como diziam na época, em “Escolas de Jornalistas”. Achavam uma pilhéria esse negócio de “Bacharéis em Reportagens” e “Doutores em Artigos de Fundo”, pois o jornalista se faz é no batente, na banca, no movimento frenético da sala de redação (Dias, P. R., 2018, p. 48).

Essa oposição representou, por muitos anos, um empecilho para a criação das escolas de jornalismo. Lacerda faleceu em 4 de setembro de 1909, aos 56 anos, antes de ver suas ideias para a formação superior em jornalismo postas em prática. Sucessivas diretorias da ABI encamparam a continuação do seu projeto; no entanto, ora pela resistência imposta pelos donos de grandes veículos noticiosos, ora pela inabilidade da Associação em colocar em o projeto prática, a ideia de uma escola de jornalismo tardou em sair do papel.

Até que uma proposta formal, amparada pela legislação vigente, fosse posta em prática, muitas iniciativas de cursos livres, extraoficiais, de curta duração ou por correspondência surgiram entre as décadas de 1930 e 1940, algumas delas fomentadas até mesmo por periódicos tradicionais de grande circulação — todos eles com vida curta —, com o objetivo de conceder uma formação técnica e geral para quem se interessasse pela área. O curso de extensão universitária em jornalismo na Universidade do Rio de Janeiro (1932), o curso da Academia do Comércio do Rio de Janeiro (1935), o curso técnico-profissional da Associação dos Jornalistas Católicos (1936), o curso de jornalismo do Clube das Mulheres Jornalistas (1943) e o Curso Livre de Jornalismo organizado por Vitorino Prata Castelo Branco na sede da Associação dos Profissionais de Imprensa de São Paulo (APISP) (1943) são algumas iniciativas que podem ser destacadas nesse período, como forma de demonstrar que

a existência dessas ações, mesmo com uma curta duração, revelava a alta demanda pela formação acadêmica e a urgência de colocar o projeto da escola de jornalismo em prática.

Vale destacar que, no aspecto pedagógico ou profissional, a influência norte-americana no exercício do jornalismo, no que se entende e se ensina sobre, foi marcante. Na formação do pensamento pedagógico do ensino de jornalismo no Brasil, tal interferência ocorreu de forma muito natural, “como se não fosse possível montar um curso de jornalismo sem ser influenciado pelos modelos e pela produção técnica norte-americana, apesar de tudo o que isto significa para a cultura, independência e autonomia nacional” (Dias, P. R., 2018, p. 113). Sobretudo, a partir da década de 1950, são perceptíveis as marcas dos princípios ideológicos estadunidenses e a relação de dependência teórica e metodológica no ensino das técnicas de redação jornalística, do emprego do lead¹⁰ e da pirâmide invertida¹¹ à bibliografia utilizada nos fascículos dos cursos brasileiros. A importação das práticas e técnicas daquele país foi responsável pelo surgimento do ideal de modernização que ficou cristalizado no imaginário de quem fazia, vendia e consumia notícia. Nesse entendimento, Jácome (2020, p. 164) atesta que:

Uma das características mais decisivas do discurso modernizador e da idealização do “modelo ‘americano’” é a emergência de um conceito de notícia visto agora como unidade básica de construção dos jornais. [...] De maneira análoga, são definidos um conjunto de técnicas específicas e um monopólio da informação aos agentes e mídias jornalísticas ligadas normativamente a uma ideia específica de *jornalismo*. Consequentemente, outros conceitos de narrativas são deslegitimados ou descredenciados como tal. Assim, o jornalismo produzido anteriormente e mesmo aqueles de outras estéticas são caracterizados como não noticiosos, não informativos e, consequentemente, não jornalísticos (grifos do autor).

É possível considerar que o ensino está, historicamente, atravessado pelo modo de fazer jornalismo, considerando que uma parte da representação docente era composta por jornalistas de carreira, com experiência consolidada na lida diária das redações. Logo, o que era lecionado aos estudantes dos cursos (formais ou não) partia dos resultados das experiências desses profissionais ao longo das suas carreiras. Assim, a construção da identidade profissional do jornalista passou pela compreensão e adoção dos valores inerentes à profissão, bem como pela consolidação da formação.

Na tentativa de descrever o pensamento pedagógico sobre o ensino de jornalismo no Brasil, destacam-se, inicialmente, as influências de duas correntes: o pragmatismo norte-americano e o academicismo europeu. Nas palavras de Gurgel (2012, p. 17):

Tendências profissionais e pedagógicas que influenciaram o processo de ensino/aprendizagem do jornalismo como campo universitário no mundo também afetaram o Brasil. Desde a implantação dos primeiros cursos, o ensino do jornalismo no Brasil passou por inúmeros problemas como: entraves burocráticos, políticos, sociais, profissionais, acadêmicos, entre outros. Alguns desses problemas persistem até os dias atuais.

¹⁰No jornalismo, o *lead* (ou lide) era uma técnica de redação muito comum, especialmente na modalidade impressa. Correspondia à parte inicial da notícia, responsável por destacar nas primeiras linhas as informações mais relevantes sobre o conteúdo, com o objetivo de atrair a atenção do leitor. Geralmente nessa introdução se respondia a cinco perguntas: O que? Quem? Como? Quando? Onde? E por que?

¹¹Trata-se de mais uma técnica de redação jornalística que consiste em destinar os dois primeiros parágrafos do texto para a exposição das informações principais, de modo que o leitor tenha ciência do que será apresentado ao longo do texto. O *lead* faz parte da composição da notícia na pirâmide invertida.

Os dois modelos de ensino que predominaram na constituição das escolas de Jornalismo no Brasil determinaram, desde a elaboração dos currículos mínimos, nos anos 1940, até o debate sobre as diretrizes curriculares atuais, as quais prescrevem que teoria e prática devem ser aliadas na formação do jornalista na contemporaneidade.

Após a exposição das primeiras iniciativas que compõem a “proto-história” do ensino de Jornalismo no Brasil (Dias, P. R., 2018), nas próximas linhas da presente seção, dedico-me a expor como se constituíram os primeiros cursos de graduação vinculados às instituições de ensino superior, destinados à formação de bacharéis em Jornalismo.

3.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA O ENSINO FORMAL DE JORNALISMO

Quase quatro décadas haviam se passado desde as incursões iniciais conduzidas por Gustavo de Lacerda na tentativa de criar um curso para formação de jornalistas, em 1908. Até então, nenhuma iniciativa que preenchesse essa lacuna na institucionalização do ensino de Jornalismo havia se concretizado efetivamente.

Em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal inaugurou um curso — que ainda não era uma escola de Jornalismo, mas uma cátedra sob a responsabilidade de Costa Rego — que oferecia aos estudantes conhecimentos sobre assuntos gerais e de deontologia do Jornalismo. Entretanto, o regime estado-novista de Getúlio Vargas dissolveu a estrutura universitária, interrompendo o projeto da formação de jornalistas daquela instituição (Marques de Melo, 1974; Lopes, 2012).

Os anos 1940 foram um marco na constituição dos cursos de ensino superior presenciais e regulares. O decreto-lei 5.480, de 13 de maio de 1943,¹² instituiu que o curso de Jornalismo deveria ser ofertado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ), em cooperação com a ABI e sindicatos da classe. Entretanto, a organização das condições de funcionamento do curso, com a estruturação do seu fluxo curricular, só aconteceu três anos mais tarde. Como descreve Dias, P. R. (2018, p. 159):

Estava tudo pronto, mas mesmo assim o curso não foi imediatamente implementado. Transcorreu o inteiro ano de 1947 e no limiar do ano seguinte, viram a necessidade de reorganizar o eixo de formação eliminando algumas disciplinas e fundindo outras. A organização foi fixada pelo decreto-lei 24.719, de 29 de março de 1948. O curso de jornalismo estava finalmente pronto.

O autor relata também que os primeiros anos de funcionamento do curso foram marcados por muitos erros na organização, pela falta de infraestrutura, equipamentos e laboratórios adequados para a viabilização de atividades práticas — fatos que provocaram muita insatisfação entre o corpo docente, discente e profissionais ligados à faculdade, porque essa realidade comprometia a formação dos futuros jornalistas.

O curso da Faculdade de Filosofia, embora tenha sido o primeiro a ser planejado, não foi o primeiro ser implementado (Marques de Melo, 1979). Essa posição foi ocupada pela Escola de

¹² No decreto-lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943, lemos que “O curso de jornalismo será ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia com a cooperação da Associação Brasileira de Imprensa e dos sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas (Art. 3º)”.

Jornalismo Cásper Líbero, que iniciou suas atividades acadêmicas no ano de 1947. A inclinação para a formação da Cásper é anterior à fundação do curso superior, já que, nas dependências do *Jornal A Gazeta*, de propriedade do advogado e empresário Cásper Líbero, aconteciam comumente ciclos de palestras sobre temas de interesse do universo jornalístico, os quais atraíam a atenção de estudantes e jornalistas. A criação de uma fundação para desenvolver e manter um curso de Jornalismo foi registrada no testamento de Líbero, que faleceu em 1943.

Por imposição legal, as escolas de Jornalismo deveriam ser vinculadas a Faculdades de Filosofia, e com o curso da Cásper não foi diferente. A supervisão pedagógica da graduação ficou a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e as atribuições administrativas e financeiras estavam sob a responsabilidade da Fundação Cásper Líbero. Ademais,

A decisão em hospedar a Escola de Jornalismo na Faculdade de Filosofia da PUC-SP não foi tomada somente pelo fato de exigir a lei que os cursos de jornalismo fossem vinculados a uma faculdade de filosofia. De grande influência foi também a identificação de Cásper Líbero com essa intelectualidade católica, sua cultura e seu sistema de ensino clássico, erudito e humanista (Dias, P. R., 2018, p. 170).

Reflexo do momento histórico do país, o início dos anos 1960 inaugura a fase dos currículos mínimos oficiais. O primeiro deles foi implantado em 1962,¹³ e o segundo, em 1965¹⁴. O currículo de 62 é conciso (contendo apenas duas páginas) e liberal, características que conferiam às escolas uma considerável margem de liberdade e autonomia para definir a estrutura dos cursos. O documento listava doze disciplinas, sendo cinco de caráter “geral”, quatro “especiais” e três “técnicas”, sendo prevista, obrigatoriamente, uma parte prática, com estágio em redações, emissoras de rádio e televisão e empresas de publicidade. Outra possibilidade gerada pelo documento, nesse sentido, era um estágio docente em cursos de Datilografia, Estenografia e Fotografia (Silva, 1979; Moura, 2002).

A contribuição de Luiz Beltrão para a prática do Jornalismo é novamente mencionada aqui, destacando-se sua relevância na implementação da formação em Jornalismo e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento pedagógico voltado ao ensino superior na área. Sobre a sua atuação no âmbito pedagógico, destacam-se a participação na fundação do curso de jornalismo na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP – 1961), a criação do Instituto de Ciências da Informação (ICINFORM – 1963), a publicação da primeira revista científica do Brasil na área (Comunicação & Problemas) e o desenvolvimento da primeira teoria da comunicação genuinamente brasileira (Folkcomunicação), que até hoje desperta o interesse de muitos pesquisadores do campo da Comunicação (Gurgel, 2012). A experiência do jornalista e professor paraibano revela uma profunda preocupação com aspectos didático-pedagógicos da formação de jornalistas.

Machado (2021, p. 10) destaca a importância de Luiz Beltrão e também de Danton Jobim na incorporação de inovações no ensino de jornalismo nas escolas pioneiras do país. Beltrão e Jobim reconheciam a insuficiência do ensino teórico para uma formação qualificada de jornalistas, e que o aprendizado das técnicas da profissão também era necessário. Assim, foram criados os jornais-laboratórios, espaços onde os alunos poderiam executar atividades práticas dos cursos. Na visão de Machado (2021, p. 10), a atuação dos dois jornalistas-professores foi significativa para o ensino na área, uma vez que,

¹³ Parecer nº 323/62.

¹⁴ Parecer nº 984/65, homologado pela Portaria nº 20, de 23 de agosto de 1966.

[...] na condição de docentes, trataram de refletir sobre as particularidades da pedagogia a área de jornalismo, publicando obras de referência sobre o tema, quando convidados como professores no Ciespal, que ainda hoje são leitura altamente recomendável

Além de caracterizar o jornalismo em seu aspecto profissional, a obra *Iniciação à Filosofia da Comunicação*, também pode ser observada em seu teor pedagógico. Na condição de defensor da educação, Beltrão considerava de suma importância que o jornalista tivesse acesso a uma formação que o capacitasse para exercer a profissão:

No plano pedagógico, em conformidade com o próprio título, *Iniciação à Filosofia do Jornalismo* não se limita às técnicas do jornalismo, mas alicerçada em conceitos filosóficos dá aos leitores os necessários ensinamentos humanísticos que irão nortear os passos do jornalismo como uma questão social e de responsabilidade dos jornalistas (Gurgel, 2012, p. 49).

Seguimos nessa retomada histórica sobre o ensino de jornalismo no Brasil chegando até 1965, ano de criação do segundo currículo mínimo. Elaborado sob o comando de Celso Kelly e com grande influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina (CIESPAL), o documento recomendava a formação de um “jornalista polivalente”, multitarefa, privilegiando o ensino técnico. Tal escolha foi justificada no Item 4 do Parecer 984/65, sob a alegação de que “a profissão não comporta cursos diversificados, pois as ofertas de trabalho levam os jornalistas a frequentar mais de um setor recomendável, pois, é a formação de jornalista polivalente, cuja especialização seria complementada mediante cursos pós-graduados”¹⁵.

Na configuração do ensino preconizada no currículo de 1965, os cursos deveriam preparar seus alunos para atuarem nos mais diversos setores da comunicação social. Portanto, os bacharelados receberiam uma formação mais abrangente, que privilegiava desde a cultura geral e teorias da comunicação até a fundamentação técnica, com disciplinas de caráter mais prático. Como reflexo do pensamento pedagógico daquele período,

as propostas do segundo currículo mínimo refletiam um deslocamento epistemológico no contexto universitário da época, marcado pela crescente *valorização do funcionalismo americano em detrimento dos estudos jurídicos, filosóficos e literários*. Tais alterações no campo das ideias que gozavam de prestígio no universo acadêmico brasileira ganharam impulso no momento pós-II Guerra Mundial, marcado pelo crescimento dos Estados Unidos enquanto potência, e de sua política que buscava influenciar ideológica e culturalmente o resto do mundo. Nesse contexto, duas instâncias foram consideradas estratégicas: as universidades e o jornalismo (Lopes, 2012, p. 90, grifo nosso).

Sob a orientação do segundo currículo, a formação do jornalista seria realizada a partir de três níveis: “o cultural, com disciplinas de formação humanística; o fenomenológico, com disciplinas teóricas da Comunicação; e o instrumental, com disciplinas técnicas ou de especialização” (Moura, 2002, p. 84). Ao avaliar os impactos desse documento no ensino de jornalismo, Meditsch (2012, p. 56) conclui que,

¹⁵ Parecer nº 984/65, Item 4, *apud* Moura (2002, p. 84).

A “modernização” do currículo sob o parâmetro da CIESPAL esbarrou, no entanto, na inércia e na falta de recursos de nossa universidade. De fato, houve uma tecnificação do ensino teórico, mas o propósito de incrementar o ensino profissionalizante foi barrado pela falta de equipamentos. Assim, a parte técnica dos cursos só funcionou “para efeito de...” como costumava se referir o jargão burocrático em relação às determinações que não saíam do papel. O termo “para efeito de...” foi utilizado na resolução que implantou o currículo de 1965: para efeito de enquadramento no serviço público, o curso seria considerado como se tivesse a duração de quatro anos, embora na realidade continuasse com três de duração.

A partir dos apontamentos de Meditsch (2012), é possível compreender que a falta de uma infraestrutura adequada nas escolas de jornalismo foi uma barreira para uma efetiva implementação do currículo mínimo, revelando desde aquela época uma distância entre o que constava nas normas e o que acontecia na realidade das instituições de ensino.

No fim da década de 1960, 18 instituições de ensino superior ofereciam o bacharelado em jornalismo; dessas, 11 eram públicas e sete particulares¹⁶ (Lopes, 2012). Já em 1969, foi implementado o terceiro currículo mínimo¹⁷, trazendo como principal alteração a unificação acadêmica: os cursos de jornalismo passam a se chamar “Comunicação Social” (jornalismo, publicidade e relações públicas se tornam habilitações) e passam a ter a duração de quatro anos. Esse currículo apresentou um tronco comum de disciplinas para todas as áreas, seguido pelos componentes curriculares específicos concernentes a cada habilitação.

A alteração na nomenclatura foi justificada sob a prerrogativa de facilitar o intercâmbio no continente (Meditsch, 2012). A mudança no currículo de jornalismo nesse momento foi reflexo de uma reforma mais ampla em todo o ensino superior brasileiro. Nesse período, já sob a tutela do governo militar, empreenderam-se, a todo custo, esforços para evitar a politização do ensino.

Em 1978, o quarto currículo mínimo¹⁸ foi criado com a intenção de formar um profissional apto a atuar como “agente de transformação e desenvolvimento da sociedade” (Dias, P. R., 2018, p. 57). Contudo, a realidade de quem vivenciava o ensino de jornalismo nesse período não era vista com bons olhos, afinal, não custa lembrar que essa foi a década em que a Ditadura Militar brasileira atingiu seu ápice. Nesse mesmo ano a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM) publicou uma obra organizada pelos professores José Marques de Melo, Anamaria Fadul e Carlos Eduardo Lins da Silva. O livro, intitulado *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, é fruto das reflexões e do engajamento (especialmente político) de acadêmicos da área, cujo tom de denúncia é definido desde as primeiras linhas da publicação:

O prolongado autoritarismo que o país sofreu nos últimos quinze anos repercutiu de forma dramática em todos os setores da vida nacional, Mas foi sem dúvida nas instituições universitárias onde se produziram enormes traumatismos. [...] Nas escolas de comunicação, que aliás se multiplicaram em meio a esse período de trevas, o espaço para a atividade criativa, para a reflexão inovadora, para o rompimento das estruturas obsoletas, praticamente inexistiu. Por isso, o ensino da comunicação encontra-se mergulhado numa crise profunda, crônica e endêmica (Marques de Melo; Fadul; Silva, 1979, p. 7).

¹⁶ Lopes (2012, p. 88) descreve a seguinte distribuição dos cursos de jornalismo no ano de 1969: nove no Sudeste, quatro no Nordeste, três no Sul, uma no Centro-Oeste e uma no Norte. “Com exceção de três, as outras 15 escolas localizavam-se em capitais”.

¹⁷ Parecer 631/69.

¹⁸ Resolução 03/78.

O quinto currículo mínimo foi organizado em 1984, mediante inseguranças e uma crise de identidade para o campo da comunicação, quando a relevância da formação acadêmica para o comunicador começou a ser questionada. Entre as mudanças apresentadas, houve a ampliação da duração dos cursos de Comunicação Social de três para quatro anos.

Na mesma obra anteriormente mencionada, Marques de Melo tece uma crítica não apenas sobre a graduação de jornalismo, mas sobre o modo como o ensino superior se estruturou no país, admitindo que os problemas na formação do jornalista nada mais eram do que reflexos de uma crise de maior amplitude nesse nível da educação. Em suas palavras:

A função dos cursos de jornalismo, em seus primeiros momentos, foi assim a de abrir caminho para os novos contingentes do aparelho burocrático do Estado e eventualmente para suprir as necessidades ocupacionais de um empresariado em sua maioria renitente e conservador. Nesse sentido, os novos cursos revestiram-se das mesmas características dos demais cursos superiores existentes no país, preocupando-se menos com a formação de cidadãos habilitados a intervir socialmente na realidade, a partir de sua profissão, do que com a formação de letrados, propensos a escalada dos degraus do jornalismo burocrático (Marques de Melo, 1979, p. 34).

O autor enfatiza, ainda, que o perfil pedagógico nessa área seguiu os padrões norte-americanos, com uma transmissão dogmática de conhecimentos, baseada em uma bibliografia predominantemente estrangeira. Prevalcia uma transmissão de padrões tecnológicos e culturais do fazer jornalístico, oriundos especialmente de países europeus e dos Estados Unidos, e que não se aplicavam à realidade da produção local. Vale destacar, nessa perspectiva, a dificuldade do jornalismo em se afirmar como campo acadêmico, uma vez que a sua formação, historicamente, abarcou necessariamente o ensino de humanidades e a capacidade de ler o mundo, exigiu o domínio e eficiência linguística e requereu “competências tecnológicas que transcendem em muito o lápis e o papel” (Sousa, 2004, p. 3).

Diante desse diagnóstico, a saída encontrada pelos órgãos competentes foi promover reformas curriculares como estratégias capazes de promover, por si mesmas, mudanças necessárias na formação. Mas, conclui Marques de Melo (1979), essas ações não passaram de meras ilusões, considerando que a estrutura do ensino brasileiro e seus fundamentos sociais e ideológicos é que precisavam ser revistos. As mudanças e atualizações das normas para o ensino são úteis e necessárias, admitindo-se que a educação formal deve acompanhar as transformações do seu tempo e estar adequada aos anseios da sociedade. Contudo, não adianta promover transformações no topo, sem considerar que as bases do processo educativo não estão devidamente sedimentadas. Ao analisar os cinco currículos mínimos que regulamentaram o ensino de jornalismo no Brasil durante quatro décadas, Moura (2002, p. 69) explica que:

O fato dos pareceres e resoluções serem atos normativos que estabelecem as matérias/disciplinas para o curso, já determinam uma tendência técnico-linear em relação à organização curricular. Além disso, sempre houve uma preocupação com as questões profissionais, demonstrada na própria divisão da estrutura modular, com matérias/disciplinas técnicas e instrumentais.

Seguindo esse percurso, entramos nos anos 2000 com mudanças no cenário do ensino de Comunicação. Em 2001, os currículos mínimos saem de cena, dando lugar às Diretrizes Curriculares

do Ministério da Educação. Além dos cursos de Comunicação Social, esse documento reformou, em um mesmo despacho, mais nove cursos de graduação, entre eles Filosofia, Ciências Sociais e Letras. Em uma avaliação sobre esse documento, Almeida e Silveira (2018, p. 66) fazem a seguinte análise:

As DCN do curso de Comunicação Social foram adotadas 40 anos depois da implantação do currículo mínimo do curso de Jornalismo. Em 2001, quando foi colocado em vigor na sua primeira versão, o documento trazia no seu bojo duas mudanças significativas: a flexibilização e as habilitações. Com a primeira medida, as diretrizes livravam os cursos de manter um currículo mínimo “instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor”, substituindo-o por “um padrão básico de referência” com “orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação”, porém, com flexibilidade na estruturação dos cursos, “tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes”.

Pouco mais de uma década após a aprovação das primeiras diretrizes, elas foram substituídas em 2013, ano em que entraram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Apresentando como argumento central a autonomia acadêmica, as DCNs preconizam o fim das habilitações da Comunicação Social.

Antes de adentrar no debate sobre as diretrizes de 2013, um fato importante para o ensino e a prática do jornalismo merece atenção. Em 2009, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou como inconstitucional a exigência do diploma para o exercício da profissão no Brasil. Como uma das justificativas, defendeu-se que a obrigatoriedade da formação superior feria o princípio da liberdade de expressão, prevista no artigo 5º, inciso IX da Constituição Federal de 1988¹⁹.

Um breve olhar para a história do jornalismo revela que, mesmo a partir da promulgação do decreto-lei 972/69, a obrigatoriedade da formação na área nunca foi uma unanimidade. Conforme relata Lopes (2012, p. 27):

Em relação ao diploma, durante 40 anos compreendidos entre 1969 e 2009, lei brasileira definiu que apenas os graduados em jornalismo poderiam exercer a profissão de jornalista. O mecanismo legal investiu, pois, o diploma de significativo peso na definição de quem podia ou não ser reconhecido como membro daquele grupo. Contudo, à parte a força da lei, muitos continuaram a considerar que diploma não era decisivo para a identificação dos jornalistas, ou seja, o decreto 972/69 foi capaz de firmar momentaneamente uma das estacas na borda da fronteira, mas não apagou nem conteve a polêmica.

Mesmo em meio a tensões e polêmicas, é importante destacar como exigência do diploma reflete no processo de profissionalização do jornalismo e na consolidação da formação dos seus agentes. Com o posicionamento contrário à obrigatoriedade do diploma, o ensino de jornalismo é, de certa forma, colocado em xeque, pois “as prerrogativas profissionais do bacharel em jornalismo estão constantemente sob tensão, sendo insistentemente problematizadas” (Lopes, 2012, p. 17).

O diploma não funciona como um “atestado de qualidade profissional” e não garante que todos os egressos de um curso de nível superior estejam aptos a exercerem com perfeição a profissão para a qual se graduaram. Contudo, o acesso às escolas de jornalismo pode ao menos possibilitar que esses alunos tenham contato com uma formação crítico-reflexiva e com aspectos éticos do seu ofício.

¹⁹ Conforme Acórdão sobre o fim da exigência de diploma para jornalistas. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605643>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Embora a questão do diploma não seja o foco da pesquisa, considero importante mencionar um fato dessa proporção; afinal, ele afeta diretamente o ensino do jornalismo.

3.3 A FORMAÇÃO DO JORNALISTA NA CONTEMPORANEIDADE À LUZ DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2013

Como descrito até aqui, o ensino de jornalismo no Brasil passou por diferentes fases, sofreu grandes interferências e adequações em suas normativas para atender a demandas mercadológicas, até assumir as feições que conhecemos atualmente. Em uma análise sobre a história desse ensino, Christofolletti (2011, p. 166) destaca a complexidade do cenário da formação em jornalismo e conclui que, no país, as experiências pedagógicas ainda estão em fase de sedimentação e carecem de debates mais profundos.

Sobre a atuação do professor, surge como diagnóstico a falta de amadurecimento pedagógico, com métodos de ensino pouco consolidados na área, uma vez que os docentes de jornalismo nem sempre possuem clareza sobre alguns fundamentos da educação — realidade comum entre bacharéis que atuam como docentes —, e porque a discussão crítica e sistemática sobre a formação de jornalistas ainda é bastante fragmentada.

Somado a isso, é preciso admitir que o professor de jornalismo está diante de um grande desafio, que é formar um novo profissional com “múltiplas habilidades para exercer funções que se consolidaram com o avanço das tecnologias digitais e reconfiguração das redes” (Renault, 2018, p. 47). Nesse contexto, Lopes (2012, p. 162) descreve que,

[...] o aumento do número de cursos de graduação, principalmente em instituições particulares, gerou uma demanda por professores universitários, muitos dos quais foram recrutados no mercado de trabalho em virtude de seus conhecimentos adquiridos com a experiência prática. Algumas dessas pessoas, ainda sem título acadêmico, dependendo do envolvimento com a atividade de ensino, acabaram também sentindo a “necessidade” de consegui-lo e somaram-se aos outros candidatos em processo de seleção para mestrado e doutorado.

As manifestações contemporâneas do jornalismo trazem como desafio para o ensino “a atualização pedagógica para metodologias, matrizes curriculares, práticas laboratoriais para que se possa ofertar cursos sintonizados com as expectativas de estudantes que buscam a formação superior” (Barbosa *et al.*, 2021, p. 46). Diante das transformações pelas quais passam o jornalismo e seus profissionais, o que ensinar? Como ensinar? Qual deve ser o paradigma norteador dos projetos dos cursos e da prática docente? De que maneira é possível estimular o pensamento crítico, protagonista e empreendedor? Renault (2018, p. 52) explica que, na busca por caminhos para tornar essa formação o mais completa e eficiente possível, um ponto de partida interessante é compreender o perfil do jornalista brasileiro e as características do mercado de trabalho, onde muitos egressos encontrarão oportunidades para exercerem sua profissão.

Podemos começar vislumbrando que, na atualidade, o ofício do jornalismo tem sido “redimensionado na pós-modernidade por outras competências, expertises e habilidades, criadas pelo e para um novo tempo mais dinâmico, tecnológico, fluido e maleável” (Orlando *et al.*, 2021, p. 43). Logo, o profissional de mídia se tornou, por força do mercado, um trabalhador multitarefas, que deve dominar diversas habilidades para se inserir e permanecer no mercado.

Essas questões devem ser encaradas como desafios a serem superados na consolidação de um ensino crítico e relevante, com um currículo que forneça ao aluno os saberes necessários para a construção de um jornalismo emancipatório (Figueiredo, 2018, p. 74). Um ensino dessa natureza perpassa pela compreensão de que há uma expectativa do mercado por um profissional que esteja apto a produzir conteúdo noticioso para qualquer meio e em qualquer plataforma.

Menciono novamente Christofolletti (2011, p. 168) ao destacar que a tarefa de desenvolver um ensino com fortes bases pedagógicas e com eixos bem orientados deve ser desempenhada por docentes, pesquisadores, gestores da educação e até mesmo pelos alunos. É com a intenção de fortalecer o ensino superior em jornalismo que surgem as diretrizes curriculares de 2013. Conforme explica Dias, P. R. (2018, p. 195):

As diretrizes curriculares foram instituídas seguindo os passos de um forte movimento autonomista, de delimitação do território do campo acadêmico e profissional do jornalismo, visando a qualidade da formação universitária específica. Além disso, elas têm a intenção de atualizar os currículos então defasados pela mutação cultural e tecnológica [...]. É desse esforço de interpretação, para contemplar uma sociedade da informação e preparar um profissional inserido em um contexto tecnológico que os currículos dos cursos serão estruturados.

As DCNJ foram apresentadas no capítulo anterior. A retomada dessa temática aqui se dá mediante a compreensão de que elas fazem parte do pensamento pedagógico do ensino de jornalismo na atualidade. Em (quase) uma década de ensino de jornalismo sob a égide das DCNJ de 2013, é necessário refletir se elas têm atendido às demandas da formação na atualidade e se as mudanças propostas no documento têm sido positivas para formação dos jornalistas brasileiros.

Segundo Barcellos (2018), as diretrizes de 2013 se alinham à realidade do ambiente comunicacional do século XXI, tanto que deslocaram o impresso do tradicional lugar de centralidade do ensino de jornalismo, alocando em destaque a convergência midiática.

Agora a base do ensino e meta da formação não é mais uma mídia cristalizada, com métodos de produção e distribuição bem estabelecidos, mas um jornalismo plástico, informe e mutante, qual seja, o jornalismo convergente, multimídia. A plasticidade atual do jornalismo assim seguirá porque a rede mundial de computadores e o digital de forma geral possibilitam infindas maneiras da notícia chegar com eficiência aos receptores, denominação não mais adequada ao público porque a interatividade das redes possibilita a todos apossarem-se da notícia e interferirem nela de várias formas, como colaborar na produção, acrescentar análises e opiniões, direcionar a distribuição e, até, distorcê-la (Barcellos, 2018, p. 164).

Para Machado (2021), o reconhecimento do jornalismo como um curso específico, a partir das DCNJ, representou um avanço, na medida em que reconhece as particularidades da prática profissional, favorecendo, em sua opinião, a legitimação do jornalismo como prática de científica e de ensino. Todavia, o autor chama a atenção para o fato de que esses avanços não atingiram aspectos pedagógicos da formação,

as Diretrizes pouco avançaram na incorporação das práticas pedagógicas inovadoras, na transversalização da convergência, na articulação entre a graduação e a pós-graduação e do necessário vínculo entre os laboratórios de pesquisa e os laboratórios de ensino

no ensino das práticas jornalísticas. Muito pouco se avançou na institucionalização de blocos de disciplinas [...] voltados para o ensino, a prática e a experimentação das práticas narrativas que estão envolvidos os jornalistas nas sociedades contemporâneas (Machado, 2021, p. 4).

A crítica do autor conduz à percepção de que a histórica separação entre teoria e prática — entre o jornalismo ensinado (que considera jornalismo digital, empreendedorismo ou assessoria como disciplinas específicas) e o jornalismo praticado (que tem a digitalização, a convergência e a promoção de interesses estratégicos como fundamentos) — ainda persiste em nossos dias. Assim, não basta que as Diretrizes sejam atualizadas para acompanhar as transformações que acontecem na sociedade, no jornalismo e na educação, se as práticas pedagógicas dos docentes permanecerem inalteradas.

Para alcançar uma aprendizagem significativa, Machado (2021, p. 4) defende a utilização de “práticas narrativas como eixo estruturante” dos currículos. Em sua visão, a matriz curricular deveria superar a distinção entre disciplinas teóricas e práticas, e organizar os componentes curriculares em “blocos”, nos quais toda a teoria apresentada culminaria no desenvolvimento de produtos. Em resumo, aspectos que seriam comumente apresentados em um viés teórico passariam a ser discutidos na lógica das narrativas jornalísticas e, sendo assim, os componentes de natureza prática serviriam como laboratório para a aplicação, contextualização e atualização das teorias.

Mais do que apenas História do Jornalismo e dos Jornalistas, que é uma formação complementar recomendável, é essencial que o futuro jornalista tenha uma formação aprofundada sobre a História das formas narrativas (gêneros jornalísticos) para que possa melhor aproveitar estes conhecimentos em suas próprias práticas, adequadas às necessidades das sociedades contemporâneas (Machado, 2021, p. 6).

Embora complexo e difícil de ser construído, existe um caminho possível para o estabelecimento de uma formação relevante do jornalista, que é o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja capaz de abarcar as contradições vividas, de modo a formar profissionais críticos, criativos, competentes e conscientes do papel que devem desempenhar (Meditsch, 2012). Na visão de Afonso (2006, p. 42), para uma formação efetiva de jornalistas, os cursos ainda precisam:

(1) Reconhecer as especificidades da área; (2) contar com professores comprometidos com a formação de jornalistas e não com aqueles que simplesmente se dizem críticos da mídia, vista por eles como a grande vilã e culpada por todos os males da sociedade [...]; (3) que os cursos de pós-graduação e as pesquisas realizadas nesse âmbito realmente o ensino de graduação, e (4) que a universidade estabeleça um diálogo constante com o mercado, única maneira de se conhecerem as reais demandas dos profissionais e também das empresas se beneficiarem com os conhecimentos produzidos na academia.

A partir de toda a discussão empreendida até aqui, constata-se que nem o ensino, nem o jornalismo são neutros e distanciados. Os professores de jornalismo, assim como de outros bacharelados, não possuem, em sua formação inicial, o conhecimento necessário para o exercício da docência. Portanto, erram, acertam, copiam, reproduzem, até encontrarem o seu próprio estilo de lecionar. Não há um método de ensino perfeito, mas existem estratégias que podem se adequar de modo mais efetivo à realidade de quem aprende ensinando e quem ensina aprendendo.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE

O objetivo principal desta pesquisa foi interpretar as opiniões dos professores de jornalismo sobre as DCNJ e verificar se as práticas pedagógicas desses sujeitos se aproximam mais do jornalismo ensinado ou do jornalismo praticado. Para alcançar tal propósito, a abordagem metodológica adotada foi Estudo de Caso (EC), um método adequado quando se pretende realizar uma investigação intensa e aprofundada sobre um fenômeno ou unidade social. Esse método envolve a apreensão, a descrição, a compreensão e a interpretação da complexidade de um caso concreto (Martins, 2008).

Yin (2001) e Martins (2008) chamam a atenção para uma suposta facilidade na aplicação do EC como metodologia. Contudo, como asseguram os autores, por trás dessa aparência há um método complexo, rigoroso e detalhado em todas as suas etapas de execução, com vistas a assegurar a qualidade, a eficácia e a confiabilidade da pesquisa.

4.1 O ESTUDO DE CASO

No aspecto histórico, é possível situar o surgimento do Estudo de Caso (EC) como método de pesquisa há mais de dois mil anos, quando Hipócrates, conhecido como o pai da Medicina, relacionou 14 casos clínicos. Ao longo da história, esse tipo de estudo foi sendo utilizado não apenas para o aprofundamento da compreensão de casos clínicos, mas alcança diferentes áreas do conhecimento, sendo uma abordagem de grande prestígio entre pesquisadores (Yin, 2001).

O EC é uma das estratégias válidas quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. A pesquisa apresentada atende os dois critérios básicos do método, uma vez que a opinião dos professores sobre a docência é algo que está fora do controle da pesquisadora e, somado a isso, as DCNJ para os cursos de jornalismo fazem parte da realidade atual do ensino de jornalismo no Brasil.

Ainda de acordo com Yin (2001), essa abordagem é válida para compreender processos que acontecem na tessitura social, tanto em contextos problemáticos que demandam a interpretação de obstáculos, como em circunstâncias bem-sucedidas, mas que são situações de avaliação para modelos exemplares, pois o EC permite traçar uma descrição das diferenças e chegar a determinadas generalizações. Em consonância com a definição apresentada pelo autor, Creswell (2014, p. 86) corrobora que o EC é,

[...] um tipo de projeto em pesquisa qualitativa que pode ser objeto de estudo, como também um produto da investigação. A pesquisa do estudo de caso é uma abordagem

qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um *caso*), ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade, envolvendo *múltiplas fontes de informação* (p.ex., observações, entrevistas, material audiovisual e documentos e relatórios) e relata uma *descrição do caso e temas do caso* (grifos do autor).

Por ser um método abrangente, com potencial para pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, a definição do EC pode conter alguns equívocos. Sendo assim, uma maneira de compreender em que consiste tal abordagem metodológica é admitir que:

Um estudo de caso não deve ser entendido como um longo histórico de uma unidade organizacional, acompanhado de algumas tabelas que mostram apenas percentuais, geralmente para encobrir respostas de poucos participantes, sobres variáveis imprecisas; não é fazer o levantamento de dados secundários sobre uma organização, geralmente uma grande empresa, e com esse material, comumente extraído do *site* da empresa, ou banco de dados público, construir um estudo de caso. [...] não é o desenvolvimento e adequação de uma técnica, método ou modelos aplicados a uma única organização (Martins, 2008, p. 9-10).

Embora à primeira vista o EC possa parecer um método fácil e de rigor científico questionável, já que se concentra na análise de situações, eventos ou grupos de sujeitos mais restritos, a apresentação das evidências nesse tipo de estudo deve ser justa e rigorosa e requer do pesquisador perseverança e criatividade para lidar com os achados da pesquisa. Uma investigação nesses moldes nesses moldes é caracterizada por uma complexidade na apreensão dos dados e no aprofundamento da compreensão de eventos da contemporaneidade. Depreende uma imersão exaustiva em determinado tema/objeto e deve ser precedida por um planejamento detalhado, aliado ao referencial teórico sólido e a características que o próprio caso apresenta.

Parte do rigor dessa abordagem reside na construção de um protocolo de estudo de caso consistente, afinal, é ele quem vai orientar e regular toda a condução das estratégias de pesquisa. Construir um protocolo para o estudo é um dos passos que vai assegurar a confiabilidade do trabalho, ou seja, “garantir que os achados de uma investigação possam ser assemelhados aos resultados da replicação do Estudo de Caso, ou mesmo de outro caso em condições equivalentes ao primeiro” (Martins, 2006, p. 74).

Freitas e Jabbour (2011, p. 15) indicam que o protocolo serve também como um roteiro ou *check list* do pesquisador, e deve ser seguido para que todos os aspectos propostos no trabalho sejam levantados. Os autores listam nove itens que devem estar presentes no protocolo, que serão apresentados no Quadro 1, conjuntamente com uma síntese das informações constantes no protocolo da minha pesquisa:

Quadro 1 – Síntese do protocolo de pesquisa elaborado para a pesquisa a partir dos elementos delimitados por Freitas e Jabbour (2011, p. 15)

Elementos do Protocolo (FREITAS; JABBOUR, 2011)	Protocolo elaborado para a construção da pesquisa
a) questão principal da pesquisa	docência / ensino de jornalismo
(b) objetivo principal	Interpretar a opinião dos professores de jornalismo sobre as DCNJ
(c) temas da sustentação teórica	Currículo e diretrizes curriculares, docência e práticas pedagógicas, jornalismo na contemporaneidade, ensino de jornalismo
(d) definição da unidade de análise	professores de jornalismo
(e) potenciais entrevistados e múltiplas fontes de evidência	professores de jornalismo / grupo focal e questionário
(f) período de realização	2020-2022 (compreende o período da definição do caso, passando pela coleta de evidências em campo até a transcrição e descrição dos danos levantados)
(g) local da coleta de evidências	On-line
(h) obtenção de validade interna, por meio de múltiplas fontes de evidências	a validade interna não fez parte do plano, porque, como explica Yin (2001, p. 57), esta é uma ação que cabe somente à estudos de caso causais ou exploratórios, e aqui me aproximo mais do modelo descritivo de estudo;
(i) síntese do roteiro de entrevista	Questões para o grupo focal: 1. Quais são os principais desafios da docência na atualidade? 2. Qual a sua opinião sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de jornalismo (DCNJ/2013)? 3. Para você o que significa ser docente?

Obs.: o questionário será apresentado no Apêndice.

Fonte: Freitas e Jabbour (2011, p. 15).

Creswell (2014) descreve que a trajetória do estudo começa com a definição dos objetivos e a escolha de um caso específico, que pode ser desde uma entidade concreta e/ou uma organização, um sujeito ou grupo de indivíduos. Na perspectiva do autor:

A chave aqui é definir um caso que possa ser delimitado ou descrito dentro de determinados parâmetros, como um local e momento específicos. Em geral, os pesquisadores de estudo de caso estudam casos atuais da vida real que estão em andamento de forma que posso reunir informações precisas que não foram perdidas pelo tempo (Creswell, 2014, p. 87).

A trajetória dessa pesquisa foi construída tomando como base os fundamentos do EC, tendo em vista que a tônica do estudo de caso é compreender em profundidade um fenômeno que acontece em condições reais e se desenvolve na contemporaneidade, e considerando ainda que o método admite que um grupo de indivíduos possa constituir o caso. O estudo deve buscar:

Explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazer inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados (Martins, 2006, p. 11-12).

Após a delimitação do caso, é necessário definir as técnicas que serão adotadas para o levantamento das evidências. Por definição, e diante de todas as características que foram expostas até aqui, o EC não admite a utilização de uma única fonte de coleta de dados, mas, para chegar à profundidade do caso, o pesquisador deve lançar mão de diferentes recursos, como entrevistas, observação, fontes documentais e/ou audiovisuais. Uma descrição detalhada sobre as categorias de análise, os instrumentos de coleta e as evidências levantadas será apresentada nos tópicos a seguir.

4.2 DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nunca será possível investigar todos os ângulos de um fenômeno, logo, para que os objetivos do estudo fossem alcançados, foi necessário estabelecer recortes para se chegar a um entendimento expressivo da situação estudada (Yin, 2001). Assim, a definição de uma matriz de categorias foi parte do processo de análise das evidências. De acordo com Martins (2006), a criação das categorias parte da similaridade de conceitos das palavras, frases e sínteses presentes na teoria, e elas podem emergir da própria plataforma teórica mobilizada para o estudo.

Desse modo, as categorias estabelecidas aqui emergiram do movimento da pesquisa a partir da própria plataforma teórica mobilizada no estudo. São elas: **1) Diretrizes curriculares; 2) Teoria X prática; 3) Pensamento Pedagógico; e 4) Jornalismo ensinado**. Vale salientar que a análise será empreendida por questões e não por categorias, atentando para o fato de que cada resposta pode ser enquadrada em mais de uma categoria. Portanto, a avaliação da sequência de questões vai conferir uma visão mais ampla na aplicação das categorias.

Martins (2006, p. 85) apresenta alguns critérios adotados para apontar como as categorias demonstram o encadeamento das evidências, trazendo mais coesão e confiabilidade ao estudo. Segundo o autor, deve ser observado o “grau de coerência”, admitindo que “as categorias devem ser derivada dos dados e não de preconceitos”; a “funcionalidade”, considerando que a teoria “deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos”; a “relevância”, compreendendo que o construto deve emergir “como fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve identificar a categoria central mais relevante para explicar o fenômeno”; “flexibilidade”, entendendo que o estudo é passível de modificação, possibilitando que novos casos o enriqueçam com a incorporação de novas categorias e propriedades; e “densidade”, reconhecendo que o construto deve possuir poucos “elementos-chave” e grande número de propriedades relacionadas, conferindo maior validade à pesquisa.

Esta pesquisa apresenta o grau de coerência, observado no momento em que as categorias de análise surgem da sua própria plataforma teórica, em consonância com os dados levantados. No caso da funcionalidade, será observada a correlação de evidências levantadas tanto no questionário quanto no grupo focal, com respostas que se complementam ou que evidenciam caminhos semelhantes para a compreensão do fenômeno estudado. Sobre a relevância, destaco que, a partir da minha vivência, somada à base teórico-epistemológica aqui apresentada, apresento as quatro categorias para análise e consigo atribuir sentido e significado aos dados.

A flexibilidade tem relação com os movimentos da própria pesquisa em Educação, na adequação das categorias ao contexto pesquisado e na composição do construto para uma interpretação mais apropriada dos achados da pesquisa. Por fim, a densidade será demonstrada através da consistência

dos dados apresentados e no resultado do encadeamento das evidências a partir das opiniões dos professores emitidas no questionário e no grupo focal.

Diante dessas considerações, a construção de um referencial teórico e a análise das evidências aqui apresentadas é uma “oportunidade singular para se expor uma contribuição importante ao conhecimento e à prática da pesquisa” (Martins, 2006, p. 87). A seguir, apresento uma descrição detalhada das categorias de análise mobilizada nessa pesquisa.

4.2.1 Diretrizes Curriculares

As DCNJ representam a “costura” e o elemento que atravessa argumentos construídos ao longo da pesquisa, e se fazem presentes desde a concepção deste estudo. A partir dessa categoria, busco identificar, tanto no questionário quanto nos posicionamentos dos professores compartilhados no grupo focal, a compreensão e a relação que esses sujeitos estabelecem com as diretrizes. Intenciono verificar como se posicionam diante de determinadas questões apresentadas sobre o documento, se os docentes evidenciam a presença dele na construção das suas práticas pedagógicas e se compartilham uma consciência crítica sobre o que são as diretrizes.

Como principal documento que normatiza a formação superior na área do ensino de jornalismo, é importante perceber o posicionamento dos professores sobre o que preconizam as DCNJ, sobre a visão que apresentam do ensino e do próprio jornalismo, tendo em vista que elas oferecem o direcionamento para a elaboração dos currículos dos cursos de graduação. Assim, é importante que os professores tenham clareza dessa correlação de forças e de poder (Moreira; Silva, 2013; Silva, T. T., 2015) e das intencionalidades presentes nas DCNJ.

“Diretrizes Curriculares” compõem a primeira categoria de análise porque é inegável a sua importância para a condução da formação de jornalistas em nível superior, já que é um documento que normatiza e estabelece uma estrutura comum aos cursos de jornalismo e pode evidenciar diferentes formas de atuação docente.

4.2.2 Teoria X Prática

Conforme explica Machado (2021), já mencionado na seção anterior, existe uma separação histórica entre teoria e prática na formação superior em jornalismo e, mesmo após décadas de ensino de jornalismo, não foi possível romper com a estrutura de disciplinas que distingue componentes curriculares teóricos e laboratoriais. Como afirmam Costa e Granez (2021, p. 62):

O ensino do jornalismo sempre foi atravessado pela dicotomia entre o saber teórico e a prática. Disciplinas voltadas para a reflexão sobre o campo, de um lado, e aquelas voltadas para a formação profissional, de outro, desenharam a grade dos cursos e ajudaram a moldar as discussões acadêmicas na área da comunicação e do jornalismo.

Os saberes técnicos do jornalismo, relativos às condutas profissionais e às rotinas de produção do jornalista, ficaram restritos a disciplinas como Jornalismo Impresso, Rádio e Telejornalismo e, mais recentemente, o Jornalismo Digital (ou *on-line*, na internet etc.). Enquanto isso, discussões de caráter filosófico, antropológico, sociológico ou mesmo de aspectos históricos da profissão são reservadas a disciplinas como Teorias do jornalismo e da Comunicação, Ética e Legislação em Jornalismo, entre outras.

Na perspectiva de superação da histórica dicotomia, a formação para a docência se apresenta como um caminho promissor, na medida em que oferece ao professor-jornalista elementos pedagógicos que deem conta dos novos cenários da prática jornalística (Ramadan, 2001).

Admitindo-se que essa é uma característica que ainda faz parte da realidade dos cursos de jornalismo no Brasil, é válido verificar como os professores percebem essa separação no cotidiano das salas de aula e que opiniões emitem sobre a construção dos projetos pedagógicos, mediante a orientação das DCNJ de “promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular” (Brasil, 2013b, Art. 2º, III).

4.2.3 Pensamento Pedagógico

O pensamento pedagógico envolve a compreensão das questões políticas, sociais, culturais e pedagógicas que estão no cerne do ensino de jornalismo no Brasil. Admite-se que a formação superior na área, desde a sua gênese, foi marcada por interesses e oposições, e que a própria orientação pedagógica para as instituições de ensino não foi definida de modo aleatório.

Essa categoria busca identificar se, e quais, respostas dos professores pesquisados revelam princípios pedagógicos presentes no trabalho docente desses sujeitos. Neste contexto, intenciono também identificar características da rotina acadêmica, a construção de práticas pedagógicas desses professores, bem como os desafios que enfrentam em seu cotidiano, porque acredito que as práticas pedagógicas estão intimamente relacionadas com a concepção de jornalismo que os professores carregam consigo nos processos de ensinagem.

4.2.4 Jornalismo ensinado

Ao longo do texto, tenho defendido a existência de um jornalismo idealizado para ser ensinado, presente no cotidiano das instituições de ensino superior, alimentado por docentes que, muitas vezes, estão distanciados da realidade do mundo do trabalho dos jornalistas.

O “jornalismo ensinado” pode ser localizado entre as prescrições das Diretrizes Curriculares, que orientam a composição dos currículos dos cursos e a distribuição dos componentes curriculares, e as expectativas do mercado, também denominado aqui de jornalismo praticado. Como categoria de análise, busco, nesse sentido, evidenciar aspectos pedagógicos e didáticos a partir do posicionamento dos sujeitos da pesquisa, considerando as concepções de jornalismo compartilhadas pelos respondentes.

4.3 QUESTIONÁRIO

O questionário é uma das técnicas de coleta de dados mais aplicadas em estudos das diversas áreas de conhecimento. Trata-se um instrumento de investigação constituído por uma relação de perguntas que visam levantar informações sobre conhecimentos, interesses, valores e opiniões dos sujeitos sobre um determinado tema ou fenômeno a ser estudado, possibilitando o acesso a uma visão geral sobre aspectos relevantes do tema em estudo.

Entre os benefícios dessa técnica, destaca-se a quantidade expressiva de dados que podem ser gerados, uma vez que o questionário atinge um grande número de pessoas simultaneamente.

Embora não seja um instrumento tão comum em pesquisas que adotam o estudo de caso como abordagem metodológica — uma vez que pesquisadores orientados por essa tendência optam por instrumentos que possibilitem maior interação com os sujeitos da pesquisa —, “dependendo da situação e, evidentemente, dos propósitos do estudo, o questionário poderá ser um dos instrumentos de coleta de dados e evidências” (Martins, 2006, p. 36).

Com a popularização da internet e das redes sociais virtuais, o compartilhamento dos questionários ficou ainda mais fácil, e pessoas de diferentes localidades podem ser alcançadas por esse instrumento, conferindo maior representatividade ao estudo.

É inegável o potencial do questionário como ferramenta para coleta de evidências; contudo, o pesquisador deve ter cautela na construção desse instrumento. É válido salientar que o conteúdo do questionário deve ser o mais claro e objetivo possível, não emitindo juízos de valor nem contendo qualquer tipo de informação que gere constrangimentos aos respondentes. Nesses casos, os sujeitos podem tentar “se proteger”, mesmo que de forma inconsciente, e fornecer respostas inadequadas ou incompletas às questões propostas.

O que determina a estrutura do questionário são os objetivos da pesquisa e o que o pesquisador deseja descobrir ao aplicar essa técnica. A formulação das questões possui um efeito sobre as respostas; por isso, essa etapa é determinante para o sucesso do levantamento dos dados. Com a delimitação dos objetivos e do problema de pesquisa, tornou-se claro que o questionário seria um instrumento em potencial para levantamento dos dados na minha pesquisa, pela oportunidade de, alcançando docentes de localidades distintas, obter uma visão mais ampla sobre o tema estudado.

O formulário dessa pesquisa foi composto por 18 questões, sendo 11 fechadas e sete abertas (dentre as quais quatro foram abertas devido ao número elevado de possíveis respostas, o que inviabilizou elencar opções; e três solicitavam que o respondente, se possível, comentasse a resposta fornecida à questão anterior). Foi criado no *Google Forms*, plataforma da Google que possibilita o desenvolvimento de questionários, e aplicado entre professores de jornalismo do Brasil, no período de 1º de fevereiro a 1º de abril de 2021, totalizando 70 respostas.

O questionário foi encaminhado por e-mail para colegas, departamentos e secretarias de cursos de jornalismo em instituições públicas e privadas do país, além de grupos de professores no *WhatsApp*. O link para preenchimento do formulário foi anexado ao corpo da mensagem, na qual constava também uma breve apresentação do trabalho:

Caro(a) Professor(a), este questionário faz parte dos instrumentos de coleta de dados para uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB), sob orientação do Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento. Nosso objetivo é investigar a relação dos professores de jornalismo com as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a formação superior na área. Sua participação será extremamente valiosa para este estudo!

A primeira parte do questionário (de 1 a 9) foi construída com o objetivo de estabelecer um perfil dos respondentes; por isso, foram redigidas perguntas como idade, gênero, formação inicial, tempo de docência, natureza da instituição de ensino à qual é vinculado, estado onde a IES se localiza, titulação máxima, principal ou principais disciplinas lecionadas e tempo de atuação na docência.

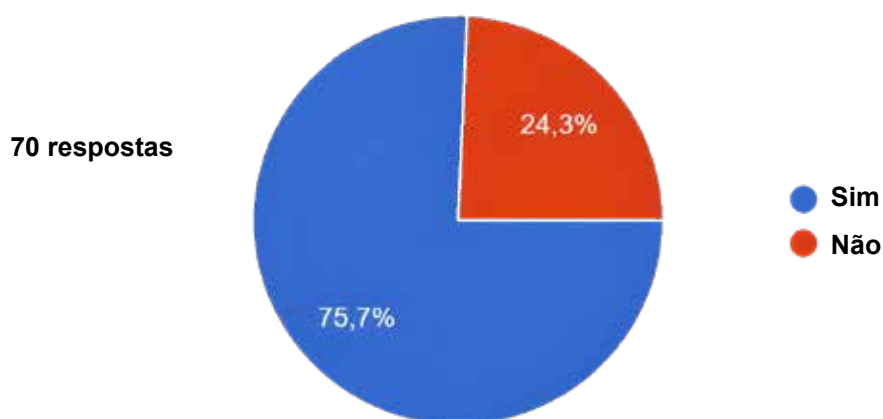
Assim, foi possível traçar o seguinte perfil dos respondentes: em um universo de 70 professores participantes da pesquisa, 54,3% se declararam homens, na faixa etária de 50 a 59 anos (44,3%),

com 10 a 20 anos de experiência docente (41,4%), vinculados a instituição pública de ensino (77,1%), possuindo como titulação máxima o doutorado (77,1%).

As questões 3, 6 e 8 possuíam uma vasta possibilidade de respostas, então, no formulário, cada respondente teve a oportunidade de apresentar por escrito sua opção. Em suma, entre os entrevistados, 51 possuem formação inicial em jornalismo, e 19 declararam ser graduados em outras áreas (Publicidade e Propaganda, Psicologia, Geografia, Engenharia Eletrônica, Pedagogia, Tecnologia em Artes Gráficas, Letras e Dança) — **pergunta 3**. A partir do modelo de formulário online, obtive representantes das cinco regiões do Brasil — **pergunta 6**. Sobre as disciplinas lecionadas, foram mencionados componentes teóricos e práticos dos cursos, alguns da mesma área, mas com nomenclaturas diferentes (por exemplo: jornalismo digital, *webjornalismo* e jornalismo online).

A questão 9 (“Possui experiência prática como jornalista”) também fazia parte do levantamento de dados para a constituição do perfil dos respondentes. Contudo, a ampla porcentagem de respostas positivas a essa pergunta (75,7%) chama a atenção:

Gráfico 1 – Pergunta 9 – Possui experiência prática como jornalista?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

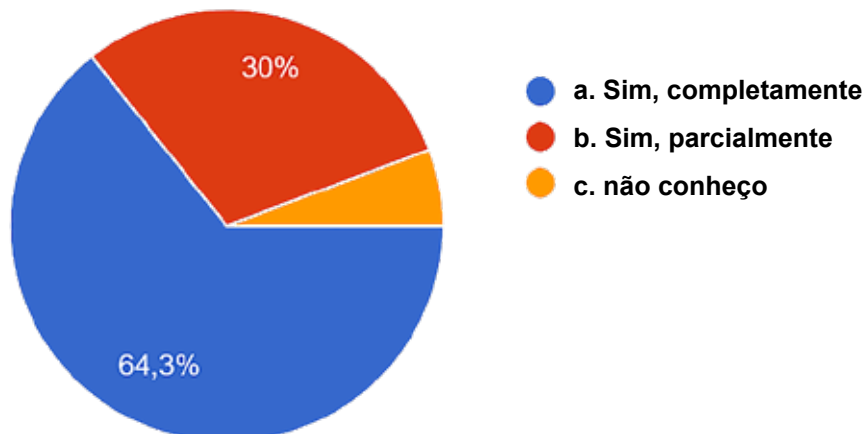
Essa questão pode ser visualizada a partir da categoria “Teoria X Prática”. Ora, se a maior parte dos respondentes revela possuir experiência prática como jornalista, porque há tanta diferença entre o jornalismo praticado e o ensinado e teoria e prática permanecem divididas na formação de jornalistas? Uma compreensão possível é que apenas o saber especializado/conhecimento técnico não sustentam os processos de ensinagem. Devem ser agregados a eles os conhecimentos didático-pedagógicos aplicados ao ensino de jornalismo. A experiência obtida a partir do mercado de trabalho e incorporada no contexto acadêmico poderia contribuir com a superação da distinção entre teoria e prática, ainda presente na formação de jornalistas. Professores com algum nível de experiência no mercado de trabalho, mas com pouco conhecimento pedagógico tendem a reproduzir os padrões tradicionais de ensino, tornando-se pouco reflexivos, críticos e autônomos no seu próprio lecionar.

Na sequência, a segunda parte das questões foi centralizada no problema de pesquisa, adentrando no tópico das DCNJ para os cursos de jornalismo. Na questão 11 (que corresponde à categoria “Diretrizes Curriculares”) os professores deveriam responder se conheciam as DCNJ de 2013. A maioria dos respondentes (64,3%) afirmou conhecer as diretrizes, enquanto 30% diz

conhecer parcialmente e pouco mais de 5% revela não ter conhecimento do documento, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Pergunta 11 – Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo que estão em vigor desde 2013?

70 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

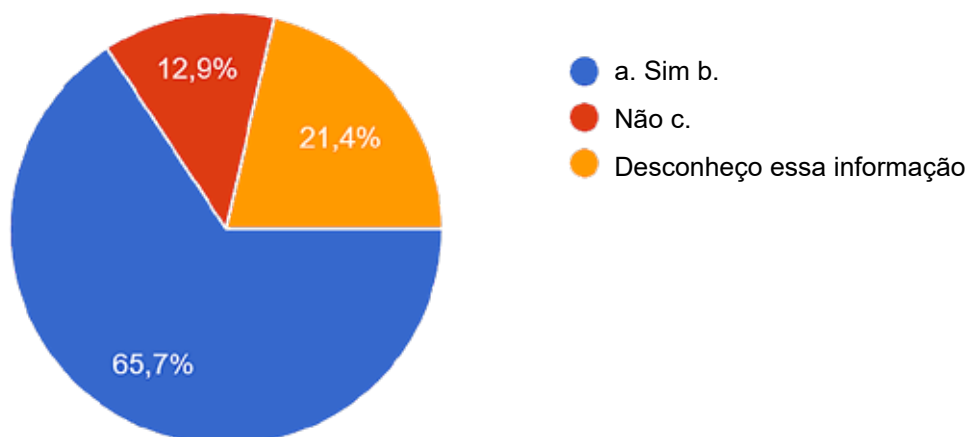
Esse é um dado importante, afinal, as bases legais do ensino de jornalismo em seu aspecto curricular estão contidas nesse documento. Se admitirmos que é bastante comum que professores de jornalismo não tenham formação para a docência, faz-se ainda mais necessário que esses sujeitos tenham clareza sobre os aspectos que fundamentam e orientam a existência dos cursos, concordando com eles ou não. É claro que o conhecimento das DCNJ, por si só, não vai garantir a qualidade da formação de jornalistas em nível superior — muito menos que o acesso ao documento poderá gerar uma consciência crítica no exercício da docência —, mas poderá, no mínimo, ser um instrumento de orientação para professores-jornalistas diante de uma realidade de ensino com métodos tão pouco consolidados.

A questão 12 teve como objetivo verificar se as instituições de ensino já realizaram alguma atividade com o intuito de promover o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares de 2013. A intenção era tornar perceptível o engajamento das instituições nos âmbitos da gestão acadêmica (envolvendo pró-reitoria de graduação, departamentos e/ou colegiados). A justificativa é que, havendo envolvimento institucional em um plano mais amplo, as discussões — e até mesmo a construção dos projetos pedagógicos — não seriam ações isoladas dentro dos próprios cursos.

A ampla maioria dos participantes (65,7%) afirmou que as instituições das quais fazem parte já realizaram alguma atividade com esse objetivo, enquanto 12,9% afirmaram que essa iniciativa não aconteceu e 21,4% demonstraram desconhecer essa informação. Como a pergunta não solicitava uma especificação, não é possível inferir que tipo de ações as instituições de ensino realizaram com essa finalidade. Como não se trata da emissão de opiniões dos docentes, mas da verificação de um possível engajamento das IES nesse sentido, não foram aplicadas as categorias à questão.

Gráfico 3 – Pergunta 12 – A sua Instituição de Ensino já realizou alguma atividade com o objetivo de promover o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares de 2013?

70 respostas



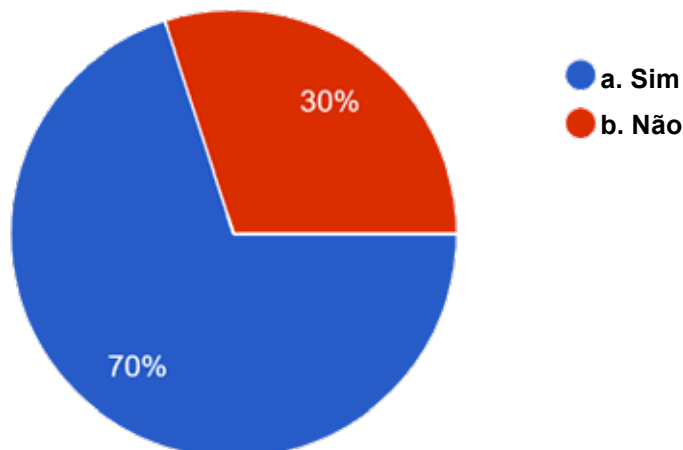
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na 13ª questão, perguntei se os professores utilizam ou já utilizaram alguma orientação das Diretrizes Curriculares para os cursos de jornalismo. A este questionamento se aplicam as categorias “Diretrizes Curriculares” e “pensamento pedagógico”, na perspectiva de interpretar como os docentes constroem suas práticas pedagógicas e se as DCNJ exercem alguma influência em sua atuação em sala de aula. Como demonstrado no gráfico abaixo, 70% dos respondentes afirmam que as orientações das DCNJ fizeram ou ainda fazem parte dos seus planejamentos acadêmicos, enquanto 30% demonstram não adotar o documento como referência para essa finalidade.

Vale ressaltar, mais uma vez, que as DCNJ são um documento normativo, orientador da construção dos currículos da graduação, mas que também fornece diretrizes para o entendimento sobre questões relevantes nos processos formativos, tais como: o que ensinar?” Como ensinar?” Quais são os objetivos a serem atingidos com a formação de jornalistas em nível superior? Quais são os pressupostos pedagógicos contidos nessa normativa? Como se estruturam os cursos de jornalismo no Brasil? Sendo assim, é importante verificar se, de alguma forma, há clareza sobre as DCNJ por parte desses professores no que concerne à construção de suas práticas pedagógicas.

Gráfico 4 – Pergunta 13 – Nos seus planejamentos de ensino, utiliza ou já utilizou alguma orientação das Diretrizes Curriculares para os cursos de jornalismo?

70 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível notar que os percentuais das respostas para a questão 13 e 11 (“Você conhece as Diretrizes Curriculares...”) é bastante próximos, revelando que, nesse aspecto, não há contradição entre os posicionamentos dos respondentes.

Apenas dizer se utilizam ou não alguma orientação das DCNJ não conferem uma compreensão mais ampla da questão. Portanto, foi solicitado aos docentes que esclarecessem, na pergunta seguinte, de que forma essas orientações se materializavam nos planejamentos pedagógicos dos componentes curriculares. Assim, a questão 14 solicitava aos entrevistados que, caso tivessem respondido “SIM” à questão anterior, especificassem “quais orientações extraídas das DCNs eram adotadas na construção dos planejamentos”. Na perspectiva de que em uma mesma resposta pode evidenciar diferentes categorias, nas respostas abertas foi possível identificar a ocorrência das categorias “Teoria X Prática”, “Pensamento Pedagógico” e “Jornalismo Ensinado”. Já que não se tratava de uma resposta obrigatória, foram obtidas 46 manifestações dos respondentes, dentre as quais destaco as seguintes:

A relação entre teoria e prática e a importância da análise contextual são consideradas no desenvolvimento das disciplinas. Além disso, já utilizei as diretrizes como referência em pesquisas sobre formação na área e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (teoria X prática; pensamento pedagógico).

Vinculação da teoria com a prática, ênfase nas mudanças do mercado de trabalho e da atuação profissional, incentivo à formação humanística dirigida às necessidades do jornalista como produtor intelectual (teoria X prática; jornalismo ensinado).

Buscamos construir os planos de curso a partir do conhecimento específico da área de Jornalismo, com uma bibliografia específica. Buscamos também valorização do campo do jornalismo e o fortalecimento da área de conhecimento (jornalismo ensinado; pensamento pedagógico).

O aprendizado na articulação teoria e prática, na realização de produtos carregados de conceitos, na atualização dos suportes tecnológicos e suas linguagens, a exigência de maior carga prática (teoria X prática).

Nas falas apresentadas, destaca-se a menção à relação entre teoria e prática no ensino. Se essa tem sido uma preocupação dos docentes, se afirmam que, em seus planejamentos de ensino, estão atentos às orientações das DCNJ, por que, ao longo de quase 10 anos de ensino de jornalismo sob a égide das Diretrizes de 2013, essa dicotomia ainda não foi superada? A ausência de formação para a docência e a falta de articulação dos professores com aspectos pedagógicos da rotina acadêmica podem ser uma justificativa para tal realidade.

Além dos posicionamentos que refletiam a relação teoria X prática, outros respondentes descrevem, de forma mais direta, a influência das Diretrizes nos componentes curriculares:

Há um tópico chamado “Competências” [nas DCNJ] o qual eu uso no meu programa de disciplina como um check list.

O estudo das Diretrizes é um dos conteúdos de uma das disciplinas que leciono no 2º período do curso. Além disso, a matriz curricular do curso segue as Diretrizes desde 2014.

Uma terceira linha de respostas revela a existência de uma interpretação equivocada da questão ou a falta de conhecimento de aspectos pedagógicos por parte de alguns sujeitos, os quais reportaram

mudanças mais amplas no plano dos projetos pedagógicos dos cursos e não refletiram sobre suas próprias práticas de ensino. A esses posicionamentos não foi aplicada nenhuma categoria, mas estão expostos com o objetivo de problematizar as fragilidades do nosso ensino. Como vemos a seguir:

O projeto pedagógico do curso é baseado nas Diretrizes assim como a estrutura curricular do curso.

Reformulação do projeto pedagógico de um curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo para um curso específico nessa área que pudesse trafegar ainda com elementos das antigas outras habilitações.

Minha disciplina não foi afetada pelas Diretrizes.

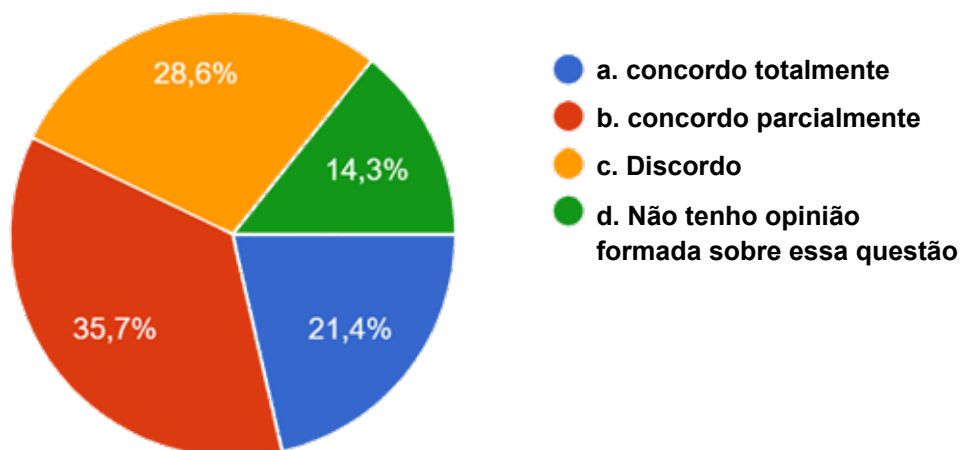
As disciplinas foram formatadas dentro dos objetivos das diretrizes.

Na sequência, adentrei em um dos pontos mais polêmicos das DCNJ: foi o fim das habilitações da Comunicação Social, tornando o curso de Jornalismo autônomo e independente daquela área de conhecimento. A questão 15, na qual se aplicam as categorias “Diretrizes curriculares” e “Pensamento Pedagógico”, indagava sobre o nível de concordância dos participantes com essa nova realidade imposta pelo documento, sendo dividida em quatro quesitos: a) concordo totalmente, que presume uma aprovação dessa mudança; b) concordo parcialmente, para aqueles que enxergam a necessidade de valorização do jornalismo, tanto no aspecto acadêmico quanto profissional, mas não concordam que o caminho seria por meio da separação da grande área; c) Discordo, demonstrando uma total rejeição à essa que foi uma das alterações mais significativas da normativa; d) não tenho opinião formada sobre essa questão, admitindo que o desconhecimento das DCNJ implicaria em um não posicionamento acerca desse dado.

Como apresentado no gráfico abaixo, essa pergunta obteve porcentagens muito próximas entre as respostas, sendo que 21,4% concordam totalmente com a saída do jornalismo da grande área da Comunicação, 35,7% diz concordar parcialmente, 28,6% afirmam discordar da medida e 14,3% não tem opinião formada sobre a questão.

Gráfico 5 – Pergunta 15 – Qual a sua opinião sobre o fim das habilitações da Comunicação Social preconizada pelas Diretrizes Curriculares de 2013

70 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como se trata de um ponto polêmico, era esperado que essa questão não obtivesse um consenso. Entretanto, no recorte de pessoas que participaram da pesquisa, observa-se que há mais professores que discordam da medida, embora o maior quantitativo se concentre entre os docentes que concordam parcialmente com a mudança.

Com o objetivo de ampliar a discussão lançada na questão 15, solicitei aos respondentes que, na questão 16, comentassem sua escolha anterior. Os aspectos centrais, referentes ao problema de pesquisa, começam a ser descortinados quando os professores expõem suas opiniões sobre as DCNJ. Nesse aspecto, dentre 50 respostas obtidas, destaco alguns excertos significativos:

As Diretrizes, a meu ver, tomam um preceito, várias vezes recusado, no campo de estudos, de centrar o jornalismo em uma especificidade técnica, um profissional com habilidades demasiado específicas. *Isso não está de acordo com as necessidades e tendências do mercado* (profissional polivalente). A formação visa alimentar as redações de grandes jornais, que estão passando por graves restrições, (razões de mercado e de convergência midiática). [...] *A fragmentação tem repercussões igualmente nefastas para os estudos e a organização da pós-graduação*. O resultado disso é o estreitamento do papel do jornalista, que o empurra para ser apenas um “funcionário”, uma visão apenas instrumental da comunicação e do próprio jornalista (Pensamento pedagógico; Jornalismo ensinado).

Acredito que as novas diretrizes foram feitas por *docentes já desconectados da realidade do mercado de trabalho*. Pelos dados que tenho apenas cerca de um terço dos estudantes de jornalismo no DF faz carreira no jornalismo. Os demais vão para outras áreas da comunicação ou áreas diferentes (Jornalismo ensinado).

Acredito que o *ensino ficou cada vez mais tecnicista* e com pouca reflexão acerca do objeto da comunicação e a amplitude de abrangência da comunicação social como um todo no espectro do ensino contemporâneo (Pensamento pedagógico).

Ao separar as habilitações, a área da comunicação ficou fragilizada. As Novas Diretrizes *não dão espaço para teorias da comunicação*, mas exigem que teorias do jornalismo sejam ensinadas. O que é muito ruim. Dar conta de tudo o que é preconizado nas Novas Diretrizes dilui muito a formação humana e teórica (Pensamento Pedagógico).

É um absurdo promover a *existência de jornalismo de modo apartado da formação* no âmbito da comunicação, mais ampla, densa e em diálogo com as ciências sociais e humanas (Jornalismo ensinado).

Esse desmembramento do Jornalismo vai ao *caminho inverso da tendência do mercado de trabalho*, cada vez mais vinculado à comunicação integrada e ao jornalista multimídia (Jornalismo ensinado).

[...] Penso que vai na contracorrente ao promover o isolamento e separação estanque dessas habilitações em um contexto em que *a realidade empírica (as práticas) vai na direção oposta* (Jornalismo ensinado).

As respostas acima destacadas revelam um posicionamento contrário ao fim das habilitações, justificado, na maioria dos casos, pelas características do mercado de trabalho contemporâneo, o qual exige do profissional múltiplas competências, habilidades técnicas, além da fluência em diferentes plataformas midiáticas. Assim, além das “Diretrizes Curriculares” — pois a questão tratava diretamente desse tema —, a categoria “Jornalismo ensinado” foi a mais evidenciada nessas respostas, reforçando que o jornalismo presente nos currículos e materializado nos processos de ensinagem diferem do jornalismo praticado.

Entre os professores que demonstraram ser favoráveis à emancipação curricular do jornalismo, destaco os seguintes posicionamentos:

A mistura de profissões tão diferentes como jornalismo e publicidade sob um mesmo curso *causava confusões tanto no ingresso do curso quanto na prática profissional (principalmente no quesito ética)*. Ninguém entra para um curso de ‘saúde’ ou ‘engenharia’. Há especificidades a serem respeitadas e estudadas, por mais que hibridações não devam ser desconsideradas (pensamento pedagógico).

Na universidade onde trabalho, por exemplo, *havia três habilitações e um tronco comum até o terceiro período*. Isso era péssimo, pois ocupava muito espaço dividido, onde poderiam estar disciplinas mais específicas e direcionadas ao Jornalismo. Tínhamos uma disciplina como “Ética e Comunicação Social” para todos e agora temos “Ética e Legislação em Jornalismo”, *quando podemos trabalhar de forma mais profunda e direcionada* (pensamento pedagógico).

O período da Comunicação com habilitações provocou enorme *distanciamento entre a teoria ministrada nos cursos, cada vez mais distanciadas das práticas*, e as diversas formações profissionais, reduzindo as mesmas ao ensino técnico e desprezando seu conteúdo intelectual (teoria X prática).

Nas falas em destaque, nota-se que a mudança proposta pelas DCNJ foi mais significativa em instituições que ofertavam mais de uma habilitação da Comunicação, com componentes curriculares comuns nos anos iniciais da graduação. Isso não implica afirmar que, em outros contextos, o fim das habilitações não tenha impactado a rotina dos cursos, mas, naquele contexto, a separação das habilitações pode ter gerado mudanças mais significativas no projeto pedagógico e na oferta de disciplinas. Afinal, em vez de atualizar apenas um curso, foi necessário reestruturar dois ou mais projetos, a depender da realidade de cada universidade.

Para ilustrar as respostas oriundas do terceiro grupo de respondentes — aqueles que concordam parcialmente com o fim das habilitações —, apresento as seguintes manifestações:

Penso que as Diretrizes, *se por um lado, aprimoram aspectos importantes da formação conceitual em jornalismo, por outro almejam uma espécie de independência do jornalismo em relação ao campo da Comunicação que pode ser bastante danosa* — tendência que verifico também nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Relações Públicas. Tanto no mercado de trabalho quanto nos campos acadêmicos, parece haver uma contramão das Diretrizes: considera-se a Comunicação e suas especificidades, em formações gerais que possam oferecer, aos estudantes, a escolha de habilidades específicas (pensamento pedagógico).

Concordo com a *autonomia do Jornalismo em relação à Comunicação*, mas, no caso específico da Universidade onde leciono²⁰ e da realidade regional, *hoje não sei se foi a melhor opção fazer essa migração* (pensamento pedagógico; jornalismo ensinado).

É importante que as diretrizes estejam focadas na área de formação, entretanto, *boa parte dos alunos, depois de formados, acabam atuando em diversas áreas da Comunicação* (Jornalismo ensinado).

A partir dos posicionamentos evidenciados no terceiro grupo, é possível compreender que esses docentes reconhecem a importância da emancipação e autonomia curricular do jornalismo.

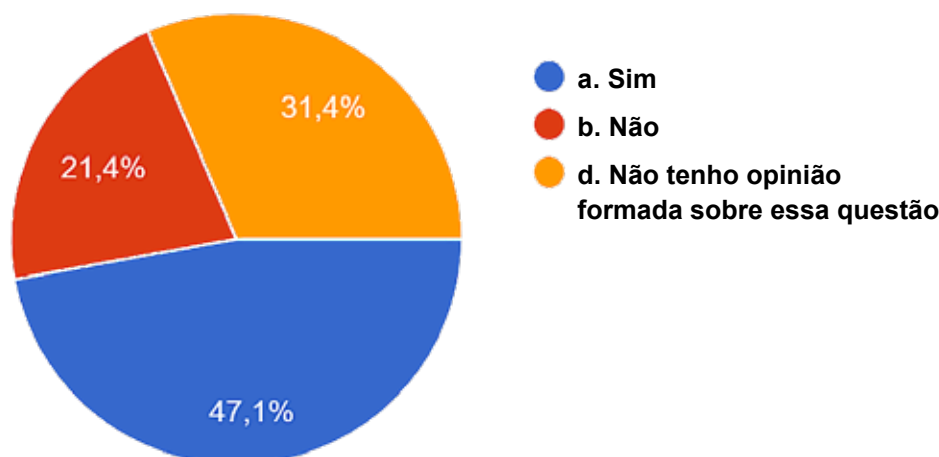
²⁰O nome da Instituição de ensino mencionada nessa resposta foi suprimido para garantir o anonimato do participante, evitando a exposição de qualquer dado que gerasse uma possível identificação.

Contudo, quando se trata de verificar os aspectos profissionais na contemporaneidade — sejam definidas em um plano amplo ou regionalizadas —, algumas ressalvas são apresentadas, reforçando a ideia de que o jornalismo que está sendo ensinado na academia caminha em descompasso com o mercado de trabalho dos jornalistas.

Seguindo para a última parte do formulário, os docentes foram questionados se as Diretrizes Curriculares de 2013 promoveram mudanças efetivas no ensino de jornalismo. O objetivo da questão 17 foi verificar se, na opinião daqueles que estão vivenciando as DCNJ na prática, as mudanças propostas — como a visão de ensino e aprendizagem a partir da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática — foram, de fato, incorporadas nas práticas pedagógicas, ou se esses direcionamentos não saíram do papel, comportando-se como os primeiros currículos mínimos, cujas orientações eram prescritas apenas “para efeito de [...]” (Meditsch, 2012), com pouca aplicação no cotidiano dos cursos. Conforme demonstrado no gráfico a seguir, 47,1% dos participantes afirmaram perceber mudanças efetivas no ensino; enquanto 21,4% respondeu não visualizar nenhuma alteração significativa; e 31,4% disseram não ter opinião formada sobre a questão.

Gráfico 6 – Pergunta 17 – Na sua opinião, as diretrizes curriculares de 2013 promoveram mudanças efetivas no ensino de jornalismo?

70 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para compreender o posicionamento dos docentes de forma mais clara, solicitei, assim como em questões anteriores, que redigissem um comentário sobre a pergunta 17, ainda na perspectiva de conhecer suas opiniões sobre os reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo (DCNJ) em suas práticas pedagógicas. Como em todas as perguntas “abertas” do questionário, a manifestação dos respondentes se deu de forma voluntária, logo, 47 professores se expressaram textualmente na questão 18.

Como visto, a maior parcela dos docentes afirmou que as DCNJ trouxeram mudanças efetivas no ensino. Contudo, no universo das respostas abertas, muito se falou sobre questões técnicas do currículo, como alteração de carga horária, oferta de disciplinas — enfim, considerações que pouco refletiam sobre o que essas mudanças representavam na relação nos processos de ensinagem. Dos posicionamentos que versaram mais sobre as impressões dos professores acerca dessa questão, apresento os excertos a seguir, mais uma vez adotando o parâmetro até aqui estabelecido de exemplificar os posicionamentos favoráveis, contrários e neutros (quando existentes).

Entre aqueles que afirmam reconhecer a promoção de mudanças significativas no ensino de jornalismo a partir das Diretrizes de 2013, ressaltou:

As novas matrizes são muito mais completas, não se comparam como que tinha anteriormente, que era apenas alguns parágrafos genéricos, quase como é a proposta do catálogo de cursos superiores de tecnologia. Hoje é possível encontrar respostas mais palpáveis ali. *Mas é importante seguir se atualizando com as realidades do mercado e da tecnologia.* Após aquelas diretrizes já atualizamos nossa matriz outras duas vezes (diretrizes curriculares; pensamento pedagógico; jornalismo ensinado).

Os eixos indicados nas diretrizes contribuíram para a *reorganização dos currículos* e para o estabelecimento de parâmetros que impactaram a formação, como a *obrigatoriedade do estágio e o funcionamento dos TCCs* (Diretrizes Curriculares; pensamento pedagógico)

É um processo gradativo. Estamos em meio às mudanças, que ainda são incipientes. Somente após a estabilização dos currículos, que ainda vem sofrendo adaptações, e com um *delay* após as primeiras turmas se formarem, pós-estabilização, a fim de o mercado absorver e de fato sentirmos o impacto, é que os resultados serão tangíveis. Mas isso é complexo pois passa pelas próprias transformações do modelo de negócio dos veículos, suas adaptações às novas mídias e amadurecimento da população frente às fake news, o que deve fazer com que o Jornalismo retome sua credibilidade. Todavia, muitos cursos já vinham passando por transformações antes mesmos das NDCEJ, *com estudantes que formam uma massa crítica, com viés no bom jornalismo.* Outra variável que interfere é o perfil formativo das IES. Embora assinala a pública, mas tive anos na privada. São públicos distintos, com foco de ensino distintos (Diretrizes curriculares; pensamento pedagógico).

Destacamos que, entre os professores que não acreditam que as DCNJ podem promover mudanças significativas, apresentam-se as seguintes justificativas,

Promoveram mudanças porque *impuseram algumas obrigatoriedades* de currículo que dificultam o ensino das teorias da comunicação, por exemplo. O percentual de horas de estágio obrigatório e de horas complementares diminuiu as aulas presenciais que são fundamentais e abriu espaço para horas em que estudantes não tem efetivamente atividades. *O estágio, da forma como está regulamentado, foi a pior alteração porque ao pé da letra a maioria das instituições não tem condições de cumprir* e a proibição de estagiar em veículos laboratório legisla pensando nas IES que não realizam atividades jornalísticas dentro das instituições (Diretrizes Curriculares).

O que vejo no cotidiano é que *o currículo ficou imenso*, um peso/carga horária enorme para os departamentos darem conta, sem ter professores novos para dar conta de carga tão grande. Os alunos, idem. [...] *O novo já nasceu desatualizado, tendo em vista que inclui questões absolutamente ultrapassadas, como o estágio obrigatório*, que poderia ser necessário nos anos 90, mas é absolutamente anacrônico no atual contexto, em que estudantes da segunda fase do jornalismo já estão fazendo estágio e o fazem em todas as fases seguintes. É desatualizado também no sentido de que, na prática do ensino, traz para dentro dos cursos de jornalismo a oferta de disciplinas que poderiam ser feitas pelos estudantes em outros cursos (ciências sociais, literatura, por exemplo), e que enriqueceria a formação deles em diálogo com outros campos de conhecimento (Diretrizes Curriculares; jornalismo ensinado).

A retirada de disciplinas básicas fundantes de outras áreas e a questão da exigência de estágio são anomalias. Em um país com lei de estágio isso cria uma ficção, porque em muitas localidades não é possível cobrar sem precarizar o trabalho de nossos estudantes sem acompanhamento de jornalistas profissionais (Diretrizes Curriculares; jornalismo ensinado)

Apesar de ter trazido mudanças importantes, o aumento da carga horária dos cursos, principalmente com o estágio não facilitou o processo de “mercado” para a área de jornalismo. Criou algumas novas vagas, mas não tanto quanto deveria”. Por outro lado, complicou a organização de “PPC” [Projeto Pedagógico do Curso] de várias universidades, principalmente as do interior, onde o estágio é muito mais restrito”. (Pensamento pedagógico; Jornalismo ensinado)

Sem a formação continuada para professores de Jornalismo, a matriz curricular muda, mas o que se ensina e o como se ensina sofrem pouca ou nenhuma mudança (Pensamento pedagógico). Elas [as DCNJJ] cobram para o incremento de discussões no currículo, mas isso obviamente depende da interpretação e abertura do corpo docente (pensamento pedagógico).

o objetivo da mudança era político, mas na prática não alterou os conteúdos que já eram trabalhados nos cursos (pensamento pedagógico).

Respondi “sim” acima a partir da minha experiência particular, embora eu tenha consciência de que o contexto de formação em jornalismo no país seja muito plural. Certamente, em muitos cursos as diretrizes foram irrelevantes, apenas cumpridas burocraticamente (Pensamento pedagógico; jornalismo ensinado).

Foram apenas para gerar burburinho e modernizar um pouco os currículos. Mas efetividade, nada, além do que já era feito no curso de Comunicação Social (Diretriz curricular; jornalismo ensinado).

Em minha universidade, o curso de jornalismo foi separado, mas na prática, várias disciplinas são ministradas por professores de outras habilitações (Diretriz curricular).

As respostas desse grupo abordam questões que fazem parte um debate mais amplo. Juntamente com o fim das habilitações da Comunicação Social, a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado foi outro ponto polêmico das DCNJJ. Além disso, a falta de formação para a docência e de domínio dos aspectos pedagógicos, somada aos contextos socioeconômicos de cada região, pode tornar os efeitos das Diretrizes apenas burocráticos.

Um aspecto que merece atenção é o percentual de professores que afirma não possuir opinião formada sobre a questão acima mencionada (31,4%), dado que pode representar pouco senso crítico no fazer pedagógico desses docentes, fruto das fragilidades inerentes ao ensino de jornalismo no país.

Mediante a apresentação dos dados, é possível destacar que a aplicação do questionário representou um ganho para a pesquisa, na medida em que trouxe uma visão ampla sobre a opinião dos professores de jornalismo sobre as Diretrizes Curriculares da área e sobre suas práticas pedagógicas.

4.4 GRUPO FOCAL

Com a finalidade de aprofundar determinados pontos que foram levantados no questionário, adotei como segundo instrumento para coleta de dados o grupo focal (GF). Como afirma Gatti (2005, p. 10), “o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer

à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta”.

Conforme Bueno (2008, p. 181), “grupos Focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular. São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências”. Historicamente, o grupo focal começou a ser utilizado nas pesquisas de marketing nos anos 1920, por nomes como Paul Lazarsfeld, Robert Merton e outros membros da Agência de Pesquisa Social Aplicada da Universidade de Columbia. No contexto pós-Segunda Guerra Mundial, esse recurso foi amplamente adotado como instrumento para avaliar os efeitos e as reações das pessoas à propaganda e às transmissões radiofônicas sobre a guerra. A partir das décadas de 1970 e 1980, a técnica do GF foi empregada no desenvolvimento de estudos sobre o consumo de produtos midiáticos (Gatti, 2005; Gondim, 2003; Barbour, 2009).

Ao aplicar essa técnica, o pesquisador pode acessar uma multiplicidade de pontos de vista, uma vez que, observando-se as condições e critérios necessários para a realização do grupo, os participantes tendem a expressar suas opiniões, como e por que possuem determinados pontos de vista acerca do tema em discussão. O GF se torna uma ferramenta valiosa quando o pesquisador deseja explorar o grau de convergência ou divergência, de aproximações ou contraposições sobre determinado tópico — realidade que se aplica à pesquisa aqui apresentada. De acordo com Gatti (2005, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por essas pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Apesar da técnica do GF possuir aspectos muito positivos, tais como a flexibilidade e a riqueza de elementos gerados no levantamento das evidências, ela deve ser empregada com muita cautela. O pesquisador deve ter cuidado ao abordar temas sensíveis, polêmicos ou que possam gerar qualquer tipo de constrangimento aos participantes. É muito comum que os membros do grupo, em um clima de confiança compartilhado entre os presentes, expressem suas emoções e sentimentos. Portanto, cabe ao moderador do GF conduzir as discussões preservando a integridade dos sujeitos, observando todos os aspectos éticos inerentes à pesquisa com seres humanos. Ou seja, não existem regras prontas sobre questões práticas na execução do GF. O caminho para uma aplicação assertiva do instrumento é avaliar as implicações das escolhas para a realização do grupo e a capacidade de cada uma delas de gerar dados para a análise (Barbour, 2009).

Como o objetivo desta pesquisa é interpretar a opinião dos professores de jornalismo sobre as Diretrizes Curriculares que regulamentam a construção do processo de ensino e aprendizagem na formação superior na área, o GF foi escolhido como um instrumento capaz de revelar a opinião

dos docentes sobre a questão central da pesquisa por meio do compartilhamento das vivências e experiências de cada participante. Mesmo que algumas literaturas destaquem a necessidade de realização de mais de um grupo, Martins (2006, p. 31) evidencia que, na condução de um grupo focal em um estudo de caso, o pesquisador poderá contar apenas com um grupo, já que conta também com outros instrumentos para coleta de evidências.

Parte do sucesso do GF está na sua composição, considerando que os participantes não devem ser escolhidos aleatoriamente. O primeiro aspecto a ser observado nessa seleção é que esses sujeitos tenham alguma relação com o tema da pesquisa. Além disso, recomenda-se que aqueles que farão parte do grupo tenham um nível sociocultural semelhante e não tenham relações de parentesco ou intimidade entre si, para que as respostas não sejam condicionadas ou influenciadas por essa relação. A quantidade de pessoas também é um fator que deve ser considerado na composição do GF, afinal, um grupo muito pequeno pode não apresentar uma profundidade necessária na abordagem do assunto em questão e, por seu turno, um conjunto de pessoas demasiadamente grande pode inviabilizar a participação de alguns integrantes.

Para esta pesquisa, o elemento em comum para a escolha dos participantes foi “ser professor de jornalismo”, critério adotado como dimensão essencial à questão de pesquisa (Flick, 2013, p. 120). Desse universo, buscando alcançar a multiplicidade das opiniões dos integrantes, estabeleci os seguintes critérios: a) tempo de docência; b) natureza da instituição de ensino à qual é vinculado (público ou privada); c) faixa etária (docentes mais jovens e mais experientes); e d) gênero (grupo misto, de preferência a mesma quantidade de homens e mulheres). Souza (2019) explica a importância de conhecer o público que será envolvido no GF, afinal, antever determinadas características pode garantir um melhor andamento da reunião.

A partir dos critérios determinados, busquei o contato de docentes em Grupos de Trabalho (GT) de um evento sobre Ensino de Jornalismo realizado em 2020 e também contei com indicações de colegas do curso de Jornalismo da UESB. No Quadro 2, abaixo, apresento o perfil dos docentes selecionados para a realização do GF²¹:

Quadro 2 – Perfil dos docentes selecionados para a realização do GF

Tempo de Docência:	• Menos de 10 anos: 3 • Entre 10 e 25 anos: 2 • Mais de 25 anos: 1
Natureza da IES	• Pública: 3 • Privada: 1 • Experiência nas duas modalidades: 2
Faixa etária	• Entre 30 e 40 anos: 3 • Entre 40 e 60 anos: 2 • Mais de 60 anos: 1
Gênero	• Feminino: 3 • Masculino: 3 • Não identificou: 0

Fonte: Elaborado pela autora.

A reunião do GF aconteceu no dia 10 de fevereiro de 2021, às 14 horas, com duração de aproximadamente 1h30. Em virtude do contexto de pandemia de COVID-19 que enfrentávamos naquele período, em um cenário de muitas perdas e incertezas, o levantamento de dados utilizando

²¹ As informações presentes nesse perfil foram compartilhadas na seção “Dados de Identificação” que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido e assinado por cada participante do grupo focal.

recursos digitais foi uma estratégia para que o cronograma da pesquisa não sofresse alterações significativas e para que a coleta de dados pudesse ser concretizada no tempo previsto. Embora realizada em uma circunstância bastante complexa, é possível destacar que a condução do GF de forma virtual representou um ganho para minha pesquisa, uma vez que possibilitou o convite a professores de diferentes cidades da Bahia e também de outros estados do país — o que não seria possível se a reunião ocorresse presencialmente.

Sobre a realização do GF pela internet, Martins (2006) comenta que esse tem sido um recurso muito utilizado em pesquisas na área das Ciências Sociais Aplicadas, como o Marketing, por exemplo. Na realização de um GF online, o número de participantes pode ser reduzido — em torno de 4 a 6 membros — e toda a comunicação com os sujeitos participantes ocorre de forma remota.

O encontro aconteceu on-line, utilizando o *Google Meet*, plataforma de vídeoconferência que permite a participação de diversas pessoas simultaneamente. A escolha do *Google Meet* se deu pela facilidade de acesso e pela possibilidade de gravar a reunião, com a anuência dos participantes prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A abertura do grupo merece uma atenção especial, como chancela Gatti (2005, p. 28):

É um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo (dis)tencionamento, para gerar uma atmosfera permissiva. Nos primeiros momentos o moderador deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro.

Assim que todos os integrantes acessaram a sala virtual, iniciei a reunião agradecendo aos professores que se disponibilizaram a contribuir com meu trabalho. Em seguida, apresentei o tema e objetivos da pesquisa, e expliquei como o diálogo no grupo seria conduzido, de modo a criar um clima de confiança e estabilidade entre os presentes. Havia um roteiro prévio com três perguntas para debate, contemplando a natureza semiestruturada do guia de tópicos (Barbour, 2009); inclusive, uma delas foi extraída do questionário,²² atendendo ao objetivo de aprofundar aspectos já abordados naquele instrumento de coleta de dados. Como instrui Souza (2019), o roteiro funciona como um guia contendo tópicos ou pontos fundamentais à pesquisa; deve ser breve e partir de questões mais gerais para as mais específicas.

O procedimento de análise das respostas coletadas no grupo focal seguiu o mesmo direcionamento do questionário. Cada questão foi avaliada separadamente, aplicando as mesmas categorias apresentadas no tópico anterior: **1) Diretrizes Curriculares** (categoria que busca compreender se os professores demonstram uma visão crítica acerca das DCNJ, com clareza sobre a correlação de força e de poder presentes do documento); **2) Teoria X Prática** (intenciona avaliar como os professores percebem essa dicotomia no cotidiano das salas de aula, na distribuição de componentes curriculares de natureza teórica e prática, e se compreendem a necessidade de superação dessa realidade nos cursos); **3) Pensamento Pedagógico** (deseja identificar qual o posicionamento dos professores sobre os processos de ensinar, aprender e apreender, e como constroem suas práticas pedagógicas); e **4) Jornalismo ensinado** (tem como objetivo evidenciar qual visão sobre o jornalismo os professores carregam consigo para o cotidiano docente).

²² Pergunta nº13: “Nos seus planejamentos de ensino, utiliza ou já utilizou alguma orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de jornalismo?”

A partir dessa compreensão e tomando como base o roteiro definido para essa finalidade, a primeira pergunta feita aos participantes foi “Quais são os principais desafios da docência em jornalismo na atualidade?”. Foi escolhida uma questão mais geral para abrir o diálogo e estimular cada docente a compartilhar suas próprias experiências, que é um dos grandes potenciais do GF.

Entre as respostas dos professores (aqui identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6) a esta primeira indagação, destaco:

P1: Para mim, que ainda me sinto uma iniciante na área, estou com pouco tempo de atuação, acredito que [o maior desafio] é dar conta desses novos modelos de negócios de jornalismo, que eu não vivenciei na universidade na época em que eu estava me formando, e fazer com que eles sejam apresentados para os meus alunos de uma maneira alinhada com as mudanças do mercado. [...] *Eu acredito que dar conta desses novos modelos de negócios de jornalismo, dessas atualizações, tem sido um desafio para o professor, pra quem nesse momento escolheu estar só na docência e não estar no mercado (Jornalismo ensinado).*

P2: Na minha prática, tenho outras dificuldades, mas concordo muito com P1, principalmente nós que somos anteriores ao digital, a gente que aprendeu a escrever em máquina de datilografar, o máximo de tecnologia que eu tive no meu curso foi o telex. Então, nesse sentido, a minha grande dificuldade é conseguir me manter atualizado com esse monte de novos dispositivos e novas práticas. *Essa, pra mim, é a grande dificuldade, de estar atualizado (Pensamento pedagógico; jornalismo ensinado).*

P3: *Pra mim o maior desafio é a questão da atualização, é disputar com o celular e com as novas tecnologias a atenção do aluno. É preciso fazer um “malabarismo” na frente da sala para manter o aluno concentrado, porque [a aula] tem que ser tão interessante quanto o celular. Então eu venho tentando me adaptar. Sempre me coloco no lugar do aluno: “como eu gostaria de receber esse conteúdo? (Pensamento pedagógico).*

Nos trechos apresentados acima, é possível verificar uma convergência no posicionamento dos professores P1, P2 e P3. A literatura sobre grupos focais admite que os participantes podem reconhecer nos seus pares parte de si mesmos que antes estava oculta, assim como reconstruir suas próprias narrativas de vida considerando os relatos de experiências dos outros (Barbour, 2009). Esses movimentos no decorrer do diálogo entre os participantes devem ser observados, já que a interação entre os membros e o intercâmbio de informações se tornam tão relevantes para a pesquisa quanto as próprias respostas que emergem das questões propostas. Barbour (2009, p. 55) chama a atenção para a importância de o pesquisador estar atento ao “*insight* do processo grupal” e dele extrair interpretações relevantes para o estudo.

Ao destacarem a **atualização** como um grande desafio na docência, evidencia-se a compreensão de que o jornalismo é uma prática social muito dinâmica, cujas técnicas de produção se modificam a cada inovação na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A partir das primeiras colocações aqui demonstradas, pode-se compreender a importância da formação esteja alinhada às demandas do mercado jornalístico. As primeiras evidências levantadas, a partir da primeira questão, demonstram como existe uma realidade inerente ao mundo do trabalho dos jornalistas e outra que faz parte do contexto acadêmico de formação superior na área. Como foi possível perceber no posicionamento dos professores, muitas vezes o docente que opta por se dedicar exclusivamente à docência (**P1**) enfrenta mais dificuldade para acompanhar todas as transformações que acontecem no campo do jornalismo, especialmente no que concerne ao aspecto tecnológico da profissão (**P2**).

Ainda na primeira questão, que trata dos desafios no exercício do ensino, os professores P4, P5 e P6 adotaram um posicionamento mais voltado à formação para a docência. Os seguintes excertos foram destacados das falas desses professores:

P4: O maior desafio de ser professora de jornalismo hoje, pra mim, é não ter formação para a docência e *não ter formação para a docência de jornalismo*. Eu sou jovem professora, só tenho 6 anos de docência, mas foram poucos os momentos que eu tive para refletir sobre a minha prática como professora, especificamente de jornalismo. Eu fiquei seis anos em uma instituição privada e lá nós tínhamos vários momentos de formação chamados de capacitação, no início e no final do semestre e alguns desses momentos eram voltados especificamente para o nosso curso. Éramos 4 ou 5 professores de Comunicação e nenhum tinha formação para a docência. Vamos fazer três anos [como professora] nessa universidade²³ e nós tivemos poucos momentos para pensar a docência. Então, pra mim o maior desafio é esse: *eu não sei ser professora*, eu não sei se estou fazendo o certo. Então, o que pesa mais para mim é não ter formação para ser professores de jornalismo (pensamento pedagógico).

P5: Eu já entrei na docência com uma visão crítica sobre o jornalismo enquanto objeto de estudo e enquanto prática social e profissional. Um problema pra mim é o choque entre o olhar do jornalismo só como a prática redacional e informativa cotidiana e o jornalismo como uma forma de conhecimento que complementa, que é imprescindível, e que tem um desafio ético e da verdade profundo. Então essa é uma dificuldade que eu sinto na docência: há uma predominância muito grande do mercado. Eu sei que a formação docente para a profissão universitária é a pós-graduação, e *o que a pós-graduação tem sobre docência? Nada! Então é um problema*. A pós-graduação não pode ser sozinha a referência para a docência universitária (Pensamento pedagógico; Jornalismo ensinado).

P6: A nossa atuação como professor perpassa pela nossa experiência de vida, como pessoas, como estudantes e como professores. Como vocês, eu também encontrei muitas dificuldades, *embora não tenha feito nenhum curso de formação pedagógica, mas sempre tive aquela coisa mais espontânea de conversar com os alunos*; eu sempre fui muito conversador, buscando a participação dos alunos, tentando trazer temas de uma forma bastante interessante.

P2: todos nós que *não somos licenciados temos essa dificuldade de como dar aula*. E agora que eu cheguei aqui na frente, o que eu faço? No meu caso, *muita coisa foi copiada de professores que eu gostava e muita coisa, a maioria é tentativa e erro*. Tentava fazer, deu certo? replicava em outra turma ou com outro conteúdo... Não deu certo, descarta isso aqui (Pensamento pedagógico).

Embora a “formação para a docência” não tenha sido um tópico delimitado no roteiro, a emergência do tema na fala de três professores revelou como esse é um assunto que permeia o fazer docente. Considerando esse fato, percebe-se que aquele que conduz o GF deve estar atento aos pontos que emergem na interação entre os participantes e saber identificar elementos que podem ser reveladores para a pesquisa. Na condução do debate, o moderador deve contribuir para que as discussões ocorram com fluidez e suas intervenções devem ser pontuais — seja para introduzir novas questões ou para manter o grupo no tema. Quando se trata da condução do grupo, admite-se que:

O GF depende fundamentalmente da habilidade do moderador em criar uma discussão interativa que proporcione intercâmbio de significados via esclarecimentos,

²³ O nome da instituição de ensino superior foi omitido para preservar a identidade da professora participante.

aprofundamentos, exemplos, justificativas e questionamentos entre os participantes. Sem isso não há GF. [...] Um bom moderador é acolhedor, aberto à opinião de todos sem julgamentos, respeitoso, hábil para colher depoimentos, sensível, flexível, de bom senso, bom humor e boa memória, discreto, atento às próprias ações e reações, e que distribui a atenção igualmente a todos os participantes (Souza, 2019, p. 61).

Portanto, coube a mim, nessa condição, identificar a emergência de um assunto relevante, que dialogava diretamente com a temática da pesquisa, e registrar as opiniões dos participantes sobre essas questões. A resposta de P4 remete a uma das perguntas do questionário (questão 5 – “A sua instituição de ensino já realizou alguma atividade com o objetivo de promover o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares de 2013?”) e evidencia a importância de as Instituições de Ensino Superior (IES) promoverem momentos de formação para a docência — tanto em um plano mais abrangente, alcançando o corpo docente da instituição como um todo, quanto de forma mais específica, operando em questões direcionadas a cada curso. Apesar de 65% dos respondentes afirmarem que as IES das quais fazem parte já desenvolveram iniciativas para formação e capacitação docente — conforme gráfico 3 —, não se pode afirmar que essa é uma realidade comum, principalmente em instituições públicas de ensino.

Ainda na perspectiva de formação para a docência, as experiências compartilhadas pelos participantes do GF demonstram uma realidade já descrita nas seções anteriores, de como os professores de jornalismo, com mais ou menos tempo de carreira no ensino, sentem dificuldades nessa função por não possuírem qualquer base pedagógica. Assim, muitas vezes esses sujeitos precisam contar com o saber técnico, com a reprodução de experiências e práticas de outros indivíduos, ou ainda valer-se de um perfil pessoal mais comunicativo **(P6)**.

Assim, procedemos à segunda pergunta delimitada no roteiro, a qual buscou adentrar na temática central de pesquisa, visando compreender a opinião dos docentes sobre as DCNJ de 2013 e se/de que forma as orientações faziam parte da construção de suas práticas pedagógicas. Das respostas a essa questão, destaco:

P6: Nessas Diretrizes o que mais me incomoda a princípio é essa *autonomização do jornalismo da área da Comunicação*, é uma coisa que eu não consigo aceitar. *Eu não consigo perceber o jornalismo fora da Comunicação*. Jornalismo não é uma profissão autônoma, ela está inserida no mercado, tem essa dimensão da própria sustentabilidade econômica inclusive. Então, essa retirada, pra mim, foi uma coisa incompreensível (Diretrizes Curriculares; pensamento pedagógico)

P5: A base dos cursos é a Comunicação, *mas a especificidade tem que ser destacada*. Eu não fui daqueles que defendia as diretrizes nesse deslocamento, e passo a entender isso fazendo a seguinte defesa: as diretrizes têm que garantir a dimensão do profissional cidadão. Seja ele publicitário, jornalista, relações públicas, seja ele o que for. A base, então, da Comunicação e a base humanística têm que estar garantidas. E as diretrizes permitem isso [...] *O que eu sinto das diretrizes, na verdade, é que não dá pra gente negar o pragmatismo profissional*, porque hoje há uma consolidação ideológica dessa visão. O momento histórico é esse. Não dá pra reforçar o discurso da Folha de São Paulo de que em dois meses eles produziriam um jornalista, porque aí você referenda a não necessidade do diploma universitário. E o que é a Universidade senão produção de conhecimento, se não a perspectiva crítica da relação com a realidade? A universidade é isso, ela se propõe a isso (Diretrizes curriculares, pensamento pedagógico; Jornalismo ensinado).

P3: faço parte do NDE — núcleo docente estruturante — então a partir disso a gente teve que se debruçar nas diretrizes pra levar isso pro curso. Na condição de coordenadora, *uma das maiores dificuldades que a gente tem é na questão de estágio*, porquê pra fazer o estágio aqui, a gente tem um núcleo de estágio na faculdade²⁴ e pra que um aluno entrasse pra o campo de estágio ele precisaria necessariamente de um jornalista formado pra ser o supervisor — isso está bem claro nas diretrizes. E aqui a gente acha administrador, historiador, todo tipo de formação exercendo o papel de jornalista, *mas não encontra um jornalista formado*. Então esse foi um dos maiores desafios aqui pra atender às diretrizes (Diretrizes Curriculares, jornalismo ensinado).

P4: Eu tento trazer essa relação pra minha prática, por exemplo, *no fator interdisciplinaridade*, eu acho que é um ponto que as diretrizes tocam e que eu penso que é muito importante, embora seja muito difícil principalmente quando nós trabalhamos sós. *Aí as diretrizes também pedem que a gente alie prática à teoria* também e eu acho muito desafiador fazer isso, mas um ponto também que eu acho legal e que eu tento promover de alguma forma é desenvolver essa competência crítica. E os alunos até as vezes têm certa resistência porque eles valorizam muito o tecnicismo, eles querem se ver escrevendo, aparecendo com o microfone na mão, [...]. E eu acho que o lado crítico precisa ser enfatizado, porque se você não for um jornalista com essa visão mais holística, com essa capacidade reflexivo-crítica, você vai ser só mais um reproduzindo o que já está sendo feito no mercado, então é dessa forma, eu pego esses três pontos que pra mim são marcantes, [teoria e prática; interdisciplinaridade; e a ideia da competência crítico-reflexiva] e eu tento inserir nas minhas disciplinas até como forma de empolgar os alunos, por exemplo, *quando eu estou trabalhando uma disciplina mais histórica, mais reflexiva, mais teórica, e eu peço pra eles fazerem um podcast sobre o assunto*, usar do material do produto jornalístico pra trabalhar a disciplina, é mais ou menos dessa forma (Diretrizes curriculares, Teoria X prática; Pensamento pedagógico).

P1: na época em que eu me formei não tinha estágio supervisionado, e quando eu cheguei na faculdade que eu olhei o projeto que eu vi “área de estágio supervisionado”, pensei, que legal! Eles vão ter uma outra oportunidade. *Só que quando eu vi o que a gente dispunha dentro do mercado pra conduzir, eu fiquei com medo... “será que vai dar certo?” E aí eu me deparava com um jornalista que tinha uma experiência de 15 anos no mercado policial, que fazia um jornalismo extremamente sensacionalista orientando meus alunos*. E eu tinha que praticamente pisar em ovos naquela condução pra, de certo modo, não afetar tanto aquela pessoa que se disponibilizou a ser o supervisor. Então isso era uma dificuldade (Diretrizes Curriculares; jornalismo ensinado).

P2: Com relação à implantação das Diretrizes, eu ainda *sou a favor dessa separação entre jornalismo e comunicação e eu entendo que apesar de haver essa separação, a comunicação vai estar lá nessa discussão humanística, sociológica que a gente faz*. E ao mesmo tempo, eu entendo que essa autonomia é boa para o campo em termos políticos. Quando houve essa mudança aqui na universidade, eu fui bastante favorável, eu fui um dos professores que disse: olha, nós temos que fazer essa mudança, ou melhor, não essa mudança, mas nós temos que fazer a opção logo. Ou a gente continua como Comunicação Social e tira a habilitação jornalismo, ou a gente vai pra o jornalismo. Eu fui e ainda sou a favor da mudança, mas eu faço uma ressalva: se isso fosse feito hoje, muita coisa eu acho que poderia ter sido diferente por uma questão regional, da característica dos alunos que a gente tem, de como a cidade lida com jornalismo, com mídia, etc. *Eu acho que no nosso caso específico, o curso já está no momento de refazer, de repensar o projeto*, inclusive porque pra incorporar mais algumas coisas das diretrizes que não foram muito aprofundadas, colocou-se de qualquer forma sem realmente pensar quais seriam os reflexos dessas mudanças na prática (Diretrizes Curriculares, jornalismo ensinado).

²⁴ O nome da IES foi omitido mais uma vez para preservar a identidade da professora participante.

Na segunda questão, foi possível verificar a emergência dos pontos que são mais polêmicos quando tratamos de DCNJ: o fim das habilitações e a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado. Como já havia sido apontado no questionário, esses dois temas dividem a opinião dos docentes, sendo que cada grupo apresenta argumentos distintos para justificar sua posição, seja contrária ou favorável a tais direcionamentos.

Sobre a obrigatoriedade do estágio, a experiência compartilhada por P3 e P1 demonstra como algumas instituições de ensino, a depender da realidade regional na qual estão inseridas, podem enfrentar muitas dificuldades para executar satisfatoriamente esse componente curricular. Se o estágio existe apenas no projeto pedagógico do curso, mas as condições para seu desempenho não são favoráveis, a formação dos alunos pode ser fragilizada nesse quesito.

Outro ponto apresentado no GF, também bastante abordado no questionário, foi à necessidade de superação da dicotomia Teoria X Prática. Na resposta de P4 está demonstrado o esforço da docente para vencer esse obstáculo, buscando criar alternativas pedagógicas que permitam aos estudantes, mesmo em componentes curriculares teóricos, vivenciar a criação de produtos jornalísticos.

Ainda na segunda questão, chamo a atenção para o fato de que, mesmo direcionando o diálogo para as DCNJ, alguns participantes destacam a situação de crise com a docência ou a falta de diálogo entre os pares como um elemento dificultador no ambiente de trabalho. Nas respostas abaixo, não foram aplicadas as categorias de análise, pois esse direcionamento não faz parte dos objetivos da pesquisa. Contudo, as considerações apresentadas pelos respondentes são relevantes por se tratarem do recorte de uma realidade mais ampla, enfrentada por muitos docentes:

P6: o grande problema que nós temos no âmbito do nosso curso, e eu acho que não é só o nosso, é que não tem diálogo. Essa extrema autonomia é perversa, porque dois professores dão a mesma disciplina e não conversam com ninguém. [...] É cada um por si e pronto.

P5: [...] eu sou um professor em crise permanente. Essa é uma coisa que não vai ser resolvida, porque eu creio que a essa altura do campeonato também, são tantas incorporações culturais e que de certa forma deram certo em certa medida na minha prática...

P2: Eu acho que eu sou igual a P5, eu sou um professor em constante crise, eu continuo duvidando daquela prática que eu estou levando pra sala de aula. É só realmente depois que acaba a aula que eu falo assim, é... isso funcionou, a aula foi bacana, foi legal. Mas isso realmente é um grande problema não só na formação dos jornalistas, mas formação do Bacharel em geral.

Como última questão prevista no roteiro, foi solicitado aos participantes do GF que definissem, em poucas palavras, o significado de “ser docente”. O objetivo dessa questão era levantar evidências sobre a relação dos sujeitos com o trabalho docente, suas percepções, visões e experiências a partir dos processos de ensinar, aprender e apreender. O que “ser professor” representa para cada um deles? Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)²⁵, a profissão de professor de jornalismo diz respeito ao trabalho daqueles que:

Preparam e ministram aula nas áreas de ciências humanas no ensino superior e orientam trabalhos acadêmicos; elaboram planos de ensino; supervisionam estágio; avaliam

²⁵ Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

processos de ensino-aprendizagem; participam de processos de seleção e avaliação. Prestam assessoria técnico-científica; exercem atividades acadêmico-administrativas e constroem projetos político-pedagógicos. Podem desenvolver atividades de pesquisa e extensão (CBO – Título 2347-50, Professor de Jornalismo).

Foi possível observar que, no contexto do grupo focal, a descrição do significado de ser professor foi além das questões meramente pragmáticas, expressando representações mais profundas da experiência docente. Os integrantes do grupo responderam da seguinte forma:

P2: não sei... daqui a um ano talvez eu possa mudar, mas atualmente eu acho que ser docente é A-CO-LHER as diferenças. Eu sempre digo para os meus alunos que não sou professor, eu não ensino nada. Eu abro portas e aponto caminhos, os que forem espertos e interessados vão aproveitar e vão sugar de mim. Eu sempre trabalho muito nesse sentido, de que *o meu papel como educador é formar um cidadão crítico, ético, que respeite a diversidade, que tenha empatia pelas pessoas, que não seja elitista*, então assim, eu sempre tento trabalhar dessa forma, independentemente de qual conteúdo eu estou trabalhando. E assim, eu acho que isso está nas diretrizes, essa relação que a gente tem que estabelecer com os alunos (Diretrizes Curriculares; pensamento pedagógico).

P3: essa palavra ficou um pouco clichê, mas eu acho que ela se intensificou mais pra mim nesse momento: É desafiador. *Ser professor sem ser professor*, ser professor nessa telinha aqui, entreter o aluno a ficar aqui do outro lado da tela, ser professor atendendo às diretrizes, tendo ali a realidade de cada um. Acho que a palavra é um pouco clichê, mas eu sinto mais do que nunca, é desafiador (Pensamento pedagógico).

P4: eu tenho uma visão muito romântica da docência e da educação, sou uma apaixonada e vivia em crise com o jornalismo. Enquanto eu atuei lá no mercado eu vivi em crise constante, em uma insatisfação constante, ao mesmo tempo em que eu gostava daquela situação. Mas a docência não, *eu sempre vi como um afago pra mim, como a solução pra que eu pudesse ser bem sucedida dentro dos meus parâmetros*, onde eu pudesse ter uma vida mais confortável dentro dos meus parâmetros, onde eu pudesse fazer mesmo a diferença, muito mais do que lá no campo do jornalismo. Eu trago essa visão romântica porque foi por meio da Educação que eu consegui uma mudança em relação àquilo que eu tinha na minha realidade. Eu moro no interior, então as coisas são muito mais difíceis. e quando você vem de uma família muito pobre, pior, as possibilidades de formação são mínimas. Então, foi por meio da educação, do curso de jornalismo que eu consegui melhorar a minha realidade em relação à realidade que eu tinha e a realidade dos meus pais. Como eu sou um produto bem sucedido do curso de jornalismo, a minha realidade foi transformada por conta da universidade, *eu também me considero transformadora. Eu sou uma professora que planta mudanças na vida de muitas pessoas que têm uma realidade semelhante à que eu tinha*, porque na Universidade estadual nós temos alunos muito pobres, nós temos uma universidade que apoia alunos muito pobres (Pensamento pedagógico)

P1: ser professor hoje pra mim é ir do riso ao pranto com facilidade. *E eu digo que eu vou pra o riso quando eu dou uma aula que eu acho que ela vai superar, quando eu proponho algum desafio pra os meus alunos e eu percebo que eles recebem bem e fazem bem melhor do que aquela ideia que eu planejei*. Eu choro em sala de aula, choro quando eles fazem alguma coisa assim muito legal, diferente, que vai acima do que eu imaginei.... choro também quando tem algum projeto frustrado. Mas, apesar da parte ruim, eu ainda tento viver da parte do riso, da parte boa, dessa parte que vai começar já já, quando eu entrar em sala. Eu digo que é essa oscilação do riso pra o pranto de vez em quando (pensamento pedagógico).

P5: eu acho que ser docente é você compartilhar sua vivência, sua experiência e o seu conhecimento. *É ir além da mera exposição, é buscar uma exposição em interação. Interagir é coparticipar, é compartilhar. É respeitar a diversidade, não há compreensão única sobre as coisas, não há interferência única na realidade e, portanto, a sala de aula tem que ser um burburinho, tem que ser uma bagunça organizada, a sala de aula tem que ser isso. Trabalhar a pluralidade nas possibilidades de abordagem, principalmente no jornalismo, o quanto a objetividade jornalística é a maior comprovação de que existem várias abordagens diversificadas (Pensamento Pedagógico).*

Apesar de revelarem os desafios da docência no ensino superior, de “ser professor sem ser professor” **(P3)**, sem possuir bases pedagógicas para o ensino, os participantes do grupo focal ressaltaram que o trabalho do professor pode ser gratificante, até mesmo um “um afago” **(P4)**, um meio de atingir a vida de outros sujeitos e promover transformação.

No âmbito dessa pesquisa, o emprego do GF como técnica de coleta de dados representou uma oportunidade de conhecer a visão de um grupo de professores acerca das DCNs para os cursos de Jornalismo e, além disso, foi um momento em que os participantes puderam expor os desafios e angústias que permeiam o cotidiano docente, não importa a idade, o gênero, o tempo ou local onde se exerce a docência.

5 CONCLUSÃO

Em 2023, completamos uma década de ensino de jornalismo sob a normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, momento oportuno para refletir sobre o que estas Diretrizes têm representado para o processo de formação de jornalistas em nível superior no Brasil. Além de fortalecer o campo de pesquisa da comunicação e do jornalismo, este estudo pode contribuir também com o debate sobre a atuação do jornalista-professor, ao problematizar os fazeres e saberes que envolvem a construção das práticas pedagógicas desses sujeitos.

Se comparado com outras áreas de conhecimento, o ensino de jornalismo no país ainda é relativamente recente, com pouco mais de sete décadas desde a abertura do primeiro curso, pela Faculdade Casper Líbero, em 1947. Sendo assim, seus métodos de ensino ainda carecem de maior consolidação e amadurecimento pedagógico, especialmente no que concerne à ausência de clareza sobre os fundamentos da educação e formação para atuação no ensino superior (Christofolletti, 2011), considerando o número significativo de professores de jornalismo oriundos de bacharelados.

O objetivo principal da pesquisa foi **compreender qual o posicionamento dos professores de jornalismo sobre as diretrizes curriculares que regulamentam a formação de jornalistas em nível superior**. A intenção foi interpretar as opiniões emitidas pelos professores de jornalismo que participaram da pesquisa e verificar se a normativa está presente na construção das práticas pedagógicas desses sujeitos, e se essas práticas se aproximam mais do jornalismo ensinado ou do jornalismo praticado.

O foco do estudo foi direcionado a refletir sobre questões do currículo, das Diretrizes Curriculares e das práticas pedagógicas no ensino superior, temas abordados na segunda seção do trabalho. O conhecimento de tais temas, referentes à formação de sujeitos em nível superior, foi necessário para trazer mais clareza ao percurso da pesquisa e à construção das ferramentas para análise das evidências levantadas no estudo.

Um dos pontos principais dessa seção foi a discussão sobre DCNJ, a partir da descrição e contextualização do documento. Esse movimento teórico foi importante para compreender como se estrutura o ensino de jornalismo na contemporaneidade sob o aspecto legal. Conforme explica Dias, L. O. (2018, p. 324):

As diretrizes curriculares suscitam a discussão em torno dessa ideia de cisão entre teoria e prática [...]. A principal marca das diretrizes nesse nível se dá pela quebra do isolamento das áreas com a proposta de promover a convergência entre elas, fazendo com que as disciplinas dialoguem entre si.

Além de tecer considerações sobre as DCNJ, propus também, nessa seção, a ideia de “jornalismo ensinado”, a qual implica admitir a existência de um jornalismo idealizado para ser lecionado, no caminho entre o que prescrevem as diretrizes e o que de fato se concretiza no contexto profissional. O jornalismo ensinado encontra dificuldades para minimizar a separação entre teoria e prática e está visivelmente descolado da realidade profissional, aqui chamada de jornalismo praticado. Silva e Lopes (2016, p. 150-151) alertam que,

não é possível pensar, praticar e ensinar jornalismo se não estivermos conscientes das lacunas entre as realidades acadêmica e mercadológica. Faz-se necessário também estarmos atentos às múltiplas identidades do jornalista contemporâneo e suas atuações em diversos setores, com habilidades e competências. Isso sem deixar de lado a parte crítica e teórica as quais as instituições de educação não podem abrir mão por suas vocações históricas e culturais.

Como aponta Dias, L. O. (2018), a internet é uma inovação tecnológica em pleno movimento, de modo que as alterações nos modos de ser e agir do jornalismo ainda não estão concluídas. O que, de um lado, pode aparentar uma fragilidade na profissão, em um contexto de inseguranças e incertezas, ao mesmo tempo pode representar uma oportunidade para repensarmos os paradigmas desse universo profissional. A mudança na cultura profissional, do “*legsman* (o homem das pernas, o repórter que gasta sola de sapato) do passado ao ‘jornalista sentado’ (das redações multimídia)” (Silva; Lopes, 2016, p. 138), incide também sobre o ensino na área, gerando uma relação de causa e efeito, na qual as transformações do mundo profissional impactam diretamente o campo acadêmico, as pesquisas e as metodologias de ensino do jornalismo. Logo, o ensino precisa se adaptar para atender a um novo perfil de trabalho que emerge nesse contexto. Para Salaverría (2019, p. 183):

É necessário, também, ser feito um esforço para se avaliar quais são as possibilidades, elementos positivos para a profissão jornalística, para a qualidade da informação graças à utilização das tecnologias. É difícil encontrar este ponto intermediário, de distância e, ao mesmo tempo, vontade de experimentação. [...] E o que gostaria é que, nos próximos anos, com essas tecnologias que efetivamente estão começando a chegar – e que entendo que irão se multiplicar cada vez mais em nosso entorno – nós, professores, compreendamos que temos uma obrigação diria quase moral de nos aproximarmos destas tecnologias e entendê-las. Ver quais são os problemas, mas também identificar quais são suas oportunidades e as alternativas.

Como explica Boessio (2020), o ensino de jornalismo no Brasil foi estruturado de modo a complementar as práticas jornalísticas que já existiam e atender às demandas de um mercado que se encontrava em ascensão. Ainda na perspectiva do autor,

a conformação curricular ofertada pelos cursos de graduação, ao longo dos anos, levava em consideração práticas e concepções teóricas sobre o jornalismo cabíveis a sua época, aos formatos e mídias disponíveis, devidamente apropriadas pelas empresas midiáticas (Boessio, 2020, p. 11).

Um olhar sobre a história do ensino de jornalismo no país, identificando os principais aspectos que permearam a sua gênese, bem como sua evolução ao longo das décadas, faz-se necessário para

compreender como chegamos até aqui e por que o ensino de jornalismo assume determinadas características na atualidade.

Para essa pesquisa, adotei Estudo de Caso como abordagem metodológica. A escolha do EC se deu por ser este um método que observa a realidade social visando “examinar eventos contemporâneos em situações onde não se pode manipular comportamentos relevantes” (Duarte; Barros, 2008, p. 219). Como mencionado ao longo da tese, à primeira vista o EC pode parecer um método fácil e, portanto, desprovido do rigor necessário às pesquisas científicas. Contudo, essa metodologia está pautada em parâmetros criteriosos que devem ser observados para que o estudo seja executado de modo satisfatório. Tendo em vista que esta pesquisa tem por finalidade interpretar a opinião de professores de jornalismo sobre as DCNJ de 2013, trazendo uma reflexão sobre a prática do jornalismo e a formação superior de jornalistas na contemporaneidade. Considerando ainda que um grupo de pessoas pode ser considerado um caso (Martins, 2006), o EC foi o método mais adequado para essa pesquisa.

Como o EC prevê a adoção de mais de um instrumento para levantamento de evidências, optei pelo questionário e pelo grupo focal. O primeiro instrumento foi importante por sua abrangência e por alcançar respondentes de todas as regiões do país, trazendo mais pluralidade nos posicionamentos. O questionário foi aplicado virtualmente no período de 1º de fevereiro à 1º de abril de 2021, alcançando 70 respostas. O segundo instrumento adotado na pesquisa, o grupo focal, teve como objetivo aprofundar o debate levantado a partir do questionário, adotando como elemento central a experiência docente a partir das diretrizes curriculares. O grupo focal foi realizado no dia 10 de fevereiro de 2021, através do *Google Meet*. Diante do contexto de Pandemia da COVID-19 que atravessávamos naquele período, e para que o cronograma da pesquisa não sofresse alterações significativas, os dois procedimentos foram realizados virtualmente. Para a análise, foram criadas quatro categorias que emergiram da própria plataforma teórica construída para a pesquisa, conforme orienta a metodologia. São elas: **1) Diretrizes curriculares; 2) Teoria X prática; 3) Pensamento Pedagógico e 4) Jornalismo ensinado.**

Diante dessa breve retomada dos principais aspectos abordados no estudo e das evidências levantadas a partir dos instrumentos de coleta de dados apresentados na seção anterior, foi possível interpretar que as DCNJ estão longe de ser um consenso entre os professores. É claro que um documento dessa natureza deve estar alinhado às dinâmicas sociais, atendendo às necessidades formativas da área a partir de determinados princípios e valores profissionais e, pela pluralidade sociocultural do nosso país, é evidente que alguns pontos gerem discordâncias. A partir das evidências levantadas na tese, é significativo o número de professores que ainda questiona as mudanças mais importantes propostas nas diretrizes.

No contexto de análise da pesquisa, composto por 70 respondentes do questionário, mais seis participantes do grupo focal, as opiniões emitidas pelos docentes sobre as diretrizes, a partir dos instrumentos da coleta de dados e da aplicação das categorias de análise possibilitam as seguintes interpretações:

- a) Ainda é grande o quantitativo de docentes que afirmaram conhecer apenas parcialmente as DCNJ (30%), ou mesmo não conhecer o texto das diretrizes (12,9%). Ou seja, muitos professores que atuam nas universidades sequer tiveram acesso ao documento, enquanto aqueles que se inteiraram superficialmente sobre a normativa, possivelmente não

empreenderam um exercício crítico-reflexivo sobre o instrumento que norteia a formação de jornalistas no país. Mesmo que uma parte considerável dos respondentes afirme fazer uso das DCNJ em seus planejamentos de ensino (70%), nas respostas argumentativas alguns docentes reportaram mais elementos dos projetos pedagógicos dos cursos do que a construção das suas próprias práticas de ensino.

- b) Os posicionamentos dos professores circundaram em três temáticas centrais: 1) teoria x prática; 2) fim das habilitações com a emancipação do jornalismo da grande área da Comunicação Social; e 3) obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado. Diante desse quadro, percebe-se que, depois de quase uma década de ensino de jornalismo orientado pelas DCNJ, pontos sensíveis no debate sobre a formação de jornalistas em nível superior continuam semelhantes.
- i. No quesito teoria X prática — uma dicotomia histórica nos cursos de Comunicação/Jornalismo — percebe-se que, no posicionamento dos docentes, essa separação ainda não foi superada. 75,7% dos respondentes afirmam possuir experiência no mercado, contudo, sem a compreensão e o domínio dos conhecimentos pedagógicos, a tendência é que padrões tradicionais de ensino sejam repetidos, com pouco exercício crítico e reflexivo nos processos de ensinagem e pouca autonomia no seu lecionar. Apenas o saber especializado/conhecimento técnico não sustentam os movimentos de ensinar, aprender e apreender. Devem ser agregados a eles os conhecimentos didático-pedagógicos aplicados ao ensino de jornalismo. A experiência obtida a partir do mercado de trabalho e incorporada ao contexto acadêmico poderia contribuir para a superação da distinção entre teoria e prática, ainda presente na formação de jornalistas. Afinal, o que é a prática, se não uma teoria ou pensamento em ação? O docente deve manter uma interlocução permanente com o campo da profissão para afirmar a própria visão de jornalismo que compreende e adota no seu lecionar, ato que independe da atualização das diretrizes, mas se aproxima muito mais de uma leitura atenta e permanente do que acontece no mundo do trabalho.
 - ii. Conforme o Parecer CNE/CES nº 39/2013, algumas categorias representativas de docentes e discentes se posicionaram contrárias ao fim das habilitações e à separação do jornalismo da área da Comunicação Social. Sobre essa questão, os participantes da pesquisa se mostraram bastante divididos, sendo que 21,4% concordam totalmente com a saída do jornalismo da grande área da Comunicação; 35,7% dizem concordar parcialmente, o que implica dizer que esses professores enxergam a necessidade de valorização do jornalismo, tanto no aspecto acadêmico quanto profissional, mas não concordam que o caminho seja por meio da separação da grande área; 28,6% afirmam discordar da medida, demonstrando total rejeição à mudança; enquanto 14,3% afirma não possuir opinião formada sobre a questão. No grupo focal, os participantes também se mostraram divididos, na mesma perspectiva do questionário (concordam totalmente, concordam parcialmente, discordam da mudança).
 - iii. No que concerne à obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, a maior preocupação apresentada pelos docentes, seja no questionário ou entre os membros do grupo focal, foi a maneira como esse componente curricular vem sendo executado, especialmente em cidades de interior, em localidades que possuem poucos veículos de

comunicação e, os que existem, muitas vezes adotam linhas editoriais sensacionalistas ou demasiadamente vinculadas aos poderes políticos locais, tornando-se espaços desfavoráveis para um desenvolvimento adequado das atividades propostas no estágio. O estágio curricular foi idealizado para ser, para o estudante, um espaço de experiência com o jornalismo, entretanto, em muitas circunstâncias, torna-se mais uma relação protocolar, formal, reservada ao cumprimento de um componente curricular. Nesse horizonte, uma possibilidade seria oferecer caminhos para a construção do estágio, contudo, excluindo-se o fator “obrigatório” das DCNJ, atentando para a realidade socioeconômica e cultural de muitas regiões do país.

Mesmo que as DCNJ sejam vistas como um elo entre o jornalismo ensinado e o praticado, o que se percebe na fala dos respondentes é uma grande separação entre a realidade da formação e do mundo do trabalho dos jornalistas, como se a academia estivesse permanentemente em descompasso com o universo profissional do jornalista, em uma intensa corrida para se manter atualizada em um cenário de intensas transformações nos modos de saber e fazer jornalismo.

No grupo focal, a preocupação com “a formação para a docência” foi bastante evidenciada, demonstrando que o conhecimento pedagógico ainda é uma lacuna a ser preenchida no âmbito dos cursos de jornalismo no Brasil. Diante de tal realidade,

[...] apenas fazer estudos, pesquisas e análises sobre o jornalismo e a comunicação não bastam. É preciso ir além, e de fato “meter a mão na massa”, realizando capacitações e cursos de aprimoramento que viabilizem uma experiência prática do fazer jornalismo nestes novos contextos. Nesse sentido, fomentar parcerias entre instituições de ensino e empresas e demais organizações de comunicação, avançando em um processo de educação corporativa por um lado e de educomunicação por outro, poderiam ser alternativas viáveis para sanar estas demandas surgidas nos últimos anos (Silva; Lopes, 2016, p. 150).

Em síntese, no universo da pesquisa, considerando os docentes que responderam o questionário e os participantes do grupo focal, foram identificadas pessoas que conhecem integralmente ou parcialmente as DCNJ e outras que afirmam desconhecer por completo o documento. Identifiquei também posicionamentos contrários e favoráveis às orientações das diretrizes, com pontos que, ao longo dos dez últimos anos, permanecem polêmicos e distantes de um consenso. Entretanto, não podemos negar a importância das diretrizes na normatização da formação de jornalistas no Brasil, partindo da compreensão da sua própria natureza normativa e da função que exerce no estabelecimento de uma estrutura comum aos cursos de jornalismo.

O objetivo do estudo — interpretar o posicionamento dos professores sobre as diretrizes curriculares para os cursos de jornalismo — foi alcançado, mesmo com os percalços enfrentados na execução do estudo, como o contexto de pandemia de COVID-19, que trouxe a necessidade de reorientação dos instrumentos de levantamento de evidências. Dessa forma, foi possível identificar, entre os participantes da investigação, que muitos sujeitos atuam como docentes nos cursos de jornalismo desconhecendo ou conhecendo apenas parcialmente as Diretrizes que normatizam o ensino na área. O posicionamento dos respondentes suscitou demandas que ainda permanecem sem solução, observando-se a realidade dos cursos em geral, tais como dificuldades para a execução dos estágios curriculares supervisionados e a não superação da dicotomia teoria x prática.

O trabalho buscou também evidenciar que o ensino de jornalismo opera entre os saberes pedagógicos e os saberes da profissão e que esses conhecimentos, embora estejam imbricados no ensino de jornalismo, são distintos. Desse modo, de um lado, temos o conhecimento do conteúdo jornalístico, composto por saberes de ordem procedimental, operados na experiência concreta do universo profissional do jornalismo e que, muitas vezes, são absorvidos sem necessariamente serem ensinados e, de outro, o conhecimento pedagógico necessário para transformar aquele em aprendizagem, potencializando a experiência do ensinar-aprender-apreender. A experiência pedagógica vai articular, organizar e formalizar esses saberes oriundos da experiência jornalística. Atrelar esses saberes em uma prática pedagógica consciente, crítica e assertiva é um dilema que carregamos ao longo da docência.

De um determinado ponto de vista, as DCNJ emergem em uma perspectiva conservadora na compreensão do jornalismo praticado e ensinado. Percebe-se ainda que, no geral, os sujeitos que atuam no âmbito da formação partem de uma certa fetichização. Tomando como inspiração o universo dos quadrinhos de super-heróis, é possível traçar um paralelo entre a figura do “jornalista Super-Homem” (Clark Kent), que atua em uma redação com todo suporte estabelecido para a produção de notícias, e o “jornalista Homem Aranha” (Peter Parker), o jornalista *freelancer*, que enfrenta muitas intempéries para alcançar o ângulo perfeito para seus registros fotográficos e vive em constantes dilemas existenciais. O paralelo nos ajuda a compreender que operamos — no jornalismo praticado e no ensinado — nesses lugares de fetichização do fazer jornalístico.

Mesmo em um cenário de muitas contradições, a importância das DCNJ para a formação de jornalistas em nível superior é inegável, enquanto documento que confere uma estrutura comum aos cursos de jornalismo e possibilita evidenciar diferentes formas de atuação docente. Assim, é importante haver um debate amplo e contínuo sobre o jornalismo e seu ensino; afinal, é necessário que a formação de jornalistas em nível superior atenda a critérios e objetivos comuns.

Por fim, a realização desses procedimentos de forma virtual trouxe benefícios para a amostragem, na medida em que agregou professores de outras cidades e estados do país, trazendo mais pluralidade às respostas e interpretações, o que não seria possível concretizar na modalidade presencial. Não foi a intenção deste estudo gerar uma polêmica entre docentes e diretrizes, mas abrir uma perspectiva de reflexão crítica sobre a formação do jornalista e a construção das práticas pedagógicas dos professores, que suavizem o descompasso entre o jornalismo ensinado e o jornalismo praticado. Como asseguram Silva e Lopes (2016, p. 150):

É preciso criar procedimentos, disciplinas, metodologias de ensino e aprendizado e processos pedagógicos que levem em conta essa natureza fluida do jornalismo contemporâneo. Ou seja, que evidencie o declínio do Jornalismo tradicional, e principalmente o papel dos meios de comunicação como instituições não mais as únicas mediadoras de informações perante a sociedade. E que levem em conta o jornalismo enquanto prática social, inserida em diferentes contextos de produção, onde o presente é particularmente marcado pela ruptura dos limites espaciais e temporais que caracterizavam as experiências jornalísticas na modernidade.

O ensino de jornalismo sempre esteve no centro desta pesquisa, mesmo quando os objetivos e a questão-problema precisaram ser reavaliados no processo de readequação do projeto. Uma investigação sobre essa temática tem potencial para contribuir com a construção do conhecimento

na área e, em um plano mais pessoal, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e consciente. Realizar um estudo dessa natureza me possibilitou refletir sobre a formação de jornalistas à luz das teorias e dos documentos e estabelecer uma relação com as demandas do jornalismo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

AFONSO, Maria Rita Teixeira. Ensino: sonhos e pesadelos do curso pioneiro. In: MARQUES DE MELO, José (org.). *Pedagogia da Comunicação: matrizes brasileiras*. São Paulo: Angellara, 2006.

ALMEIDA, Edileuson Santos; SILVEIRA, Ada Cristina Machado da. Formação superior em Jornalismo: análise de diretrizes e propostas de universidades brasileiras. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

ANTONIOLI, Maria Elisabete. Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da legislação educacional. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v. 4, n. 15, p. 182-197, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/217>. Acesso em: 10 out. 2019.

ANTONIOLI, Maria Elisabete. Jornalista profissional: novas competências para o egresso do bacharelado em Jornalismo. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, Suzana *et al.* O ensino de Jornalismo na UFBA: a integração como estratégia para reestruturação do curso. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v. 11, n. 29, p. 45-60, dez. 2021. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/468/338>. Acesso em: 27 set. 2022.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELLOS, Zanei Ramos. Ambientes, veículos, processos de produção e jornalistas mutantes: uma proposta didático-pedagógica. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

BELTRÃO, Luiz. *Iniciação à filosofia do jornalismo*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BOESSIO, William Ricardo. *O ensino de jornalismo em meio a transformações do ambiente profissional: um estudo dos PPCs e das ementas das disciplinas de cursos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Orientador: Eduardo Barreto Vianna Meditsch. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219431/PJOR0158-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES nº 39 de 20 de fevereiro de 2013*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Brasília, DF: MEC, 2013a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 01 de 27 de setembro de 2013*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Jornalismo, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2013b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. *Relatório da Comissão de Especialistas*: Portaria nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Coordenadoria de Análise de Jurisprudência. *Recurso Extraordinário 511.961*. São Paulo, 17/09/2009. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605643>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BUENO, Wilson da Costa. Grupo Focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2008.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2196/1935>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Concepções de currículo em fragmentos do discurso acadêmico brasileiro dos anos 1980. In: BURNHAM, Teresinha Fróes et al. *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento*. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16810?locale=pt_BR. Acesso em: 10 fev. 2022.
- CARVALHO, Edwin dos Santos; LIMA, Lara Viviane Silva de. A implantação do estágio supervisionado obrigatório. In: MEDITSCH, Eduardo et al. *O ensino de Jornalismo sob as novas diretrizes: miradas sobre projetos em implantação*. Florianópolis: Insular, 2018.
- CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. *A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- CHRISTOFOLETTI, Rogério. Pedagogias, metodologias e tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de Jornalismo no Brasil. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Ponta Grossa, v. 1, n. 8, p.1 29-177, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/265>. Acesso em: 10 out. 2019.

COSTA, Ruthy Manuella de Brito; GRANEZ, Márcio. Teoria e prática na grade curricular pós-DCNs/2013: o caso de uma faculdade particular do sertão piauiense. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v. 11, n. 29, p. 61-75, dez. 2021. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/457/330>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DIAS, Luis Otávio. *Desafios para o ensino de jornalismo no século XXI frente às novas práticas da profissão na era digital: uma análise a partir do caso brasileiro*. 2018. 555 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

DIAS, Paulo da Rocha. *Gênese do ensino de Jornalismo no Brasil: influências norte-americanas (1908-1958)*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2018.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. *Docência Universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo*. 2013. 253 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Orientador: Silvana Malusá.

FIGUEIREDO, Carlos. Redações integradas e trabalho jornalístico: o uso das tecnologias para um trabalho emancipado e emancipador. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégias de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & Debate*, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560/550>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga (Portugal). *Actas [...]*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46653/50409>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GURGEL, Eduardo Amaral. *A pedagogia do jornalismo na teoria e prática de Luiz Beltrão*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Orientador: José Marques de Melo.

HORN, Aline Tainá Amaral; DIAS, Luis Otávio; DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Ensino de Jornalismo e novas práticas jornalísticas no século XXI: globalização, sociedade e tecnologia. *Ação Midiática*, Curitiba: PPGCOM-UFPR, n. 10, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/43630/26980>. Acesso em: 19 set. 2019.

IASBECK, Luis Carlos. Para que teorias? O fazer e o saber do Jornalismo. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JÁCOME, Phellipy. *A constituição moderna do jornalismo no Brasil*. Curitiba: Appris, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Fernanda Lima. *Jornalista por canudo: o diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística*. 2012. 316 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Orientador: Ana Paula Goulart Ribeiro.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4>. Acesso em: 26 set. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, dez. 2017. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

- MACHADO, Elias. As Diretrizes Curriculares como matrizes para inovações nos cursos de Jornalismo. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v. 11, n. 29, p. 3-13, dez. 2021. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/452/332>. Acesso em: 27 set. 2022.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 8 maio 2020.
- MARQUES DE MELO, José. *Contribuições para uma pedagogia da comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1974.
- MARQUES DE MELO, José. O campo acadêmico da comunicação: história concisa. In: MARQUES DE MELO, José. (org.). *Pedagogia da comunicação: matrizes brasileiras*. São Paulo: Angellara, 2006.
- MARQUES DE MELO, José. Poder, universidade e escolas de comunicação. In: MARQUES DE MELO, José; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez e Moraes: INTERCOM, 1979.
- MARQUES DE MELO, José; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez e Moraes: INTERCOM, 1979.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/download/34702/37440/0>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- MEDITSCH, Eduardo. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande, MS. *Anais [...]*. Campo Grande: INTERCOM, 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/acionais/2001/papers/NP6MEDITSCH.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- MEDITSCH, Eduardo. *Pedagogia e pesquisa para o jornalismo que está por vir: a função da universidade e os obstáculos para a sua realização*. Florianópolis: Insular, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOURA, Cláudia Peixoto de. *O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ORLANDO, Simone Mattos Guimarães *et al.* O curso de Jornalismo na UFRRJ em 11 anos de existência: consolidações e inovações. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, v. 11, n. 29, p. 31-44, dez. 2021. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/459/329>. Acesso em: 27 set. 2022.

PEREIRA, Leticia Rodrigues; ANJOS, Daniela Dias dos. O professor do Ensino Superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba. *Anais [...]*. Sorocaba: Universidade de Sorocaba (UNISO), 2014. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/o-professor-do-ensino-superior-perfil-desafios-e-trajetorias-de-formacao/>. Acesso em: 19 set. 2016.

PIMENTA; Selma Garrido; ANASTASIOU; Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

PINHEIRO, Rose Mara. O desafio do ensino do Jornalismo frente às mídias móveis. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

RAMADAN, Nancy N. Ali. Reflexões sobre o ensino de jornalismo na era digital. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande, MS. *Anais [...]*. Campo Grande, MS, 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2RAMADAN.PDF>. Acesso em: 26 set. 2022.

RENAULT, David. Os rumos do ensino do Jornalismo: o desafio de formar um novo profissional. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). *Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo*. Brasília: Universidade de Brasília: Faculdade de Comunicação, 2018.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artemed, 1998.

SALAVERRÍA, Ramón. Nós, professores, temos uma obrigação quase moral de nos aproximarmos das novas tecnologias e compreendê-las. Entrevista concedida a Ivan Bonfim e Karine Vieira. *Pauta Geral – Estudos em Jornalismo*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 166-183, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/pauta/article/view/14111>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. A política educacional brasileira e os currículos de Comunicação. In: MELO, José Marque de; FADUL, Anamaria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Ideologia e poder no ensino de comunicação*. São Paulo: Cortez e Moraes: INTERCOM, 1979.

- SILVA, Márcia Veiga da. *Saberes para a profissão, sujeitos possíveis: um olhar sobre a formação universitária dos jornalistas e as implicações dos regimes de poder-saber nas possibilidades de encontro com a alteridade*. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SILVA, Rafael Pereira da; LOPES, Boanerges Balbino. Mudanças estruturais e ensino de jornalismo: o papel do professor nos novos rumos do jornalismo brasileiro. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 35, p. 137-153, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/58110/37264>. Acesso em: 12 out. 22.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE 2018). *Relatório Síntese de Área: Comunicação Social – Jornalismo*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Comunicacao_Social_Jornalismo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.
- SOARES, Ilma Maria Fernandes *et al.* Ensinar e aprender na universidade: acomodar-se na reprodução ou investir na transformação? In: SOARES, Sandra Regina; Martins, Édiva de Souza. *Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA, 2014.
- SOUSA, Jorge Pedro. *Desafios do ensino universitário de jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI*. Covilhã (Portugal): Biblioteca Online da Comunicação (BOCC): Universidade Beira Interior, 2004. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-desafios-do-jornalismo.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- SOUZA, Luciana Karine de. Recomendações para a realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. *PSI UNISC*, v. 4, n. 1, p. 52-66, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/13500>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? *Educação por Escrito*, Porto Alegre: PUC-RS, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 5 abr. 2022.
- VIEIRA, Livia de Souza; MIRANDA, Amanda. Ensino do Jornalismo ou Ensino de Modismos? Notas sobre o fetiche da inovação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO, 18., 2019, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332820104_ENSINO_DO_JORNALISMO_OU_ENSINO_DE_MODISMOS_NOTAS SOBRE_O_FETICHE_DA_INOVACAO. Acesso em: 12 out. 2022.

VIZEU, Alfredo. Ensino de Jornalismo: cinco anos de diretrizes curriculares. *In: MEDITSCH, Eduardo et al. O ensino de Jornalismo sob as novas diretrizes: miradas sobre projetos em implantação*. Florianópolis: Insular, 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

"Diretrizes Curriculares e ensino de jornalismo: A relação dos professores com os documentos que regulamentam a formação superior de jornalistas"

Este questionário faz parte dos instrumentos de coleta de dados para uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB), sob orientação do Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento. Nosso objetivo é investigar a relação dos professores de jornalismo com a Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a formação superior na área.

Sua participação é extremamente valiosa para este estudo!

flaviamota2@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual a sua idade? *

- ☐ 20 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ Acima de 60 anos

2. Você é: *

- ☐ Mulher
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro
- ☐ Homem

3. Qual a sua formação inicial (graduação)?

Sua resposta _____

4. Há quantos anos atua como docente? *

- ☐ Até 10 anos
- ☐ De 10 a 20 anos
- ☐ Acima de 20 anos

5. A instituição de ensino superior da qual faz parte é: *

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Leciona em ambas

6. Em qual Estado está localizada a sua instituição de ensino? *

Sua resposta _____

7. A sua titulação atual é: *

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

8. Qual a principal (ou principais) disciplina(s) que você leciona: *

Sua resposta _____

9. Possui experiência prática como jornalista? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Possui alguma formação na área de Educação? (Se possível, especifique)

Sua resposta _____

11. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo que estão em vigor desde 2013? *

- ☐ Sim, completamente
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não conheço

12. A sua instituição de ensino já realizou alguma atividade com o objetivo de promover o conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares de 2013? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Desconheço essa informação

13. Nos seus planejamentos de ensino, utiliza ou já utilizou alguma orientação das Diretrizes Curriculares para os cursos de jornalismo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se possível, caso a sua resposta para a questão anterior tenha sido "SIM", especifique quais orientações são adotadas na construção dos seus planejamentos:

Sua resposta

15. Qual a sua opinião sobre fim das habilitações da Comunicação Social preconizada pelas Diretrizes Curriculares de 2013? *

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Discordo
- ☐ Não tenho opinião formada sobre essa questão

16. Se possível, comente sua resposta para a pergunta anterior:

Sua resposta _____

17. Na sua opinião, as diretrizes curriculares de 2013 promoveram mudanças efetivas no ensino de jornalismo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho opinião formada sobre essa questão

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 1, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013 ^(*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/1997, 583/2001 e 67/2003, e considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 39/2013, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 12/9/2013, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, a serem observadas pelas instituições de educação superior em sua organização curricular.

Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve:

I - ter como eixo de desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade;

III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;

IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional;

V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais;

VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo, desde o início de sua formação, estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções – institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de efetivação da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

^(*) Resolução CNE/CES 1/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2013 – Seção 1 – p. 26.

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã;

IX - regulamentação das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), componente obrigatório a ser realizado sob a supervisão docente;

X - regulamentação das atividades do estágio curricular supervisionado, contendo suas diferentes formas e condições de realização;

XI - concepção e composição das atividades complementares, quando existentes.

Art. 4º A elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado em Jornalismo deverá observar os seguintes indicativos:

I - formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento;

II - enfatizar, em sua formação, o espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliem a atuação profissional em novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente;

III - orientar a formação teórica e técnica para as especificidades do jornalismo, com grande atenção à prática profissional, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do exercício profissional e o interesse público;

IV - aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da autoestima profissional, dando ênfase à formação do jornalista como intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos;

V - preparar profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente;

VI - ter como horizonte profissional o ambiente regido pela convergência tecnológica, em que o jornalismo impresso, embora conserve a sua importância no conjunto midiático, não seja a espinha dorsal do espaço de trabalho, nem dite as referências da profissão;

VII - incluir, na formação profissional, as rotinas de trabalho do jornalista em assessoria a instituições de todos os tipos;

VIII - atentar para a necessidade de preparar profissionais que possam exercer dignamente a atividade como autônomos em contexto econômico cuja oferta de emprego não cresce na mesma proporção que a oferta de mão-de-obra;

IX - instituir a graduação como etapa de formação profissional continuada e permanente.

Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social.

Parágrafo único. Nessa perspectiva, as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos incluem:

I - Competências gerais:

a) compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;

b) conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;

c) identificar e reconhecer a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;

d) distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;

e) pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico;

f) dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;

g) ter domínio instrumental de, pelo menos, dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes que são do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;

h) interagir com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;

i) ser capaz de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;

j) saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação;

k) pautar-se pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;

l) cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;

m) compreender que o aprendizado é permanente;

n) saber conviver com o poder, a fama e a celebridade, mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação a eles;

o) perceber constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a isso;

p) procurar ou criar alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais;

q) atuar sempre com discernimento ético.

II - Competências cognitivas:

a) conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo;

b) conhecer a construção histórica e os fundamentos da cidadania;

c) compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania;

d) compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade;

e) discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto sobre esse exercício.

III - Competências pragmáticas:

interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o acesso aos bens culturais da humanidade, sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana.

II - Eixo de fundamentação específica, cuja função é proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de autorregulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.

III - Eixo de fundamentação contextual, que tem por escopo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais, o que deve incluir as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.

IV - Eixo de formação profissional, que objetiva fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, possibilitando-lhes investigar os acontecimentos relatados pelas fontes, bem como capacitá-los a exercer a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

V - Eixo de aplicação processual, cujo objetivo é o de fornecer ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.

VI - Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores. Possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros.

Art. 7º A organização curricular do curso de graduação em Jornalismo deve representar, necessariamente, as condições existentes para a sua efetiva conclusão e integralização, de acordo com o regime acadêmico que as instituições de educação superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por componente curricular ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos; sistema sequencial, com o aproveitamento de créditos cursados por alunos oriundos de outras áreas do conhecimento.

Art. 8º As instituições de educação superior têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente.

Parágrafo único. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação.

Art. 9º A organização curricular deverá valorizar o equilíbrio e a integração

entre teoria e prática durante toda a duração do curso, observando os seguintes requisitos:

I - carga horária suficiente para distribuição estratégica e equilibrada dos eixos curriculares e demais atividades previstas;

II - distribuição das atividades laboratoriais, a partir do primeiro semestre, numa sequência progressiva, até a conclusão do curso, de acordo com os níveis de complexidade e de aprendizagem;

III - garantia de oportunidade de conhecimento da realidade, nos contextos local, regional e nacional.

Art. 10. A carga horária total do curso deve ser de, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, sendo que, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2/2007, o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares não poderão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. A carga horária mínima destinada ao estágio curricular supervisionado deve ser de 200 (duzentas) horas.

Art. 11. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora formada por docentes, sendo possível também a participação de jornalistas profissionais convidados.

§ 1º O TCC pode se constituir em um trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade jornalística.

§ 2º O TCC deve vir, necessariamente, acompanhado por relatório, memorial ou monografia de reflexão crítica sobre sua execução, de forma que reúna e consolide a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso.

§ 3º As instituições de educação superior deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, estabelecendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 12. O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição por seus colegiados acadêmicos, aos quais competem aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio curricular supervisionado poderá ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

§ 2º As atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser programadas para os períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º A instituição de educação superior deve incluir, no projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, a natureza do estágio curricular supervisionado, através de regulamentação própria aprovada por colegiado, indicando os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observada a legislação e as recomendações das entidades profissionais do jornalismo.

§ 4º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado a prestação de serviços, realizada a qualquer título, que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista; que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que

seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente.

§ 5º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

Art. 13. As atividades complementares são componentes curriculares não obrigatórios que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, dentre elas as adquiridas fora do ambiente de ensino.

§ 1º As atividades complementares constituem componentes curriculares enriquecedores e úteis para o perfil do formando e não devem ser confundidas com estágio curricular supervisionado ou com Trabalho de Conclusão de Curso.

§ 2º O conjunto de atividades complementares tem o objetivo de dar flexibilidade ao currículo e deve ser selecionado e realizado pelo aluno ao longo de seu curso de graduação, de acordo com seu interesse e com a aprovação da coordenação do curso.

§ 3º As atividades complementares devem ser realizadas sob a supervisão, orientação e avaliação de docentes do próprio curso.

§ 4º Os mecanismos e critérios para avaliação das atividades complementares devem ser definidos em regulamento próprio da instituição, respeitadas as particularidades e especificidades próprias do curso de Jornalismo, atribuindo a elas um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total da carga horária previsto para o curso.

§ 5º São consideradas atividades complementares:

I - atividades didáticas: frequência e aprovação em disciplinas não previstas no currículo do curso, ampliando o conhecimento dos estudantes de Jornalismo sobre conteúdos específicos, como economia, política, direito, legislação, ecologia, cultura, esportes, ciência, tecnologia etc.

II - atividades acadêmicas: apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais.

Art. 14. As instituições de educação superior deverão adotar regras próprias de avaliação internas e externas, para que sejam sistemáticas e envolvam todos os recursos materiais e humanos participantes do curso, centradas no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo, definidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os Planos de Disciplinas devem ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo e devem conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia das aulas, os critérios de avaliação e a bibliografia fundamental, necessariamente disponível na biblioteca da instituição. Desta maneira, os alunos poderão discernir claramente a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo, a grade curricular da instituição e o processo de avaliação a que serão submetidos no final do curso.

Art. 16. O sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo deve contemplar, dentre outros critérios:

I - o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso;

II - o conjunto da produção acadêmica e técnica reunida pelos professores;

III - a contribuição do curso para o desenvolvimento local social e de cidadania nos contextos em que a instituição de educação superior está inserida;

IV - o espaço físico e as instalações adequadas para todas as atividades previstas, assim como o número de alunos por turma, que deve ser compatível com a supervisão docente nas atividades práticas;

V - o funcionamento, com permanente atualização, dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados;

VI - as condições de acesso e facilidade de utilização da infraestrutura do curso pelos alunos, que devem ser adequadas ao tamanho do corpo discente, de forma que possam garantir o cumprimento do total de carga horária para todos os alunos matriculados em cada disciplina ou atividade;

VII - a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso;

VIII - a experiência profissional, a titulação acadêmica, a produção científica, o vínculo institucional, o regime de trabalho e a aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente.

Art. 17. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nesta Resolução deverão ser implantadas pelas instituições de educação superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta Resolução

Art. 18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

A obra apresenta uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo (DCNJ) na perspectiva dos docentes que lecionam nessa área. Pouco mais de uma década da sua implementação, é salutar compreender o posicionamento dos professores de jornalismo sobre o documento legal que regulamenta a formação de jornalistas em nível superior.



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

ISBN 978-65-87106-94-6



GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO