

Práticas e tensionamentos **contemporâneos** no ensino de Jornalismo

Elton Bruno Pinheiro · Rafiza Varão · Zanei Barcellos
organizadores



Práticas e tensionamentos **contemporâneos** no ensino de Jornalismo

Elton Bruno Pinheiro · Rafiza Varão · Zanei Barcellos
organizadores

Brasília
FAC/UNB
2018

capa Rafiza Varão
diagramação Rafiza Varão
revisão Elton Bruno Pinheiro, Rafiza Varão, Zanei Barcellos



FACULDADE DE COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FAC-UNB
Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro - Via L3 Norte, s/n - Asa Norte,
Brasília - DF, CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3107-6627
E-mail: fac.livros@gmail.com

DIRETOR

Fernando Oliveira Paulino

VICE-DIRETORA

Liziane Guazina

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Dácia Ibiapina, Elen Geraldês, Fernando Oliveira Paulino, Gustavo de Castro e Silva, Janara Sousa, Liziane Guazina, Luiz Martins da Silva.

CONSELHO EDITORIAL CONSULTIVO (NACIONAL)

César Bolaño (UFS), Cicilia Peruzzo (UMES), Danilo Rothberg (Unesp), Edgard Rebouças (UFES), Iluska Coutinho (UFJF), Raquel Paiva (UFRJ), Rogério Christofolletti (UFSC).

CONSELHO EDITORIAL CONSULTIVO (INTERNACIONAL)

Delia Covi (México), Deqiang Ji (China), Gabriel Kaplún (Uruguai), Gustavo Cimadevilla (Argentina), Herman Wasserman (África do Sul), Kaarle Nordestreng (Finlândia) e Madalena Oliveira (Portugal).

COORDENADORA EDITORIAL

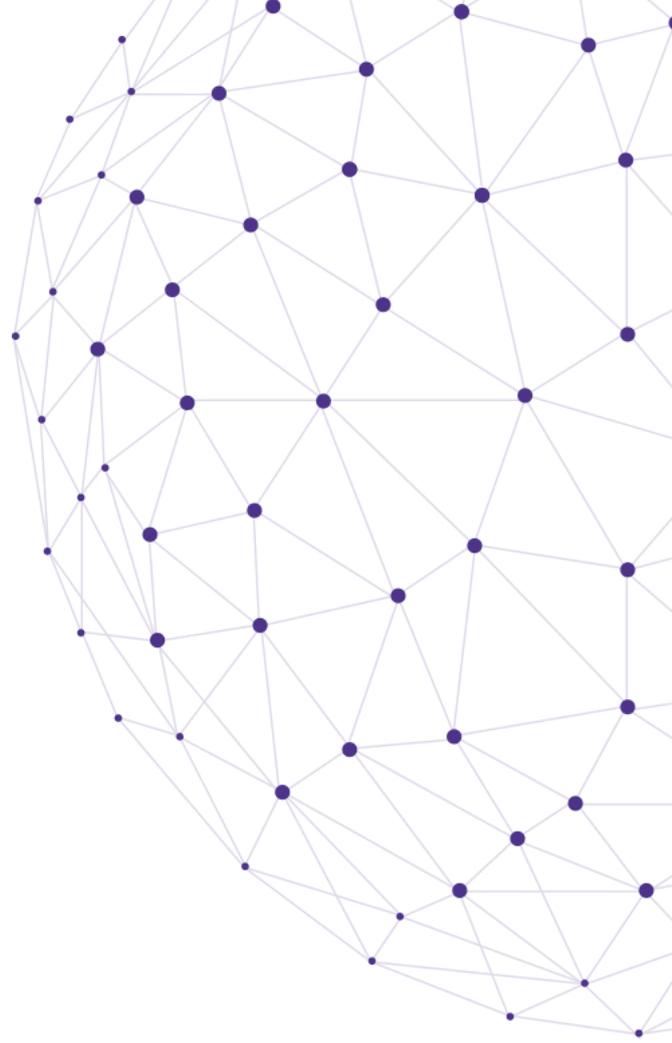
Rafiza Varão

Catálogo na Publicação (CIP) Ficha catalográfica

P912 Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de Jornalismo /
Elton Bruno Pinheiro, Rafiza Varão, Zanei Barcellos, organizadores. –
Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, 2018.
241 p. : il.

Modo de acesso: World Wide Web: <[https://faclivros.wordpress.com/
category/livros/](https://faclivros.wordpress.com/category/livros/)>.

ISBN 978-85-93078-34-7
1. Jornalismo – Ensino. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. I. Pinheiro,
Elton Bruno, (org.). II. Varão, Rafiza, (org.). III. Barcellos, Zanei, (org.). CDU 37:07



Feliz é o
professor
que
aprende
ensinando

Cora Coralina

Sumário

9 Apresentação

Parte I: TEORIA

13 Para que teorias? O fazer e o saber do Jornalismo
Luiz Carlos Iasbeck

23 Jornalista profissional: novas competências para o egresso do bacharelado em Jornalismo
Maria Elisabete Antonioli

33 A Transitoriedade da mídia impressa para o formato digital: reflexões da narrativa visual, multimídia e multimodal da notícia
Suzana Guedes Cardoso

47 Os rumos do ensino do Jornalismo: o desafio de formar um novo profissional
David Renault

61 Formação superior em Jornalismo: Análise de diretrizes e propostas de universidades brasileiras
Edileuson Santos Almeida, Ada Cristina Machado da Silveira

73 Redações integradas e trabalho jornalístico: O uso das tecnologias para um trabalho emancipado e emancipador
Carlos Figueiredo

Parte II: ENSINO

- 87 Experiência didática em Jornalismo: ensino com pesquisa sobre sites de notícias de Cuiabá (MT)
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini
- 99 Repórter UFMA e Imperatriz Notícias: relatos sobre as produções audiovisual e em *web* do curso de Jornalismo na UFMA de Imperatriz
Lívia Cirne, Lucas Reino, Marco Antônio Gehlen, Thaísa Bueno, Vítor Belém
- 109 Experiência de um ensino de linguagem sonora para curso de Jornalismo
Nivaldo Ferraz
- 119 O desafio do ensino do Jornalismo frente às mídias móveis
Rose Mara Pinheiro
- 129 O ensino de Jornalismo e a convergência: Integração das redações como proposta pedagógica
Fábio Sadao Nakagawa, Suzana Oliveira Barbosa, Washington José de Souza Filho
- 139 Impasses e oportunidades para o ensino de Jornalismo: o binômio perfil multitarefas e os processos de precarização
Dione Oliveira Moura, Ana Carolina Kalume Maranhão
- 149 A perspectiva de gênero no ensino do Jornalismo: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Curitiba e Ponta Grossa/PR
Bruna Aparecida Camargo, Karina Janz Woitowicz

163 Ambientes, veículos, processos de produção e
jornalistas mutantes: uma proposta didático-pedagógica
Zanei Ramos Barcellos

Parte III: Diretrizes

177 Novas diretrizes, velhas questões: o currículo do curso de
jornalismo, antes e depois das DCN
Marcio da Silva Granez

189 Cidadania nas DCN e Jornalismo Comunitário: breve
reflexão sobre um panorama nacional do
ensino de Jornalismo
Cláudia Regina Lahni

203A Política de Extensão Acadêmica nas Diretrizes
Curriculares Nacionais do Curso de Jornalismo
Elton Bruno Pinheiro

215 O lugar da ética: Uma análise das recomendações sobre o
ensino de ética e jornalismo nos cursos do Centro-Oeste
após 2013
Rafiza Varão





Apresentação

A lista de desencantos com o Jornalismo é longa e data de muito tempo. Voltaire, no século XVIII, dizia que os jornais eram o refúgio dos ignorantes; seu contemporâneo Diderot afirmava que os periódicos eram obras destituídas de mérito, destinadas a tolos sem instrução.

Ao mesmo tempo, a centralidade da imprensa, especialmente após o século XIX, na formação de cidadãos e de construtora da realidade social, bem como da opinião pública, não deixa de ser reconhecida – e a sua liberdade tem sido exaltada como um dos pilares das sociedades democráticas. Essa visão levou intelectuais como o poeta inglês William Blake, a afirmar que “Quando a imprensa não fala, o povo é que não fala. Não se cala a imprensa. Cala-se o povo”.

Entre esses dois extremos, que coabitam a morada das nossas relações com o Jornalismo, se encontra o ensino da profissão, cujo início em nosso país remonta ao ano de 1947, com a criação do primeiro curso, na Cásper Líbero.

Vinte e dois anos depois, em 1969, o curso que havia nascido autônomo, passou a integrar as múltiplas habilitações que compuseram, até 2016, a totalidade das formações oferecidas sob o guarda-chuva da Comunicação Social no Brasil. Em 2013, o Ministério da Educação determinou que Jornalismo deveria voltar a ser independente da insígnia Comunicação Social, por mais polêmica que essa ideia tenha (e ainda tem) causado. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Jornalismo intentam resgatar seu *ethos* particular, tanto naquilo que se constitui como profissão quanto naquilo que se ensina sobre essa profissão.

Este livro busca apresentar um caleidoscópio de estratégias e reflexões que professores e pesquisadores de Jornalismo, das cinco regiões do país, vêm realizando, desde então, em salas de aula, grupos de pesquisa, mercado de trabalho e meditações individuais, de forma retrospectiva, prospectiva e sistêmica acerca dos desafios que ensinar Jornalismo nos traz, cinco anos depois das novas DCN.

O livro é dividido em três partes: **Teoria** (que aborda problemas de natureza mais conceitual, fundamentos e hipóteses); **Ensino** (voltada para relatos e reflexões sobre propostas didáticas e experiências desenvolvidas em salas de aulas dos cursos de Jornalismo); e **Diretrizes** (cujas análises empreendidas desencobrem diferentes tensionamentos que as DCN acabam por suscitar em projetos pedagógicos de curso).

As reflexões, relatos e análises articulados na presente obra buscam, em alguma medida, muito mais do que fomentar a ampliação dos debates sobre o ensino do Jornalismo após a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso. Trata-se, sobretudo, de um esforço coletivo em reverberar algumas das práticas e tensionamentos contemporâneos que permeiam a área, o que significa dizer que ela permanece viva e relevante para a sociedade na contemporaneidade.

Entre as poucas, mas importantes certezas sintonizadas pelos seus organizadores, está o pensamento de que enquanto o ensino crítico de Jornalismo for permitido, as universidades tratarão de defender, por meio de suas ações e reações, a ideia de que este é uma prática social e um importante serviço ao público, digno de ser exercido e digno de respeito.

Vida longa ao ensino de Jornalismo!

Os organizadores





Parte I

TEORIA

Luiz Carlos Iasbeck

PARA QUE TEORIAS?

O fazer e o saber do Jornalismo

Introdução: Jornalismo é Comunicação

A prática do jornalismo que, como veremos adiante, gerou “teorias”, se inscreve num conjunto de outras práticas mais complexas e ampliadas, as práticas de comunicação. Em sua grande parte não-jornalísticas, as práticas comunicativas são ancestrais ao ser humano, estão na natureza que nos precedeu. Os “sistemas vivos” da biologia molecular, como descritos por Morin¹, constituem a unidade fundamental da vida, sendo impossível pensar qualquer sistema vivo sem que suas partes interajam entre si em ações de comunicação.

Pensar a comunicação é, pois, pensar a filogênese e a ontogênese do conhecimento humano ligado ao desenvolvimento de suas práticas, para entender suas motivações e suas imbricações mais complexas. Afinal são as trocas informacionais que estão no cerne dos sistemas ecológicos, que envolvem todos os organismos vivos e não vivos (como os minerais, por exemplo).

Até mesmo as pedras são essenciais para a comunicação humana, pois recebem, conservam e transmitem informação. Não fosse assim, o que seria dos geólogos e paleontólogos? As pedras (*sílex*) foram também o primeiro suporte da comunicação rupestre e são a base da mais sofisticada tecnologia da comunicação: o silício é a matéria prima fundamental do *chip* que processa informações nos computadores e possibilitam a comunicação entre seres humanos e entre máquinas

Assim, a comunicação muito antes de ser uma prática social, é uma atividade fundamental à vida, ao funcionamento dos organismos vivos e à interação ecossistêmica. Pensar a comunicação é, pois, pensar esse processo fundamental de troca de informações que produz conhecimento e possibilita a realização de atividades das mais simples às mais complexas no universo.

As teorias são formulações lógicas, científicas, que explicam uma ideia, um sistema, uma prática humana e constituem acervo dinâmico do conhecimento científico. De certa forma, as teorias existem para nos certificarem de uma “verdade”, ou seja, de algo que responde alguma dúvida de forma categórica, fundamentada e indubitável. As teorias constituem o cerne da epistemologia da ciência, ou seja, do conjunto de paradigmas que sustentam uma ciência, diferenciando-a de outras e estabelecendo sua identidade.

Na pós-modernidade, quando as ciências antes isoladas e positivadas contribuem umas com as outras para darem conta de algumas formulações que não se limitam aos seus paradigmas, as teorias ganham amplo espectro. Não se sustentam mais teorias isoladas, arraigadas em conjuntos de conhecimentos incompatíveis.

As teorias não se confundem com as teses, mas estão intimamente ligadas, uma vez que as

1 De acordo com Morin (1996, p. 21): “[...] a biologia teve de recorrer a princípios de organização que eram desconhecidos da química, quer dizer, às noções de informação, de código, de mensagem, de programa, de comunicação”.

formulações teóricas se apoiam em teses, quando não se constituem em um arranjo lógico de teses que explica um assunto, um tema, um objeto de pesquisa. As teses são comprovações demonstráveis (com base no método científico) que nascem invariavelmente de hipóteses (*hipo-teses*) acerca de algum objeto ou assunto que se deseja entender ou que é motivo de curiosidade e instigação. A tese corresponde, de certo modo, a uma verdade científica, uma vez que passou por uma demonstração segundo os rigores do método científico. As teorias podem ou não se apoiar em teses, pois o que lhes dá o estatuto científico não são verdades a priori, mas a articulação metódica e lógica de elementos de observação, pressupostos e sua organização em categorias (modelares) que assegurem, como afirma MORIN (1987, p. 131-142), a projeção ou especulação em acontecimento futuro.

Dessa forma, o que poderíamos dizer sobre Teorias da Comunicação e Teorias do Jornalismo? Quais são as teorias da comunicação que foram cunhadas na observação das atividades do jornalismo ou da publicidade? E quais são denominadas hoje “teorias do jornalismo” que advém quase exclusivamente das antigas e conhecidas Teorias da Comunicação?

Nossa discussão pretende problematizar dispositivos das Novas Diretrizes dos Cursos de Jornalismo que recomendam estudos específicos de jornalismo em detrimento dos outrora já constituídos ensinamentos da comunicação.

Por isso, é necessário esclarecer como se deu essa mudança curricular que privilegia o jornalismo sobre a comunicação nos currículos dos cursos superiores autorizados a funcionar pelo Ministério da Educação, no Brasil.

As novas diretrizes e a volta de antigas questões

As Diretrizes que regulam os cursos de Jornalismo foram elaboradas por iniciativa do MEC, que montou uma Comissão de Notáveis da área, comandados pelo professor José Marques de Melo, que desde 1970 dava as cartas na área. Essa comissão, formada por experientes professores de jornalismo, nem todos profissionais da área, tinha muito mais em comum do que diferenças.

A nostalgia das redações dos jornais dos anos 60/70, a perturbadora mudança de rumos causada pelas então novas tecnologias de comunicação e a conseqüente exigência do mercado para a formação de alunos mais plurais e sintonizados com “disciplinas afins”, tudo parece ter-se constituído em forte motivação para que o grupo de notáveis apontasse suas metralhadoras para o ensino da Comunicação. Afinal, foi na década de 60 do século passado que a encíclica papal *Populorum Progressio*, promulgada por João XXIII abriu as portas de grande parte do mundo ocidental para a importância da comunicação social. Uma instrução pastoral derivada do Concílio Vaticano II, a *Communio et Progressio* trata abertamente da necessidade de a Igreja Católica instrumentalizar-se com mídias poderosas para propagar sua ideologia e conquistar fiéis (DARIVA, 2003).

O Jornalismo, atividade *fashion* das primeiras décadas pós-guerra, cedeu espaços ao estudo mais amplo da comunicação que incluía no seu programa a atividade jornalística. No Brasil, os cursos de comunicação formavam alunos com “habilitações” para o jornalismo, para a publicidade ou para as relações públicas.

Depreende-se do documento que instituiu as Novas Diretrizes, homologado pelo Conselho Nacional de Educação, o CNE em setembro de 2013, que 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.

O documento preconiza a saída do jornalismo do campo da comunicação social, tornando-o independente, o aumento da carga horária para 3.200 horas e o estágio obrigatório e supervisionado ocupando 200 horas no mínimo. As disciplinas práticas ou laboratoriais passaram a ocupar o mínimo de 50% da grade curricular e a atividade empreendedora passou a ser estimulada com vistas também à formação do profissional autônomo. A comissão não se descuidou de prestar atenção

Percebe-se também a grande incidência de termos técnicos, ênfase no profissionalismo e nas questões técnicas relacionadas ao currículo.

As Teorias da Comunicação como Teorias do Jornalismo

Não era até então comum estudar-se teorias do jornalismo nos cursos de comunicação. Em vez disso, carregavam-se conteúdos de comunicação em duas disciplinas teóricas e, em alguns casos, até três.

E quais eram as teorias mais estudadas nos currículos? Examinando ementas anteriores às novas diretrizes, constatamos que grande parte dos mais conhecidos cursos de comunicação privilegiavam o estudo das teorias da mídia como teorias da comunicação². E essas “mídias” eram mesmo o jornalismo e a publicidade e propaganda, nos seus suportes mais tradicionais, clássicos: o jornal impresso e os anúncios publicitários ou as propagandas ideológicas.

Hipodermia e manipulação: o Jornalismo ideológico

A Teoria Hipodérmica tornou-se icônica na área da comunicação. O inusitado e o curioso da metáfora da seringa hipodérmica, como também a da bala de prata, é que elas possuem uma ligação óbvia com a imaginação norte-americana de meados do século XX, no período entre guerras. Porém elas não correspondem de modo algum a uma teoria científica tal como conhecemos hoje. Tratava-se de um conjunto de ideias congruentes, lógicas, que nasceram da observação de fenômenos que aconteciam na época e se ancoravam em pesquisas e investigações de estudiosos das ciências sociais, tais como H.Laswell, G. Smith, R. Casey, W. Lipmann, dentre outros³. O objeto em torno do qual giravam essas observações era a influência dos meios de comunicação sobre as massas.

O conceito de *mass media* nascia em função da repercussão e da influência que os meios de comunicação exerciam sobre as pessoas, consumidores massivos das informações veiculadas e sujeitos (no sentido de “sujeição”) aos ditames e aos imperativos ideológicos dos que detiam a posse e o poder sobre os meios. Como nos lembra Wolf (1995), o conceito de massa tanto pode ser apreendido na sua concepção mais libertária (associada à independência do povo em relação ao jugo das elites), quanto na acepção negativa associada à alienação, à padronização e ao afastamento das diferenças como valor.

Outra possibilidade de se entender esse conceito pode ser encontrada em Georg Simmel, quando afirma que as massas são grupos que não se baseiam na personalidade de seus membros, mas num padrão de relacionamento recíproco que se dirige sempre a algum objetivo coletivo o mais simples possível, capaz de arrolar afinidades superficiais.

De qualquer forma, a noção de seringa ou de um tiro com uma só bala que tem a obrigação de ser certa representa bem o que se entendia ser a função dos meios de comunicação: injetar, inocular, penetrar nas massas e gerar reações coletivas. E assim era possível explicar tanto a força do recurso comunicativo da propaganda e da publicidade quanto o jornalismo de opinião e panfletário que não dissimulava tendências, simpatias e antipatias de toda ordem. Nos estudos de Lipmann, a agulha ou a bala estavam fadadas a produzir reações e direcionar a ideologia daquilo que vai denominar “opinião pública”, conceito tão caro às Relações Públicas, outra subárea dos estudos da comunicação.

Manipular a opinião pública pelos jornais é um ou o aspecto primordial do tratamento que se dá a essa teoria em sala de aula. Outro é debater o fato de que a opinião das pessoas é influenciada pelos jornais que lê e que hoje as variadas e complexas mídias podem ser acessadas a qualquer hora e em qualquer lugar.

O behaviorismo que, subjacente a essa teoria, torna-a atraente e curiosa, levando-nos a crer num mecanismo simples e eficaz de condução da opinião pública como resposta previsível dos leitores ao estímulo da informação. E num mundo cada vez mais complexo, as explicações simples exercem uma atração irresistível a professores e alunos.

Quando Lasswell desenvolve sua formulação do processo comunicativo por uma equação direta

.....
2 Foram examinados os currículos dos cursos da Comunicação Social com habilitação ao Jornalismo da Universidade Mackenzie (SP) Cásper Líbero (SP), das Faculdades de Comunicação da UFBA, UFJE, UFRJ, UFRGS, UFAM, Metodista (SP) e UCB (DF).

3 Referidos por Wolf (1995) páginas 20 a 26.

e discreta, localizando emissores, receptores, mensagem e canal, ele inaugura uma nova e vigorosa fase para a pesquisa da comunicação⁴. Metodologicamente, ele organiza as pesquisas voltadas para cada um dos elementos interagentes do processo comunicacional, distribuindo e selecionando considerações específicas que participam do processo, mas que podem ser estudadas separadamente.

O desvio da obsessão pelos estudos que expunham a comunicação de massa como um mal necessário na formação da opinião pública aconteceu pela quinada proporcionada pelo método de Lasswell e pelo advento de outras “teorias” ou aglomerado de ideias que privilegiaram os olhares e os métodos da psicologia, da sociologia e da ciência política.

Teoria empírico-experimental

Sob esse rótulo, Wolf (1995) descreve na sua obra, a mais prestigiada no Brasil no campo das Teorias da Comunicação, as teorias psicológicas que assumem um lugar de relevância nas pesquisas da comunicação. E o mérito delas é o deslocamento do centro das preocupações para o receptor. Até então relegado a uma massa manipulada pelos meios organizados, o receptor é entendido como alguém que tem interesses específicos, singularidades que o levam a eleger o que vale a pena para si, de forma a merecer atenção especial na investigação dos estudiosos da comunicação. Os estudos sobre as características da audiência no rádio, sobre fatores que levam à percepção e à memorização seletiva das informações chamam a atenção dos profissionais para a necessidade de conhecer seu público para merecer preferência e prestígio.

Novamente temos aí uma série de resultados de pesquisa que apontam para a necessidade de ter estratégias eficazes e direcionadas às necessidades do público, não mais visto como uma massa disforme, mas como segmentos de interesses peculiares e motivações singulares. Tais “teorias” abrem para o jornalismo uma perspectiva rica de subsídios para repensar seus processos de produção da notícia, seja para merecer credibilidade, organizar melhor e de modo mais eficaz as mensagens e explorar mecanismos lógicos de construção da notícia dirigidos aos objetivos ideológicos do produtor.

Carl Hovland, H. Hyman e P. Sheatsley, P. Lazarsfeld e R. Merton⁵ foram alguns dos estudiosos que representam esse momento das pesquisas em comunicação e que abrem grandes perspectivas para se pensar o jornalismo como uma indústria a serviço da informação das pessoas e, mais ainda, responsável pela formação da cultura na medida em que o processo de produção precisa estar afinado com o imaginário (desejos, necessidades, contingências, história, valores) desse mesmo público.

São ideias que se aproveitam bem para o estudo do jornalismo, mesmo porque foram desenvolvidas sobremaneira sobre produtos informacionais radiofônicos e dos jornais e revistas impressos nas décadas de 50 e 60.

Os efeitos ilimitados na teoria dos efeitos limitados

De orientação sociológica, essa abordagem empírica tem o viés sociológico e, portanto, não se preocupa com o receptor em suas peculiaridades, mas com grupos de receptores, seus hábitos de consumo, o contexto em que os efeitos dos *mass media* se dão na sociedade. Ressaltam os mecanismos de propagação e de “inseminação” da notícia no meio social (tais como a presença dos líderes e formadores de opinião criando *steps* de multiplicação de informações segmentadas), entre outros.

O mérito desse conjunto de ideias sociológicas é situar o jornalismo num contexto sociológico em que ele é ao mesmo tempo agente de cultura e produto (refém) do imaginário do grupo social no qual atua. O jornalista deixa de ser aquele que injeta ideologias para comparecer nesse processo como um resultado da cultura do grupo e fomentador de inovações, multiplicador de novidades e sedimentador de valores que já estão plasmados no grupo social.

Aqui, a ideia de mediação parece ser aquela que mais valor irá agregar aos estudos da comunicação. O meio é o mediador e, portanto, precisa estar a serviço da coletividade.

.....
4 Entende-se que Harold Lasswell supera os problemas trazidos pela Teoria Hipodérmica, uma vez que muda o lugar de atenção dos estudos da comunicação para questões técnicas e abre espaços para estudos multidisciplinares acerca da produção, da recepção e da formulação das mensagens.

5 Referidos por Wolf (1995) nas páginas 30 a 41.

As abordagens dessa corrente teórica privilegiam também a publicidade e a propaganda. Shils e Janowitz⁶ estudaram os efeitos da propaganda nazista sobre o comportamento do povo alemão, de modo a gerar engajamento e identificação ideológica, bem como levaram tais observações à formação de lideranças mediadoras (formadores de opinião). Os estudos de R. Merton sobre a formação de lideranças são muito úteis ao jornalismo, principalmente às formas complexas que ele adquire nos tempos atuais com a convergência das mídias e a comunicação digital. O fenômeno dos *blogs* (e dos blogueiros), a questão da disseminação das *fake news* e a nova *agenda setting* invertida, em que os produtores menores de informação pautam a grande mídia encontram nas ideias de Merton explicações e lógicas bastante interessantes e pertinentes, ainda que o pesquisador sequer pudesse imaginar (como McLuhan) que um dia os processos mediáticos se inverteriam e se diluiriam em múltiplos e fugazes meios de produção.

Embora a condução sociológica dos pressupostos dessas teorias visasse minar o efeito devastador e massivo anunciado pela teoria hipodérmica, ela também levou, por outro lado, a amplificar o raio dos efeitos para grupos isolados, proporcionando coesão e efeito de adesão, com aumento considerável no grau de complexidade das relações sociais.

E é, talvez por isso, que as teorias funcionalistas tenham vindo a ganhar um campo fértil de propagação e simpatia junto aos pesquisadores, perdidos pelas possibilidades abertas pelas tais teorias dos efeitos limitados.

Teorias funcionalistas: a simplificação da complexidade

Assim como o movimento estruturalista que assolou as ciências humanas nas décadas de 60/70 do século passado, as teorias funcionalistas deslocaram a complexidade da produção e dos efeitos da comunicação dos meios para um cardápio de funções, deveres, processos de trabalho e modos de fazer, buscando na normatização e na eleição de paradigmas de produção e consumo colocar ordem na complexidade que os estudos psicológicos e sociológicos abriram para a pesquisa em comunicação.

Poderíamos até arriscar a aproximar a ação moderadora desse movimento com o que a comissão de jornalismo que elegeu as “novas diretrizes” talvez pretendesse: fugir à complexidade dos estudos de comunicação e concentrar esforços nos modos de fazer do jornalismo.

As teorias funcionalistas partem dos modelos behavioristas que inspiraram a teoria hipodérmica para retirar deles os insumos fundamentais e elegê-los como modelos em torno dos quais os processos de produção, transmissão e recepção das notícias devem ocorrer. Por isso, valorizam os movimentos de integração e sustentação do sistema social, inserindo aí o papel da mídia: a orientação das partes para o todo, o funcionamento equilibrado do modelo cultural.

T. Parsons, C.R. Wright, Wilbour Schramm, E. Katz, B. Berelson, P. Lazarsfeld e R. Merton⁷ são alguns dos estudiosos que deram, de alguma forma, sustentação a esse ideário de organização das funções da comunicação em geral (e do jornalismo em particular), em torno de alguns blocos, tais como: absorção do ambiente (captação dos sentidos e dos valores), seleção e interpretação das notícias, transmissão dos valores da cultura, prestação de serviços e oportunização de entretenimento. E ainda ensaiam uma Teoria da Informação quando tratam do excesso de informação como informação nenhuma (disfunção narcotizante).

Essa “teoria da comunicação”, traduzida como teoria do jornalismo será, com certeza, sobremaneira útil para os novos jornalistas, desde que sigam os cânones das novas diretrizes, pois trará aplicação direta nas práticas laboratoriais.

A hipótese do agendamento

A concepção mais ou menos paranoica de que os principais mentores ou tutores dos meios hegemônicos se reúnem diariamente para conceberem a pauta do dia e elegerem os assuntos do momento que merecem virar notícia é mais ou menos uma ilusão que povoa a mente das pessoas

.....
⁶ Em “Cohesion and Disintegration in the Wehrmacht”, publicado em 1948, referidos por Wolf (1995), página 45.

⁷ Referidos por Wolf (1995) nas páginas 55 a 72. Em alguns momentos, Wolf não precisa a autoria de críticas à teoria funcionalista, embora nos pareça razoável atribuir a ele mesmo, em sua compilação, tais apreciações.

que pensam os meios de comunicação. A hipótese da *agenda setting* está escorada nessas questões e alimenta não apenas os espaços mais palpitantes das disciplinas de Teorias como frequenta assiduamente questões de prova nos exames seletivos nas universidades e de acesso a emprego nos órgãos públicos.

Evidentemente é algo que precisa figurar no rol dos principais destaques das Novas Diretrizes dos Cursos de Jornalismo, uma vez que embute não apenas o desenvolvimento de uma certa “intuição” ou “faro” para a notícia como também o conhecimento dos famosos “valores-notícia”, ou seja, aqueles ingredientes que fazem com que um fato, um acontecimento, um fenômeno seja capaz de virar notícia e figurar nos jornais.

Quem primeiro chamou a atenção para o tema foi uma dupla de pesquisadores americanos Maxwell McCombs e Donald Shaw⁸, que na década de 70 do século XX criaram uma tal “Teoria do Agendamento”. O assunto, entretanto, foi levantado bem antes, na obra de Walter Lippman sobre a formação da Opinião Pública, onde o autor deixa claro que a mídia é o principal elemento de ligação entre os acontecimentos e a formação do imaginário e da opinião pública.

Uma teoria, sem dúvida, relevante para o estudo do jornalismo por encontrar-se no seu fulcro com elementos determinantes do fazer profissional.

A teoria crítica

A teoria crítica, como sobejamente o sabem todos os que estudam ou estudaram Teorias da Comunicação, está associada à crítica dos modos de produção capitalista ao fazer cultural.

Os filósofos alemães Marcuse, Adorno, Horkheimer, de origem judia foram a primeira geração da Escola de Frankfurt, que também teve afluência de Walter Benjamin e Habermas, este já na segunda fase da Escola. As ideias desse grupo romperam definitivamente com muitas tradições sociológicas, psicológicas e funcionalistas dos estudos da sociologia, da política e antropologia. Eles propunham um estudo multidisciplinar que se voltasse mais à crítica do que à explicação dos sistemas políticos e sociais. É nessa imbricação que a comunicação passa a ser o foco fundamental do grupo. Eles propõem um confronto direto e amplo entre ciência e cultura, submetendo a primeira às determinações da segunda. A crítica aos métodos e técnicas que submetem a cultura a um aprisionamento ideológico é a tônica do grupo.

Trazidas à discussão em sala de aula, essas ideias costumam apaixonar os estudantes e proporcionam um novo alento às disciplinas de Teorias, por vezes redundantes e tediosas. Alguns textos fundamentais de Habermas e Benjamin tornaram-se objeto frequente de provas de seleção para docentes e discentes. Trata-se, no final das contas, de um aglomerado lógico de ideias que combatem o modus operandi da mídia em relação à produção cultural, que estimula a crítica, mas não consegue impedir o avassalador movimento de produção de cultura de laboratório para inseminação nos férteis campos da imaginação popular.

A crítica marxista à detenção da “mais valia” na mão dos meios hegemônicos não faz mais tanto sentido hoje quando todos têm acesso aos meios de produção, transmissão e disseminação de informações em meio digital. Não obstante a hegemonia das grandes empresas de mídia subsiste e impõe ao mercado padrões de comportamento cujo ensinamento é bastante estimulado nas novas diretrizes do jornalismo que aqui comentamos.

Teoria da cultura

De fundo antropológico, a teoria culturológica desenvolve-se na França, berço inspirador da intelectualidade brasileira. Aqui, a cultura de massa é entendida como relação de consumo, de fundo econômico e cultural, e os meios de comunicação não são determinantes (como nas demais teorias) dos desenvolvimentos da sociedade, ainda que sejam de grande relevância na formação da imaginação coletiva.

Edgar Morin, o estudioso mais proeminente dessa vertente, fala de mitos, símbolos valores e imagens que formam um tal espírito do tempo, no qual incidem elementos da história, da cultura humanística, da religião, dos temores e dos humores de um dado grupamento geo-político-econômico

8 Referidos nas considerações feitas por Wolf (1995) sobre a hipótese da *agenda setting*, nas páginas 131 a 158.

que atua em proximidade, em vizinhança, mas que possui limites territoriais e espaciais bem definidos.

Os estudos do imaginário encontram aqui um lugar privilegiado para se proliferarem, mas geralmente são abandonados pelos alunos e pelos docentes tão logo a visão panorâmica das disciplinas de Teorias se esgote nos cursos de comunicação.

Os Cultural Studies

De extração inglesa, os estudos culturais privilegiam uma visão mais semiótica das práticas comunicativas. Interessa a eles a produção de sentido, os significados que se proliferam pela mídia e que encontram nela repercussão na formação da sociedade. Os significados não são criados pela mídia, mas negociados com a recepção e o resultado disso é um tipo de pacto de sentido (ou de conflito) que se abre para novas proliferações na cultura. Censura, controle social, negociação e diálogo são os temas centrais dos estudos culturais que amplificam sobrejamente o escopo das teorias da comunicação e transformam uma possível teoria do jornalismo num arremedo simplificador de práticas multidisciplinares. Evidentemente, ficam fora do novo escopo das Diretrizes, embora não possam deixar de figurar no elenco das tradições da pesquisa de mídia.

O movimento começa com Stuart Hall e seus alunos e seguidores na *Birmingham School* e segue na década de 70 com ilustres pensadores da cultura. Raymond Williams, Richard Hoogart. Fora da Inglaterra, os *cultural studies* seguem com Marshal McLuhan no Canadá, Nestor Canclini e Jesus Martin-Barbero na América Latina, para ficarmos apenas nos nossos mais próximos⁹.

A ampliação (como nos referimos) que os estudos culturais possibilitaram aos estudos da comunicação torna impossível o estudo fechado e monodisciplinar do jornalismo. Por isso, essa “teoria” talvez possa se alocar naquele rol que as Diretrizes denominam “disciplinas de formação humanística”, não necessariamente operacionais e instrumentais.

Outras teorias, no varejo

Estudar jornalismo como produção de sentido e não estritamente produção, divulgação e consumo de notícia é algo que requer um esforço semiótico de pensar de modo mais amplo a vocação dessa profissão. É prática comum associar “comunicação” a “divulgação” e “jornalismo” a “notícia”. Essa redução, porém, camufla e dissolve o que há de mais fundamental na comunicação e no jornalismo. A comunicação é uma atividade humana inerente à vida; está na natureza não-humana, em tudo o que é vivo. É a troca de informações a condição essencial de sobrevivência das espécies. Já o jornalismo é uma prática social de produção, manutenção, transformação e conservação de sentidos numa dada cultura e entre culturas. Não é apenas um mero trabalho técnico de produzir notícias para veicular na mídia. Assim, de todas as teorias que vimos aqui resumida e rasteiramente, as teorias semióticas seriam aquelas que, junto com as teorias culturoológicas e dos *cultural studies*, constituiriam o núcleo fundamental, a pedra filosofal dos cursos de jornalismo. No entanto, estão praticamente banidas dos novos currículos, muito ocupados em fornecer aportes pragmáticos e instrumentais aos futuros “profissionais de mídia”.

Caberiam aqui as teorias semióticas norte-americanas, notadamente a Teoria Geral dos Signos de Charles Peirce, na qual são dissecados mecanismos de uma engenharia de sentidos com um rigor lógico e matemático que não abandona subjetividades, afetos e hábitos culturais. As teorias semióticas francesas que estudam a produção do discurso, tais como a semiótica de A. Greimas e seus desenvolvedores, e as teorias semióticas da mídia desenvolvidas no leste europeu pelas escolas russas de Tartu e Moscou e pela escola de Alemã de Berlim, Dresden e Kassel são também fundamentais para que o jornalista aprenda a produzir a notícia com percepção ampliada dos elementos de sua cultura.

E, por fim, a mais importante delas, a Teoria da Informação que, de modo absolutamente

.....
9 Os estudos da cultura possuem grande abrangência, extrapolando o campo formal que a sociologia e a antropologia positivamente circunscreveram para eles. Daí que outros estudos que envolvem o caráter comunicativo da cultura, tais como as pesquisas do imaginário (Cassirer, Durand, Jung, e outros) e os estudos semióticos da cultura (de Lotman e seus parceiros das Escolas russas de Tartu e Moscou, Harry Pross, Vicente Romano e outros) ficam de fora do escopo do currículo dos cursos de comunicação examinados (veja os cursos na nota 3, página 6).

incompreensível, não frequenta os currículos dos cursos de comunicação (em geral) e Jornalismo (em particular). Parcialmente contemplada em conjunto com os conteúdos de teorias da comunicação (TICs), as Teorias da Informação acabam diluídas e fragmentadas como se fossem conteúdos acessórios. Algo incompreensível se levarmos em conta que a matéria prima da comunicação é a Informação.

O jornalista coleta e consome dados, gera, divulga e recebe constantemente informações; entretanto não estuda Teoria da Informação no currículo básico de seu curso de formação. Se a princípio essa relevância nos parece óbvia, a ausência de disciplinas afins é algo que precisa ser corrigido.

Teorias como práticas

Instrumentalizar as teorias da comunicação para ensinar jornalismo aos futuros profissionais de mercado não é, pois, uma tarefa difícil de ser empreendida. Tanto que já está sendo realizada, principalmente na forma como assinalamos, como uma migração dos mesmos conteúdos para ilustrações e aplicações diferentes, específicas do fazer jornalístico. Poderíamos nos perguntar se tal prática empobrece as categorias teóricas das teorias, reduzindo-as a uma série de conclusões, muitas delas óbvias.

Poderíamos também supor que assim agindo estaríamos atendendo aos princípios que norteiam as novas diretrizes, visivelmente preocupadas em formar mão de obra para o mercado. Teríamos, portanto, dessa forma, asseguradas a qualidade do ensino e da formação do profissional que queremos para o século XXI? O estímulo à consciência crítica, à articulação do pensamento lógico e à ampliação da percepção da realidade encontrariam nas disciplinas de Teorias do Jornalismo um lugar efervescente para a formação intelectual desse profissional? E, por fim, poderíamos nos perguntar até que ponto é necessário que o futuro jornalista se aprofunde em teorias cujas conclusões muitas vezes não trazem mais realidade do que as práticas laboratoriais?

Evidentemente, tudo vai depender da orientação de cada Escola, de cada curso, que devem, em seus colegiados e núcleos docentes promover esse debate e avaliar a qualidade do ensino nos moldes propostos.

Entendemos que o jornalismo se inscreve num espaço mais amplo que é o da comunicação e, como tal, não pode se circunscrever às disciplinas cuja aplicabilidade imediata ou mais visivelmente identificada seja privilegiada.

A formação humanista a que o projeto das Novas Diretrizes se refere passa também pela experiência do estudante em lidar com ideias, em buscar no exercício da abstração explicações, categorias e mecanismos de produção de sentido que ele vai precisar utilizar nas suas práticas diárias na empresa jornalística, seja como foga, seja como Editor ou Diretor.

Por isso, o esforço no sentido de circunscrever ao jornalismo as teorias da comunicação pode resultar pouco produtivo e até mesmo empobrecedor da qualidade do ensino. E se tal esforço parece ser em vão, como vimos, por que não Teorias da Comunicação aplicadas ao Jornalismo?

Referências

DARIVA, Noemi. **Comunicação Social na Igreja: documentos fundamentais**. São Paulo: Paulinas, 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Para Entender a Comunicação: Contatos antecipados com a Nova Teoria**. São Paulo: Paulus, 2008.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das Teorias da Comunicação**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 1997.

MORIN, Edgar. **O Paradigma Perdido**. Mens Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **O Método III: O Conhecimento do Conhecimento**. Mens Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

WOLF, Mauro. **Teoria da Comunicação**. Mass Media: contextos e Paradigmas. Lisboa: Editorial Presença, 1995.



Maria Elisabete Antonioli

JORNALISTA PROFISSIONAL

Novas competências para o egresso do bacharelado em Jornalismo

Introdução

O perfil do jornalista é objeto de discussão neste trabalho, principalmente, levando-se em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para o bacharelado em Jornalismo, promulgadas no ano de 2013 e, ainda, os próprios cenários comunicacional e social, que requerem um profissional dotado de competências ampliadas, se comparadas àquelas que ele desempenhava anos atrás. Buscou-se, também, fazer um relato sobre a formação do jornalista e seu perfil profissional propostos pelos currículos, currículos mínimos e Diretrizes de Comunicação Social, que orientaram os cursos a partir de 1946, quanto foi editado o primeiro currículo, para melhor entendimento da evolução ocorrida.

Trata-se de uma investigação inspirada no método histórico-crítico, baseada em fontes documentais dos atos legais que compõem a legislação do Ensino Superior brasileiro. Na opção pela investigação do método histórico-crítico, considera-se o estudo de Tereza Lúcia Halliday:

O método crítico é usado precipuamente para analisar e avaliar atos de comunicação pública depois de ocorridos. Esta particularidade temporal e o fato de que o uso do método crítico também implica em analisar contextualmente a coisa pesquisada levam naturalmente ao uso de procedimentos inerentes ao método histórico. Daí a designação “método histórico-crítico” (HALLIDAY,1993, p. 59).

A legislação do Ensino Superior brasileiro aqui utilizada como uma das fontes é constituída por um conjunto de documentos legais em diferentes esferas, tais como: decretos, resoluções e pareceres, entre outros. Portanto, trata-se de uma pesquisa documental. Quanto à opção de estudo sobre a legislação do Ensino Superior, como fonte documental, considera-se a posição de Demerval Saviani, que enfatiza:

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo (SAVIANI 1976, p. 193).

Ainda, para compor e enriquecer o presente estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e nomeados alguns autores que discutem questões abordadas nas Diretrizes.

De acordo com João Álvaro Ruiz:

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, que à maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento do status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa (RUIZ, 1991, p. 57)

Antonio Carlos Gil (1994), por sua vez, comenta sobre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para o pesquisador, elas são semelhantes, e a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a primeira se utiliza das contribuições de autores sobre determinado assunto, a segunda vale-se de materiais que não receberam um tratamento analítico.

A evolução do perfil do jornalista mediante a legislação

Uma retrospectiva histórica permite resgatar os currículos, os currículos mínimos e as Diretrizes Curriculares que orientaram a formação do jornalista pelas escolas de Jornalismo.

O primeiro currículo do curso, promulgado pelo Decreto nº 22.245, de 1946, apresentou uma estrutura curricular com predominância humanística em detrimento das disciplinas técnicas. O delineamento curricular estava orientado para disciplinas humanísticas das ciências sociais, com embasamento teórico-cultural. Então, quando pela primeira vez é mencionado um padrão curricular para o curso, o mesmo apresenta-se privilegiando a formação intelectual e deixando o domínio da técnica circunscrito a duas disciplinas apenas. Todavia, é necessário ressaltar que, mesmo tendo uma estrutura curricular centrada nas ciências humanas e sociais, o curso apresentava-se de forma inovadora para o período, pois, além da formação básica, oferecia uma capacitação profissional, por intermédio da Seção de Aperfeiçoamento, e um aprofundamento na Seção de Extensão Cultural. A presença da disciplina Organização e Administração de Jornal demonstrou a preocupação na formação de um profissional que pudesse atuar também com questões relacionadas à gestão. Importante também lembrar que o Estágio Obrigatório em uma organização jornalística estava presente nessa primeira proposta curricular.

Em 1948, nova modificação veio ocorrer com o currículo do curso de Jornalismo. O Decreto nº 24.719, de 29 de março de 1948, alterou o anterior. Embora com algumas alterações, a nova estrutura curricular era, ainda, moldada por um perfil acadêmico humanístico. Todavia, a nova disciplina inserida no currículo, Radiodifusão, veio ao encontro de um contexto que, na época, valorizava extremamente o rádio.

Nesse segundo currículo, a disciplina que anteriormente era denominada Organização e Administração de Jornal passou a denominar-se Publicidade, Organização e Administração de Jornal. A nova proposta procurou acompanhar a inserção da publicidade no mercado profissional brasileiro que, após o fim da II Guerra Mundial, ganhou força e se expandiu por meio da retomada do consumo e com o desenvolvimento do mercado interno.

Em março de 1949, por meio do Decreto nº 26.493, o curso de Jornalismo foi novamente reorganizado. Esse currículo não apresentou inovações significativas, apenas maior apuro na qualificação técnica da Seção Aperfeiçoamento em Técnica. Foi mantida a obrigatoriedade do estágio.

Em 1º de dezembro de 1950, o curso de Jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil foi reestruturado pelo Decreto nº 28.923, e seu art. 8º revogou os Decretos anteriores. Assim, as normas dispostas no novo decreto acabaram por abranger os cursos de todas as instituições.

A estrutura curricular dividiu o curso em duas partes, sendo uma de duas séries e outra de uma série. A primeira parte era ofertada a todos os alunos. Já a segunda apresentava três modalidades para escolha. Para os alunos das modalidades A e B, era oferecida a opção entre as disciplinas de Radiojornalismo e Técnica de Periódico. As disciplinas Técnica de Jornal, Técnica de Periódico e Radiojornalismo compreendiam atividades práticas em redação, oficinas e estúdios, havendo, sempre que possível, estágio em organizações jornalísticas ou radiofônicas.

O Decreto, em seu artigo 6º, determinava a titulação em Bacharel em Jornalismo nos diplomas

expedidos a partir de 1950.

Nessa estrutura curricular, verifica-se que a primeira série detinha o perfil acadêmico do jornalista. A segunda série apresentava uma identidade da profissão de jornalista com a de escritor, tendo sua base cultural centrada em Língua Portuguesa e Literatura, História e Geografia.

As especializações encontravam-se discriminadas nas modalidades A, B e C. A modalidade A apresentava um perfil do jornalista especializado em Economia e Política. A modalidade B caracterizava o jornalista voltado para as Artes e a Cultura. E, por último, a modalidade C oferecia uma especialização na área policial/criminal.

Ainda no início dessa década, foi publicado o Parecer nº 453, de 31 de agosto de 1953, expedido pelo primeiro Conselho Nacional de Educação, tendo como pauta o curso de Jornalismo. O conselheiro Alceu Amoroso Lima, seu relator, deliberou:

1º - Que o curso de Jornalismo tem uma finalidade cultural e não didática;

2º - Que o diploma de bacharel em Jornalismo deve ter um valor especial para a prova de títulos nos concursos para as cadeiras especializadas na matéria, na Faculdade de Filosofia, como sejam: História, Legislação da Imprensa, Técnica de Jornal, Publicidade, Administração de Jornal, Radiodifusão;

3º -

4º - Que o diploma do Curso de Jornalismo é um título cultural e não um privilégio profissional ou didático (PARECER CFE nº 453, de 1953, p. 128).

Esse parecer procurou enaltecer um perfil intelectual e cultural ao egresso do curso de Jornalismo. Procurou ainda inseri-lo numa área de conhecimento voltada para as ciências humanas e negligenciando a parte profissional.

Na década de 1960, diversas reformulações foram desencadeadas nos cursos de Jornalismo, entre elas a instituição do currículo mínimo, em que o Ministério da Educação definia uma parte das disciplinas.

Em 16 de novembro de 1962, foi aprovado o Parecer CFE nº 323/62, aprovado pela Portaria de 4 de dezembro do ano seguinte, observando que a originalidade e a especialidade do curso residiam na própria generalidade; e a tendência geral de que o curso de Jornalismo compreendesse não só a formação dos profissionais da imprensa, mas também a dos que praticavam a “divulgação no rádio e na televisão”. Assim, foram contempladas disciplinas que fornecessem subsídios para o egresso desenvolver competências para atuação no Jornalismo impresso, no rádio e na televisão. As disciplinas técnicas compreendiam uma parte prática de Jornalismo, com estágio em redações de jornal, emissoras de rádio e de televisão e empresas de publicidade. De acordo com o parecer, verificava-se ainda o perfil das categorias em que as disciplinas foram classificadas: *gerais*, centradas numa base cultural; *especiais*, as que contemplavam o domínio da linguagem, bem como uma postura de valores, e as *técnicas*, aquelas que se voltavam ao fazer jornalístico, à formação profissional.

Passados poucos anos, novo parecer foi aprovado em 19 de abril de 1966, o de nº 984/65, aprovado pela Resolução s/n, de 2 de setembro de 1966, sobre a reformulação do currículo mínimo. O parecer chamou a atenção para a ampliação do conceito de Jornalismo, compreendendo todas as modalidades de transmissão de notícia: Jornalismo diário, Jornalismo periódico, Jornalismo ilustrado, Jornalismo radiofônico, Jornalismo televisionado, Jornalismo cinematográfico, Jornalismo publicitário e Relações Públicas. No caso, observa-se a posição equivocada nas denominações Jornalismo publicitário e Relações Públicas.

Já no final da década de 1960, foi aprovado o Parecer CFE nº 631, de 1969, aprovado pela Resolução n. 11, do mesmo ano, que instituiu o currículo mínimo para um novo curso denominado Comunicação Social, com as habilitações: Polivalente, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Editoração. Dessa forma, o bacharelado em Jornalismo passou a ser uma habilitação de um novo curso criado. Esse novo currículo foi elaborado sob forte influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Periódicos para a América Latina (Ciespal). Sobre a formação do jornalista, o

Parecer registrou:

A tendência, tanto no Brasil como no estrangeiro, tanto nas democracias como nos regimes de partido único, é no sentido de preparar os jornalistas em virtude de projeção de suas tarefas sobre a opinião pública e, ao lado do preparo do profissional de imprensa, situa, por igual, a formação de quantos militam no exercício das comunicações coletivas, identificando uns e outros na comum missão de transmitir notícias e influenciar as comunidades. O problema transcende o âmbito profissional para ser considerado em função dos efeitos da informação veiculada, com reflexos no comportamento social (PARECER CFE nº 631, de 1969, p. 514).

Observa-se que, a partir de então, o jornalista é visto primeiramente como um “comunicador”, conforme orientações:

A formação de comunicadores (jornalistas, repórteres de TV e rádio, relações públicas e outras atividades similares) terá como ponto de partida o estudo do fenômeno da comunicação, insistirá na aquisição da melhor técnica e contará com os subsídios da cultura geral. (PARECER CFE nº 631, de 1969, p. 102-103).

O novo currículo de Comunicação Social foi concebido, tendo em vista os “efeitos polivalentes” do diploma, em atenção aos três aspectos preconizados pelo CIESPAL: fenomenológico, instrumental e cultural. A estrutura curricular foi proposta por meio de disciplinas Básicas, Profissionais e de Cultura Geral. A partir dessa estrutura curricular, foi proposto um tronco comum e as especificidades para as habilitações.

Essa foi a grande alteração ocorrida na formação do jornalista. Se, antes, as competências para sua formação estavam focadas no Jornalismo, agora, o jornalista era visto primeiramente como um comunicador social. Esse currículo mínimo e os posteriores do bacharelado em Comunicação Social ganharam críticas por parte de pesquisadores, professores e estudiosos do Jornalismo. No Relatório das Diretrizes para o bacharelado em Jornalismo consta (2009, p.11):

A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional.

Um segundo currículo mínimo para o curso de Comunicação Social foi proposto por dois Pareceres: o de nº 1.203, de 1977, e o de nº 2, de 1978, e com aprovação pela Resolução nº 3, de 1978. O primeiro Parecer tratou do perfil do jornalista, ao destacar a necessidade da formação de um profissional que, além de habilitado ao desempenho eficiente de suas funções, pudesse intervir no processo social como agente de transformação. Acentuou, também, a preocupação permanente em aliar a formação teórica ao aspecto prático e fornecer, ao aluno, instrumental teórico e técnico de intervenção.

Já em 6 de outubro de 1983, foi aprovado o Parecer nº 480, aprovado pela Resolução nº 2, de 1984, referente ao último currículo mínimo do curso de Comunicação Social.

Como competências do profissional da área de Comunicação, o Parecer se refere:

Aperfeiçoar práticas democráticas nas relações de produção de mensagens e nas relações entre os produtores de mensagens com as fontes de informação e o público usuário; desenvolver e ampliar a pesquisa e a reflexão sobre a Comunicação e seu impacto sobre a sociedade; explorar e criar novas possibilidades de expressão artística e cultural através das técnicas e linguagens de comunicação; e explorar novos usos para a comunicação na sociedade (PARECER 480, 1983, p. 82).

O ciclo dos currículos e currículos mínimos que determinaram a formação do bacharel em Jornalismo e, posteriormente, bacharel em Comunicação Social (habilitação Jornalismo) findaram em 1984.

Com objetivo de uma compreensão sobre como o curso foi conduzido, buscando a formação do jornalista e suas competências, o relatado no Parecer CFE nº 480, de 1983, apresenta uma interessante síntese: de 1946 até a década 1960, um caráter humanístico, com predominância de inspiração europeia, que propiciava os estudos dos aspectos filosóficos, históricos e literários do Jornalismo e às matérias de cultura geral. Década de 1960, com ênfase no ensino norte-americano da escola funcionalista. Nesse período, com o fortalecimento do processo de industrialização, intensifica-se o ensino técnico e instrumentalizante. Na década de 1970, detém uma postura considerada mais teórica.

Apenas em 2001, o curso ganhou liberdade curricular para a composição de disciplinas, objetivando a formação do jornalista, mas continuou como uma habilitação do curso de Comunicação Social. As Diretrizes Curriculares tratadas no Parecer CNE/CES nº 492, de 2001, aprovado pela Resolução nº 16, de 13 de março de 2002, mantiveram um perfil básico para todas as habilitações e os específicos para as habilitações.

Com relação ao perfil do egresso em Jornalismo, caracterizou-se pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente; pelo exercício da objetividade na apuração, na interpretação, no registro e na divulgação dos fatos sociais; pelo exercício da tradução e da disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum; pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o Jornalismo faz interface.

As Diretrizes do Curso de Comunicação Social e suas respectivas habilitações se mantiveram inalteradas até o ano de 2013, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o bacharelado em Jornalismo.

Perfil profissional do egresso de Jornalismo e Diretrizes Curriculares Nacionais

Atualmente, de acordo com a Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013, que instituiu o bacharelado em Jornalismo está registrado na página 2:

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.

No mesmo documento, com relação às competências que o egresso em Jornalismo deve ter, há uma divisão em competências gerais, competências cognitivas, competências pragmáticas e competências comportamentais, procurando assegurar, conforme consta no Relatório da Comissão que elaborou as Diretrizes¹, a formação de profissionais dotados de competência teórica, técnica, tecnológica, ética e estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, contribuindo para o seu aprimoramento. Para garantir essas competências, em função do perfil do egresso, os conteúdos do currículo foram distribuídos em seis eixos: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial.

O referido documento (p. 5), também aponta para as transformações do jornalismo ao lembrar que ele era visto como um processo inteiramente controlado pelo jornalista, em torno do qual tudo girava. Logo, não havia notícia fora do Jornalismo e sem a intervenção mediadora do jornalista.

.....
¹ Relatório elaborado por uma Comissão constituída por José Marques de Melo (presidente), Alfredo Eurico Vizeu Pereira Junior, Eduardo Barreto Vianna Meditsch, Lucia Maria Araújo, Luiz Gonzaga Motta, Manuel Carlos da Conceição Chaparro, Sergio Augusto Soares Mattos, e Sonia Virgínia Moreira, constituída pela Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009.

Reduzidas ao papel de instâncias sem vida própria, as fontes nem citadas eram, como se não fizessem parte do todo (CHAPARRO, 2007, p. 15). Nessa perspectiva, as palavras de Élio Gaspari, (2016, on line) são relevantes: “É importante mencionar que o Jornalismo é objeto de constante transformação. O jornalismo não acaba porque se transforma”.

Um interessante fenômeno também se fez presente nesse processo de mudança, que é o da participação do público junto ao jornalista. Hoje, é preciso considerar os sujeitos que se manifestam por conta própria, amparados pelo suporte tecnológico, principalmente das redes sociais e muitas vezes dialogam com o profissional. Ignacio Ramonet (2012, p. 24) chama a atenção para aqueles a quem denomina de utilizadores de redes, que, segundo ele, não são mais leitores-ouvintes-telespectadores inertes, pois escrevem, falam, fotografam, filmam, comentam, como também analisam. O autor afirma: “Hoje, quando falamos de internautas, não se trata de indivíduos isolados, mas cidadãos que fazem parte de um organismo vivo, pluricelular planetário”. Nesse sentido, o Relatório das Diretrizes chama a atenção para um mundo que se caracteriza pela capacidade de discurso tanto das organizações como dos cidadãos.

Assim, o jornalista, necessariamente, nesse novo cenário comunicacional, mantém um diálogo com seu público que, recorrentemente também, por meio do ambiente digital, compartilha as informações do profissional para um número significativo de pessoas, outras vezes se posiciona frente a essas informações emitidas, como também é fonte de pautas futuras. Ademais, muitas vezes, esses sujeitos também corrigem informações ou acrescentam outras, afinal, hoje, eles são partícipes de um mesmo processo em rede. As redes sociais se tornaram um ambiente também para o Jornalismo e o profissional deve ter as competências necessárias para participar e para postar sua produção ou parte dela. No ambiente digital, essa convivência entre o jornalista e os cidadãos faz parte do cotidiano, e há uma sinergia instalada entre eles. É uma relação dialógica e de aproximação, muito diferente daquela distante que ocorria em anos passados, quando a internet ainda não tinha surgido. Nessa mesma linha, a Comissão que instituiu o Relatório (p. 4) atenta para o ritmo vigoroso da instantaneidade, em que “acontecem eventos transformadores dos cenários sociais, culturais, políticos, econômicos etc., com efeitos imediatos na vida presente de indivíduos, povos e instituições”. Também enaltece papel do Jornalismo e, em decorrência, do jornalista em relação à sociedade (p. 4-5):

Na medida em que esteja à altura das complexidades do mundo em que vivemos o Jornalismo torna-se confiável para a expressão, a viabilização e a elucidação dos confrontos discursivos das ações humanas, na nova dinâmica da atualidade.

É preciso que o egresso de Jornalismo seja preparado com responsabilidade para esse universo on line, bem como fora dele. As Diretrizes são bem claras, quando mencionam nas competências pragmáticas que o egresso deve ter o domínio de linguagens midiáticas e de formatos discursivos, que são utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação. No caso das linguagens e formatos, é necessária atenção, pois a internet trouxe inovações na prática jornalística. Conforme Pere Masip e Bella Palomo (2010, p. 55), “la introducción de cualquier innovación tecnológica contribuye a la transformación de las prácticas periodísticas y al establecimiento de otras nuevas”.

Sobre as mudanças tecnológicas, Robert G. Picardi (2013) enfatiza a velocidade no fornecimento das notícias. O autor afirma:

A distribuição tornou-se tão rápida que as agências de inteligência e líderes mundiais são mais frequentemente alertados e obtêm informações prévias sobre importantes eventos nacionais e globais através das reportagens em vez de pelas próprias organizações (Picardi, 2013, p. 101).

A velocidade citada por Picard atinge não só os cidadãos, mas a própria dinâmica de produção do jornalista e, conforme Masip e Palomo (2010), obriga a uma mudança de atitude do jornalista que, afetado pela rapidez da produção, deve estar preparado em todos os momentos para publicar no formato multiplataforma e assumir possíveis correções e revisões posteriormente, o que acaba

incrementando potencialmente o ciclo de vida da notícia. Para essa rapidez, é exigido também que o egresso domine o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística, conforme o previsto nas Diretrizes Curriculares. Ainda, com referência a esta questão, deve ser mencionada a necessidade de os cursos manterem atualizações laboratoriais constantes, tendo em vista o célere desenvolvimento tecnológico. As Diretrizes mantêm indicadores para os projetos pedagógicos dos cursos, ao orientar, conforme o publicado na Resolução n. 1: “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”.

Além das preocupações com questões cognitivas, pragmáticas, processuais, técnicas e tecnológicas, as Diretrizes se preocupam com aquelas voltadas ao comportamento do jornalista. A ética no Jornalismo, sempre tão discutida e apontada pelos professores nos cursos, como também presente no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros publicado pela Fenaj, é manifestada no Relatório das Diretrizes (p. 7):

A Ética que interessa à sociedade e ao Jornalismo é aquela definida e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o ideário de um mundo a construir e o compromisso politicamente assumido de construí-lo. É, também, o referencial cultural mais avançado e sábio a que o Jornalismo e os Jornalistas se devem ater, na relação crítica com a realidade próxima a transformar.

De acordo com esse encaminhamento, a Resolução nº 1, p. 3 registrou as competências comportamentais do egresso em Jornalismo:

a) perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social; b) identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo; c) conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão; d) avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas; e) atentar para os processos que envolvam a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade; f) impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público; g) exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das ideias e das mais diversas opiniões.

Nessa sequência, reafirma-se a importância dos conhecimentos que o egresso em Jornalismo deve ter, para que possa realmente atuar com precisão e responsabilidade, tendo em vista o interesse público, também presente nas competências gerais do jornalista. De acordo com o exarado pela Comissão (p. 7), a independência editorial é fundamento basilar, e “os valores do interesse público se tornam vetores determinantes das decisões cotidianas, as razões das escolhas têm de resultar evidentemente da consciência cívico-social”. Interesse público e liberdade de imprensa têm, nesse particular, estreita e necessária relação, pois só é possível que a ação jornalística ocorra tendo como norte o interesse e os direitos dos indivíduos com vistas a um regime democrático, que pressupõe livre apuração, investigação e divulgação das informações. É o Jornalismo livre em seu sentido lato, tanto no que diz respeito às esferas governamentais quanto à iniciativa privada, e, nessa conjuntura, será possível seu pleno exercício tal qual sua constituição (ANTONIOLI; ANDRADE, 2016, p. 19).

Então, há que se considerar nesse contexto, a ética, o interesse público, e a independência editorial, que se constituem uma tríade a ser perseguida pelo jornalista em uma democracia.

Considerações finais

O perfil do jornalista, tendo em vista suas competências atuais, se distanciou muito dos profissionais oriundos das primeiras escolas de Jornalismo. Se, antes, o jornalista era preparado para

trabalhar no jornal impresso e, posteriormente, também para o rádio e para a televisão, conforme os currículos do curso que foram promulgados pelo Poder Público e do próprio mercado de trabalho que foi se ampliando, hoje, além do ambiente digital, ele deve estar apto para lidar com a própria convergência midiática. Entretanto, não foi somente o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação que contribuíram para alterar seu perfil. E, nesse sentido, observa-se que o Jornalismo sempre esteve vinculado às tecnologias. O próprio tecido social, por meio do empoderamento dos cidadãos, que, nos dias de hoje, são partícipes ativos do processo comunicacional, impulsionou o profissional a desenvolver competências para se relacionar com seu público. São pessoas que têm voz e utilizam principalmente as redes sociais para dialogar com o profissional, expressar opiniões e compartilhar informações, muito diferente de outros tempos em que, conforme consta no Relatório das Diretrizes Curriculares, o processo era inteiramente controlado pelo jornalista.

Verifica-se, nos dias de hoje, que o jornalista, também, distintamente de outros tempos, não se dedica apenas a um meio. Ele produz para todos os canais de mídia, por meio das diversas linguagens que domina, e, em tempo real, pois essa é uma das características do Jornalismo atual: a instantaneidade da informação. Assim, a velocidade é um de seus desafios. Assim sendo, as práticas jornalísticas se alteraram vigorosamente, após o surgimento da internet e seus desdobramentos, e houve uma revolução no chamado cenário comunicacional. O perfil do jornalista mudou em função das novas formas de fazer Jornalismo, com o auxílio de ferramentas digitais. Ele participa não somente da produção, mas da edição e da veiculação do produto. Enfim, de todo o processo.

Por último, é imperioso destacar, ainda, que o Jornalismo que se espera é aquele, apontado nas Diretrizes Curriculares, e que está a serviço do interesse público. É aquele que interessa à sociedade e é para ela que ele deve servir. Portanto, o egresso, que deve ter asseguradas suas competências no decorrer do bacharelado em Jornalismo, ao se tornar profissional, deverá estar capacitado, o suficiente, para cumprir com rigor e clareza os princípios de sua profissão, que são inexoravelmente de natureza social. É o Jornalismo através dos tempos, em transformação, mas que mantém inalterados e perpetuados seus valores, sua essência e seu propósito.

Referências

ANTONIOLI, Maria Elisabete; ANDRADE, Cassio Cavalcante. O interesse público e a liberdade de imprensa como fundamentos da comunicação jornalística democrática. **Comunicação & Inovação**. São Caetano do Sul: USCS, v. 18, n. 37, 2017.

BRASIL. Decreto n. 22.245, de 6 de dezembro de 1946. Dá organização ao curso de Jornalismo.

BOBBIO, Pedro Vicente. (org.). **Coletânea de Legislação Federal. Notas coordenadoras e índices sistemáticos**. São Paulo: Ed. LEX, ano X, 1946.

BRASIL. Decreto n. 24.719, de 29 de março de 1948. Altera o Decreto n. 22.245, de 6 de dezembro de 1946, que deu organização ao Curso de Jornalismo. BOBBIO, Pedro Vicente. (org.). **Coletânea de Legislação Federal. Notas coordenadoras e índices sistemáticos**. São Paulo: Ed. LEX ano XII, 1948.

BRASIL. Decreto n. 26.493, de 19 de março de 1949. Reorganiza o curso de Jornalismo. BOBBIO, Pedro Vicente. (org.). **Coletânea de Legislação Federal. Notas coordenadoras e índices sistemáticos**. São Paulo: Ed. LEX, ano XIII, 1949.

BRASIL. Decreto n. 28.923, de 1º de dezembro de 1950. Reestrutura o Curso de Jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. BOBBIO, Pedro Vicente. (org.). **Coletânea de Legislação Federal. Notas coordenadoras e índices sistemáticos**. São Paulo: Ed. LEX, ano XIV, 1950.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 453/53. Relator: Alceu Amoroso Lima. NEVES, Carlos de Souza (org.). **Ensino Superior no Brasil: Legislação e jurisprudência federais**. v. III, 1955.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 453/53. Relator: Alceu Amoroso Lima. NEVES, Carlos de Souza (org.). **Ensino Superior no Brasil: Legislação e jurisprudência federais**. v. III, 1955.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 323/62. Relatores: Celso Cunha e Josué Montello. **Documenta**, n. 10, 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Portaria n. 4, de 4 abril de 1963. Normas para autorização e reconhecimento de Escolas Superiores. CARVALHO, Ivan de. (org.). **Ensino Superior no Brasil**.

Legislação e Jurisprudência. São Paulo, 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 984/65. Relator: Celso Kelly. 19 abr. 1966. **Documenta**, n. 50, 1966.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução s/n. 2 set. 1966. Reformula o currículo mínimo e a duração do Curso de Jornalismo fixados no Parecer n. 323-62. **Documenta**, n. 59, 1966.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Comissão Central de Revisão dos Currículos. Parecer 631/69. Relator: Celso Kelly. 2 set. 1969. **Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior**, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 11, de 6 de agosto de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Comunicação Social. **Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior**, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 1.203/77. Relator: Benedito de Paula Bittencourt. 5 mai. 1977. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 2/78. Relator: Benedito de Paula Bittencourt. 30 jan. 1978. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 12 de abril de 1978. Fixa o currículo mínimo para o curso de Comunicação Social. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação**, 1979.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 480/83. 6 out. 1980. **Documenta**, n. 274, 1983.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução n. 2, de 24 de janeiro de 1984. Fixa o Currículo do Curso de Comunicação Social e dá outras providências. **Documenta**, n. 278, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 492/2001. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações**. Relator: Silke *Weber*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES162002.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**.

Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 39/2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CHAPARRO, Manuel Carlos. **Pragmática do Jornalismo**. Buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

FENAJ. **Código de ética dos jornalistas brasileiros**. Disponível em: <<http://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2016/01/codigo-de-etica-dos-jornalistas-brasileiros.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

GASPARI, Elio. **A transformação do jornalismo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/a-transformacao-do-jornalismo-19022785>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

HALLIDAY, Tereza Lúcia. Uma opção metodológica para pesquisas de comunicação. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo: INTERCOM, v. XVI, 1983.

MASIP, Pere; Palomo, Bella. Efectos de la tecnología en la profesion y em la producción periodística. In: GONZALÉZ, Maria Ángeles Cabrera (coord). **Evolución tecnológica y cibermedios**. Sevilla.Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2010.

PICARD, Robert. **Criação de Valor e o Futuro das Organizações Jornalísticas**. Porto: Formalpress, 2013.

RAMONET, Ignacio. **A explosão do Jornalismo: Das mídias de massa à massa de mídias**. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SAVIANI, Demerval. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter. (Org.). **Educação Brasileira contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.



Suzana Guedes Cardoso

A TRANSITORIEDADE DA MÍDIA IMPRESSA PARA O FORMATO DIGITAL

Reflexões da narrativa visual, multimídia e multimodal da notícia

Introdução

No processo de transformações iniciado com a massificação do acesso à Internet no Brasil nos últimos 20 anos, percebe-se uma transição contínua entre o meio impresso e o meio digital na ótica da cultura da convergência midiática e da inovação tecnológica. Ambos são fenômenos contemporâneos que contribuem para a renovação e mudanças nas rotinas produtivas jornalísticas e em reflexões técnicas sobre a construção da notícia.

No início da corrida impulsionada pelas transformações tecnológicas, os meios de comunicação – compostos por grandes e pequenas empresas de mídia – iniciaram a migração de textos, gráficos e imagens da publicação impressa para o digital. Essa solução não funcionou por muito tempo. Entretanto, com inovações constantes do cenário tecnológico, novas apropriações têm se configurado nas práticas jornalísticas.

Com os avanços tecnológicos dos sistemas computacionais, softwares, equipamentos, velocidade das redes comunicacionais, surgimento de aplicativos e, ainda, as recentes apresentações e serviços para os usuários, os meios de comunicação tradicionais deparam com a problemática diária de criar alta legibilidade da notícia, com o maior número de acesso à informação, explorando novas linguagens gráficas, multimídia, multimodal, de interação, de navegação nos sistemas informacionais.

Nessa perspectiva digital, enunciam-se reflexões deste artigo sobre os processos de produção de notícias para estruturas não lineares de leitura, multimodal, multimídia e multiplataforma, tendo como suporte a sintaxe visual e a usabilidade do produto de comunicação *Web*. As ressignificações do paradigma comunicacional produzido pela realidade digital formularam as seguintes questões de pesquisa: Como migrar as informações visuais e textuais das narrativas do meio impresso para o digital, apropriando-se dos conceitos comunicacionais voltados para a *web*? Como implementar a mudança de paradigmas na disciplina *Webdesign* em Jornalismo, no Departamento de Jornalismo, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, diante das características que marcam o meio digital?

O artigo em questão tem como objetivo apresentar a incorporação desses novos conceitos e paradigmas da mídia digital e sua apropriação no ensino desses conteúdos na disciplina *Webdesign em Jornalismo*, parte integrante da reforma curricular do curso de Jornalismo, Departamento de

A interatividade

A realidade tecnológica contemporânea tem incorporado transformações e reflexões sociais, econômicas, culturais e midiáticas. Diferentes formas de uso e consumo de informação têm se estabelecido em um cenário no qual os sujeitos interagem com as mídias de maneira complementar e simultânea. As interações sociais e com os sistemas de comunicação digitais promovidas nos ambientes *web* significadas por Wagner (1997), Moore (2007), e Boyd e Apps (1980, p. 5, *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

Wagner (1997) define a interação como sendo um evento recíproco entre dois objetos e duas ações. Para a autora, as interações ocorrem quando objetos e eventos se influenciam mutuamente. Moore (2007) afirma que o conceito de interação surgiu com John Dewey e foi desenvolvido por Boyd e Apps em 1980. Moore (2007) reitera que, para esses autores, “a interação implica a inter-relação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma situação” (BOYD; APPS, 1980, p. 5, *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240).

A interação interfere no comportamento dos indivíduos e influencia o dos membros do grupo. Já a interatividade descreve a capacidade de conexão entre dois ou múltiplos pontos em tempo real. Por exemplo, a interatividade reflete a interação homem e máquina (computador) e/ou computador e computadores, e, em contrapartida, a interação envolve os seres humanos. O conceito de *interatividade*, mais propriamente interatividade *técnico-social*, surgiu com Guillermo Orozco e Jesus Martin-Barbero, no México, nos anos 1980, quando pesquisavam a televisão aberta.

Transposto por André Lemos ao mundo digital, o autor entende que “a noção de interatividade” está diretamente ligada às novas mídias digitais. Na concepção de Lemos (1997)¹, “o que compreendemos hoje por interatividade, nada mais é que uma nova forma de interação técnica, de cunho ‘eletrônico-digital’, diferente da interação ‘analógica’ que caracterizou os media tradicionais”. Lemos (1997) argumenta que diariamente se experienciam-se formas de interação por meio de atividades tecnossociais. Segundo o autor, nossa relação com o mundo é interativa, ou seja, às ações variadas correspondem retroações diversas. Esse tipo de interação é a base da sociedade e, por isto, o autor trata a interação além da interatividade digital, delimitando a interatividade como ação dialógica entre o homem e a técnica. Lemos (1997) acrescenta que

a técnica (ferramenta, objeto ou máquina) é, e sempre foi, inerente ao social. Utilizada no seu sentido mais amplo, ela é constitutiva do homem e de toda vida em sociedade. A interação homem-técnica é assim, uma atividade tecno-social presente em todas as etapas da civilização. O que vemos hoje, com as tecnologias do digital, não é a criação da interatividade propriamente dita, mas de processos baseados em manipulações de informações binárias (LEMOS, 1997).

O telefone e o sinal de trânsito são exemplos de interatividade tecnossocial proposta por Lemos (1997). O autor reitera que “a interatividade digital caminha para a superação das barreiras físicas entre os agentes (homens e máquinas), e para uma interação cada vez maior do usuário com as informações, e não com objetos no sentido físico”. Lemos (1997) também observa que a mídia tradicional – jornal, rádio, revista e televisão – submetia o público a uma pré-escolha junto às informações transmitidas. No entanto, as tecnologias digitais impõem novas formas de circulação de informações, transitando do modelo “um para todos” para “todos para todos”, descentralizando a informação. Em suma, Wenger (1998) entende que *interatividade* é a relação *homem-máquina*, enquanto Lemos a entende como tecnossocial.

Ao apontar quão popular é o conceito de *interatividade* na atualidade, Primo (2003, p. 32) informa que a “referência imediata é sobre o potencial multimídia do computador e de suas capacidades de programação e automatização de processo”. Segundo o autor, ao estudar a interação

.....
1 Texto eletrônico sem numeração de páginas.

mediada por computador, além da transmissão de informações, como na educação a distância, tais discussões tecnicistas não são suficientes. Para ele, reduzir a interação a aspectos tecnológicos, em qualquer situação interativa, significa não levar em consideração a complexidade do processo de interação mediada pelo computador, buscando a relação entre os participantes. Explorando ainda mais o conceito de interação, Primo e Cassol (1999) avaliam que é preciso valorizar os sujeitos e a evolução inventiva e criativa das relações entre os seres humanos, longe do tratamento tecnicista da interatividade.

A interação e a interatividade representam um dos vários capítulos das modificações que vêm ocorrendo na área do jornalismo e das mídias promovidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essas interações interferem na maneira pela qual o leitor/usuário interage, consome, reproduz, compartilha a notícia no ambiente *online*.

Do impresso ao digital

O presente artigo expõe as proposições conceituais de Charron e Bonville (2016) na perspectiva das grandes mudanças no campo comunicacional, evidenciando as diferentes fases vivenciadas pelo jornalismo no mundo. No paradigma jornalístico e tipos de jornalismo propostos por Charron e Bonville (2016), remontando as reflexões da história do jornalismo na América do Norte, da origem da imprensa à atualidade, período de transformações profundas, os autores distinguiram *quatro períodos* na história e da prática do jornalismo atribuindo o conceito de *paradigma jornalístico*.

O primeiro paradigma jornalístico de Charron e Bonville (2016) diz respeito aos primeiros jornais que surgiram no século XVI produzidos por impressores que recolhiam, consignavam e difundiam em suas gazetas correspondências, anúncios e outras informações que lhes eram enviadas. “Nesse jornalismo de transmissão, o impresso age, essencialmente, como um elo entre ‘fonte’ e leitores” (CHARRON; BONVILLE, 2016, p. 28). Não era comum os gazeteiros falarem diretamente com os leitores, mas se acontecesse, faziam o uso de pseudônimos ou por correspondente. “Nem o gazeteiro, nem o jornalista têm nessa época uma verdadeira identidade discursiva, que só vai ser assumida com o jornalismo de opinião, no início do século XIX” (CHARRON; BONVILLE, 2016, p. 29). E, nas transformações das instituições políticas da época (direito ao voto, responsabilidade ministerial e desenvolvimento partidário, etc.) segundo Charron e Bonville (2016, p. 28), o gazeteiro, no papel de editor, inseria o jornal a serviço de lutas políticas. “Os limites dos recursos tecnológicos disponíveis e o analfabetismo de grande parcela da população o impedem de atingir um público mais vasto” (CHARRON; BONVILLE, 2016, p. 29). Para os autores, o jornal financiado pelos leitores, pelo mecenato político e em parte pela publicidade era modesto e austero sem focos comerciais.

Os autores contextualizam que no final do século XIX, as trocas comerciais se intensificaram em função de condições melhores de transportes e da industrialização da produção de bens de consumo. Para Charron e Bonville (2016), a produção comercial em escala fez surgir o uso intenso da publicidade que por sua vez cria novas oportunidades de negócios, tornando o jornal um negócio lucrativo. Segundo os autores, ao abandonarem o discurso político, fonte de divisão da população, e ao adotarem conteúdos de interesse de um público geral, os jornais poderiam ter um ganho publicitário maior. Os autores reiteram que as condições técnicas e econômicas da época implicaram na produção e distribuição em vasta escala de bens de consumo, além de permitir construir uma rede de coleta de notícia sobre a atualidade (ferrovia, telégrafo, telefone, etc.), aumentar o número de páginas do jornal e a tiragem (estereotipia, rotativas, papel barato, etc.), ampliando a distribuição. A partir dessa realidade, de acordo com Charron e Bonville (2016), emergiu o *jornalismo de informação* nas grandes cidades norte-americanas entre 1880 e 1910 se tornando a forma dominante de jornalismo a partir de 1920.

Nas décadas de 1970 e 1980, o jornalismo entra em outra fase de transformação. Charron e Bonville (2016) afirmam que a prática jornalística segue cada vez menos o modelo de *jornalismo de informação* se aproximando do jornalismo de comunicação. Segundo Charron e Bonville (2016), os empresários da mídia e investidores, em busca de novos mercados, das inovações técnicas, da desregulamentação e liberalização dos mercados, proporcionaram a multiplicação dos suportes midiáticos e dos serviços de informação.

Charron e Bonville (2016, p. 30) apontam que “a imprensa escrita cotidiana as grandes redes de

televisão, que dominavam a indústria de mídia, veem suas esfacelar-se em proveito de uma nova mídia, mais especializada mais inovadora e que respeita menos as normas estabelecidas”. Os autores reiteram que a digitalização e a miniaturização dos equipamentos, o desenvolvimento das telecomunicações e o aumento da velocidade da internet são técnicas que colocam em questão as normas e as práticas usuais de produção, de difusão e de consumo da informação, inserindo produtores e consumidores de informação em um ambiente midiático em plena mutação. Na visão de Charron e Bonville (2016), ao distanciar de uma concorrência e do volume de mensagens exacerbadas, a mídia e os jornalistas se distinguem dos demais ao se preocupar com as preferências do público.

O estreitamento da relação público, cada vez mais especializado, e jornalista, laços de convivência e de intersubjetividade abrem espaço para os gêneros jornalísticos de crônicas opinativas, de humor e temáticas. Nesse sentido, “o hibridismo entre o discurso de imprensa e as outras formas de discurso midiáticos é tolerado, até mesmo encorajado: a ficção se mistura à realidade; notícias secundárias adquirem o *status* de acontecimento; a informação se faz entretenimento e adota facilmente o tom de humor ou um tom familiar, de conversa; efusão e emoção substituem a explicação; o tom e o estilo do discurso promocional impregnam o discurso da imprensa” (CHARRON; BONVILLE, 2016, p. 30).

Em estudos cotejados por Mielniczuk (2003, p. 29) com o intuito de entender as etapas de desenvolvimento da história do jornalismo na *web*, a autora identifica três estágios de evolução. Mielniczuk (2003) sistematiza as fases do jornalismo na *web*, tendo como foco a produção de conteúdo a partir dos estudos realizados por Pavlik (2001). Pavlik (2001, *apud* MIELNICZUK, 2003) afirma que o autor distingue três estágios de evolução, sendo que “na primeira, predominam os *sites* que publicam material editorial produzido, em primeira mão, para as edições em outros meios, as quais o autor denomina de ‘modelo-mãe’” (PAVLIK, 2001, *apud* MIELNICZUK, 2003, p. 29).

Pavlik (2001, *apud* MIELNICZUK, 2003) reitera ainda que em uma segunda fase, os jornalistas criam conteúdos originais para a internet, passando a utilizar *hiperlinks* para outros *sites*, recursos interativos e multimídia (fotos, vídeos e áudio), buscadores na rede digital, índices de cliques eletrônicos em que o leitor usa o mouse para selecionar e clicar conteúdos diferentes, personalização de *sites* e informações permitindo ao usuário criar categorias próprias de notícias, listas de ações e outros conteúdos.

Na terceira fase, Pavlik (2001, p. 431, *apud* MIELNICZUK, 2003, p. 30) “caracteriza-se pela produção de conteúdos noticiosos originais, desenvolvidos especificamente para a *web*, bem como o reconhecimento desta como um novo meio de comunicação. A *web* passa a ser vista como legítima para a distribuição de notícias”.

Na investigação de Mielniczuk (2003, p. 31), a autora aponta que “diferente de Pavlik (2001), que está preocupado com a produção de conteúdos noticiosos, Silva Jr. possui uma preocupação mais abrangente, pensando a categorização a partir da questão da disseminação de informações jornalísticas nas redes digitais”. Para Silva Jr. (2002b, p. 431, *apud* MIELNICZUK, 2003), o autor estabelece três etapas de desenvolvimento de *sites* de jornais: o *transpositivo*, modelo apresentado nos primeiros jornais *online* no qual a formatação e organização seguia fielmente o modelo do jornal impresso; o *perceptivo*, que permitia a inserção de alguns recursos proporcionados pelas novas tecnologias da *web* em relação ao jornalismo *online*, mas ainda permanecendo o caráter transpositivo; e o modelo *hipermidiático*, que inclui recursos hipertextuais, da convergência entre suportes diferentes (multimodalidade) e da disseminação do mesmo produto em multiplataforma e/ou em serviços interativos.

Uma rede multimodal consiste “na arquitetura projetada para capturar a estrutura das redes biológicas e para representar as relações derivadas de inúmeros sujeitos e de vários bancos de dados informacionais” (CARDOSO, 2014, p. 56). Segundo Cardoso (2014), a rede multimodal foi configurada no advento da *web* 2.0 e promovida pela velocidade e interconexão entre os nós informacionais, criando o fenômeno das comunidades virtuais. Cardoso (2014, p. 56) argumenta que “ao redor de cada nó da rede, formam-se as comunidades sociais *online* que possuem interesses e demandas compartilhadas”.

Mielniczuk (2003, p. 31) sugere outras classificações as quais também dividem a “trajetória dos produtos jornalísticos desenvolvidos para a *web* em três momentos: produtos de primeira geração ou fase da transposição; produtos de segunda geração ou fase da metáfora e produtos de terceira geração ou fase do webjornalismo”. Para a autora, essas fases “não são estanques no tempo, e nem são excludentes

entre si, ou seja, em um mesmo período de tempo” (MIELNICZUK, 2003, p. 31). Ela afirma que é possível encontrar publicações jornalísticas para a *web* que são adequadas a diferentes gerações ou outras publicações que remetem a estágios diferentes em um contexto de um conjunto de experiências.

Sem contemplar a história do jornalismo na *web* e nem sistematizá-la, Mielniczuk (2003) organiza os estudos de pesquisadores² na elaboração de três categorias: webjornalismo de primeira, segunda e terceira geração. Mielniczuk (2003) alinha-se às reflexões com Pavlik (2001) ao considerar que na primeira geração do webjornalismo, os produtos comunicacionais reproduziam parte dos conteúdos dos grandes jornais impressos que iniciavam a experienciar o jornalismo *online*. A autora aponta que os jornais impressos transferiam uma ou duas principais matérias de algumas editorias para o *online* que era atualizado a cada 24 horas. Na segunda geração, que teve início no final dos anos 1990, Mielniczuk (2003) identifica que começam a ocorrer novas experiências no fazer jornalístico ao explorar as potencialidades do ambiente em rede de tais links para chamadas para notícias, e-mails para facilitar a comunicação entre jornalistas e leitores ou entre leitores, fóruns e recurso de hipertexto. A autora reitera que no webjornalismo de terceira geração, com a crescente popularização da internet, os *sites* jornalísticos incorporaram recursos multimídia como som, animações, interatividade com chats, enquetes, fóruns de discussões, configuração do produto de acordo com os hipertextos e interesses pessoais.

Barbosa (2008) adota o conceito de *ciberjornalismo*, o jornalismo em redes, e atribui a evolução da quarta geração ao Jornalismo Digital em Base de Dados (JDBD), que atua como elemento estruturante na atividade jornalística. Para a autora, a concepção do JDBD dimensiona a pré-produção, produção, disponibilização/circulação, consumo e pós-produção do jornalismo em multiplataforma, além de ser “aspecto-chave para a construção de *sites* jornalísticos gerando um padrão dinâmico, em contraposição ao anterior, estático, que havia marcado etapas anteriores” (BARBOSA, 2013, p. 40). Na quinta geração do ciberjornalismo, a autora compreende que a expansão do paradigma do Jornalismo Digital em Base de Dados atua na lógica da convergência jornalística no contexto de inovação e renovação das mídias móveis (*tablets* e *smartphones*). Porém, tais estudos serão objetos de investigação em outro artigo.

É importante apresentar as proposições dos autores Canavilhas (2001) e Palácios (2002). Para Canavilhas (2001), que considera o jornalismo *online* uma transposição do jornalismo escrito, radiofônico e televisivo para o meio digital, o webjornalismo supera o jornalismo *online* por intermédio da convergência entre texto, som e imagem em movimento, ao explorar as potencialidades que a internet proporciona, oferecendo um produto e criando um produto complementar à *web*notícia. Canavilhas (2001, p. 2) afirma que “se, para o jornalista, a introdução de diferentes elementos multimídia altera todo o processo de produção noticiosa, para o leitor é a forma de ler que muda radicalmente”. O autor reitera que o jornalista precisa encontrar a melhor maneira de induzir o leitor a romper com as formas de recepção linear da notícia ao acessar a informação não linearmente. A leitura não linear da informação é imposta pelos recursos multimídia incorporados ao texto jornalístico. Para Canavilhas (2001), no webjornalismo, o leitor interage imediatamente após a notícia ser publicada e, portanto, o autor enfatiza que a informação é o “princípio de algo e não um fim em si” e deve funcionar como um “tiro de partida” para o discurso social com os sujeitos (CANAVILHAS, 2001, p. 3).

Palácios (2002) não faz distinção entre os termos *Jornalismo Online*, *Webjornalismo* e *Jornalismo na web* para denominar a produção jornalística que utiliza como suporte a Internet. Nas investigações de Bardoel e Deuze (2000, *apud* PALÁCIOS *et al.*, 2002), apresentam-se quatro conceitos para jornalismo na *web*: interatividade, customização de conteúdo, hipertextualidade e multimidialidade. Palácios (1999) agrega à lista os conceitos multimidialidade/convergência,

.....
2 Cf. recomendações de Mielniczuk (2003), ver sobre história do jornalismo na Web: QUADROS, C. I. **Uma breve visão histórica do jornalismo online**. Trabalho apresentado no XXV Intercom. Salvador, 2002; PALÁCIOS, M.; GONÇALVES, E. M. **Manual de Jornalismo na Internet**, disponível em: <http://www.facom.ufba.br/jol/fontes_manuais.htm>; MOHERDAUI, L. **Guia de Estilo Web: produção e edição de notícias on-line**. São Paulo: Editora SENAC, 2000; RECIO, J. C. M. **La Documentación Electrónica en los Medios de Comunicación**. Madrid: Fragua, 1999; ARMENTIA, J. I. et al. **El Diario Digital: análisis de los contenidos textuales, aspectos formales y publicitarios**. Barcelona: Bosch, 2000; ARMAÑANZAS, E. et al. **El Periodismo Electrónico: información y servicios multimedia en la era del ciberespacio**. Barcelona: Ariel, 1996; SHEDDEN, D. **New Media Timeline (1969-1998)**, disponível em: <<http://www.poynterextra.org/extra/Timeline/index.htm>>.

interatividade, hipertextualidade, personalização e memória, que, por sua vez, não refletem as potencialidades exploradas pelos *sites* jornalísticos, segundo o autor.

Palácios *et al.* (2002) refletem que por interatividade entende-se quando o leitor e também usuário se sente parte do processo de interação com a notícia *online* por meio de trocas de mensagens com os jornalistas. Segundo os autores, customização de conteúdo/personalização permite ao leitor/usuário configurar os produtos jornalísticos de acordo com os seus interesses próprios.

As reflexões de Palácios *et al.* (2002) esclarecem que a hipertextualidade é característica do jornalismo *online* por interconectar textos por meio de links nos quais matérias jornalísticas são anexadas a outras notícias, *sites* releases, arquivos de jornais, entre outros.

Quanto a multimídia/convergência, segundo Palácios *et al.* (2002a, p. 3), “no contexto do jornalismo *online*, multimídia refere-se à convergência dos formatos das mídias tradicionais (imagem, texto e som) na narração do fato jornalístico”.

Palácios (1999) esclarece que o conceito de memória representa o acúmulo das informações técnica e economicamente na mídia *online* em relação às mídias tradicionais. O autor aponta ainda que “a memória pode ser recuperada tanto no nível do produtor da informação como do usuário” (PALÁCIOS, 2002). O autor reconhece que sem as limitações das mídias tradicionais de tempo e espaço, o jornalismo *online* se caracteriza pela memória múltipla, instantânea, cumulativa e disponibilização de um volume muito maior de informação.

Em estudo organizado por Canavilhas (2014), os conceitos de *hipertextualidade*, *multimídia*, *interatividade*, *memória*, *personalização* são recontextualizados agregando outra categoria: a ubiquidade. O objetivo do livro é delimitar as principais características do webjornalismo, tendo como referência a visão de vários pesquisadores da área.

Para Canavilhas (2014), na hipertextualidade a dimensão do texto é vinculada a blocos informativos ligados por hiperligações ou *hyperlinks* e é fundamental na arquitetura noticiosa aberta e interativa voltada para *web*. As investigações sobre os blocos informacionais, *hyperlinks* textuais, a descentralização da informação e os percursos não linear da leitura de Canavilhas (2014) são derivações da problematização da pirâmide invertida. Ao revisitar a pirâmide invertida, Canavilhas (2007) organizou tecnicamente a construção da notícia para *web* em estrutura de pirâmide deitada (ver Figura 1).

Enquanto que na pirâmide invertida – a técnica de construção das matérias jornalísticas –, as informações mais importantes aparecem no início do texto e as menos importante no final, Canavilhas (2007) propõe que a *web* notícia seja organizada em camadas de informação se distanciando da hierarquização da notícia. Segundo Canavilhas (2007), na pirâmide deitada, o leitor³, ao ser confrontado com múltiplas opções de leitura, estabelece seu próprio percurso de interação com a notícia segundo seu interesse em função dos fatos relatados e vinculados a *hyperlinks*. Segundo o autor, o jornalista não impõe mais o sentido de leitura a partir da técnica da pirâmide invertida, mas sim, o leitor possui a liberdade de escolha de interação.

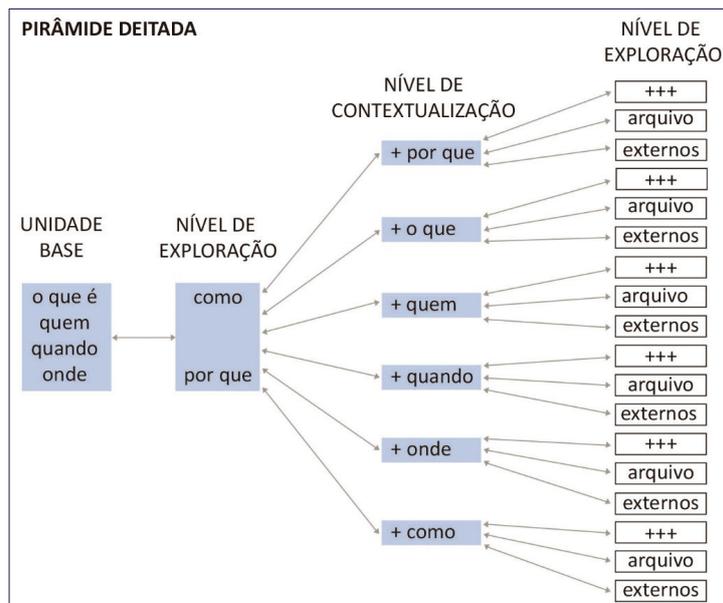
Canavilhas (2007) propõe o modelo da pirâmide deitada com quatro níveis de leitura: a unidade base resume o acontecimento; a explicação vincula ao primeiro nível do *hyperlink* completando a informação essencial sobre notícia; a contextualização adiciona mais informação ao fato jornalístico; e a exploração conduz o leitor por *hyperlinks* a *sites* externos. Desse modo,

a Unidade Base, o lead, responderá ao essencial: O quê, Quando, Quem e Onde. Este texto inicial pode ser uma notícia de última hora que, dependendo dos desenvolvimentos, pode evoluir ou não para um formato mais elaborado. O Nível de Explicação responde ao Por Quê e ao Como, completando a informação essencial sobre o acontecimento. No Nível de Contextualização é oferecida mais informação – em formato textual, vídeo, som ou infografia animada – sobre cada um dos W's⁴. O Nível de Exploração, o último, liga a notícia ao arquivo da publicação ou a arquivos externos (CANAVILHAS, 2007, p. 38).

.....
3 A utilização do termo leitor ou *leitor/usuário* neste artigo segue à apropriação das palavras pelos autores.

4 Questões básicas na apuração do fato jornalístico: “Who was involved? What happened? When did it take place? Where did it take place? Why did that happen?”

Figura 1. Modelo proposto por Canavilhas (2006)



Fonte: disponível em <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Canavilhas (2014) estabelece algumas regras, uma gramática hipertextual, para apoiar o leitor no consumo da informação: 1) distribuição homogênea das hiperligações ao longo do texto; 2) indicação ao leitor do tipo de bloco de informação que está direcionado à hiperligação; 3) planejamento da inserção de *hyperlinks* na frase; 4) relacionamento entre palavra e o *hyperlink* e a natureza midiática do bloco informativo.

Outra característica importante no webjornalismo consiste na multimedialidade, que, segundo estudos de Salaverría (2014), apresenta os conceitos de *multiplataforma*, *polivalência* e *combinação de linguagens*. Em *multiplataforma*, Willis (1994), Deuze (2004), Garcia Avilés e Carvajal (2008), e Karlson e Clerwall (2011) (*apud SALAVERRÍA, 2014*) destacam a coordenação logística de distintos meios de comunicação: “referimo-nos àqueles casos onde distintos meios da mesma empresa jornalística articulam as suas respetivas coberturas informativas para conseguir um resultado conjunto” (SALAVERRÍA, 2014, p. 27). Em *polivalência*, o autor destaca o trabalho do jornalista para vários meios distintos. E em *combinação de linguagem*, Salaverría (2014) afirma ser o emprego de diferentes formatos e suas linguagens apropriadas – texto, som, imagem, vídeo, na produção da *webnotícia*.

Rost (2014, p. 55), por sua vez, entende a interatividade como “a capacidade gradual que um meio de comunicação tem para dar maior poder aos utilizadores tanto na seleção de conteúdos (‘interatividade seletiva’) como em possibilidades de expressão e comunicação (‘interatividade comunicativa’)”. O autor reitera que a interatividade está presente na relação entre os jornalistas e leitores, dinamizada pelas tecnologias da comunicação. Rost (2014) reconhece que o conceito de *interatividade* tem assumido uma proporção menor com o surgimento dos termos “transmídia” e “convergência”, abordados em sequência neste artigo, embora aposte em sua apropriação.

Palácios (2014, p. 104) retoma o conceito de *memória* na narrativa da *webnotícia*, desenvolvido em Palácios (1999, 2002), qualificando-a como “elemento de produção de contexto e adição de profundidade para o produto jornalístico”. Segundo Palácios (2014), a memória se representa em algoritmos e buscas automatizadas na realidade dos bancos de dados.

Outro conceito importante voltado para a notícia para a *web* diz respeito à *instantaneidade*. Para Bradshaw (2014), quando a propagação imediata dos fatos pelos leitores ocorre, a instantaneidade do chamado *web publishing* (publicação na *Web*) traz consigo novas oportunidades para os *publishers* (emissoras e editoras) em contextos completamente novos. O autor afirma que se trata de uma instantaneidade não somente em publicar, mas também em consumir e distribuir a informação.

Lorenz (2014) ressalta que a personalização no webjornalismo atende as preferências pessoais dos utilizadores. O autor (2014, p. 140) entende que a “personalização de experiências informativas

pode apresentar várias formas e extensões, sendo a mais habitual deixar o utilizador selecionar os temas mais relevantes para a criação de uma página com base em preferências pessoais.

Finalmente, Pavlik (2014) define o termo *ubiquidade* como a presença simultânea em vários lugares. Ele esclarece que “no contexto da mídia, ubiquidade implica que qualquer um, em qualquer lugar, tem acesso potencial a uma rede de comunicação interativa em tempo real” (PAVLIK, 2014, p. 160).

A convergência jornalística

A evolução na imprensa foi marcada pelo tipo móvel aperfeiçoado por Johannes Gutemberg, em meados de 1436, e atingiu o apogeu na atualidade da revolução digital. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pavimentada pela linguagem binária computacional 0 e 1, consolidou o fenômeno da convergência jornalística ou midiática.

O conceito de *convergência* tem sido investigado por pesquisadores com o advento das tecnologias comunicacionais que marcam os processos de produção, criação e consumo da informação midiática. O principal destaque das investigações de Jenkins (2008) reflete a convergência midiática no contexto do fluxo de conteúdos por meio de múltiplas plataformas. Assim,

[...] por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando (JENKINS, 2008, p. 29).

Jenkins (2008, p. 30) compreende a convergência midiática não como um processo meramente tecnológico, mas sim um processo de transformações culturais “à medida em que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos”.

Para Barbosa (2013), o termo convergência é atribuído a Ithiel de Sola Pool, após publicação do seu livro *The Technologies of Freedom* (1983), no qual estabeleceu a noção de convergência de todos os modos de comunicação a partir da tecnologia eletrônica. O desenvolvimento da velocidade das redes, dos computadores e tecnologias *web* nos anos 1990 consolidou a convergência jornalística com a reconfiguração dos meios na integração de redações, gestão de multiplataformas, polivalência midiática e a a multimídia para os conteúdos, segundo López García, Pereira Fariña e Limia (2010, p. 322, *apud* BARBOSA, 2013).

Na visão de Palácios (2014), a convergência tecnológica abre novos cenários e possibilidades que contribuem para facilitar diferentes modos de interação comunicativa às suas audiências ao multiplicar as combinações de formatos, linguagens e estéticas nas diversas telas. As audiências se transformaram de receptores passivos da informação a produtores e emissores de conteúdos ao compartilharem a notícia.

Larrondo *et al.* (2014) inferem que a audiências da mídia tradicional, especialmente a imprensa, está em declínio diante do avanço dos meios digitais noticiosos. Segundo os autores, os hábitos de consumo de notícias mudaram e as receitas de publicidade estão diminuindo, enquanto há uma crescente concorrência para mantê-las. Dailey, Demo e Spillman (2005) e Tameling e Broersma (2001) (*apud* LARRONDO *et al.*, 2014) argumentam que a mídia noticiosa desenvolveu uma ampla gama de estratégias, em geral evitando posições extremas que destacam a convergência como um processo linear culminando na integração das redações. Os autores reiteram que as tecnologias digitais permitiram a coleta e o compartilhamento de todas as informações materiais, independentemente do canal de distribuição final, bem como dos processos de produção. Larrondo *et al.* (2014) afirmam que o objetivo da convergência é aproveitar ao máximo os recursos e resultados das empresas midiáticas nas quais as redações desenvolveram plataformas técnicas comuns para armazenar e compartilhar seu conteúdo audiovisual. Segundo os autores, para manter o fluxo de trabalho na convergência, é importante que a produção seja independente de plataformas específicas, mas se atendo a multiplataformas.

Jenkins (2009) afirma que o conceito de narrativa transmidiática é a narrativa fragmentada (ou

distribuída) em diversas mídias, porém não são interdependentes entre si (SCOLARI, 2018). A Literacia Transmedia é entendida como um conjunto de capacidades, práticas, valores, sensibilidades e estratégias de aprendizagem e intercâmbio desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas colaborativas.

Welsh (1995, *apud* GOSCIOLA *et al.*, 2012) afirma que o conceito *Transmídia* foi originado de trans-media composition pelo compositor e instrumentista Stuart Saunders Smith. O conceito foi incorporado à Comunicação em 1995 por Marsha Kinder, professora de Estudos Críticos na Escola de Cinema e Televisão da Universidade da Carolina do Sul. Gosciola *et al.* (2012) reiteram que transmídia é uma história expandida e dividida em várias partes distribuídas em várias mídias integradas que possam expressar o potencial de diferentes meios de comunicação.

Usabilidade e experiência e metas do usuário

Parte do processo de compreensão dos processos comunicacionais e das interações – do sujeito com o sistema interativo e com as informações – consiste em esclarecer o objetivo principal do desenvolvimento e o aprimoramento do sistema digital. Estes objetivos podem ser classificados em dois termos: a *usabilidade* e a *experiência e metas do usuário*. As duas propostas se diferem na maneira como são operacionalizadas, *embora a usabilidade seja fundamental à experiência do usuário*. A usabilidade é derivada da área da Interação Humano-Computador, que tem como objetivo preencher determinados critérios de usabilidade, como, por exemplo, a eficiência. Já a expressão experiência e metas do usuário engloba a qualidade das experiências desses sujeitos, buscando tornar agradável a interação com o sistema para atingir suas metas.

A partir desta mudança de paradigma, o conceito de *usabilidade* foi sendo reconstruído, tendo como norte a crescente expansão dos serviços e dispositivos digitais conectados à rede *web*. No decorrer dos anos 1990, ocorreram mudanças significativas na área da usabilidade, que passou a se preocupar mais com o usuário do que com a arquitetura de sistemas computacionais.

A definição de *usabilidade* consiste em atributos de qualidade que avaliam a facilidade de utilização das interfaces pelo usuário. *Usabilidade* se refere também aos métodos de aperfeiçoamento do uso das interfaces durante o processo de *design*. Nielsen (1994) afirma que a usabilidade não possui um significado singular e unidirecional da propriedade da interface do usuário. Há várias outras características de qualidade empregadas na usabilidade. Entretanto, o principal conceito desenvolvido por Nielsen (1994) é denominado de *utilitário*, o que se refere à funcionalidade do projeto. A *usabilidade* e a *utilidade* são igualmente importantes para determinar se o sistema interativo ou interfaces são úteis.

Ao elaborar métodos para melhorar a facilidade de uso das interfaces durante o desenvolvimento do processo de *design* de interação, Nielsen (1994) definiu cinco atributos, fundamentados no método heurístico, expostos a seguir:

Quadro 1. Atributos de usabilidade, do ponto de vista de Nielsen (1994)

Facilidade em aprender	O sistema é fácil de aprender no primeiro momento em que o usuário inicia uma tarefa.
Eficiência	O sistema deve ser eficiente para o uso. Uma vez que o usuário aprendeu como operar o sistema, mais alta será sua produtividade.
Fácil de lembrar	O sistema é fácil de lembrar. Ao voltar a desempenhar uma tarefa depois de um período de tempo, o usuário não terá que aprendê-lo novamente.
Erros	O sistema precisa oferecer uma taxa de erro baixa durante o uso. E caso o usuário cometa algum erro, haverá a chance de recuperá-lo.
Satisfação	O sistema deve ser agradável para o uso a fim de que o usuário sinta satisfação ao utilizá-lo.

Fonte: Adaptado do texto de Nielsen (1994, p. 26).

Eficácia, eficiência, satisfação são parâmetros clássicos da usabilidade empregados principalmente na avaliação de sistemas interativos e interfaces gráficas. Por *eficácia*, Nielsen (1994)

e Rogers, Sharp e Preece (2011) entendem que o sistema permite que o usuário atinja os objetivos iniciais de interação. A *eficácia* é observada em termos de finalização de uma tarefa e da qualidade dos resultados obtidos.

Para Nielsen (1994) e Rogers, Sharp e Preece (2011), *eficiência* refere-se à quantidade de esforço necessário para se chegar a um determinado objetivo. Quanto menor for o esforço que o usuário fizer para finalizar a tarefa, mais eficiente será o sistema ou a interface. Os desvios de obstáculos que o usuário superar, durante a interação, e a quantidade de erros cometidos podem ser suficientes para avaliar o nível de eficiência do sistema ou interfaces gráficas. No caso, rotas alternativas e atalhos – para o acesso a conteúdos ou para a finalização de tarefas – consistem em uma maneira adequada para tornar o sistema ou a interface eficiente.

Nielsen (1994) e Rogers *et al.* (2011) definem que a *satisfação*, por sua vez, está condicionada ao nível de conforto sentido pelo usuário ao utilizar o sistema ou a interface. A satisfação talvez seja mais difícil de medir e quantificar, pois pode estar relacionada a fatores altamente subjetivos. De maneira geral, a satisfação refere-se ao nível de conforto que o usuário sente ao utilizar a interface e, ainda, à aceitação da maneira pela qual alcança seus objetivos. Entende-se por interfaces as representações gráficas de *hiperlinks*, menus e ícones que facilitam a interação e a comunicação dos sujeitos com os sistemas digitais.

Rosson e Carroll (2002) afirmam que, como os usuários finais se tornaram mais diversificados e menos técnicos, os sistemas interativos podem ser comparados e avaliados em relação à usabilidade – a qualidade de um sistema no que diz respeito à facilidade de aprendizagem, facilidade de uso e satisfação do usuário. Os autores afirmam que o sistema interativo pode identificar três perspectivas distintas – desempenho humano, aprendizagem e cognição, e atividades de colaboração – que contribuiriam para a visão moderna de usabilidade.

O conceito de usabilidade de sistemas interativos digitais parte da compreensão dos atributos de qualidade das interfaces gráficas para facilitar a interação dos sujeitos com os produtos jornalísticos para *web*. A alta usabilidade dos *sites* e portais de noticiosos refletem em maior interação dos sujeitos com conteúdos jornalísticos *online*, tornando efetivo o processo comunicacional.

Método de ensino disciplinar

A criação da disciplina Webdesign em Jornalismo, do Departamento de Jornalismo, Faculdade de Comunicação, da Universidade de Brasília, se alinha ao Relatório da Comissão de Especialistas do Ministério da Educação, documento responsável por originar as Diretrizes Nacionais do Curso de Jornalismo. O relatório enfatiza o uso das tecnologias comunicacionais nas rotinas produtivas, em tempo real, dos jornalistas na redações. A questão colocada pelo relatório é como a nova lógica de funcionamento profissional, a partir das TIC, influencia a rotina didático-pedagógica em sala de aula e a formação profissional do discente. Estudos mostram que a intensificação de trabalho e o ritmo da atividade profissional de comunicação amplia a atuação do jornalista com a inserção dos dispositivos móveis (celulares e *tablets*) que por sua vez reconfigura a reprodução dos fatos, desde a sua apuração à divulgação para o público alvo.

A incorporação dos avanços tecnológicos nas estratégias de ensino na disciplina *Webdesign* em Jornalismo, tem sido meta nas dinâmicas em sala de aula. A disciplina tem como objetivo implementar os conceitos teóricos apresentados neste artigo, tais como interatividade, customização de conteúdo, hipertextualidade, multimídia, convergência jornalística, transmídia, pirâmide deitada e usabilidade nas práticas pedagógicas.

A disciplina *Webdesign* em Jornalismo tem como objetivos investigar e analisar o *webdesign* dos *sites* e portais jornalísticos e multimídia enquanto meio facilitador do processo comunicacional e do consumo da informação, cumprindo um papel formativo básico; desenvolver a capacidade de análise da navegação, da arquitetura da informação e das interfaces gráficas dos jornais *online* visando elencar problemas, geração de alternativas e de avaliação de resultados; compreender os princípios do design de notícias, usabilidade e da experiência do usuário na interação com o produto de comunicação *online* e com os conteúdos jornalísticos; estudar a aplicação de fontes tipográficas digitais, composição da página virtual e sistema de cor no desenvolvimento das narrativas visuais dos

produtos comunicacionais voltados para publicação da notícia em um ambiente *web*.

O ponto central da disciplina é habilitar o aluno na construção de narrativas visuais do produto de comunicação digitais segundo a linha editorial, o projeto gráfico, o design de notícias, a arquitetura da informação, a usabilidade do sistema e a experiência do usuário. A programação disciplinar emprega aulas teóricas e práticas na didática de ensino e aprendizagem permitindo ao aluno o conhecimento necessário para a realização dos trabalhos avaliativos. No final do semestre, o aluno terá concluído os seguintes trabalhos: de pesquisa quantitativa referente a alta e baixa usabilidade de dois *sites*/portal de notícia; uma revista digital multimídia; e um *site* noticioso com formatos para visualização em monitores de computador, celulares e *tablets*.

Considerações finais

A migração dos jornais impressos para o meio digital modificou intensamente as rotinas produtivas do fazer jornalístico e conseqüentemente as sintaxes visuais editoriais do design da notícia. Os desafios se impõem no ensino laboratorial do jornalismo digital, visual e em rede - ao conduzir reflexões no desenvolvimento de produtos midiáticos multimídia para múltiplas plataformas da *web*. Tais desafios têm passado também por transformações semestrais na medida em que o cenário tecnológico vai se modificando com o surgimento de novos recursos, aumento da velocidade nas redes, novos aplicativos e softwares, configurações dos computadores entre outros.

Jornais do mundo inteiro têm sofrido com o trânsito do impresso para o digital, perdendo receitas, leitores e relevância política e social. O presente artigo expôs os aportes teóricos de pesquisadores da comunicação buscando engajá-los na construção de conhecimentos por parte dos discentes, mediante implementação da mudança de paradigmas causada pelas TIC. Essa reflexão responde a primeira e segunda questões de pesquisa que consistem, respectivamente, em: “Como migrar as informações visuais e textuais das narrativas do meio impresso para o digital apropriando-se dos conceitos comunicacionais voltados para *web*? Como implementar a mudança de paradigmas na disciplina Webdesign em Jornalismo, no Departamento de Jornalismo, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, diante das características que marcam o meio digital?”

As mudanças dos hábitos de leitura e dos papéis dos sujeitos consumidores de informação (de receptores passivos para proativos), o acesso não linear das matérias jornalísticas, a descentralização do discurso social e da produção de conteúdos, a migração dos leitores dos jornais impressos para o meio digital e o acesso de *sites* noticiosos por dispositivos móveis são realidades condicionantes na criação narrativas visuais inovadoras. Tais narrativas visuais inovadoras devem agregar principalmente os recursos advindos de texto, animações, áudios, vídeos, infográficos interativos, telas de rolagens paralelas na maneira de apresentar o acontecimento ao público como, por exemplo, a reportagem premiada do jornal *online New York Times* “Snoll Fall: The Avalanche at Tunnel Creek⁵”, em 20 de dezembro de 2012, sobre uma avalanche ocorrida no estado de Washington em fevereiro daquele ano. A reportagem Snoll Fall é referência para publicações noticiosas *online* e para outras reportagens do próprio *New York Times*. Os recursos visuais e narrativas inovadoras elaborados em “Snoll Fall” são amplamente utilizados por vários *sites* jornalísticos, fenômeno que está relacionado com o avanço da tecnologia do padrão HTML5.

Referências

- BARBOSA, S. Modelo JDBD e o ciberjornalismo de quarta geração. In: FLORESVIVAR, J. M.; RAMÍREZ, F. E. (Eds.). **Periodismo Web 2.0**. Madrid: Editorial Fragua, 2008. p. 271-283. Disponível em: <http://www.almanaquedacomunicacao.com.br/wp-content/files-site-antigo/others/2008_Barbosa_RedUCMx.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2018.
- BARBOSA, S. Jornalismo convergente e *continuum* multimídia na quinta geração do jornalismo nas redes digitais. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Notícias e mobilidade: o jornalismo na era dos dispositivos móveis**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2013. p. 33-54. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20130404-201301_joacanavilha_noticiasmobilidade.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

- BOYD, R. D.; APPS, J. W. **Redefining the discipline of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- BRADSHAW, P. Instantaneidade: efeito da rede, jornalistas mobile, consumidores ligados e o impacto no consumo, produção e distribuição. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 caraterísticas que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 111-136. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- BRANCH, John. **Snow Fall: The Avalanche at Tunnel Creek**. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/projects/2012/snow-fall/index.html/?part=tunnel-creek>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- CANAVILHAS, J. (Org.). Hipertextualidade: novas arquiteturas noticiosas. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 caraterísticas que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 3-24. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- CANAVILHAS, J. **Webjornalismo: considerações gerais sobre jornalismo na web**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=canavilhas-joao-webjornal.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- CANAVILHAS, J. Webjornalismo: da pirâmide invertida à pirâmide deitada. In: BARBOSA, S. (Org.). **Jornalismo digital de terceira geração**. Covilhã, University of Beira Interior, Portugal: Livros LabCom. p. 25-40. 2007. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824barbosa_suzana_jornalismo_digital_terceira_geracao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- CARDOSO, S. G. **Interação e usabilidade no metaverso: avaliação das interferências da usabilidade nas interações na web3D**. 2014. 233 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- CHARRON, J.; BONVILLE, J. de. **Natureza das transformações do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2016.
- DWYER, T. **Media Convergence**. Open University Press. 2010. Disponível em: <<http://www.myilibrary.com?ID=333829>>. Acesso em: 05 mar. 2015.
- GOSCIOLA, V.; CAMPALANS, C.; RENÓ, D. **Narrativas Transmedia: entre teorías y prácticas**. Bogotá: Editorial Universidade de Rosário, 2012.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação**. Trad. de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LARRONDO, A. *et al.* **Opportunities and limitations of newsroom convergence: a comparative study on European Public Service Broadcasting Organisations**. Journal Journalism Studies, Taylor & Francis Group, Routledge, p. 277-300. 2014. Disponível em: <<http://Dx.Doi.Org/10.1080/1461670x.2014.977611>>. Acesso em: 22 jun 2015.
- LEMOS, A. **Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais**. 1997. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2010.
- LORENZ, M. Personalização: análise aos 6 graus. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 caraterísticas que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 137-158. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- MIELNICZUK, L. **Jornalismo na Web: uma contribuição para o estudo do formato da notícia na escrita hipertextual**. 2003. 246p. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Culturas Contemporâneas, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/12769270/Jornalismo-na-web-uma-contribuicao-para-o-estudo-doformato-da-noticia-na-escrita-hipertextual>>. Acesso em: 03 nov. 2013.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.
- NIELSEN, J. **Usability Engineering**. San Francisco, Calif.: Morgan Kaufmann Publishers, 1994.
- OROZCO, G. Mediaciones tecnológicas y des-ordenamientos comunicacionales. **Signo y Pensamiento**, v. XXI, n. 41, p. 21-33. vol., 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=86011596004>>. Acesso em: 6 fev. 2011.
- PALÁCIOS, M. **Jornalismo Online, Informação e Memória: apontamentos para debate**. Disponível

em: <http://www.facom.ufba.br/jol/doc/covilha_Palácios.doc. Acesso em: 15 jul. 2002.

PALÁCIOS, M. Memória: jornalismo, memória e história na era digital. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 89-110. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PALÁCIOS, M. *et al.* **Um mapeamento de características e tendências no jornalismo online brasileiro e português**. Trabalho apresentado no XXV Intercom. Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/3f093aa671de56fc56fb36fe07a7514c.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PALÁCIOS, M. **O que há de (realmente) novo no Jornalismo Online?** Conferência proferida por ocasião do concurso público para Professor Titular na FACOM/UFBA, 21 set. 1999.

PAVLIK, J. V. Ubiquidade: O 7.º princípio do jornalismo na era. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 159-184. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PRIMO, A. F. T. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. 2003. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6959/000449573.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 maio 2011.

PRIMO, A. F. T.; CASSOL, M. B. F. Explorando o conceito de interatividade e taxonomias. **Jornal Informática na Educação: teoria e prática**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, out. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286/3756>>. Acesso em: 11 jul. 2011

ROGERS, Y.; SHARP, H.; PREECE, J. **Interaction design: beyond human-computer interaction**. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 2011.

ROSSON, M. B.; CARROLL, J. M. **Usability Engineering: Scenario-Based Development of Human-Computer Interaction**. San Francisco; London: Academic Press, 2002.

ROST, A. Interatividade: definições, estudos e tendências. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 53-88.

SALAVERRÍA, R. Multimedialidade: Informar para cinco sentidos. In: CANAVILHAS, J. (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**. Covilhã, Portugal: University of Beira Interior/ LabCom.IFP, Livros LabCom, 2014. p. 25-51. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

SCOLARI, C. A. Projeto Transmedia Literacy. **O projeto de pesquisa Transmedia Literacy foi financiado pelo H2020 Research and Innovation Actions. European Commission**. 2018. Disponível em: <<https://transmedialiteracy.org/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

WAGNER, E. D. Interactivity: **From agents to outcomes**. New directions for teaching and learning, v. 1997, n. 71, p. 19-26. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.7103/abstract,1997>>. Acesso em: 6 mar. 2009

WENGER, E. **Communities of practice learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



David Renault

OS RUMOS DO ENSINO DO JORNALISMO

O desafio de formar um novo profissional

Introdução

Foram-se os tempos em que um estudante de jornalismo podia escolher e privilegiar sua formação universitária em uma área específica, seguindo um desejo, pelo menos inicial, de trabalhar em jornais ou revistas impressos e em emissoras de rádio ou televisão como repórter, redator, editor, alguma coordenação ou chefia. Os tempos são outros e, se quiser o seu espaço no mercado, o jornalista precisa ter múltiplas habilidades para exercer funções que se consolidaram com o avanço das tecnologias digitais e reconfiguração das redações.

Agora integradas, exigem profissionais capazes de exercer simultaneamente atribuições antes bastante estratificadas, como apurar as informações, escrever, editar, inclusive produzindo títulos de legendas de fotos e ilustrações diversas, gravar áudios e vídeos e disponibilizar para os jornais e revistas impressos e digitais, *sites*, blogs, rádio e televisão em plataformas distintas. Ressalte-se que os cargos e empregos para jornalistas em geral, hoje, estão em veículos tradicionais – impressos, rádio, TV –, nas chamadas novas mídias e em empresas e organizações públicas, privadas e do terceiro setor, nas quais as habilidades citadas acima são exigidas de um mesmo profissional, que, além disso, pode ainda ser obrigado a fazer assessoria de imprensa.

O primeiro desafio do ensino de jornalismo, assim, é preparar, implantar e executar com eficiência um currículo, até mesmo para atender as abrangentes Diretrizes Curriculares Nacionais, resultantes da Resolução de número 1, de 27 de setembro de 2013, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, que regulamenta os cursos superiores de Jornalismo do País, desvinculados dos cursos de Comunicação Social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Mas como formar em quatro anos um profissional minimamente capaz de fazer o que se exige de um jornalista? As Diretrizes estabelecem, em seu artigo 2º, que a estrutura do curso de graduação em jornalismo deve “ter com eixo de desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade”. Implica em utilizar metodologias que promovam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, integração entre os conteúdos, o ensino, a pesquisa e a extensão e sua articulação com a sociedade, a integração entre teoria e prática, além da interdisciplinaridade e a inserção precoce do aluno em atividades didáticas relevantes para a sua profissão. É necessário, ainda, que, desde o primeiro momento, o discente vivencie variadas situações em equipes multiprofissionais e interaja permanentemente com fontes, profissionais e públicos do jornalismo, de forma a lidar com problemas reais, com responsabilidade e autonomia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 2).

Afirmam as Diretrizes, em seu artigo 5º, que ao concluir sua graduação em jornalismo o aluno “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”. Deve ser

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. (Idem)

O jornalismo e as mudanças estruturais

O dicionário Aurélio define jornalismo como uma “atividade profissional da área de comunicação social, que visa a elaboração de notícias para publicação em jornal, revista, rádio, televisão etc, acompanhadas ou não de comentários”. Já o jornalista é a “pessoa que exerce atividade jornalística como redator, repórter, fotógrafo, editor etc” (FERREIRA, 2004, p. 1159). No Brasil jornalista designa, de forma geral, todos que trabalham com o jornalismo em redações tradicionais de jornais, revistas, emissoras de rádio e TV, novas mídias como *sites*, blogs, portais, redes sociais, em assessorias de comunicação ou imprensa de empresas e organizações públicas, privadas e do terceiro setor, além da docência em instituições de ensino superior. Podemos entender, então, que parte significativa da atividade profissional do jornalista implica em apurar de diversas formas as informações de interesse do público ou parcela dele, selecionar, escrever, editar, imprimir, transmitir e disponibilizar em plataformas diversas notícias em tempo real, com periodicidades diárias, semanais, mensais, anuais e outras.

É ainda na universidade que o futuro profissional precisa compreender que certas questões afetam diretamente o jornalismo e suas práticas. O professor português Jorge Pedro Sousa, da Universidade Fernando Pessoa, (SOUSA, 2008, p. 195-196) lembra que a raízes do jornalismo ocidental remontam ao modelo britânico que surgiu a partir do final do século XVII, tendo como alicerce os princípios da liberdade de expressão e de imprensa. O modelo defendia que a imprensa deveria ser independente do estado e dos poderes, com o direito de reportar, comentar, interpretar e criticar as atividades dos agentes do poder, inclusive os institucionais, sem repressão ou ameaça. O argumento é de que os jornalistas, em tese, são limitados apenas pela lei, ética e deontologia da profissão.

O campo jornalístico seria o espaço público, um mercado de livre ideias onde se ouvem e, por vezes se digladiam, as diferentes correntes de opinião, diz Sousa. Ele ressalta, porém, que, hoje, o fácil acesso de grupos e dos agentes de pressão mais poderosos ao campo jornalístico, que não existe na mesma proporção para a população em geral, torna desequilibrada a luta simbólica pelas ideias, em um ambiente em que existem grandes oligopólios e grupos empresariais, às vezes multinacionais. Em um livro sobre a prática jornalística norte-americana – *Os elementos do jornalismo* – Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2004) citam o comprometimento da imprensa aos interesses comerciais dos grandes grupos de comunicação, com potencial de comprometer a liberdade de imprensa, que tem por base a independência em relação a governos, partidos, empresas e anunciantes, entre outros.

A conglomeração do negócio jornalístico ameaça a sobrevivência da imprensa enquanto instituição independente, à medida que o jornalismo se transforma numa atividade subsidiária de grandes grupos empresariais que perseguem fundamentalmente outros objetivos comerciais (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 33).

A pesquisadora Gay Tuckman (TUCKMAN, 2002, p. 92) acredita que as notícias contribuem para formar uma sociedade como “fenômeno social partilhado” e, na descrição do acontecimento, o define e o molda. Para Traquina, os jornalistas seriam “participantes ativos na definição e na construção das notícias e, por consequência, na definição da realidade”, inclusive no nível individual, por exemplo, “durante a realização de uma reportagem ou na redação da notícia, quando é decidido quem entrevistar ou que palavras serão utilizadas para escrever a matéria” (TRAQUINA, 2004, p. 26). Para Thompson, as novas tecnologias permitiram quebrar limites do espaço e tempo, pois, com

o desenvolvimento dos meios de comunicação, a interação se dissocia do ambiente físico de tal maneira que os indivíduos podem interagir uns com os outros, ainda que não partilhem do mesmo ambiente espaço-temporal” (THOMPSON, 2011, p. 119). E podemos dizer, para citar Herrmann, que a liberdade de expressão exercida pela imprensa nas democracias é que permite aos jornais informar sobre as ações dos governos e de seus opositores e dá aos cidadãos a possibilidade de cobrar dos políticos competência, ética e diligência (HERRMANN, 2015).

Em coletânea não muito antiga, de 1997, *O Jornal, da forma ao sentido*, o professor francês Maurice Mouillaud dizia que o

jornal diário tornou-se na verdade substituto do espaço público, um fórum onde se escuta o eco de todas as vozes públicas, ao mesmo tempo em que tem sua própria voz. Esta dualidade está na origem das estratégias pelas quais o jornal manipula, seja por identificar-se com ele, seja por distanciar-se do mesmo, o discurso de outrem (MOUILLAUD, 1997, p. 26-27)

Na verdade, podemos dizer que atualmente são vários tipos de “jornais”, em diversos formatos e plataformas, que estão à disposição do público em geral com propósitos também variados.

O avanço acelerado das novas tecnologias da comunicação nas últimas décadas provocou alterações substanciais nos velhos esquemas de produção e disseminação de notícias, o que se convencionou chamar de mudanças estruturais do jornalismo. O assunto vem sendo objeto de estudos, especialmente a partir dos anos iniciais do Século XXI, por pesquisadores de outros Países, como NEVEU, 2001; WOLTON, 2004; RUELLAN, 2006; e brasileiros, a exemplo de MORETZSOHN, 2002; FONSECA e KUHN, 2009; ADGHIRNI 2011, 2012; PEREIRA, 2011, 2015; JORGE, 2015; e RENAULT, 2013, entre outros.

As novas tecnologias, a convergência e a implantação de redações integradas digitais aumentou o grau de competências e habilidades exigidas dos profissionais, em um ambiente em que um mesmo jornalista executa um conjunto de tarefas antes divididas entre várias pessoas, reduzindo por isso mesmo, o tempo disponível para o exercício tradicional do jornalismo, da busca da informação em suas fontes originais. Daí o termo “jornalista sentado”, que fica plantado em uma redação grande parte do seu tempo buscando na internet, às vezes com auxílio do telefone, reescrevendo, editando o que já vem feito e, eventualmente, até fazendo apuração jornalística própria. Como diz Bastos, o profissional se envolve em rotinas de produção mais de caráter técnico do que jornalístico, praticamente eliminado a possibilidade de buscar e trabalhar informações próprias com seus próprios meios (BASTOS, 2012, p. 286).

Em trabalho publicado em 2013, com base em pesquisa sobre redações de jornais em Brasília, Renault apontava o problema da redução dos quadros de profissionais, as mudanças acentuadas nas rotinas produtivas, com a implantação de novos modelos de negócios e a introdução de serviços especializados pagos para assinantes específicos, que exigem desses profissionais uma postura e ritmo de trabalho mais acentuado e dinâmico no decorrer de cada dia. Em função da política de redução de custos, muitos jornalistas experientes foram substituídos por jovens, evidentemente com salários menores.

Na nova realidade dos jornais diários os profissionais, indistintamente, precisam transmitir informações atualizadas para diversas plataformas no calor dos acontecimentos no decorrer do dia e, ao final da jornada, garantir o texto para o impresso do dia seguinte. E tudo isso em um cenário em que, ao longo do tempo, a participação dos jornais no volume de publicidade do mercado vem perdendo espaço para televisão e plataformas como o Google, *Facebook* e Instagram, enquanto, também para reduzir despesas, tenta-se substituir os assinantes do meio impresso pelo *online*, que, ao final, custa menos, já que não há despesas com impressão e distribuição (RENAULT, 2013).

Não foi possível localizar números recentes sistematizados sobre a redução do número de jornalistas em redações tradicionais brasileiras, mas há alguns dados significativos. Em janeiro de 2017 o grupo *O Globo*, do Rio de Janeiro, anunciou que as redações de *O Globo* e *Extra* passariam a trabalhar de forma integrada, a partir do mês seguinte, em uma nova sede. Dia 19 daquele mês, o portal *Comunique-se* (COMUNIQUE-SE, 2017), informou que cerca de 30 jornalistas haviam sido demitidos em várias editorias pela empresa Infoglobo, responsável pelos veículos. Não foi consequência

de uma crise econômica ou necessidade de redução de custos, haviam profissionais dobrados, disse ao Portal o então Diretor de Redação de *O Globo*, Ascânio Seleme. Ele garantiu que, com a integração, os conteúdos produzidos nos veículos teriam cada vez mais um olhar para além do meio impresso. “Estamos preparando um novo jornal com foco total no digital, principalmente nos dispositivos moveis”, disse Seleme. Posteriormente, o *Expresso*, tablóide voltado para as classes C e D, também foi integrado. No começo de 2018 os jornais *O Globo*, *Extra* e *Expresso* tiveram suas operações integradas com a revista *Época*, que mudou sua sede de São Paulo para o Rio. Na primeira semana de março lançou a edição do novo projeto editorial e gráfico, numa postura inédita entre as chamadas revistas semanais de informação no País – suas principais concorrentes são a *Veja*, *IstoÉ* e *Carta Capital*.

A prioridade da *Época* passou a ser a busca de conteúdos relevantes, exclusivos e originais, trabalhos com reportagens e textos mais longos e bem elaborados. Nesse primeiro momento, passou a ser distribuída de graça para os assinantes dos jornais *O Globo* e *Valor*, o veículo especializado em economia criado originalmente em associação com a *Folha de S.Paulo*, mas que tem hoje o seu controle total nas mãos do Grupo Globo e ainda não integrado às demais redações. Ascânio Seleme deixou a direção do *O Globo* e virou colunista do jornal, sendo substituído por Alan Gripp, ex-editor de Integração, que terá entre suas atribuições a de consolidar o avanço do negócio na atuação multiplataforma. Diego Escosteguy, que ocupava o cargo de diretor de redação da *Época* foi substituído.

Hoje as redações dos principais jornais e revistas do País, considerados como tal os de maior circulação paga auditada pelo Instituto Verificador de Comunicação (antigo Instituto Verificador de Circulação) tem suas redações integradas. Seus profissionais apuram e escrevem para os *sites online*, muitas vezes produzem áudios e vídeos e escrevem um texto completo para o impresso do dia seguinte. As televisões seguem pelo mesmo caminho. As informações e produções da TV Globo, Globo News, G1, que são unidades administrativas e de produção independentes, por exemplo, circulam e são transmitidas indistintamente por todas elas. Um mesmo repórter pode fazer reportagens para os noticiários da TV Globo, como jornais *Hoje*, *Nacional* e, também, para o *Jornal da Seis* ou *Jornal das Dez*, da Globo News. O mesmo ocorre com as outras emissoras.

Para ficar em exemplos de Brasília que empregam contingentes consideráveis de jornalistas, existem os tradicionais serviços informativos de agência de notícias, rádio e televisão da Câmara dos Deputados, do Senado Federal e do Judiciário, nos quais a integração ainda não alcançou os níveis do setor privado, mas caminha no mesmo rumo, especialmente em função de restrições, entre elas, as que não tem permitido ocupar, com novos concursos públicos, as vagas de quem vem se aposentando nos últimos anos.

Os profissionais ainda são lotados, por exemplo, na agência de notícias, no rádio e na televisão, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado, mas há cada vez mais uma “troca” de material produzido entre um setor e outro. Como não há pessoal suficiente para cobrir todos os acontecimentos, uma notícia do rádio ou da TV pode ser produzida a partir de uma outra transmitida pela agência ou vice-versa. Há essa troca até mesmo entre a Câmara e o Senado, como ocorre quando um ou outro dos serviços não consegue acompanhar com equipe própria as discussões de uma Comissão Mista, que reúne parlamentares das duas casas.

Os portais dos serviços de Comunicação de órgãos do Executivo, incluindo Presidência da República e Ministérios, também oferecem toda a variedade dos serviços informativos, assim como diversas organizações vinculadas ao setor privado, como as Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio, com sedes na Capital Federal. Lembre-se, ainda, que empresas privadas de médio e grande de várias regiões do País e organizações não governamentais têm serviços que utilizam a capacidade da internet para disseminar notícias e informações de seus interesses. Além dos serviços de produção jornalística e sua disponibilização há em muitas dessas empresas os serviços tradicionais de assessoria de imprensa.

Que jornalismo ensinar? A vocação da UnB

Desde suas primeiras leituras nos cursos de jornalismo os alunos começam a se familiarizar com termos como liberdade de informação e expressão, imparcialidade, neutralidade, objetividade jornalística, rigor na apuração dos fatos, ética e o papel do jornalista na sociedade, sobre os quais não

cabe aqui uma análise mais aprofundada. É útil, porém, lembrar José Marques de Melo quando diz que os meios de comunicação são “aparatos ideológicos” que influenciam pessoas, grupos, comunidades, como parte das próprias contradições que marcam as sociedades. Assim, os veículos “se movem na direção que lhes é dada pelas forças sociais que os controlam e que refletem também as contradições inerentes às estruturas societárias em que existem”, o que anularia a objetividade, pelo menos “naquela acepção de neutralidade, imparcialidade, assepsia política que as fábricas norte-americanas de notícias quiseram impor a todo mundo” (MELO, 2003, p. 63-73).

Para Lembrar Ciro Marcondes Filho, o “jornalismo não é neutro nem objetivo”, já que sua produção “sofre o filtro e a regulação dos agentes pelos quais passa”, o que pode significar matérias jornalísticas (não todas, claro) “tendenciosas, não-objetivas, descompromissadas de igual forma com os chamados ‘fatos’” (FILHO, 1993, p. 130). Para evitar este tipo de armadilha pode-se ir atrás do que Alberto Dines chamou de “busca da circunstância”, os fatores de identificação imediata, aquelas circunstâncias “mais elaboradas como referências, comparações, remissões, inferências e motivações”. Segundo ele, não se exercita o jornalismo “sem investigar e expor circunstâncias”, no sentido de circunstancial (não superficial) e circunstanciado, “algo minuciosamente exposto em todos os detalhes, porque o jornalismo é a técnica de investigar, arrumar, referenciar, distinguir circunstâncias”. Essa busca é fundamental, já que o “único compromisso de jornais e jornalistas é com a informação” (DINES, 2001, p. 18).

Pode-se completar com Cláudio Abramo, quando diz que o papel do “jornalista é contar as coisas como elas ocorrem com o mínimo de preconceito pessoal ou ideológico, sem ter o preconceito de não ter preconceito”. Porque esse profissional é “aquele que conta a terceiros, de maneira inteligível, o que acabou e ver e ouvir” e, além disso, precisa “saber interpretar coisas e explicar para o leitor como o fato se deu, qual foi o processo que conduziu àquele resultado e o que aquilo vai trazer como consequência” (ABRAMO, 1988, p. 110).

Ora, a prática diária do jornalismo é regida por protocolos e convenções, amplamente estudadas desde o século passado e o ensino para a formação do futuro profissional não pode desconhecer a questão. Há o *newsmaking*, o movimento que, a partir dos anos 1960, procurou explicar os procedimentos utilizados pelos jornalistas até transformar fatos em acontecimentos, ou os estudos sobre a teoria do *gatekeeper*, segundo a qual a produção da informação reflete escolhas feitas nos gates, ou “portões”, por onde passam inicialmente as notícias, áreas decisórias nas quais se decide o que será publicado ou não. Evidentemente que a escolha final depende de vários fatores, entre eles, os *valores-notícia*, ou *critérios de noticiabilidade*, trabalhados por Mauro Wolf (WOLF, 2002) e Nelson Traquina (TRAQUINA, 2004), entre outros autores.

Se nos veículos de comunicação tradicionais os procedimentos relacionados ao *gatekeeper* e valores-notícia continuam a ter lugar de destaque, especialmente nos de grande e médio portes, é preciso fazer com que os novos profissionais se atentem às liberdades de escolha, a partir da proliferação de sistemas noticiosos com a ampliação do alcance da internet. Nesse cenário, a revolução das redes sociais transformou a produção, compartilhamento e consumo de informações em um processo que opera 24 horas por dia em plataformas diversas, e é cada dia mais comum que um único profissional tenha o poder total de abrir o “portão” e distribuir o que bem entende. A responsabilidade dos profissionais enquanto produtores e difusores de notícias torna-se ainda maior em um ambiente em que a veracidade dos fatos divulgados, muitas vezes, é um produto de categoria inferior, como bem prova a proliferação das Fakes News, ou notícias falsas, nos vários meios e quadrantes do universo.

As Diretrizes Curriculares especificam em seu artigo 4º, inciso I, que, entre os objetivos do projeto pedagógico do curso de jornalismo, está o de “formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento”. Mas qual profissional o curso de jornalismo deve formar e como? Se as Diretrizes e o currículo especificam o assunto, cabe discutir caminhos capazes de tornar essa formação mais completa e eficiente possíveis (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 2).

No geral, as novas orientações têm muita semelhança com o que se buscava com o último currículo da habilitação em Jornalismo da FAC, implantado em 2003. Uma diferença fundamental refere-se ao tempo, ou períodos, em que as várias fases de formação dos alunos devem ocorrer. O currículo anterior dividiu as disciplinas em “ambientais”, do campo da comunicação e áreas congêneres,

obrigatórias e optativas comuns a todas as habilitações da FAC, e “locais”, específicas de cada uma dessas habilitações, também obrigatórias e optativas. O aluno poderia, ainda, escolher completar o currículo pleno com até 24 créditos de disciplinas de módulo livre, ou seja, as que não estão incluídas em sua grade curricular, como uma das categorias anteriormente citadas.

Uma alteração significativa do novo curso em relação ao anterior, por determinação das Diretrizes, refere-se à “percepção coerente da relação de aprendizagem”, que dividiu o fluxo em quatro “estágios”, entendidos como períodos que agrupavam disciplinas em uma sequência lógica, e não a atividade prática que complementa a formação profissional. Cada estágio tinha uma finalidade e um caráter correspondente, começando com “Sintonia”, de caráter amplo, antônimo de profissionalizante, em que a “comunicação é percebida em suas relações com a sociedade, suas implicações com outros campos e sua área de influência”. No segundo estágio, “Aproximação”, o curso se aproximava do campo da comunicação como um todo. No terceiro, “Vivência”, predominavam as disciplinas específicas, as práticas avançadas do jornalismo, situadas sobretudo entre o quarto e sexto semestres. E no último, “Aprofundamento”, esperava-se que o aluno pudesse mesclar suas visões teóricas e práticas, com possibilidade de pensar a partir do conhecimento descoberto, criado e vivenciado (FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, 2003)¹.

Um bom começo para discutir alternativas mais indicadas para formar o futuro profissional é tentar entender o perfil do jornalista brasileiro e características do mercado de trabalho. Editado em 2013, o livro Perfil do Jornalista Brasileiro (MICK; LIMA, 2013) é, ainda hoje, o retrato mais abrangente sobre o tema². A pesquisa foi realizada entre 29 de setembro e 18 de novembro de 2011, por internet, com uma amostra de 2.731 jornalistas, em um universo de 145 mil registrados entre 1980 e 2010, o que, segundo os pesquisadores, representa uma margem de erro inferior a 2% para traçar um panorama da profissão no País.

Os resultados indicam que 59% dos jornalistas brasileiros têm até 30 anos de idade, dos quais 11% entre 18 e 22 anos, e 48% entre 23 e 30. Outros 21,9% estão entre 31 e 40 anos, o que significa dizer que pouco mais de 80% dos profissionais tem até 40 anos. No total, 75,2% possuem registro profissional e o restante não, por conta, sobretudo, do fim da exigência do diploma para o exercício do jornalismo, decidido inicialmente por liminar em São Paulo em 2001, e ratificado pelo Supremo Tribunal Federal em junho de 2009. Do total, 98,1% tem formação superior, dos quais 91,7% em jornalismo, sendo 26,9% egressos de Instituições Federais de Ensino Superior. Trabalham como jornalista 75,6%, ou três quartos da categoria, enquanto os demais mudaram de profissão, estão desempregados, aposentados ou nunca trabalharam.

A pesquisa divide o trabalho em categorias, considerando ainda que vários têm mais de um emprego. Os que atuam em mídia, assim considerados os veículos de comunicação, empresas produtoras de conteúdo e outros veículos relacionados diretamente com os meios de comunicação, são 45,8% do total; trabalho fora da mídia, em atividades como assessoria de imprensa ou comunicação ou outras ações que utilizam conhecimento jornalístico, 33,6%; e os que trabalham ao mesmo tempo em funções jornalísticas na mídia e fora da mídia, 12,2%. Os que atuam na mídia ou fora dela e exercem simultaneamente docência no ensino superior de jornalismo são 4,4%, enquanto os docentes com dedicação exclusiva representam 4%.

A pesquisa mostra que 41,8% dos jornalistas da mídia produzem jornais e 22,1% revistas, 21,4% televisão e 11,6% rádio. Os demais estão em agências de notícias, assessorias de imprensa e corporativa, mídias e redes sociais, blogs, entre outros. Há, assim, distintas possibilidades de atuação profissional, com variados graus e sobreposição entre as mídias tradicionais e as novas. E há sobreposição significativa, também, de funções. Dos que trabalham em mídia, 84,3% dizem que fazem reportagem, 83,1% redação e 67,9% edição, embora só 46,5% sejam contratados como repórteres e 20,6% como editores. Dos jornalistas desta área, responderam que produzem também pauta 70,6%, fotografam

1 O autor desde trabalho era o Coordenador de Graduação da Faculdade de Comunicação durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico e os currículos das habilitações da FAC, entre 1999 e 2002, e Diretor da Faculdade durante a sua primeira revisão, realizada em 2008. As discussões do PPP tiveram como base os trabalhos da Coordenação Pedagógica, sob o comando professor Clodomir Ferreira. Ainda hoje as outras habilitações diurnas da FAC – Audiovisual e Publicidade e Propaganda – adotam o antigo Projeto, disponível em versão impressa no Centro de Documentação da FAC.

2 Em abril de 2018 os autores do livro estavam preparando uma nova pesquisa para atualizar os dados obtidos anteriormente, com previsão de que possa estar concluída até o final do ano.

35,4%, diagramam 18,1%, fazem assessoria de imprensa 16,5%, cinegrafia 14,1% e estão envolvidos em gestão 14%. Ou seja, é o profissional polivalente com como múltiplas atribuições (MIKE, LIMA, 2013, p. 33-60).

Uma das características históricas do ensino de Jornalismo na UNB foi a de preparar profissionais para trabalhar, sobretudo, em redações tradicionais de jornais e revistas, incorporando depois com mais ênfase as áreas de rádio e televisão. Mesmo porque quem preferia assessoria de imprensa optava pela habilitação de relações públicas, que, no caso da UnB, criada no início do curso de Comunicação, em 1963, foi fechada na década de 1980. A partir daí a FAC se dedicou a formar jornalistas para atuar em diversos meios, e publicitários, tendo ao longo do tempo mantido ainda, entre idas e vindas, cursos como radialismo (voltado para a produção em rádio e televisão), cinema e audiovisual. Em 2010 começou o curso de comunicação organizacional. Especialmente a partir da década de 1970, os suportes para as atividades práticas do jornalismo foram os estúdios-laboratórios de rádio e televisão e o jornal-laboratório Campus, impresso, um dos mais tradicionais do País. Começou em 1970 feito exclusivamente por alunos, com orientação de professores, com circulação ininterrupta durante os semestres letivos desde então, e totalmente informatizado a partir de 1995.

Durante a experiência como professor do jornal-laboratório Campus entre 1993 e 2003, foi possível perceber uma mudança de postura dos alunos em sala de aula a partir do final dos anos 1990. Se, a princípio, a maioria expressiva dizia ter como projeto de vida atuar em um veículo tradicional, com o tempo começou a crescer a expectativa pelo trabalho em assessorias de comunicação, sobretudo, com a proliferação da oferta de empregos com os concursos em órgãos públicos na Capital Federal. Em outras disciplinas técnicas e laboratoriais ministradas posteriormente surgiram fortes indicações de uma tendência que se pode verificar em conversas durante as aulas atualmente: a maioria dos alunos indica como opção preferencial o trabalho fora das chamadas redações tradicionais, até mesmo pelos melhores salários oferecidos, em média, no setor público brasileiro.

A mudança de rota de profissionais de redações tradicionais para o setor público em Brasília, aliás, é uma realidade já identificada na pesquisa citada anteriormente (RENAULT 2013). Com uma diferença: não são os jovens recém formados ou com pouca experiência, mas profissionais calejados nas lides de alguns dos principais jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão que migram para os serviços de assessoria de comunicação, com bons salários, onde vão emprestar sua experiência, conhecimento e, item valioso no mercado, a própria rede de convivência com os colegas que ficaram nos órgãos tradicionais, o que lhe garante um bom trânsito e penetração. Esses profissionais levam em conta, ainda, uma perspectiva de “qualidade de vida” que significa o fim dos plantões de finais de semana e feriados e do stress permanente de uma cobertura diária para o mundo digital.

Há requisitos indispensáveis para se formar um estudante com habilidades para atuar como profissional, além de um bom currículo espelhado no projeto pedagógico. Começa com o quadro de professores com disponibilidade de tempo e qualificados, inclusive com experiência prática no exercício da profissão. Nesse sentido, o jornalismo da FAC/UnB está bem atendido: dos seus 20 docentes do quadro efetivo, 19 são doutores e um graduado, com mais de 40 anos de prática de mercado onde atua até hoje, já que seu contrato de trabalho é de tempo parcial.

Destaque-se que, pela estrutura da FAC, professores lotados no departamento de audiovisual e publicidade também oferecem disciplinas obrigatórias ou optativas que podem ser cursadas por alunos do jornalismo. O curso tem ainda uma eficiente infraestrutura que inclui o laboratório de jornalismo, indicado para disciplinas como campus *online* e jornalismo impresso, modernos estúdios de rádio e televisão, com ilhas de edição, e laboratórios multimídia, que atendem a disciplinas iniciais do curso, além de orçamentos específicos a cada ano que permitem a impressão de jornais e revistas e produções para rádio e televisão.

Um dos pilares do ensino de jornalismo na UnB, como de resto das outras habilitações da FAC, sempre foi o princípio de que o aluno deve ter autonomia para escolher livremente uma boa parte de sua formação, representada por disciplinas optativas e de módulo livre – são 64 créditos no currículo atual (o módulo livre limitado a 24), quase um terço do total. Ao contrário do que ocorre em muitas instituições privadas e públicas, na UnB, a configuração do campus Darcy Ribeiro reúne em um mesmo espaço físico, na Asa Norte de Brasília, os vários Institutos e Faculdades, o que facilita a cada aluno cursar disciplinas diversas e, em tese, a possibilidade de uma formação transdisciplinar mais

significativa. Na grade curricular do jornalismo existem 116 optativas de cursos como Sociologia, Ciência Política, Economia, Antropologia, História, Literatura, Psicologia, Música e outras, nas quais qualquer um pode se matricular.

O currículo do jornalismo tem 200 créditos para serem cumpridos em oito semestres, incluindo 14 do estágio supervisionado (FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, 2015). Do total, são 42 créditos obrigatórios em disciplinas comuns ao campo geral da Comunicação, como teorias, políticas, legislação, direito e metodologia de pesquisa em comunicação, e outros 94 em disciplinas específicas, a exemplo de história, ética e teorias do jornalismo, além daquelas essencialmente práticas, como jornalismo impresso e *online*, rádio e televisão, processos gráficos e design. O restante é coberto por disciplinas optativas e/ou de módulo livre, incluindo créditos de monitorias, projetos de extensão, de iniciação científica e atividades complementares. O estudante tem a possibilidade, também, de frequentar outros cursos de jornalismo no Brasil e no exterior por meio de programas de intercâmbio, e cobrir, com isso, parte dos conteúdos do currículo original. Dessa forma, são oferecidas alternativas que podem assegurar uma formação geral e específica abrangente.

E os alunos fazem uso da prerrogativa de escolher o que julgam ser mais convenientes para sua formação? Avaliações preliminares, por amostragem, realizadas pela Direção da FAC em 2014, antes do início da discussão do currículo do curso de Jornalismo, indicaram a tendência de uma parcela expressiva de alunos da Faculdade, como um todo, buscar completar o conjunto de optativas com disciplinas de outras habilitações da própria FAC. Mesmo assim o novo currículo do jornalismo optou por manter a antiga premissa de que os estudantes devem ter autonomia para construir parte de sua grade curricular. Foram mantidas apenas duas disciplinas de áreas congêneres como obrigatórias e, mesmo assim, à escolha do próprio aluno em um conjunto de 15, da lista das mais de 100 optativas. Apesar de julgar as duas disciplinas insuficientes para a formação mais abrangente pretendida, os professores que aprovaram o projeto pedagógico entenderam que poderiam funcionar como um estímulo para cada estudante sair do “conforto” da FAC e descobrir novos campos de interesse.

Mas as avaliações não são animadoras, pelo menos por enquanto. Levantamento realizado no Sistema Integrado de Graduação da UnB (Sigra) para este trabalho identificou as disciplinas de fora da FAC cursadas com aprovação por alunos que ingressaram no curso de jornalismo a partir de sua implantação, no primeiro semestre de 2016, pelos sistemas tradicionais como vestibular, Programa de Avaliação Seriada (PAS) e Sistema de Seleção Simplificada ao Ministério da Educação (Sisu). Foram excluídos da amostra alunos que entraram no jornalismo por mudança de curso dentro da própria UnB ou por algum dos sistemas tradicionais, mas oriundos de um outro curso da área de humanidades ou ciências sociais. Eles podem trazer no histórico escolar várias disciplinas cursadas nessas áreas anteriores, causando distorção na análise pretendida, que é verificar a opção dos alunos por conteúdos de áreas congêneres à FAC.

Os registros do Sigra indicam que no primeiro semestre de 2016 ingressaram 24 alunos no jornalismo, dos quais 23 atendem aos critérios citados anteriormente. Até o final de 2017, com quatro semestres de curso, nada menos que oito deles não haviam cursado qualquer disciplina fora da FAC e outros nove cursaram apenas uma. Três estudantes foram aprovados em duas disciplinas, dois em três e um exemplo solitário cursou 10 disciplinas. Para os ingressantes do segundo semestre de 2016, portanto, com um período a menos cursado, a situação é ainda pior, pois, dos 20 alunos considerados na pesquisa, oito não cursaram disciplina fora da FAC e 10 apenas uma. Um aluno cursou duas disciplinas e outro três.

No mesmo Sigra é possível verificar que a resistência estudantil em buscar disciplinas de outras áreas para complementar a formação vem de antes do novo curso de jornalismo. Pré-Projeto em Jornalismo é uma disciplina do sétimo semestre da grade curricular atual e os seus alunos deveriam, em tese, se formar no semestre seguinte, mesmo os que entraram antes de 2016 e fizeram a opção ou não pelo novo currículo. Em duas turmas que somam 30 matriculados no primeiro semestre de 2018, foram selecionados 17 com ingresso na UnB entre 2014 e 2015 para análise. Foram excluídos da amostra os ingressantes em anos anteriores, aqueles que vieram de outros cursos ou já tinham curso superior em áreas congêneres, também aqui com muitas disciplinas obrigatórias do jornalismo cursadas nessas áreas.

Dos que entraram em 2014, um aluno não cursou com aprovação sequer uma disciplina fora da

FAC, enquanto outro cursou duas. Um grupo de três alunos foi aprovado em três disciplinas e outro em quatro disciplinas. Há dois estudantes com 10 aprovações. Entre os que ingressaram em 2015, três foram aprovados em uma disciplina, um em duas, outros dois em três e um último aluno em cinco disciplinas. Ressalte-se que vários começaram a cursar disciplinas fora da FAC, mas foram reprovados ou trancaram a matrícula no decorrer do semestre.

Não é melhor a situação entre 14 dos 32 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2018 em Projeto Final em Jornalismo, última disciplina da grade curricular. Também para evitar distorções na análise, foram excluídos da lista aqueles com ingresso em anos anteriores – 2009 e 2011, por exemplo –, assim como transferidos de outras instituições de ensino ou que chegaram à UnB já tendo concluído um curso superior³. Dos selecionados, com ingresso entre 2013 e 2015, um não cursou nenhuma disciplina fora da FAC, enquanto dois cursaram duas disciplinas, três cursaram três, outro grupo de três cursou quatro, um aluno cursou cinco, dois sete e outros dois oito disciplinas. Os alunos do jornalismo poderiam cursar em outras áreas durante o seu curso 16 disciplinas de quatro créditos.

O elevado nível de escolha de disciplinas optativas na própria FAC pode sugerir que se trata de uma busca por conteúdos teoricamente mais fáceis de cursar, já que são de uma mesma área de conhecimento. A hipótese, que precisaria ser comprovada por uma pesquisa sistematizada, é reforçada quando se verifica uma preferência, também, por disciplinas optativas ou de módulo livre como canto coral e outras da área de música, além prática desportiva. Destaque-se que parte da opção por disciplinas da FAC pode estar relacionada também à possibilidade de o aluno fazer um “duplo curso” ao término do primeiro, o que significaria sair com mais um diploma, de publicidade, audiovisual ou comunicação organizacional. Nessa hipótese, ele procuraria adiantar o futuro curso com as optativas. Evidentemente que, mesmo na UnB, há problemas para se conseguir vagas em determinadas disciplinas de outros cursos em certos horários, mas as opções disponíveis indicam que muito provavelmente não é este o problema.

Várias unidades de ensino (não é o caso da FAC) oferecem grandes turmas de disciplinas iniciais de seus cursos – denominadas de serviços - exatamente para atender à UnB como um todo. A maioria daquelas vinculadas as áreas de humanidades e ciências sociais são optativas para o jornalismo. Para citar alguns exemplos, no primeiro semestre de 2018 foram oferecidas 12 turmas de introdução à sociologia, totalizando 1.200 vagas pela manhã, tarde e noite. É certo que essas disciplinas de serviço têm vagas reservadas, no primeiro momento da matrícula para alguns cursos, mas nem todas são preenchidas e podem ser solicitadas por qualquer outro aluno. De qualquer forma, das 1.200, 366 não tinham qualquer reserva. Introdução a economia ofereceu no mesmo período 15 turmas com 1.413 vagas, das quais 204 sem reserva e, introdução a ciência política, 12 turmas com 895 vagas, sendo 204 livres. Introdução a filosofia teve nove turmas com 600 vagas, sendo 123 liberadas, e Introdução ao estudo da história seis turmas com 300 vagas, das quais 73 liberadas. O jornalismo também pode solicitar reserva de vagas em disciplinas optativas para seus alunos, como, aliás, ocorria em anos anteriores.

Buscando avançar em outro sentido, o novo curso alterou o esquema passado de oferta de disciplinas práticas e específicas do jornalismo, com o objetivo de tentar tornar mais sólida a formação dos alunos, dentro dos limites dos 200 créditos totais. Na antiga habilitação, eles tinham a obrigatoriedade de uma disciplina de radiojornalismo e de telejornalismo, oito créditos, cada uma, mais técnicas de jornalismo, seis créditos, os jornais campus 1 (*online*), oito créditos, e campus 2 (impresso) 16 créditos. Assessoria de Comunicação era uma disciplina de dois créditos.

Agora, fazem inicialmente as disciplinas apuração e texto 1, jornalismo em rádio 1, jornalismo em televisão 1 e assessoria de imprensa 1, cada uma com quatro créditos. Em seguida tem o campus *online*, de quatro créditos, que os habilitam para fazer um conjunto de quatro disciplinas, essencialmente práticas, chamadas de obrigatórias seletivas, no sexto semestre: jornalismo impresso, assessoria de imprensa 2, jornalismo rádio 2 e jornalismo em televisão 2, de oito créditos cada uma, que, segundo o propósito original, seriam oferecidas de forma alternada, pelo menos duas a cada semestre. É obrigatório fazer uma delas, mas a ideia é de que cursem pelo menos duas ou três, para ampliar a formação específica. Os alunos dos semestres iniciais da antiga habilitação foram incentivados a mudar

.....
3 Alunos transferidos ou portadores de diploma superior podem pedir na UnB o reconhecimento de créditos cursados anteriormente em outras instituições que tenham equivalência com disciplinas do curso no qual ingressaram. Aprovados os pedidos, são incorporadas ao histórico escolar.

para o novo curso e aderir ao novo currículo, o que a maioria fez. Mas também aqui, os resultados até agora são frustrantes, em parte, como se verá, não por culpa dos discentes.

No primeiro semestre de 2017, o primeiro que ofereceu as disciplinas do sexto semestre, houve a oferta de jornalismo em rádio 2, jornalismo em televisão 2 e jornalismo impresso. A primeira teve dois alunos, a segunda 15 e a terceira 12. A elaboração da lista de oferta foi o primeiro entrave para que não fosse possível a qualquer aluno se matricular em mais de uma, pois as três foram oferecidas nos mesmos dia e horário – terça e quinta de 8h as 11h40, e o sistema de matrícula da UnB não aceita choque de horário entre disciplinas. O choque nos mesmos horários se repetiu no segundo semestre de 2017, com jornalismo impresso e jornalismo em televisão 2. No primeiro semestre de 2018, com essas duas disciplinas, mais jornalismo em rádio 2 e assessoria de imprensa 2, que nunca havia sido oferecida, todas elas às terças e quintas pela manhã. Televisão tem seis alunos matriculados, rádio, dois, assessoria três e jornalismo impresso um aluno, o que obrigou o professor da disciplina, em caso inédito na história do jornal Campus, a utilizar estudantes de outras disciplinas para produzir pelo menos duas edições do jornal no decorrer do semestre.

A oferta nos mesmos dias e horários explica em parte o “desinteresse” dos alunos, mas há outra análise possível que precisa ser verificada com uma pesquisa ampliada. As listas de todos os alunos matriculados nas disciplinas aqui referidas, no segundo semestre de 2017 e primeiro de 2018, mostram que nenhum deles optou por cursar outra disciplina do conjunto de seletivas, depois de ter feito a primeira e cumprir, assim, o mínimo obrigatório. Mesmo tendo, em tese, disponibilidade para essa outra disciplina, já que haviam cursado a obrigatória anterior no mesmo horário.

A primeira turma que ingressou no curso de jornalismo (primeiro semestre de 2016) estará habilitada a cursar uma ou mais das quatro seletivas no segundo semestre de 2018, se tiver seguido corretamente sua grade horária. A configuração dessas disciplinas incluindo horários mais adequados é imprescindível. Entender o que aconteceu até agora, na verdade, é um desafio para os professores que, no mês de maio passado, começaram uma discussão para avaliar os dois primeiros anos de implantação do novo curso e buscar alternativas que assegurem o efetivo cumprimento do que foi estabelecido no projeto pedagógico, ou, se for o caso, propor alterações.

Sem a pretensão de fazer um levantamento com o rigor exigido por um trabalho científico, apenas para colher subsídios que possam contribuir para aprofundar a discussão que seria iniciada na FAC, no início do primeiro semestre de 2018 o autor deste artigo, professor das duas turmas da disciplina Pré-Projeto em Jornalismo, conversou com os 30 alunos matriculados para tentar identificar razões para o pouco interesse em cursar mais de uma disciplina do conjunto das seletivas. Alguns disseram que até gostariam, mas foram impedidos pela oferta no mesmo horário. Outros, que cursar no semestre seguinte, o sétimo, poderia prejudicar Pré-Projeto, na prática, a etapa inicial de elaboração do Projeto Final, já que as disciplinas práticas acabam tendo uma carga de trabalho de campo elevada.

Outros poucos alunos responderam que preferem buscar disciplinas de outras unidades e a maioria respondeu que, nos períodos anteriores, não foi suficientemente estimulada a cursar mais de uma seletiva ou informada de sua importância para a formação acadêmica. Aqui, há indícios de um dos problemas de aplicação do currículo como um todo, pois, desde o primeiro semestre, os alunos devem ser informados e esclarecidos sobre o que estão fazendo e como podem fazer melhor com as disciplinas de áreas congêneres e intensificação do aprendizado com as práticas.

A impossibilidade de se dedicar em tempo integral ao curso, especialmente em função da necessidade de trabalhar, é outra questão importante a ser considerada em qualquer avaliação curricular, já que isso pode tornar inexecutável executar o planejamento para a adoção de novos procedimentos. Essa falta de tempo, ou necessidade de trabalhar, pode ser medida com base nos próprios dados oficiais de ingresso na UnB, como de resto em outras instituições de ensino públicas, a partir da implantação dos vários tipos de cotas beneficiando, entre outros, egressos de escolas públicas do ensino fundamental e médio, com perfil de renda familiar inferior aos do que entram pelo sistema universal.

Como a UnB não tem condições de atender a todo o conjunto de alunos com algum tipo de carência econômica, garantindo residência e alimentação gratuita ou mesmo bolsas de trabalho para cobrir despesas essenciais, muitos buscam um trabalho remunerado desde o primeiro momento. Além disso, há o problema de diferenciação no nível de formação básica antes do ingresso na Universidade, proporcionado pelo sistema de cotas, cuja discussão aprofundada não cabe aqui, mas que pode afetar

o desenvolvimento do ensino em seu conjunto. Mesmo com os esforços que tentam, pelo menos na UnB, diminuir os efeitos dessa diferenciação, por meio de políticas inclusão.

É lógico imaginar que a determinação para que as disciplinas profissionalizantes comecem a ser oferecidas já a partir do primeiro semestre estimule nos estudantes o desejo de “fazer estágio” logo ou começar o “exercício da profissão”, ainda não possuem capacitação para tanto. A expectativa do “estágio” é fortemente alimentada em Brasília com suas incontáveis assessorias de organizações públicas dos três poderes, privadas – incluindo sindicatos, federações, confederações e assemelhados -, e organizações não-governamentais. A grande maioria em busca de mão de obra barata, apesar da qualidade discutível, ou de alguém que possa substituir a um custo bem menor, de forma provisória e descumprindo a legislação em vigor, profissionais que fazem parte de categorias organizadas, como telefonistas, recepcionistas e *office boys*.

O estágio obrigatório previsto no curso de jornalismo deve ser utilizado para aperfeiçoar a formação do aluno em vias de deixar a universidade. Pode funcionar como um grande laboratório prático com a supervisão de professores, a fim de corrigir deficiências e impropriedades nessa formação e assegurar uma produção efetiva destinada a divulgação de notícias ou mesmo os serviços de assessoria de imprensa, área na qual o jornalismo da UnB, de modo formal, ganha um corpo mais expressivo apenas no currículo atual.

A implantação do laboratório para estagiários é particularmente viável em instituições como a UnB, que tem quatro campi, 26 institutos e faculdades com centros e núcleos de pesquisa, 47.085 alunos de graduação, pós e residência, 2.895 professores e cerca de 3.000 funcionários. Um verdadeiro celeiro de notícias, que poderiam ser distribuídas em um portal da própria faculdade que abrigaria, ainda, experiências avançadas nos campos da reportagem destinadas aos vários meios, produções gráficas e fotográficas, tudo inserido no conjunto dos 14 créditos que cada aluno precisa cumprir para integralizar seu currículo e obter o diploma.

Conclusões

A experiência mostra que a maioria dos alunos entra sem saber claramente o que pretende fazer durante o seu curso e até mesmo o que pode fazer e quando. A alternativa, então, é mostrar-lhe o caminho, começando com o hábito de ler notícias com frequência para ir se familiarizando com seu ofício futuro. Em outra disciplina também oferecida no primeiro semestre de 2018 para os calouros, Introdução ao Jornalismo, o autor deste trabalho aplicou em sala de aula um pequeno questionário para avaliar os hábitos de leitura dos 32 alunos matriculados, dos quais 26 estavam presentes e responderam. Sobre a pergunta se liam pelo menos um jornal diário, apenas oito disseram que sim e *online*. Pelo menos uma revista semanal de informação, apenas três disseram que liam, também *online*. Dos 26, cinco disseram que assistiam diariamente um telejornal e sete que ouviam um programa jornalístico no rádio. A internet, incluindo *sites* de jornais, redes sociais, Google, *Facebook* e *Twitter* são as principais fontes de informação dos calouros.

Se um sistema eficiente de acompanhamento individual de cada aluno por um professor orientador tem se mostrado inviável ao longo dos anos, é preciso encontrar alternativas⁴. O jornalismo da UnB tem 22 ingressantes por semestre, 44 por ano, totalizando, em tese, 176 alunos em cada ciclo de formação de quatro anos, só que vários alunos ficam mais tempo na universidade. As vagas decorrentes de abandono de curso ou desligamento por insuficiência acadêmica são ocupadas por mudanças internas de discentes da própria UnB, transferências obrigatórias e facultativas e esses novos alunos normalmente demoram mais para concluir todo o currículo, pois sempre há um período de adaptação. No primeiro semestre de 2018, por exemplo, o jornalismo tinha 271 estudantes regularmente matriculados, o que dá uma média de quase 14 para cada um dos 20 professores do quadro efetivo, vários dos quais participam também do programa de Pós-Graduação, com aulas e orientações de Mestrado e Doutorado, o que acaba não favorecendo uma orientação pessoal efetiva ao graduando.

Se não há como assegurar um acompanhamento individual eficiente, o aluno precisa ser

.....
4 Tentativas feitas em anos anteriores na FAC para efetivar a orientação individual na graduação esbarraram, entre outros fatores, na falta de tempo e agenda compatível de professores e alunos, além de uma cultura histórica na UnB que nunca tornou essa orientação imperiosa, pelo menos desde 1972, quando ingressei na instituição como aluno de graduação.

informado, preparado e orientado por outros mecanismos, desde o momento em que chega na universidade. É preciso promover um esforço coletivo, partindo de discussões no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e levando aos professores e alunos, estes via Centro Acadêmico ou outras formas de representação, para que, ao longo dos vários semestres, conheçam as alternativas de que pode dispor para definir e trilhar o caminho de sua formação. Em um esquema previamente pactuado, é perfeitamente possível, também, escolher entre as mais 100 disciplinas optativas em áreas congêneres quais são prioritárias para os futuros jornalistas, dependendo do que imaginam que seja a sua vocação específica, e obter reserva de vagas para o curso de jornalismo como faz, aliás, a maioria dos outros cursos.

O mesmo esquema pode estabelecer quais disciplinas optativas dentro do jornalismo ou da Faculdade devem ser oferecidas em que semestres, até para que o aluno faça sua programação de médio prazo e não fique sujeito às variações de uma lista de oferta que é definida apenas um pouco antes do período letivo se iniciar. Essa participação pode transformar um velho esquema de sala de aula, em que o professor decide, fala, o aluno ouve e, ao final, poucos se interessam por algo mais efetivo. A participação na elaboração da lista de oferta de disciplinas funcionaria como um estímulo ao estudante. Indispensável lembrar, ainda, a necessidade de se manter um mecanismo permanente de acompanhamento da profissão, do mercado, e dos anseios da comunidade discente, podendo contar inclusive, com o apoio da Agência Junior que funciona no jornalismo.

Referências

- ABRAMO, Cláudio. **A regra do jogo**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- ADGHIRNI, Z. L. Mudanças Estruturais no Jornalismo: travessia de uma zona de turbulência. In: PEREIRA, Fábio Henrique *et al* (Org.). **Jornalismo e Sociedade Teorias e Metodologias**. Florianópolis: Insular, 2012, v. 1.
- BASTOS, H. A diluição do jornalismo no ciberjornalismo. **Estudos em jornalismo e mídia**, Florianópolis, v. 9, n. 2, Jul./Dez. 2012.
- COMUNIQUE-SE. **O Globo demite jornalistas das editorias de cultura, economia e esportes**. Disponível em <https://portal.comunique-se.com.br>. Acesso em 21/03/2018.
- DINES, Alberto. **O papel do jornal: uma releitura**. São Paulo: Summus Editorial, 2001, 7ª edição.
- FACULDADE DE COMUNICAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico das habilitações da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília**, 214 p. Brasília, 2002, Cedoc/FAC.
- FACULDADE DE COMUNICAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo**. Brasília: Departamento de Jornalismo UnB, 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio – Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2004, 3ª edição revista e atualizada.
- FILHO, Ciro Marcondes. **Jornalismo fin-de-siècle**. São Paulo: Página Aberta, 1993.
- FONSECA, Virgínia P. da Silveira; KUHN, Wesley. **Jornalismo Contemporâneo: Apontamentos para Discutir a Identidade Profissional**. v. 2, n. 21. Porto Alegre: UFRGS, Intertexto, 2009.
- HERRMANN, Julián D. Mídia e política subnacional na América Latina. In: HERRMANN, Julián *et al* (Orgs). **Novos questionamentos em mídia e política**, 2015.
- JORGE, Thais de Mendonça. **Jornalismo e tecnologia: estratégias de apresentação de notícias em tablets**. In: Ana Carolina Rocha Pessoa Temer; Marli dos Santos. (Org.). **Fronteiras híbridas do jornalismo**. Curitiba: Appris, 2015, v. 01.
- KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do Jornalismo: o que os profissionais do jornalismo devem saber e o público deve exigir**. Porto: Porto Editora, 2004.
- LE CAM, Florence ; PEREIRA, F. H. ; RUELLAN, D . Introdução: Mudanças e permanências do Jornalismo. In: MOURA, Dione Oliveira *et al* (Org.). **Mudanças e permanências do Jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2015, v., p. 11-23.
- MELO, José Marques. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. Campos do Jordão (São Paulo), Mantiqueira, 2003, 3ª edição revista e ampliada.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo**. Brasília, 2013, 8 páginas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/03/2018.

- MIKE, Jacques (Coord); LIMA, Samuel. **Perfil do jornalista brasileiro: características demográfica, políticas e do trabalho jornalístico em 2012**. Florianópolis: Insular, 2013.
- MORETZSOHN, Sylvia. **Jornalismo em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell. **O Jornal da forma ao sentido**. Brasília: Palalelo 15 editores, 1997.
- NEVEU, Eric. **Sociologie du Journalisme**. Paris: La Découverte, 2001.
- OLIVEIRA, V. R. ; JORGE, Thais de Mendonça . O jornalista atuante nas novas mídias móveis: o perfil do editor de conteúdo noticioso para plataformas *tablets* e *smartphones*. **Comunicação & Inovação (Online)**, v. 16, 2015.
- PEREIRA, F. H.; ADGHIRNI, Z. L. O jornalismo em tempo de mudanças estruturais. **In: Texto (UFRGS. Online)**, v. 24, 2011.
- RENAULT, David. Technological convergence and the new journalist. **Brazilian Journalism Research (Online)**, 2013.
- RUELLAN, Denis. **Corte e Costura do jornalismo**. São Paulo: Libero, ano IX, n. 18, 2006.
- SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história breve do jornalismo no ocidente**. Universidade Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2008. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-uma-historia-breve-do-jornalismo-no-ocidente.pdf>
- THOMPSON, J.B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2004, Vol. 1.
- TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional**. Florianópolis: Insular, 2004, Vol. 2.
- TUCKMAN, Gay. As notícias como uma realidade construída. In ESTEVES, J.P. **Comunicação e Sociedade**. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.
- WOLF, Mauro. Teorias da Comunicação. Lisboa: Editorial Presença, 2002.
- WOLTON. Dominique. **Pensar a Comunicação**. Brasília: Ed. UnB, 2004.



Edileuson Santos Almeida, Ada Cristina Machado da Silveira

FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO

Análise de diretrizes e propostas de universidades brasileiras

Aspectos iniciais

A formação superior em jornalismo é um tema recorrente, em especial no Brasil. Como objeto de estudo resulta em importantes referências (livros, coletâneas, teses e dissertações, artigos científicos) e, ainda, independente da orientação ideológica (favorável ou contrário à exigência do diploma superior para o exercício da profissão de jornalista), o Brasil registra uma procura significativa pelos cursos de Jornalismo. No século XXI, dois movimentos foram fundamentais para este novo cenário: o fim da exigência de diploma para jornalista, ao tempo que se observa um crescimento acentuado do número de cursos e vagas para a formação superior em jornalismo.

Nelson Traquina entende que é no século XIX que ficou demarcada a atividade profissional do jornalismo: “No caso do repórter – uma nova figura que aparece na paisagem jornalística no século XIX – desenvolveu-se a nova técnica da estenografia que transformou o trabalho de repórter numa espécie de ciência” (TRAQUINA, 2005, p.38). Como contribuições dessa nova paisagem surgem novidades como a entrevista, e ainda, “a utilização de testemunhas oculares, o desenvolvimento da reportagem, com a utilização da técnica da descrição, foram algumas das inovações no jornalismo no decurso do século XIX” (TRAQUINA, 2005b, p. 38-39). Na época, duas contribuições fundamentais também encaminham neste sentido: a organização classista e a formação em jornalismo. A primeira se refere a “Uma forma de promover a profissionalização foi a criação de clubes, associações, sindicatos etc.” (TRAQUINA, 2005b, p. 81). A segunda também é da mesma época e começa pelos Estados Unidos e na França.

Na entrada do século XX, formou-se na Alemanha um grupo de pesquisadores em torno da Associação Alemã de Ciência dos Jornais, entre eles, estava Otto Groth (2011), que vai propor uma nova ciência para estudar o jornal como um novo fenômeno social, destacando os atributos que fazem parte da essência do jornalismo como bem de mediação. O autor alemão evidencia preocupação com a mediação, tendo a regularidade como sua principal característica manifesta. Segundo ele, o conceito básico ou geral da Ciência dos Jornais tem como objeto de pesquisa a análise do conhecimento dos jornais e das revistas.

Até o final do século, outras universidades americanas também criaram disciplinas ligadas ao jornalismo, mas especificamente voltadas para o treino da escrita e da edição. Na França, um desses modelos foi implantado em 1899, quando o americano Dick May fundou a Escola Superior de Jornalismo. Quanto à existência de um curso superior específico de Jornalismo, o primeiro só foi criado em 1905, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos.

A Alemanha foi uma exceção ao optar por uma formação voltada à pesquisa, com um olhar para o conteúdo acadêmico disponível para construir uma nova ciência. A influência jornalística se espalhou

por todas as áreas da vida, especialmente a imprensa periódica. Segundo Groth (2011, p. 30), os esforços feitos no país que “se mostraram as primeiras aspirações sérias de investigação de jornais e de revistas”, evidenciam que o seu estudo não teve um destino acadêmico infeliz. “Já havia cursos de Ciência dos Jornais aqui ocasionalmente – assim como na Suíça – na virada do século nos currículos de algumas escolas superiores” (GROTH, 2011, p. 30). Segundo Kunczik (2002, p. 68), “as escolas particulares de jornalismo têm larga tradição na Alemanha. A primeira faculdade particular de jornalismo foi inaugurada em Berlim em 1899”. Groth (2011, p. 30), porém, destaca que a aceitação às necessidades de saber “despertadas pelo significado da imprensa periódica na sociedade e no Estado”, e não pelas reivindicações de formação da profissão jornalística ou ainda aos resultados já obtidos pela pesquisa científica.

O Brasil também teve a oportunidade de iniciar o curso de Jornalismo na década de 1930. Também naquela época foi autorizado o primeiro curso superior de Jornalismo do país, previsto para funcionar na Universidade do Brasil (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro), o curso não chegou a ser instalado, pois só foi regulamentado pelo Ministério da Educação em 1943. O pioneiro só se instalaria em 1947, na cidade de São Paulo, na Faculdade Cásper Libero (ALMEIDA, 2017).

É no ano de 1962 que o Ministério da Educação estabeleceu o currículo mínimo do curso de Jornalismo; na época, já haviam pelo menos dez instituições com o curso em funcionamento no país. E outras duas décadas se passaram. No início de 1984, quando já somavam mais de cinco dezenas de cursos no Brasil, foi estabelecido, por resolução do MEC, um novo currículo mínimo, colocando o curso de Jornalismo como habilitação do curso de Comunicação Social, junto com outras duas habilitações (Relações Públicas e Publicidade e Propaganda).

Na perspectiva da regulamentação, com intervalo de 12 anos, foram criadas e alteradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aplicadas à formação em jornalismo, sendo que na primeira versão (2001) o jornalismo é uma habilitação do curso de Comunicação, enquanto na segunda DCN (2013) o mesmo ganha status de curso e deixa de ser habilitação da Comunicação.

Diante de um cenário pontuado por ambivalências (habilitação/curso; desregulamentação profissional/ampliação de cursos e vagas), o texto aborda o ensino do jornalismo nas propostas de cinco instituições brasileiras precursoras nas micro-regiões nacionais à luz das DCN de formação superior em jornalismo. Os aspectos das matrizes curriculares, suas características e especificidades, bem como a formação de jornalistas, com ênfase nos aspectos perfil, competências e habilidades são considerados no recorte metodológico, que reconhece as propostas de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) durante o período crítico de julho de 2001 a dezembro de 2013, intervalo de vigência das DCN de 2001, quando houve a maior expansão de cursos, praticamente duplicou o seu número no Brasil.

O objeto de análise na literatura cinzenta

Em julho de 2001, após outra resolução do MEC, apoiada num parecer do Conselho Nacional de Educação, substituiu-se o currículo mínimo por DCN do curso de Comunicação Social, mantendo as habilitações e criando outras. As DCN estabeleciam um padrão básico de referência para todas: “[...] as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras habilitações pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas” (BRASIL, 2001, p.16).

Menos de uma década depois, ainda no início de 2009, o Ministério da Educação nomeou uma junta de especialistas, a Comissão Marques de Melo, com a “missão de repensar o ensino de Jornalismo no contexto de uma sociedade em processo de transformação” (BRASIL, 2009, p.1). Em seis meses, a Comissão apresentou seus resultados: novas diretrizes curriculares especificamente para o curso de Jornalismo, e mais, o mesmo deveria deixar de ser habilitação do curso de Comunicação Social. O MEC, então, enviou a proposta dos especialistas para análise e parecer do Conselho Nacional de Educação. Depois de quatro anos, o CNE deu parecer favorável às mudanças propostas pela referida comissão, com mínimas ressalvas. Em outubro de 2013, o governo federal publicou uma resolução instituindo as DCN para o curso de graduação em Jornalismo, desvinculando-o como habilitação do curso de Comunicação Social. As instituições de ensino, a partir de então, passaram a ter dois anos de prazo para implementar um novo PPC com base nas DCN do curso de Jornalismo.

Assim, com base na análise da literatura cinzenta, pretendemos apontar as contribuições para

a problemática da formação em jornalismo. Em geral, consideramos como literatura cinzenta a versão vigente dos PPCs de jornalismo pioneiros nas cinco grandes regiões brasileiras (centro-oeste, norte, nordeste, sudeste e sul), elaborados com baseados nas DCN de 2001. No Quadro 1 estão relacionados, de acordo com registro do Ministério da Educação, os cinco cursos pioneiros nas cinco regiões brasileira, por ordem de implantação.

Quadro 1. Cursos de Jornalismo pioneiros no Brasil, por região

Região	Cidade	Instituição	Ano de funcionamento
Sudeste	São Paulo	FCL	1947
Nordeste	Recife	UNICAP	1961
Sul	Porto Alegre	UFRGS	1953
Centro-Oeste	Brasília	UnB	1966
Norte	Manaus	UFAM	1969

Fonte: elaboração dos autores a partir de *sites* do MEC e respectivas Instituições de Ensino Superior.

Formação superior em jornalismo: diretrizes e propostas

Os cursos superiores seguem DCN, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão consultor do Ministério da Educação. A primeira versão desse documento foi publicada pelo Ministério da Educação em 2001, a partir daquele ano, até então, os cursos seguiam o “currículo mínimo” estabelecido na década de 1960. A partir de abril de 2001, todas as instituições deveriam apresentar ao Ministério da Educação um “projeto pedagógico de formação profissional na área de Comunicação Social”, no qual deveria ser especificada a habilitação do egresso. O documento deveria explicitar:

- a) o perfil comum e os perfis específicos por habilitação;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas por habilitação a serem desenvolvidas, durante o período de formação;
- c) os conteúdos básicos relacionados à parte comum e às diferentes habilitações e os conteúdos específicos escolhidos pela instituição para organizar seu currículo pleno;
- d) as características dos estágios;
- e) as atividades complementares e respectiva carga horária;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de acompanhamento e avaliação da formação ministrada. (BRASIL, 2002, p. 6).

Esta norma vigorou até setembro de 2013, quando aconteceu a publicação da Resolução nº 1, do Ministério da Educação, com as novas DCN para o curso de Jornalismo, que deixou de ser habilitação do curso de Comunicação Social. Além disso, ela aumentou a carga horária mínima do curso e trouxe uma nova orientação para dois itens que já constavam da versão de 2001, mas que, por fatores e razões diversas, não foram devidamente implementados nos PPCs: as “atividades complementares”, a serem “realizadas sob a supervisão de um docente buscam promover o relacionamento do estudante com a realidade social, econômica e cultural, e de iniciação à pesquisa e ao ensino” (BRASIL, 2001, p. 24) e o estágio orientado que “refere-se a estudos e práticas supervisionados em atividades externas à unidade de oferecimento do Curso” (BRASIL, 2001, p. 24)¹.

Os novos PPCs, norteados pela atual versão das DCN, devem conter como elementos estruturais:

.....
 1 O Decreto-Lei nº 972/69 que dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista vetava a prática do estágio. O referido decreto-lei foi julgado inconstitucional pelo Supremo Federal (STF), em junho de 2009. Com isso, nas DCN de 2013, o estágio aparece como obrigatório no curso de jornalismo.

- 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;
- 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. (BRASIL, 2013a, p. 3).

Considerando que as novas DCN de jornalismo só passaram a ser implementadas pelas instituições a partir do ano de 2015, a versão de 2001 vigorou durante 14 anos. Apresentamos, a seguir, as propostas em análise de acordo com as orientações gerais propostas nas DCN.

Faculdade Cásper Líbero – 1947

Segundo o PPC de Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (2008, p. 12), o curso “busca ser agente na formação de bons profissionais da informação, tanto do ponto de vista técnico como ético e humanístico, fornecendo ferramentas e apontando caminhos para que o aluno se desenvolva dentro de um processo criativo, autodidata e continuado”.

Quanto à sua matriz curricular, encara como desafio combinar “aspectos de sólida formação humanística com as necessidades de um mercado cada vez mais exigente e em mudança – daí a atenção do curso para o ensino e prática das novas tecnologias e convergências de mídias” (FCL, 2008, p. 12). Em síntese, a missão do curso de Jornalismo da instituição é oferecer:

[...] uma formação cultural plena que permita o entendimento do mundo contemporâneo, o domínio das teorias inerentes ao jornalismo e o exercício dos fundamentos que caracterizam a profissão em suas diversas aplicações: a mediação exercida em jornais impressos, revistas, publicações diversas, emissoras e produtoras de rádio e televisão, agências de notícias e assessorias, internet e produção de notícia *online*, ensino e pesquisa. O curso deve garantir também ao aluno o acesso à mais ampla atividade laboratorial, para que possam ser exercitados, em caráter voluntário (não como pré-requisito disciplinar), os talentos jornalísticos que ultrapassam os limites e convenções da tradicional sala de aula (FCL, 2008, p. 13).

O PPC em análise foi implantado em 2008, baseado nas DCN de 2001.

UFRGS – 1952

Depois de oito anos de implantação das DCN em 2009, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul publicou a sua versão do PPC de Graduação em Comunicação Social baseada nas DCN de 2001: “[...] é o resultado de vários anos de trabalhos intensivos” (UFRGS, 2009, p. 6). A mudança ocorreu “em função das novas tecnologias, e da abertura de outros campos de atuação profissional”, tornando necessário “atualizar o projeto pedagógico e o currículo do curso [...] redimensionando suas abordagens teórico-práticas, bem como buscando a flexibilização na formação [para] atender às novas demandas tanto do mercado profissional quanto da área de pesquisa” (UFRGS, 2009, p. 6). A concepção pedagógica parte da visão que é necessário “dá ao estudante a liberdade para o desenvolvimento das

potencialidades individuais” (UFRGS, 2009, p. 10), e se pauta por quatro princípios:

- desenvolvimento equilibrado de competências, através do treinamento de habilidades e da aquisição de conhecimentos;
- promoção de atitudes éticas;
- centramento no estudante, que possui um papel ativo, sendo protagonista de sua própria formação;
- integração ensino, pesquisa e extensão (UFRGS, 2009, p. 10).

UNICAP – 1961

A versão do PPC de Jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco a ser avaliada é de 2004 e foi elaborada com o propósito de:

[...] desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociável, lidando com problemas concretos, inseridos em dinâmicas sociais diversas, articulando a prestação de serviços à geração de novos conhecimentos, que fortaleçam, por sua vez, a formação profissional dos estudantes e a realimentação do sistema universitário (UNICAP, 2004, p. 15).

Ainda, entre os objetivos da proposta curricular, a mesma deverá proporcionar uma estrutura mais flexível ao curso:

[...] visando atender a diversificação de experiências quer nos aspectos socioeconômico culturais em que estamos inseridos e buscar por uma prática pedagógica comprometida com uma formação de qualidade, que exige um alto nível ético no desempenho da profissão e no exercício da cidadania (UNICAP, 2004, p. 38).

UnB – 1966

O PPC de Comunicação Social da Universidade de Brasília já estava em reformulação dois anos antes da publicação das DCN de 2001, porém, sua adequação só entrou em funcionamento em 2002 e foi reformulado em 2009.

O PPC considerava que todos os alunos da comunicação, independente da habilitação, deveriam ter uma formação geral, “que resulte em um perfil comum, além das formações específicas de cada habilitação, suficientes para garantir perfis também específicos”. A formação geral seria composta de um “conjunto de disciplinas obrigatórias para as três habilitações, distribuídas em sete eixos temáticos, que formam a base e o lastro comum do Curso de Comunicação e que são, na prática, os conteúdos genéricos”. Quanto ao “perfil específico do aluno” seria assegurado por conjuntos de disciplinas específicas de cada habilitação. “O que se quer, em suma, é que o novo projeto pedagógico [...] seja centrado na pesquisa, justamente o diferencial que separa, aqui e em outras partes do mundo, o ensino público, gratuito, de qualidade, do ensino privado” (UnB, 2009, p. 5-7).

UFAM – 1969

O PPC de Jornalismo da Universidade Federal do Amazonas, com base nas DCN de 2001, foi implantado em 2008. O compromisso da proposta estava focado na formação de jornalistas num “contexto didático-pedagógico inovador”:

O egresso do Curso de Jornalismo da UFAM será formado em contexto didático-pedagógico inovador, num sistema de módulos, experiência inovadora na UFAM, que habilitará o jornalista a exercer de forma plena, principalmente as demandas do campo do jornalismo nos vários contextos e meios de comunicação de massa, inclusive em mídias digitais. O formando em Jornalismo da UFAM caracterizar-se-á

pelo domínio das várias metodologias, técnicas e linguagens pertinentes à produção, recepção e análise da notícia, da informação e da comunicação (UFAM, 2008, p. 9).

Para a UFAM, o novo currículo proposto também carecia de ser acompanhado de mudanças nas práticas didático-pedagógicas. Por isso, optou-se por um modelo de formação em sistema modular, “uma tentativa de se aplicar ao curso de Jornalismo da UFAM métodos e técnicas da educação tutorial” (UFAM, 2008, p. 5).

DCN e PPCs de Jornalismo

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” (BRASIL, 2001, p.5-16). Com a segunda medida, o Jornalismo perde o status de curso e é transformado em habilitação do curso de Comunicação Social.

Aprovado para vigorar a partir do ano letivo de 2002, o documento não estabelecia um tempo mínimo de transição do “currículo mínimo” para as “Diretrizes Curriculares Nacionais”. Entre as instituições pesquisadas, a UnB foi a primeira a colocar o novo “projeto pedagógico do curso” em funcionamento a partir do ano letivo de 2002, enquanto a UFRGS foi a última, em 2009.

O Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação, foi publicado no Diário Oficial da União em julho daquele ano. No final de janeiro do ano seguinte, o Conselho publicou o Parecer nº 1363/2001, com “retificação do Parecer CNE/CES 492/2001” (BRASIL, 2002, p. 6). O referido parecer orientava “a formação do projeto pedagógico do referido curso”.

Contudo, dentre os PPCs analisados, apenas os da UNICAP (2004) e da UFRGS (2009) atendem todas as sete orientações estabelecidas no Parecer nº 1363/2001 (BRASIL, 2002). No caso do PPC da UnB (2002), o mesmo não apresenta “formas de acompanhamento e avaliação da formação”. O PPC da UFAM não apresenta as “características dos estágios”, pois alega que o Decreto-Lei nº 972/1969 estabelece as funções privativas do jornalista, “veta a realização do Estágio em Jornalismo” e que “o estágio será compensando com a realização do TCC em Jornalismo” (PPC/UFAM, 2008, p. 22). Entre os cinco PPCs analisados, o da FCL (2008) é o único que não apresenta proposta para “atividades complementares”.

Na primeira versão das DCN, a pesquisa é caracterizada como parte do perfil específico de cada habilitação “que se caracteriza por uma abrangência sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa [...]”. Porém, a pesquisa não está incluída entre as 14 “competências específicas” do Jornalismo. Na definição dos conteúdos curriculares, devem ser contempladas as contribuições para a construção dos “conhecimentos teóricos como práticos, reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica”.

Com isso, é de competência e autonomia da instituição a definição dos conteúdos específicos “tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação” (Parecer nº 492 CNE-CES/2001, p. 23). No documento, a qualidade de formação pode ser garantida pelo equilíbrio entre o que se estabelece como “padrão básico de referência” para elaboração do PPC a liberdade de “ajustar-se ao dinamismo” que permitam “viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes”, conforme Parecer nº 1363/2001 (BRASIL, 2002, p. 6).

Para Marques de Melo (2014b), “as propostas de 2001 enfeixavam um conjunto de disciplinas contraditórias e até mesmo conflitantes, dando a ideia de flexibilidade, mas amarradas pela grade curricular composta por matérias tuteladas pelos docentes”.

Matrizes curriculares: características e especificidades

Tomando como referência os elementos estruturais propostos pelas DCN (2001), destacamos as características e as especificidades de cada um dos PPCs analisados. No Quadro 2, apresentamos os dados referentes às orientações das DCN presentes nos PPCs dos cursos das instituições superiores de ensino pesquisadas:

Quadro 2. Orientações dos PPCs

Orientações	Instituições					
	FCL	UFRGS	UNICAP	UnB	UFAM	
Perfil	Comum	X	X	X	X	X
	Específico	X	X	X	X	X
Competências e Habilidades	Gerais	X	X	X	X	X
	Específicas	X	X	X	X	X
Conteúdos	Básicos	X	X	X	X	X
	Específicos	X	X	X	X	X
Características dos estágios	X	X	X	X	-	
Atividades complementares e CH	-	X	X	X	X	
Estrutura do curso	X	X	X	X	X	
Formas de acompanhamento e avaliação	X	X	X	-	X	

Fonte: elaboração dos autores a partir dos PPCs e DCN (2001)

Com exceção das orientações relacionadas ao estágio (uma instituição [UFAM] não trata do tema no PPC) das atividades complementares (uma instituição [FCL] não segue a orientação) e as formas de acompanhamento e avaliação da formação (uma das instituições [UnB] não contempla o assunto), todas as instituições atendem integralmente as demais orientações das DCN. No caso da UFRGS e da UNICAP, todas as sete orientações das DCN são contempladas no PPC.

Quanto às orientações relacionadas ao perfil, competências e habilidades estabelecidas nas DCN e propostas nos PPCs, trataremos adiante. Neste momento, nos interessam duas orientações em particular: os conteúdos curriculares (básicos e específicos) e a estrutura do curso.

As DCN diferenciam os “conteúdos curriculares” em conteúdos básicos: “aqueles relacionados tanto à parte comum do curso quanto às diferentes habilitações” – que são categorizados como “conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, conteúdos ético-políticos”, e os conteúdos específicos “aqueles que cada instituição, livremente, deve eleger para organizar seu currículo pleno, tendo como referência os objetivos e os perfis comum e específicos”, porém, têm que favorecer “reflexões e práticas” no campo geral da Comunicação e da habilitação específica (BRASIL, 2001, p. 23).

A estrutura do curso da FCL é centrada em dois eixos: formação humanística e formação técnica ou específica. No primeiro eixo, concentrado nos dois anos iniciais, há um maior peso das disciplinas de formação geral e humanística. “As disciplinas de Cultura Geral, na estrutura pedagógica do curso, têm por objetivo destacar a formação humanística e o interesse pela pesquisa em comunicação”. Nesta fase, “procura-se apresentar conceitos, teorias, resgate da história e da complexidade dos processos comunicacionais e sociais, e mostrar como podem ser usados em suas práticas profissionais”, o que “exige uma proximidade e, ao mesmo tempo, um processo dialógico e reflexivo com os profissionais e professores da chamada área ‘técnica’ do curso de Jornalismo, responsáveis pela formação específica”. A formação técnica ou específica, ocorre nos dois anos seguintes, com 50% da carga horária do curso de Jornalismo ocupada por “disciplinas voltadas para a formação específica do fazer jornalístico” (FCL, 2008, p. 19). No PPC da FCL, os conteúdos são oferecidos com o propósito de “convergir para uma orientação profissional dos alunos, além de orientação humanística, a qual vivenciará ao longo do curso”. Assim, caberá ao professor construir com os alunos os conhecimentos necessários para esse processo de desenvolvimento. Os conteúdos são divididos entre os de “formação humanística” e de “formação técnica ou específica”, sendo que “a dosagem das disciplinas representa aproximadamente 50% para cada uma das duas vertentes”. O curso tem duração de 2.700 horas.

Na UFRGS, a estrutura proposta no PPC “altera conteúdos, modifica o funcionamento do curso, através de procedimentos didáticos”. Durante todo o processo de formação, o aluno vai experimentar “um equilíbrio entre as necessidades teóricas e a aprendizagem de técnicas na inserção e utilização de novas tecnologias, a fim de obter a capacitação profissional dentro de suas especificidades” (UFRGS, 2009, p. 6). O curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo, “passa a contar com uma carga horária de 2.745 horas”, divididas entre disciplinas obrigatórias (1.450 horas), disciplinas eletivas (825 horas), atividades complementares (350 horas) e TCC (120 horas).

O curso de Jornalismo da UNICAP tem 2.700 horas-aula, divididas entre disciplinas dos conteúdos básicos e específicos, inclusive as disciplinas eletivas e o trabalho de conclusão de curso. No currículo, 53% das disciplinas correspondem às “disciplinas essencialmente teóricas” e os demais 47% às “disciplinas de caráter técnico-prático”. Entre os conteúdos básicos, a estrutura do curso estabelece um equilíbrio entre as “disciplinas teórico conceituais”, as “disciplinas analíticas”, as disciplinas “informativas, que versam, ainda, sobre temas contemporâneos”, as disciplinas de “conteúdos políticos e éticos” e as disciplinas dos conteúdos que “tratam do campo mais geral da comunicação”. A outra parte do curso é ocupada por “conteúdos que tratam da linguagem, técnicas e tecnologias” (UNICAP, 2004, p. 38).

No curso de Jornalismo da UnB, o “entendimento é de que todos os alunos da Faculdade de Comunicação devem ter uma formação geral, que resulte em um perfil comum, além das formações específicas de cada habilitação, suficientes para garantir perfis também específicos”. Na formação geral, um conjunto de disciplinas obrigatórias é distribuído em sete eixos temáticos, “que formam a base e o lastro comum do Curso de Comunicação e que são, na prática, os conteúdos genéricos”. O perfil específico do aluno ocorre com um conjunto de disciplinas específicas de jornalismo. A partir dos princípios e eixos, foi definido um quadro de disciplinas ambientais obrigatórias a serem cursadas a cada semestre pelos alunos da comunicação, com pequenas variações entre as habilitações. As disciplinas ambientais “são aquelas destinadas a todos os alunos de Comunicação, e que deverão ser concebidas para acompanhar o aluno do primeiro ao último dia de seu curso”. As disciplinas locais são específicas da habilitação, “cursadas sempre em harmonia com as disciplinas ambientais” (UnB, 2009, p. 5-9). A estratégia de concepção do currículo é dividida em quatro estágios, cada um deles com duração de um ano: “1º estágio – Sintonia (caráter amplo), 2º estágio – Aproximação (caráter introdutório), 3º estágio – Vivência (caráter específico) e 4º estágio – Aprofundamento (caráter reflexivo)”. A habilitação em Jornalismo tem 186 créditos, sendo 60 obrigatórios ambientais, 68 obrigatórios específicos e 58 optativos e de módulo livre. A estrutura da habilitação fundamenta-se nos seguintes princípios: as disciplinas básicas “que garantam conhecimentos gerais sobre o campo da Comunicação e do papel social do jornalista”, as disciplinas técnicas “que vão agregando conhecimentos e o domínio de técnicas específicas nos vários ramos do jornalismo”, um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas “destinadas a avaliar, examinar e discutir, sob ponto de vista crítico, as várias formas do jornalismo e os seus diversos meios – impressos, rádio e televisão” –, a realização de oficinas de jornalismo em laboratórios da instituição “para o exercício prático”, os tópicos especiais, “com ampla flexibilidade, para discutir, sob a forma de seminários, projetos de pesquisas ou estudos específicos, temas de interesse do Jornalismo em suas várias formas”. Como espaços complementares, os projetos de extensão “voltados para o desenvolvimento de trabalhos junto à sociedade, sobretudo, produtos jornalísticos” e programas de intercâmbio “com empresas, entidades e instituições” (UnB, 2009, p. 44-45). A proposta da UnB (lançada em 2002 e revisada em 2009) pensa na escolha da habilitação da Comunicação Social acontecendo depois de um período de “ambientação”. “Temos um curso de comunicação que vai formar um profissional com conhecimentos gerais, amplos do campo da comunicação e conhecimentos específicos na área que ele optar”, observa o professor David Renault da Silva, diretor da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB) na época de formulação do PPC.

O PPC da UFAM é um “esforço para unir o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão”, em que “ganha força e flexibilidade na nova proposta curricular de jornalismo que pode servir de piloto para mudanças primordiais na estrutura administrativa da Universidade Federal do Amazonas”. De acordo com a proposta, o profissional egresso do curso Jornalismo “receberá a denominação específica de Jornalista” (UFAM, 2008, p. 15-16). A estrutura curricular criada para o curso de Jornalismo da UFAM “impede

que se faça a divisão clássica do currículo em conteúdos do tronco-comum e conteúdos específicos”. O curso foi dividido em oito módulos que mesclam teoria e prática desde o primeiro módulo. Pelo sistema proposto, o estudante “progredirá horizontalmente em módulos e verticalmente em sub-módulos”. A estrutura curricular foi dividida nos módulos “Leitura e produção de textos I, Leitura e produção de textos II, Audiovisual, Assessoria de Imprensa, Jornal, Rádio, Televisão e TCC”, distribuídas em 2.700 horas. Portanto, o curso tem três eixos estruturantes de desdobramento curricular: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Optativo (UFAM, 2008, p. 17-19).

É interessante observar que os PPCs da FCL (2008) e da UNICAP (2004), apostam num equilíbrio entre as disciplinas “teóricas” e as “laboratoriais” para a formação de um profissional de jornalismo para o mercado de trabalho. “Uma característica que costuma ser bastante ressaltada a respeito do curso é o potencial de empregabilidade do egresso [...] cerca de 70% dos jornalistas que atuam no mercado de trabalho saíram da Universidade Católica de Pernambuco”, a afirmação é do professor Juliano Mendonça Domingues da Silva (2015), então coordenador do curso de Jornalismo da UNICAP.

Nos PPCs da UFAM (2008) e da UFRGS (2009), a participação docente é chave, funciona como uma espécie de tutoria da formação: “Contribui na busca de um equilíbrio entre as necessidades teóricas e a aprendizagem de técnicas na inserção e utilização de novas tecnologias, a fim de obter a capacitação profissional dentro de suas especificidades” (UFRGS, 2009, p.6). No PPC da UFAM, um professor-tutor é nomeado para auxiliar e orientar esse aluno durante toda a sua trajetória dentro do curso, inclusive na escolha das disciplinas para fortalecer a sua carreira em outras áreas dentro da universidade. Segundo Rodrigues (2017) em entrevista declarou, p.?), “isso nunca se concretizou, porque não há professor. Era um plano interessante, que na verdade nunca saiu do papel, ele ficou no projeto pedagógico”.

As características peculiares que aproximam ou distanciam as propostas pedagógicas aqui analisadas ficaram mais evidentes na análise do perfil propostos por cada uma delas, além das competências e habilidades elaboradas para a formação em jornalismo.

A formação de jornalistas: perfil, competências e habilidades

No início de 2014, a Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (SOCICOM) promoveu um fórum para debater as “Diretrizes Nacionais para o Curso de Jornalismo”, publicadas pelo Ministério da Educação em setembro de 2013. Entre os expositores, estava o professor José Marques de Melo, presidente da comissão nomeado pelo MEC para sua revisão. Após uma cronologia dos trabalhos da comissão, Marques de Melo comentou que o Brasil “vem acumulando, durante quase sete décadas, experiências na formação universitária de jornalistas”. O fruto disso tudo é que a matriz pedagógica brasileira é singular no panorama mundial, resultado de uma mescla entre o “padrão europeu (estudo teórico) com o modelo americano (aprendizagem pragmática)”, que dá vida a um formato que segue a “via crítico-experimental de ensino-pesquisa”².

No modelo norte-americano, o objetivo da instituição universitária é atender aos interesses dos setores produtivos e do Estado. “[...] procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo” (referência?). Da Europa, os modelos alemão e francês, com “ênfase na integração entre ensino e pesquisa”, “terão uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil” (PAULA, 2009, p. 2-8).

Os PPCs consultados, de modo geral, confirmam essa preocupação entre o exercício da crítica com suporte do experimentalismo, como também com a qualidade do ensino e a cultura da pesquisa. A definição do perfil do egresso de jornalismo, com suas competências e habilidades, é uma condição essencial para a existência do PPC.

De acordo com o segundo artigo do Parecer CNE-CES nº 1363/2001, que trata sobre a formação do PPC, o mesmo deve explicitar “o perfil comum e os perfis específicos por habilitação” (BRASIL, 2002, p. 6). No Parecer CNE-CES nº 492/2001, o Perfil comum é considerado o “objetivo de formação geral”, que “garanta a identidade do Curso como de Comunicação” (BRASIL, 2002, p. 6).

² Palestra apresentada por José Marques de Melo no Fórum SOCICOM/DCN-J 2014, São Paulo, fevereiro de 2014.

Os PPCs apresentam as características que evidenciam as peculiaridades do perfil de egresso formado em jornalismo. Na UFRGS, o perfil específico é tratado num contexto mais amplo, sem preocupação direta com as características das DCN. O egresso de jornalismo da UFRGS “deve possuir conhecimentos teóricos e técnicos que possibilitem uma atuação profissional ética, crítica e comprometida com o interesse público, além do desenvolvimento permanente de novas competências e habilidades comunicacionais” (PPC/UFRGS, p. 13). Nos demais PPCs (FCL, UNICAP, UnB e UFAM), o perfil específico estabelece uma relação mais explícita com cada uma das características das diretrizes curriculares. Na Faculdade Cásper Libero, o perfil é definido “com base nessas diretrizes específicas emanadas do MEC” (PPC/FCL, 2008, p. 24). O jornalista formado pela UNICAP “deverá ser um profissional apto a atuar em qualquer setor da atividade jornalística, de forma competente, ética e crítica, capaz de revelar seu comprometimento com as questões sociais, bem como trabalhar em equipe e de modo multisetorial, uma vez que o exercício do Jornalismo é, em sua essência, coletivo” (PPC/UNICAP, 2004, p. 34).

Na UnB, “o novo currículo proposto para a habilitação Jornalismo oferecerá ao aluno um conjunto de disciplinas voltadas para uma formação básica, que assegure a sua identidade como profissional de Comunicação” (PPC/UnB, 2009, p. 42). O perfil profissional do egresso do curso de jornalismo da UFAM “é resultado de um processo democrático de discussão cujo objetivo é consolidar as práticas de jornalísticas de produção e veiculação de notícias em Manaus e na região Amazônica” (PPC/UFAM, 2008, p. 9).

Considerações finais

Devido à diversidade e localização dos cursos de Jornalismo no Brasil, e considerando o caráter qualitativo da amostragem, optou-se por uma amostra com um viés de representatividade. O referencial de seleção considerou alguns parâmetros diante da variedade de aspectos que podem ser levados em consideração, os mais coerentes e representativos. Invariavelmente uma amostragem, por menor que seja, deve ser constituída de elementos mais significativos de seu conjunto, para que a partir deles possamos dar conta quando inquiridos sobre o seu todo. Assim, algumas características fazem-se salientes nos cinco PPCs estudados.

Os PPCs analisados como amostragem estão entre os mais de 300 cursos de Jornalismo existentes no Brasil até final de 2013. A peculiaridade dos mesmos é o pioneirismo em suas regiões geográficas (centro-oeste, nordeste, norte, sudeste e sul), o que ocorreu com uma diferença de quase 22 anos entre o primeiro – instalado em 1947, em São Paulo (sudeste) – e o segundo – instalado em Manaus (norte), em 1969.

A primeira característica do perfil do jornalista proposta pelas DCN diz respeito a “produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). Na FCL, essa característica corresponde a “compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística, dimensionando custos e tomando decisões eficazes” (FCL, 2008, p. 24). No PPC da UNICAP a característica é correspondida pelo perfil de “gestor e produtor de processos jornalísticos nos mais diferentes setores, em que seja capaz de planejar, criar, produzir e difundir jornalisticamente a informação” (UNICAP, 2004, p. 35). A UnB usa o mesmo argumento do Parecer: “Pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente”. Para a UFAM, essa característica é respondida com a formação de um jornalista “polivalente (capaz de lidar com novas tecnologias: redator, editor de vídeo e editor de áudio, etc.)” (UFAM, 2008, p. 10).

A segunda característica propõe a formação de um profissional com perfil pautado “pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). Na proposta da FCL, o egresso é apto a “registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens, que possam ser veiculadas em diferentes suportes, da mídia impressa ao audiovisual e *online* (internet e celular); interpretar, explicar e contextualizar as informações” (FCL, 2008, p. 24). No PPC da UNICAP (2004, p. 35) é “capaz de dominar as técnicas necessárias ao exercício jornalístico, a exemplo da apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais”. A UnB (2009, p.42) mais uma vez só repete o

mesmo texto do documento oficial: “[...] pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais”. Para a UFAM (2008, p. 10), essa característica de perfil pode ser respondida com o “raciocínio lógico (na construção do texto)”.

A terceira característica de perfil anotada nas DCN é “pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). Para atender essa característica, a FCL (2008, p. 24) propõe um perfil de egresso habilitado a “investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção”. A UNICAP (2004, p. 35) praticamente reproduz o texto das DCN: “[...] tradutor e disseminador de informações, que venham a qualificar o senso comum”. Já a UnB (2009, p. 42) o repete literalmente: “Pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum”. Para a UFAM (2008, p.10), essa característica equivale ao “senso crítico, responsabilidade social, ética e maturidade vocacional”.

A quarta característica das DCN relacionada ao perfil específico do egresso de jornalismo refere-se ao “exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). O profissional egresso da FCL é preparado para “relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza”, como também “dominar a língua nacional e [...] a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação” (FCL, 2008, p. 24-25). Na UNICAP (2004, p. 23) ele precisa ter uma “visão integrada dos processos de comunicação, incluindo áreas conexas”. A UNICAP não vai além do que propõe as DCN: “[...] competente para travar relações com as outras áreas com as quais o jornalismo faz interface”. Na UnB (2009, p. 42), o argumento é o mesmo: “Pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface”. O egresso da UFAM (2008, p. 10) está “preparado para a participação em movimentos sociais (problemas da sociedade)”, inclusive com “base teórica (teorias que lidam com os fenômenos sociais)”.

Na atualidade, quando o curso de Jornalismo passa a usufruir de especificidade e DCN próprias que substituem as estabelecidas ao curso de Comunicação Social que, em julho de 2001, após outra resolução do Ministério da Educação, aboliriam o Currículo Mínimo, seria de esperar uma maior riqueza de PPCs. Trata-se de um processo que, nos 60 anos de formação em jornalismo, está marcado por um projeto nacionalista que mantém a circunscrição legal quanto a prescrições de conteúdos e práticas curriculares. Está marcado ainda pelo projeto moderno de disciplinamento, forjando currículos lineares, sequenciais e estáticos (SILVA, 2010).

Entendemos que a postura do Ministério da Educação do Brasil nos mais diversos governos, desde a criação dos primeiros cursos durante o Estado Novo, a criação do Currículo Mínimo em 1962, passando pelo Regime Militar e vigente desde a Nova República (1985) até o presente, suscita um amplo questionamento quanto à compreensão das relações entre jornalismo e sociedade democrática. Qual é o valor do jornalismo e a formação de seus profissionais para o Estado brasileiro? Decorre daí um paradoxo, observado em que, ao ser uma profissão albergada pelo Estado, este se faz paralelamente limitante da autonomia universitária. A tutela do Estado brasileiro na formação superior suscita a pergunta de por que, sendo seus sucessivos governos autoritários e democráticos incapazes de estabelecer qualquer marco regulatório ao sistema nacional de mídia, mostra-se ele recursivamente preocupado com a formação superior em jornalismo. Pensamos que as respostas podem advir da análise da produção bibliográfica caracterizada pela pesquisa básica crítica surgida em profusão nas últimas décadas.

Referências

- ALMEIDA, Edileuson. **(Trans)formação em Jornalismo**: as propostas das universidades brasileiras num cenário de mudanças. Tese – Doutorado em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação (Portaria Nº 203/2009).
- Diário Oficial [da] União**, Brasília, Comissão Marques de Melo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CES 492/2001. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço



Carlos Figueiredo

REDAÇÕES INTEGRADAS E TRABALHO JORNALÍSTICO

O uso das tecnologias para um trabalho emancipado e emancipador

Introdução

A reestruturação do capitalismo caracterizada pela passagem do regime de acumulação Fordista/Keynesiano para o regime de Acumulação Flexível trouxe diversas mudanças no mundo do trabalho, inclusive o dos jornalistas. Tais mudanças, decorrentes do colapso do regime de acumulação Fordista/Keynesiano a partir dos anos 1970, não cessam devido principalmente às constantes crises enfrentadas pelo sistema capitalista a partir daí. A busca para a solução do impasse por parte dos capitalistas reside em três processos: (1) a financeirização da economia, (2) a diminuição da ação estatal em todas as esferas da vida e (3) a flexibilização das relações de trabalho.

As mudanças tecnológicas e no processo de gestão acarretaram transformações drásticas nas relações de trabalho dentro das redações. A informatização das redações fora um primeiro passo de um processo aprofundado com a popularização da internet. A popularização da rede mundial de computadores fragmentou audiências, aumentou a competição tanto pelo produto em si, o conteúdo noticioso, quanto pela venda de publicidade; além de consolidar o processo de convergência, possibilitado pela transformação de átomos em bits. Dessa forma, as barreiras entre os diferentes meios e linguagens foram quebradas. Áudio, vídeo, foto e textos podem estar no mesmo espaço a um custo menor e em tempo real.

O ensino de jornalismo não ficou incólume a esse conjunto de mudanças. Se levarmos em conta que todas essas transformações aconteceram em paralelo às mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais no ensino de jornalismo, o debate ganha novas proporções. Os cursos de jornalismo passam a não mais fazer parte do tronco comum dos Cursos de Comunicação Social. Os detratores da mudança alegam que o profissional formado nesses novos cursos sairiam dos bancos universitários com um perfil mais tecnicista, perdendo a visão global do campo comunicacional oferecida pelos cursos de comunicação social com habilitação em jornalismo. Também argumentam que as fronteiras entre conteúdos sejam práticas publicitárias, jornalísticas, de relações públicas entre outras áreas profissionais do campo vêm sendo apagadas no apanágio da “produção de conteúdo”.

Os defensores do movimento em direção à autonomização do jornalismo em relação à disciplina comunicação alegam que os jornalistas possuem uma identidade profissional apartada dos outros campos profissionais da comunicação, além de teoria própria que vem ganhando autonomia. O tronco comum às profissões sob o guarda-chuva do curso de comunicação social acabava, segundo os partidários da separação, por descaracterizar o profissional formado pelas universidades dando a estes um perfil generalista. Meditsch (2010) aponta dificuldades epistemológicas do ensino e dos Estudos em Jornalismo cuja resolução está além das dicotomias *comunicação x jornalismo*, *profissional x*

acadêmico, prática x teoria. Segundo o autor, as dificuldades continuariam mesmo em disputas teóricas e epistemológicas dentro dos próprios campos. Nesse caso, estariam configuradas disputas do tipo *jornalismo x jornalismo e comunicação x comunicação*. Ou seja, disputas por definições epistemológicas dentro de disciplinas específicas, ainda que separadas.

Nossas preocupações são relativas ao jornalista enquanto trabalhador, e também estão ligadas às mudanças no currículo e às teorias do jornalismo. Como os currículos e as teorias do jornalismo lidam com as mudanças no trabalho jornalístico causadas pela reestruturação do capitalismo? O jornalismo aprendido nos bancos universitários leva em conta o potencial emancipatório desse saber, como defendido por Genro (1987) e Moretzsohn (2007)? Para dar conta dos nossos problemas, analisaremos o processo de produção da notícia a partir da posição de que o jornalista é um trabalhador cuja extração de mais-valia é a fonte do lucro das empresas jornalísticas, e que essa relação de exploração acarreta nos processos de Subsunção (MARX, 2013) e controle do trabalho. Entretanto, de acordo com Marx (2011), o capitalismo é a contradição em processo. Assim, a mesma tecnologia que flexibiliza as condições de trabalho, aumentando a subsunção e o controle do trabalho jornalístico; pode também permitir que as práticas jornalísticas possam se reencontrar com os ideais de emancipação defendidas no seu surgimento.

O intuito é entender como o ensino do jornalismo possa ao mesmo tempo permitir ao jornalista fazer uso das tecnologias e dotá-lo dos saberes necessários para a construção de um jornalismo emancipatório capaz de produzir notícias que partam do singular para o universal, como defende Genro (1987). Faz-se necessário compreender os fenômenos da convergência e das redações integradas como parte da flexibilização das condições de trabalho dos jornalistas para propor um currículo que forneça aos futuros trabalhadores da notícia os saberes necessários para lidar com essa nova realidade. Para dar conta dos nossos objetivos recorreremos à Economia Política da Comunicação para analisar como se dá a subsunção e o controle do trabalho intelectual (BOLAÑO, 2000, 2002, 2017); a teóricos marxistas do jornalismo como Genro (1987) e Moretzsohn (2007); e pesquisadores que se ocupam da aplicação de novas tecnologias ao jornalismo, principalmente Salaverría e Negredo (2009) que estudaram o fenômeno das redações integradas, a nosso ver o principal modelo de gestão do trabalho durante o regime de acumulação flexível. Antes, no entanto, resolveremos impasses teóricos relativos aos termos Fordismo e Pós-Fordismo, aplicados à análise do trabalho jornalístico para entender as possibilidades de o jornalista realizar um trabalho emancipador.

Do Jornalismo Manufatureiro ao Jornalismo Flexível

As mudanças sofridas pelos processos de trabalho jornalístico estão dentro de um panorama maior de reestruturação do sistema capitalista. A flexibilização dos direitos e processos de trabalho, as mudanças tecnológicas, transformações nos processos de gestão do trabalho, estão ligadas a mudanças no regime de acumulação do capitalismo. De acordo com Lipietz (1988, p. 30), “o regime de acumulação descreve a estabilização a longo prazo da destinação do produto entre o produto e a acumulação, o que implica uma correspondência entre a transformação das condições de reprodução do trabalho assalariado”. A existência do regime de acumulação indica a existência de uma coerência interna que obriga os agentes individuais a se enquadrarem docilmente nesse tipo de organização social. Logo, ainda lembrando Lipietz (Idem), é necessário que o regime de acumulação ganhe vida no cotidiano através de “normas, costumes, leis, mecanismos reguladores, que assegure, através da rotina do comportamento dos agentes em luta uns contra os outros [...], a unidade do processo, o respeito aproximativo do esquema de reprodução”. A conjunção de regras interiorizadas e comportamentos individuais é o que Lipietz e outros teóricos da Escola Francesa da Regulação chamam de modo de regulação.

Os conceitos de regime de acumulação e modo regulação dão conta de um conjunto de mudanças sociais no século XX. De acordo com os autores da Escola da Regulação, a crise no capitalismo concorrencial, marcado por grande concorrência entre pequenas firmas, em fins do século XIX e começo do século XX, fez surgir o chamado capitalismo monopolista, em que grandes firmas dominam o mercado em uma situação cada vez mais parecida com o monopólio perfeito. A crise de 1929 fez necessária a entrada da regulação estatal para organizar a anarquia da produção a partir de políticas inspiradas no economista britânico John Maynard Keynes diante da insuficiência

do mercado para se autorregular.

No campo da produção, a indústria automobilística a partir da adoção do processo de gestão fordista, produção em massa e altos salários para os trabalhadores tornava-se modelo de sucesso para os demais setores industriais. Esse arranjo levou a um acordo classista entre trabalhadores e capitalistas mediado pelo Estado, que dentro desse arranjo também era responsável por fornecer uma série de serviços públicos como educação, saúde e previdência que juntos acabaram por criar o chamado Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). O nome desse modo de regulação, que por anos garantiu estabilidade ao sistema capitalista, foi chamado de Fordismo pelos autores da Escola da Regulação. De acordo com Lipietz (1988), esse conceito de Fordismo foi nomeado em homenagem ao sentido atribuído ao fenômeno por Gramsci em seu famoso texto “Americanismo e Fordismo” (GRAMSCI, 2008), em que o autor italiano observava que a aceitação e adequação do trabalhador aos processos de gestão do trabalho fordista deveriam ser acompanhados pela aderência a modos de vida compatíveis com o seu cotidiano de trabalho. A crise do regime de acumulação fordista deu lugar ao que Harvey (2012) chama regime de acumulação flexível a partir da década de 1970. Entretanto, antes de tocarmos nesse ponto, precisamos esclarecer alguns equívocos no uso do conceito de fordismo nos estudos críticos do jornalismo que podem levar a alguns equívocos em relação à natureza do trabalho de produção da notícia.

O Fordismo, enquanto gestão do processo de trabalho, é um desdobramento do Taylorismo. Dessa forma, precisamos compreender o Taylorismo antes de dissecarmos o Fordismo. O Taylorismo inaugurou a moderna gerência do trabalho. Antes do Taylorismo, a gerência em oficinas e manufaturas era realizada de forma rígida e despótica. Essa forma de controle do trabalho, criada por Frederick Taylor no começo do século XX, foi utilizada em setores em que a maquinaria não tinha sido ainda adotada ou, nos dizeres de Marx (2013), havia grande dependência de trabalho vivo. Setores como a siderurgia ou fabricação de carros dependiam de trabalhadores altamente qualificados, que devido ao seu grau de conhecimento do ofício tinham condições de impor seu próprio ritmo de trabalho e possuíam salários mais altos. Taylor era conhecido por suas excentricidades. Uma delas foi, mesmo sendo um jovem oriundo de uma família de posses, ter ido trabalhar em uma siderurgia. Essa experiência permitiu a Taylor observar os trabalhadores e perceber que os proprietários das empresas sabiam muito pouco acerca do trabalho realizado no chão da oficina.

Taylor começa, então, a observar seus colegas de trabalho, e a construir uma ciência da administração que tinha como base a usurpação do conhecimento do trabalhador pela empresa para seu posterior parcelamento e simplificação. Para Taylor, claro, não se tratava de uma usurpação, mas de um direito, uma vez que o trabalhador estaria à disposição da empresa durante o tempo contratado. Disponível, inclusive, para ter seu trabalho observado e estudado pela gerência. Os objetivos eram (1) baratear o preço da força de trabalho, pois as tarefas realizadas por um empregado altamente qualificado seriam feitas por um número maior de trabalhadores de baixíssima qualificação, realizando trabalhos repetitivos, e ganhando em seu conjunto menos que a sua contraparte qualificada; e (2) aumentar a produtividade evitando o que Taylor chamava de marca-passo, já que todos os movimentos dos empregados e o tempo utilizado para concluí-los seriam estudados pela gerência. “Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado” (BRAVERMAN, 1981, p.86). O Taylorismo ao simplificar e parcelar o trabalho consegue realizar aquilo que a maquinaria na indústria têxtil já havia logrado no século XIX: libertar o capital da habilidade dos trabalhadores. Pela via taylorista, busca-se objetivar o fator subjetivo, o trabalho vivo (MORAES NETO, 1989, p.34).

O Fordismo pode ser tratado como um desenvolvimento em relação ao Taylorismo “no sentido de que se busca o auxílio dos elementos objetivos do processo (trabalho morto), no caso a esteira, para objetivar o elemento subjetivo (trabalho vivo)” (MORAES NETO, 1989, p.35). Apenas o transporte dos componentes que juntos irão dar forma à mercadoria é realizado por trabalho morto (elemento automático). Cabe a pergunta feita por Moraes Neto (2003): Por que a indústria têxtil nunca foi objeto de análise dos teóricos do fordismo? A resposta é simples, o trabalho morto (automatizado, feito por máquinas) é predominante nessa indústria desde o século XIX. O Fordismo foi a saída para a produção em massa de um produto (automóvel) até então altamente dependente de trabalho vivo. A

saída foi parcelar o trabalho, tornando-o extremamente repetitivo, à moda taylorista e posicionar o trabalhador em um ponto fixo para economizar tempo e aumentar a produtividade. O trabalhador da indústria automobilística antes altamente qualificado passa a realizar trabalhos repetitivos, e é alijado de qualquer decisão acerca do seu trabalho. O poder decisório no fordismo-taylorismo está na mão da gerência.

Alguns pesquisadores, como Fonseca (2008), consideram que houve durante a vigência do regime de regulação fordista, um jornalismo fordista ou, como Compton e Benedetti (2010), um jornalismo Pós-Fordista o que implica na existência de um jornalismo Fordista. Esse equívoco é resultante da interpretação do conceito de Fordismo da Escola de Regulação. Dessa forma, o Fordismo é um conceito que dá conta da sociedade como um todo, e não um apenas um processo de trabalho e gestão. Por isso, muitos autores acabam transformando o fordismo no processo de trabalho vigente em todo o capitalismo durante um determinado período do século XX. Consideramos mais produtivo nomear Fordismo/Keynesianismo o modo de regulação vigente até a década de 1970, enquanto reservamos a palavra Fordismo ao processo de gestão criado por Henry Ford para produzir automóveis em massa. Para entendermos como o processo de trabalho do jornalismo interfere na produção das notícias, o conceito de Fordismo torna-se um óbice.

Fonseca (2008), por exemplo, considera que há uma linha de produção imaginária composta por pauteiros, repórteres, fotógrafos, copidesque, editores, diagramadores etc. Entretanto, a maioria desses profissionais são altamente qualificados e possuem liberdade para tomar decisões durante o processo. O repórter escolhe quais fontes entrevistar, quais perguntas fazer, qual enquadramento adotar ainda que o pauteiro faça indicações prévias. O fotógrafo escolhe os ângulos das fotos, como, quem e que situação fotografar. Situação muito diversa da encarada pelo trabalhador fordista. Há divisão de trabalho e não uma linha de produção imaginária em que cada trabalhador é responsável por um trabalho extremamente repetitivo e parcelado, excluído quase que totalmente das decisões sobre o produto final. A natureza do jornalismo impõe limites à subsunção real do trabalho, sua incorporação ao capital constante através da substituição do trabalho vivo por trabalho morto; e ao controle por métodos de parcelamento extremo do trabalho e controle do tempo como Taylorismo e Fordismo.

O que há em comum entre o jornalismo do século XX e a indústria automobilística fordista é que ambos se beneficiam de economias de escala. Entretanto, o Fordismo se beneficia da padronização dos modelos, o que torna o primeiro modelo depois de já projetado extremamente caro, e os subsequentes extremamente mais baratos já que os processos padronizados utilizados no fordismo aumentam a produtividade e barateiam o produto. Os trabalhadores produzirão carros do mesmo modelo, um a um. Já as empresas jornalísticas produzem apenas um jornal por dia, o primeiro exemplar impresso é extremamente caro, os restantes são meras cópias e com custo de produção drasticamente reduzido. São rodados nas gráficas sem nenhuma participação dos jornalistas. No dia seguinte, outro jornal será produzido com matérias completamente diferentes, embora haja padronização linguística e de determinadas rotinas.

O processo de produção do jornalismo se assemelha ao que Marx (2013, p.416) chama de manufatura heterogênea. Marx exemplifica esse tipo de manufatura a partir da fabricação de relógios em cada trabalhador é extremamente qualificado em fazer uma parte do trabalho. No jornal, temos fotógrafos, diagramadores, repórteres de política, esportes, economia cada um dotado de extrema qualificação para lidar com sua parte do produto final. É um tipo de divisão de trabalho que existe desde os primórdios do capitalismo, nem Ford nem Taylor criou tal divisão. Por ser um trabalho qualificado e de característica intelectual, torna-se mais difícil controlá-lo. A linha editorial (BREED, 1993), o profissionalismo¹ (SOLOSKI, 1993; MCCHESENEY, 2003) e Manuais de Redação foram algumas das formas de controlar o trabalho desse profissional. Por isso, consideramos adequado chamar o jornalismo feito até a informatização das redações de jornalismo manufatureiro. A partir da entrada de computadores e softwares de edição de texto, tratamento de fotos e diagramação na redação, o jornalismo passa a entrar, em nossa teorização, na era da acumulação flexível.

.....
1 O profissionalismo guarda contradições, pois ao mesmo tempo que serve de controle, limitando o jornalista e estabelecendo determinados critérios, também serve como escudo para pressões oriundas de fora da redação.

O Jornalismo Flexível

A partir da década de 1970, o arranjo Fordista/Keynesiano passa a entrar em crise por uma série de razões. Questionamento de minorias como mulheres e negros, crise do petróleo, estagflação² fazendo com que todo o sistema de acordo de classes vigente até então seja revisto. No mundo do trabalho, vários direitos trabalhistas passam a ser revistos, as empresas passam a se reorganizar. As grandes empresas que usam processos de fordistas de produção e gestão começam a adaptar o toyotismo/ohnoísmo para sua realidade. Esse momento do capitalismo passa a ser chamado por aqueles que seguem os preceitos teóricos da Escola da Regulação de Pós-Fordismo. Contudo, é o geógrafo norte-americano David Harvey (2012), também seguindo os preceitos da escola da regulação, que vai cunhar o termo que melhor define o capitalismo após a derrocada do Fordismo/Keynesianismo: regime de acumulação flexível.

A flexibilidade diferentemente dos termos Fordismo/Pós-Fordismo é a marca desse novo momento do capitalismo apresentando um regime de acumulação e um modo de regulação coerentes sem o risco de gerar as confusões conceituais do par Fordismo/Pós-Fordismo. A flexibilidade no ambiente de trabalho diz respeito aos horários de trabalho, funções exercidas pelo trabalhador, local de trabalho etc. fazendo muitas vezes com que o trabalho invada a esfera privada e subtraia horas do tempo livre das pessoas. Flexibilidade é um termo polissêmico. Rosso (2017, p.21) chama atenção para o fato de que “a flexibilidade de horas foi inventada pelos trabalhadores”. “Trabalhadores livres, como aqueles entre tribos indígenas, camponeses, pequenos produtores rurais e urbanos, sempre decidiram em que momentos trabalhar”. A jornada de trabalho rígida, longa e repetitiva, foi uma forma de organizar o trabalho de modo a fazer com que o trabalhador produzisse muitas mercadorias e deixasse parcelas maiores de excedente. A flexibilidade ganhou ares de rebeldia e resistência nos primórdios do capitalismo quando os trabalhadores se agarravam ferrenhamente a práticas como a “santa segunda-feira” que consistia em chegar mais tarde ao local do trabalho no começo da semana (Idem).

A rigidez da jornada de trabalho segue durante o Fordismo/Keynesianismo, e é a base para determinadas reivindicações trabalhistas como horas extras e intervalos de descanso. No contexto do modo de regulação vigente na acumulação flexível, o termo ganha novos significados. A flexibilidade de horário surge como um modo de extensão do mais trabalho como forma de evitar pagamento de horas extras e do empregador organizar as horas de trabalho de acordo com sua conveniência. Com o afrouxamento das legislações trabalhistas, fruto do colapso do Fordismo/Keynesianismo, surge a flexibilidade numérica, facilidade para as empresas aumentarem e diminuírem o número de trabalhadores. Em razão da flexibilidade numérica, surge a funcional, a capacidade do trabalhador de ocupar outras funções dentro da empresa, necessidade que surge em razão dos cortes permitidos pela flexibilidade numérica.

As empresas almejam também obter flexibilidade funcional ou atitudinal, isto é, que o trabalhador que sobreviveu aos cortes se torne continuamente flexível e adaptável, um trabalhador flexível, que toma conta da sua carreira, obtém qualificações, mostra-se polivalente e acumula mais tarefas a desempenhar. A flexibilidade funcional requer que seja implementada a flexibilidade numérica, pendendo como uma espada de Dâmocles sobre a cabeça dos empregados que permanecem nos postos de trabalho: ou assumem as novas funções ou são expelidos dos empregos. A flexibilidade numérica precede a funcional. Os sobreviventes dos cortes de empregos encontrarão “incentivos” para alargar suas qualificações profissionais no aumento das responsabilidades dos empregados e no aumento das cargas de trabalho. (ROSSO, 2017, p.41)

O jornalismo começa a entrar na era da flexibilidade com a informatização das redações

.....
2 Estagflação é um cenário macroeconômico em que a estagnação do crescimento econômico é acompanhada de inflação. No período fordista, esse fenômeno acontecia devido à força dos sindicatos que impediam que as perdas recorrentes da recessão econômica fossem repassadas ao salário dos trabalhadores. Dessa forma, a classe operária continuava com poder de compra o que redundava em inflação mesmo em um cenário de recessão.

(FONSECA, 2008; BALDESSAR, 2003). O uso de terminais de computadores interligados e softwares de edição de texto, tratamento de fotos, diagramação etc. permitem a simplificação destes trabalhos permitindo que menos profissionais sejam responsáveis pela diagramação e tratamento de fotos dos jornais. O que há nesse caso é uma simplificação do trabalho pelo software tirando dessas tarefas seu caráter artesanal, mas sem expelir seu caráter subjetivo uma vez que o trabalhador ainda toma decisões em relação às tarefas. No caso dos editores de texto que apresentam correção automática e pré-diagramação do texto, medindo-o por centimetragem ao invés de caracteres ou palavras há (1) a eliminação do copidesque, uma vez que o repórter passa a corrigir seu próprio texto com a ajuda do editor e (2) outra simplificação do trabalho do diagramador, a partir de softwares, que começa a se espalhar por outras etapas do processo de produção noticiosa.

O segundo passo para a flexibilização é o advento da internet a partir de 1995, que vai levar à convergência de linguagens a partir de meados da primeira década do século XXI. A digitalização vai permitir a integração de diferentes linguagens em uma mesma página *web*. Áudio, som e imagem passam a ser digitalizados tendo uma linguagem comum composta por zeros e um. Além disso, câmeras de vídeo, fotografia, notebooks com softwares de edição de texto, áudio e vídeo passam a permitir que o jornalista produza matérias sobre o mesmo tema para diferentes meios da mesma empresa, criando as condições tecnológicas para o que Salaverría e Negredo (2009) chamam de redações integradas que apresentam quatro tipos de convergência: tecnológica, administrativa, profissional e de conteúdo. Esse tipo de organização do trabalho depende de uma reorganização profunda nas estruturas das empresas jornalísticas. Se o toyotismo/ ohnoísmo foi a forma de organizar o trabalho na indústria automobilística japonesa, as redações integradas cumprem papel semelhante.

A internet também traz novos competidores e modelos de negócios que acabam por causar uma crise profunda na indústria de jornais e impressos. A cada ano que passa, os jornais perdem leitores, e apesar de ganharem audiência na internet, esse novo ambiente apresenta uma concorrência mais pulverizada fazendo o valor da publicidade baixar drasticamente afetando os ganhos das empresas. Nesse caso, a flexibilidade é adotada vorazmente no ambiente de trabalho jornalístico. Os jornalistas acabam por pagar pelas dificuldades da indústria com acúmulo de tarefas e trabalho precário.

A tecnologia segundo Garcia (2015) traz uma série de flexibilidades que terminam por precarizar o trabalho jornalístico. A flexibilidade temporal, por exemplo, acentua-se com as novas tecnologias, uma vez que não há um horário de fechamento. Essa flexibilidade já existia quando a publicação precisava deslocar um contingente de trabalhadores para cobrir eventos que aconteciam fora do horário de funcionamento da redação. Entretanto, com o fim do horário de fechamento em meios digitais, essa tendência é ampliada. A *flexibilidade espacial* também passa a existir, pois a internet é um meio virtual e permite menor uso de instalações especializadas. Ao mesmo tempo que a flexibilização das relações de trabalho facilita a contratação de *freelancers* precarizados, permite que meios alternativos consigam ter a estrutura necessária para existir a menor custo.

O vínculo dos jornalistas com as empresas também se transforma devido ao “dinamismo e a diversidade de conteúdos, assim como as mudanças no mercado de trabalho” (GARCIA, 2015, p.63), levando à *flexibilidade contratual*. A possibilidade anterior de o jornalista ter a carreira quase toda vinculada a um meio ou grupo de comunicação é cada vez menos comum, tornando-se recorrente a vinculação do profissional com diversos cibermeios e projetos de conteúdo com regimes contratuais mais flexíveis e com pior remuneração. A *flexibilidade empresarial*, que possui relação com a flexibilidade anterior, repousa na “crescente desassociação entre jornalistas e empresas para as quais trabalham, possibilitando que desenvolvam seus próprios projetos à margem das empresas de comunicação” (Idem). Esse tipo de flexibilidade também pode ser usado a favor do trabalhador uma vez que jornalistas podem montar iniciativas jornalísticas em regime de cooperação. Por fim temos, a flexibilidade funcional, chamada por Garcia de *polivalência*, e possibilitada pela convergência midiática.

Salaverría e Negredo (2009) observam que a versatilidade de tarefas é um fenômeno que vem gradualmente se impondo aos jornalistas. Se antes tarefas como escrever, apurar, editar eram separadas, com o passar do tempo os jornalistas foram acumulando essas tarefas. Nas redações multimídia, dois tipos de versatilidade estão postos: a respeito das tarefas e a respeito das plataformas midiáticas. O primeiro tipo de versatilidade está relacionado à acumulação de tarefas

instrumentais como tirar fotos, apurar, escrever e editar no caso do impresso ou filmar, editar, escrever, produzir no caso da TV. A versatilidade de tarefas instrumentais já é comum nos meios impressos. Nos outros meios, esse tipo de flexibilização vem tornando-se corriqueira nos casos em que é necessário cobrir acontecimentos em locais remotos. De acordo com Salaverría e Negredo (2009, p.25), esse tipo de versatilidade “não é nova, e jornalistas devem aprender a lidar com ela”.

O segundo tipo é o que Salaverría e Negredo (2009) chamam versatilidade midiática. O tipo de versatilidade que tornaria o jornalista capaz de trabalhar em diferentes meios. Esse tipo de flexibilidade funcional, acontece, segundo Salaverría e Negredo, em casos de trabalhadores atuando como correspondentes. “Quando eles [jornalistas] trabalham para um grupo multimídia, é prática comum atualmente que eles apareçam em várias mídias para a mesma companhia” (SALAVÉRRIA e NEGREDO, 2009, p.25). Dois comentários precisam ser feitos sobre as consequências das relações integradas: (1) as antigas empresas de jornalismo ao mesmo tempo que sofrem com a concorrência de novos capitais são favorecidas pelo fato de possuírem concentração horizontal, vertical e cruzada dos meios, não só podendo aproveitar mão de obra preexistente, mas cortar custos com a própria mão de obra, maquinaria e instalações; e (2) o fato de os autores considerarem que os jornalistas precisam se adequar aos novos tempos, sem a devida reflexão, é consonante com as novas formas de engajamento do indivíduo ao regime de acumulação flexível, a um novo modo de regulação, ou ainda ao Novo Espírito do capitalismo como enfatizam Boltanski e Chiapello (2009)

Tal organização do trabalho aumenta a extração do que Marx (2013, p.390) chamou mais-valia relativa, ou seja, o tempo de trabalho necessário para o jornalista produzir o suficiente para sua reprodução diminui, aumentando seu mais-trabalho, já que sua jornada não é retraída. “O capital constante, os meios de produção, considerados do ponto de vista do processo de valorização, só existem para absorver trabalho e, com cada gota de trabalho, uma quantidade proporcional de mais-trabalho”. (Idem, p.330). A tecnologia permite que ao mesmo o jornalista assuma diversas funções simultaneamente, rompendo os limites da subsunção ao trabalho jornalístico (BOLAÑO *et al.*, 2017, p82), e que a audiência de seu trabalho seja medida instantaneamente a cada segundo. Assim, o profissional é sobrecarregado com mais textos e pautas, tornando difícil a produção de matérias que partam da singularidade dos fatos para tratar do particular e do universal (GENRO, 1987), fazendo com que o trabalho jornalístico perca qualidade.

Os jornalistas, nesse novo ambiente, sofrem um processo simultâneo de desqualificação e requalificação (BOLAÑO *et al.*, 2017, p.95-6) A requalificação materializa-se na necessidade de aprender a manejar diversas linguagens e tecnologias simultaneamente, decorrente da flexibilidade de funções. Já a desqualificação é um processo decorrente do aumento de mudanças nos currículos e à crescente demanda por produtividade. “As atividades próprias do jornalista vão-se, assim, de um modo geral, esvaziando, sendo simplificadas, enquanto outras, antes ligadas a áreas como a informática, ganham relevância e passam a fazer parte das ferramentas intelectuais que o jornalista é obrigado a dominar” (Idem, p.82). As mudanças dos currículos buscam adequar os novos trabalhadores aos desafios da profissão, e acabam por tirar disciplinas ligadas a outras ciências humanas. Contudo, não conseguem incorporar esse conhecimento em outras disciplinas. Se antes os alunos de jornalismo tinham contato com disciplinas como Sociologia, Ciência Política, Economia e Antropologia de forma descontextualizada das práticas profissionais; as mudanças curriculares gradativas foram incapazes de absorver esses conhecimentos no cotidiano educacional dos graduandos. Esse movimento, se dota os jornalistas de uma grande capacidade de manejar diversas linguagens, ao mesmo tempo; tira o instrumental crítico, como lembram Bolaño *et al* (Ibidem), que era comum ao repertório dos jornalistas.

O ambiente vigente nas redações atualmente também não favorece o movimento da singularidade dos fatos para o particular e o universal. Há uma mudança nos próprios critérios de noticiabilidade buscando o aumento imediato de audiência, como observa Fonseca (2008). O historiador Frank Foer chama atenção para os absurdos criados por essa situação. “A mídia está obcecada com o número de cliques que cada artigo recebe. Na maioria das redações há uma tela enorme mostrando a popularidade de cada artigo em determinado momento” (FOER, 2018). Segundo o historiador, os editores fazem uma análise de custo-benefício em que uma matéria sem potencial para se tornar popular não será pautada. “Isso distorce o trabalho, cria incentivos péssimos, em vez de ir atrás de coisas que são importantes, vão atrás de coisas que são populares. Existe um ciclo de realimentação de

ver o que o público quer e tentar produzir notícias que o agradem” (Idem). Os desafios para a profissão são de duas ordens: (1) os jornalistas passarem a se enxergar como trabalhadores e (2) a existência de um currículo que garanta ao mesmo tempo que os futuros jornalistas possuam capacidade para lidar com diversas linguagens e ferramentas tecnológicas; e serem capazes de usar o instrumental crítico oriundo das diversas disciplinas das ciências humanas.

Desqualificação e Requalificação: o Dilema da Formação de Jornalistas

O debate sobre os impactos dos processos de gestão do trabalho e da tecnologia na desqualificação/requalificação do trabalhador são alvo de um profundo debate dentro da teoria marxista. Entretanto, esse debate é feito dentro do contexto da indústria automobilística, eletroeletrônica, química etc. A desqualificação/requalificação dos trabalhadores de bens simbólicos produzidos dentro do contexto da indústria cultural, e mais especificamente dos trabalhadores engajados na produção de notícias, foram alvo de poucas pesquisas até o momento. Fonseca (2008) considera existir uma maior qualificação devido ao maior número de linguagens a serem dominadas e à obrigatoriedade do domínio de línguas estrangeiras. O trabalho jornalístico possui características próprias por isso vamos levar em conta as especificidades desse ofício para produzir uma análise marxista sobre o tema. Para isso faremos a análise crítica de algumas referências da tradição marxista para essa discussão como Braverman (1981) e Moraes Neto (2003).

Retomemos então a discussão de Marx (2013) sobre a gradual passagem das oficinas de ofício, passando pelas manufaturas, até a grande indústria que dispõe de maquinaria. Com a advento da manufatura, o capitalista já consegue parcelar o trabalho que antes estava nas mãos de artesãos, capazes de dominar completamente seu ofício, aumentando a produtividade. Nessa fase, o conhecimento do artesão é parcelado, e o trabalhador sofre um processo de desqualificação, perdendo a capacidade de compreender a totalidade da produção. Aqui o trabalho do artesão é incorporado ao capital via assalariamento, é a subsunção formal.

Com a primeira Revolução Industrial surgem as primeiras máquinas em que o operário atua como força motriz e ao mesmo tempo corrige erros da máquina. Surge assim o começo da subsunção real do trabalho ao capital, quando o trabalho, através das máquinas, passa a ser incorporado ao capital constante da empresa. O processo de subsunção real seria completado no momento em que o trabalho vivo passasse a ser desnecessário. Um passo para isso foi dado na segunda revolução industrial, a partir de meados do Século XIX, quando a descoberta da eletricidade permitiu a criação de uma máquina com força motriz autônoma do homem. A partir daí a tarefa do operário é limitada a vigiar a máquina, sendo o ritmo do trabalho ditado pelo ritmo da máquina. Há, dessa forma, uma desqualificação brutal do operário.

Braverman (1981) considera que a industrialização e a chegada de novas tecnologias tornam a educação para o trabalho algo desprovido de conteúdo. A qualificação passaria a servir apenas para que o operário realize tarefas simples e repetitivas. Sendo assim o capital, parcelando o trabalho e diminuindo o tempo necessário para qualificar o trabalhador para determinada função, achataria os salários e facilitaria a criação rápida de um exército de reserva. Moraes Neto (2003) critica a posição de Braverman ao mostrar que as máquinas flexíveis e programáveis adotadas pela indústria em diversos ramos na verdade exigiam a qualificação de uns poucos operários responsáveis pela programação da máquina, sendo obrigados a dominarem conceitos abstratos, e emprego de trabalhadores qualificados como engenheiros. Moraes Neto considera que o erro de Braverman é considerar que o Fordismo, um desenvolvimento da manufatura, seria o processo de gestão de trabalho mais avançado no século XX e usá-lo como a medida da degradação e qualificação do trabalho. O que há, na verdade, é a diminuição do emprego de trabalho vivo devido à sua substituição por trabalho morto: um processo brutal de subsunção real do trabalho ao capital, e sua conseqüente diminuição de postos de trabalho no setor.

O jornalista realiza um trabalho cujo objetivo é produzir bens simbólicos. Contudo, apesar de estar submetido ao objetivo do capital que é gerar lucro, o fator subjetivo do trabalho ainda está fortemente presente. Nossa posição é de que a forma como o trabalho jornalístico vem sendo realizado apresenta como dito anteriormente, dois processos, desqualificação e requalificação. A desqualificação se dá no momento em que o jornalista passa a não ser municiado do conhecimento de outras disciplinas

das Ciências Humanas, que oferecem um instrumental crítico para o jornalista. A requalificação se dá na introdução de disciplinas que tem como norte o ensino de jornalismo em ambiente de convergência. O jornalista passa a ser dotado das habilidades de trabalhar simultaneamente com linguagens dos diferentes meios, usar softwares de edição de foto, dominar o HTML etc.

O ensino em jornalismo deve fazer um movimento em direção a uma verdadeira integração do domínio das técnicas e linguagens e da capacidade de o jornalista fazer uma leitura da realidade a partir da singularidade dos fatos. A proposta de Medistch (1992) seria não abandonar os conceitos das ciências sociais, mas usá-los para o entendimento do cotidiano, que é a matéria-prima do jornalismo. Os conceitos passariam “a ser utilizados como ferramentas para desvendar a realidade, que é o objeto de estudo, e não mais como objetos em si” (Idem, p.86-7). As aulas práticas ganhariam conteúdo teórico, e as teóricas estariam enraizadas na prática. Outra questão a ser enfrenta é a forma como a convergência e as novas tecnologias são apresentadas nos currículos. Machado (2010, p.17) enumera cinco equívocos cometidos no ensino da convergência nos cursos de jornalismo: (1) o ensino da convergência não é importante por atender a demandas das corporações; (2) a convergência deve ser incorporada como mais uma disciplina nos currículos; (3) o ensino da convergência deve ser centrado em aspectos tecnológicos em detrimento dos conceituais; (4) a consolidação da convergência depende apenas de estudos conceituais sobre o tema e (5) o fator cultural exerce pouca influência sobre a consolidação da convergência jornalística.

Iremos deter-nos ao primeiro equívoco apontado por Machado. A aplicação de qualquer avanço tecnológico aos processos de trabalho depende da correlação de forças do momento histórico em que tal avanço é aplicado ao processo produtivo. Além de não poderem correr o risco de não preparar os alunos para a realidade do mercado de trabalho, os professores de jornalismo não podem cair em um ludismo tardio, pois estariam desqualificando os alunos a produzirem suas próprias saídas para a situação atual. A convergência e as redações integradas vêm acabando com postos de trabalho e atuando como fator de diminuição de custos como no caso do Infoglobo em que 30 profissionais foram demitidos no processo de integração entre os jornais *O Globo* e *Extra* (SCARDOELLI, 2017). Outro caso ocorrido também no Grupo *Globo* é uma boa ilustração das novas condições de trabalho. Além do clima de insegurança nas redações do Grupo, os jornalistas do canal por assinatura GloboNews são obrigados a produzir vídeos para o portal de internet G1, ambos de propriedade do Grupo *Globo*, durante as matérias. Inclusive, os jornalistas do canal pago ostentam microfones que trazem os logotipos tanto do G1 quanto da GloboNews (CASTRO, 2017).

O ensino de um jornalismo emancipador capaz de conter a particularidade e a universalidade a partir da análise de fatos singulares não pode furtar-se de usar os avanços tecnológicos, pois estes são construções coletivas construídas a partir da acumulação primitiva de conhecimento (BOLAÑO, 2000). A tecnologia não pode ser encarada apenas como ferramenta de opressão, mas também como possibilidade de libertação, uma vez que como o próprio Marx (2011) defende que o capitalismo é a própria contradição em processo. O exemplo usado por Marx para a maquinaria desautoriza qualquer leitura tecnófoba acerca do uso de novas tecnologias no mundo do trabalho.

[...] se é somente na maquinaria e em outras formas de existência do “capital fixo”, como ferrovias etc. [...], que o capital confere a si mesmo a forma adequada como valor de uso no interior do processo de produção, isso de modo algum significa que esse valor de uso – a maquinaria em si – seja capital, ou que sua existência como maquinaria seja idêntica à sua existência como capital, da mesma maneira que o ouro tampouco deixaria de ter seu valor de uso como ouro quando não fosse mais dinheiro. A maquinaria não perderia seu valor de uso quando deixasse de ser capital. Do fato de que a maquinaria é a forma mais adequada do valor de uso do ‘capital fixo’ não se segue de maneira nenhuma que a subsunção à relação social do capital seja a melhor e mais adequada relação social de produção para a aplicação da maquinaria. (MARX, 2011, p. 583)

As novas tecnologias, apesar de serem usadas para romper os limites da subsunção do trabalho e redundarem em maior controle do trabalho devido ao aumento do exército de reserva de trabalhadores da notícia, não devem ser vistas exclusivamente como instrumentos de opressão. O

ensino de jornalismo deve encarar as novas tecnologias e a convergência como ferramentas para um jornalismo de qualidade. Entretanto, o ensino do jornalismo também deve incorporar, para atingir esse objetivo, uma visão do jornalista não só como profissional, mas também como trabalhador. Para que o futuro trabalhador da notícia tenha uma perspectiva histórica do significado de seu próprio trabalho. As práticas precisam ser repensadas de acordo com seu contexto histórico. Só assim os jornalistas saídos das universidades serão capazes de “suspender o cotidiano” e repensar suas rotinas de trabalho, como prescreve Moretzsohn (2007), realizando um trabalho não só emancipado, mas emancipador.

Conclusão

Em setores de trabalho intelectual intenso como o jornalismo, a subsunção e o controle são bem mais difíceis de serem alcançados pelo capital. As tentativas de objetivar o elemento subjetivo do trabalho encontram claros limites. Mesmo a tecnologia informática e multimídia que passa a diminuir o número de postos de trabalho e permitir a flexibilidade de tarefas ainda assim não consegue fazer com que o capital consiga realizar totalmente o passo da subsunção formal para a real, pois a quantidade de trabalho vivo necessário ainda é grande. Entre as dificuldades de substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto no jornalismo estão (1) o contato e a manutenção das fontes, uma relação interpessoal que os jornalistas constroem com suas fontes, sendo um conhecimento pessoal e que o profissional pode manter em segredo por questões éticas, (2) o estilo textual que é uma habilidade valorizada no mercado e que individualiza o jornalista funcionando como uma assinatura, (3) a apuração e interpretação de dados, que sustentam a retórica ditada pela linha editorial da publicação. Para que o jornalismo sirva como arma hegemônica, o trabalho vivo continua extremamente necessário. Mesmo com os avanços de *Bots* e *Machine Learning* não há qualquer possibilidade de substituição de jornalistas nessas tarefas em um futuro próximo.

Além disso, a tecnologia que tira postos de trabalho e precariza os que restaram também derruba antigas barreiras de entradas que impediam a entrada de novos competidores. Novas possibilidades para um jornalismo emancipador, que parta da singularidade do fato para sua universalidade, surgem com tecnologias que barateiam a produção de conteúdo como o uso de páginas de internet e redes sociais ao invés de papel, softwares que editam texto, vídeo e áudio de forma profissional. O jornalista, com as novas tecnologias, pode deixar de ser um trabalhador parcelado, e dominar várias linguagens.

A tecnologia é contraditória, e possui aspectos libertadores. Contudo, para isso, é importante não tratarmos os jornalistas como trabalhadores apenas nas Teorias Críticas, mas que o mesmo também se enxergue como trabalhador. Um ponto de partida seria uma disputa coletiva pela diminuição de pautas, o que permitiria ao jornalista trabalhar em uma ou duas pautas durante o dia inteiro, publicando conteúdos multimídias sobre uma mesma pauta durante o dia. Dessa forma, as reportagens seriam mais aprofundadas e o jornalista não ficaria preso apenas a uma linguagem, dominando os mais diversos aspectos do ofício. Para isso, o currículo deve preparar o jornalista para ao mesmo tempo lidar com as pressões patronais em relação à subsunção e ao controle do seu trabalho, e buscar alternativas proporcionadas pelos avanços tecnológicos para coletivamente quebrar as barreiras impostas pelo capital para uma informação livre e emancipatória.

Referências

- BALDESSAR, Maria José. **A Mudança Anunciada: o Cotidiano dos Jornalistas com o Computador na Redação**. Florianópolis: Editora da UFSC/Insular, 2003.
- BOLAÑO, César. **Indústria Cultural, Informação e Capitalismo**. São Paulo: Hucitec/Pólis, 2000.
- _____. Trabalho Intelectual, Comunicação e Capitalismo. A Reconfiguração do Fator Subjetivo na Atual Reestruturação Produtiva. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, Rio de Janeiro, no 11, p. 53-78, dezembro 2002. pp.53-78
- BOLAÑO, César Ricardo Siqueira; HERSCOVICI, Alain; BRITTOS, Valério; MOURA, Fabio; MENEZES, Paulo Vinícius; VIEIRA, Eloy. **Economia política da Internet Volume 2: Jornalismo Online**. São Cristóvão : Editora UFS, 2017
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes,

2009.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista. **A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BREED, Warren. Controlo Social na Redacção. Uma Análise Funcional. In: TRAQUINA, Nelson (Org).

Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”. 1. ed. Lisboa: Veja, 1993. p. 152 – 166.

CASTRO, Daniel. Repórteres da Globo terão de produzir para internet e temem novas demissões. **Notícias da TV**. 18 out 2017. Disponível em: <http://noticiasdaTV.uol.com.br/noticia/televisao/reporteres-da-globo-terao-de-produzir-para-internet-e-temem-novas-demissoes--17329#> Acessado em: 17 dez 2017

COMPTON, James R.; BENEDETTI, Paul. Labour, new media and the institutional restructuring of journalism. **Journalism Studies**, v. 11, n. 4, p. 487-499, 2010.

GARCIA, Guillermo López. **Pediodismo Digital. Redes, Audiencias y Modelos de Negocio**. Salamanca: Comunicación Social, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

FOER, Frank. ‘Fico feliz de ver o pacto com o diabo ser repensado’, diz crítico às redes. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 22 jan 2008. Mercado. Entrevista concedida à Patrícia Campos Mello. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/01/1952306-fico-feliz-de-ver-o-pacto-com-o-diabo-ser-repensado-diz-critico-as-redes.shtml>. Acesso em 22 jan. 2008.

FONSECA, Virgínia Pradelina da Silveira. **Indústria de Notícias. Capitalismo e Novas Tecnologias no Jornalismo Contemporâneo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2012.

LIPIETZ, Alain. Miragens e Milagres. **Problemas da Industrialização no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1988.

MACHADO, Elias. Cinco Teses Equivocadas sobre o Ensino em Tempos de Convergência. In: MACHADO, Elias; TEIXERA, Tattiana. **Ensino de Jornalismo em Tempos de Convergência**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. p.13-30.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1. O Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Grundrisse: Manuscritos Econômicos de 1857-1858. Esboços da Crítica da Economia Política**. São Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/Ed. UFRJ, 2011.

MEDITSCH, Eduardo. Profissão derrotada, ciência não legitimada: é preciso entender a institucionalização do campo jornalístico. **Brazilian Journalism Research**, v. 6, n. 1, p. 97-113, 2010.

_____. **O Conhecimento do Jornalismo**. Florianópolis: UFSC, 1992.

MCCHESENEY, Robert W. The Problem of Journalism: A Political Economic Contribution to an Explanation of the Crisis in Contemporary US Journalism. **Journalism Studies**, v. 4, n. 3, p. 299-329, 2003.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. **Marx, Taylor, Ford: As Forças Produtivas em Discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Século XX e Trabalho Industrial. Taylorismo/Fordismo, Ohnoísmo e Automação em Debate**. São Paulo: Xamã, 2003.

MORETZSOHN, Sylvia. **Pensando Contra os Fatos. Jornalismo e Cotidiano: do Senso Comum ao Senso Crítico**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ROSSO, Sadi Dal. **O Ardil da Flexibilidade. Os Trabalhadores e a Teoria do Valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SALAVÉRRIA, Ramón; NEGREDO, Samuel. **Integrated Journalism. Media Convergence and Newsroom Organization**. Barcelona: Editorial Sol 90, 2009.

SCARDOELLI, Anderson. *O Globo* e Extra unificam redação e mais de 30 são demitidos. **Portal comunique-se** 19 jan 2017. Disponível em: <https://portal.comunique-se.com.br/o-globo-demite-jornalistas-das-editorias-de-cultura-economia-e-esportes/> Acessado em: 17 dez 2017.

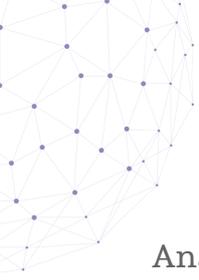
SOLOSKI, Jonh. O Jornalismo e o Profissionalismo: Alguns Constrangimentos no Trabalho Jornalístico. In: TRAQUINA, Nelson (Org). **Jornalismo: Questões, Teorias e “Estórias”**. 1. ed. Lisboa: Veja, 1993. p.91-100





Parte II

ENSINO



Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM WEBJORNALISMO

Ensino com pesquisa sobre sites de notícias de Cuiabá (MT)

Introdução

A *web* modificou a forma como os indivíduos se comunicam e acessam à informação, assim como também podem, além de consumir, produzir conteúdo. Para Gradim (2007) a *web* foi responsável por operar mutações profundas nesse âmbito, fator que também produziu impacto significativo nas profissões ligadas à comunicação, como o jornalismo. O *webjornalismo* consiste na utilização e identificação de uma linguagem que tire partido das características oferecidas pelo meio, neste caso a *web* (CANAVILHAS, 2007).

Dessa maneira, foi inserida na grade curricular dos cursos de jornalismo disciplina(s) que trabalhe(m) este meio, tendo em vista o cenário que se apresenta com a *web* e os impactos desta e das tecnologias digitais para a comunicação. No caso do jornalismo, as disciplinas podem receber várias denominações: *webjornalismo*, *ciberjornalismo*, *jornalismo online*, etc., porém, independente disto, as ementas consistem em apresentar as questões que recaem sobre a prática jornalística e modos de produção a partir da *web* e das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Na grade curricular do curso de jornalismo da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, a disciplina é denominada *webjornalismo* e tem como competências gerais ou de fundamento de área, a finalidade de proporcionar ao aluno uma visão teórica, prática e técnica das consequências da informática e da internet na esfera do jornalismo, capacitando-o à preparação e à análise crítica de atividades e produtos jornalísticos para a *web*.

Avaliando os objetivos da disciplina, as recomendações para o processo de ensino-aprendizagem na atualidade, que incentivam a utilização de metodologias ativas, em que os estudantes são os principais agentes de seu aprendizado e a falta de familiaridade dos alunos em questão com essa área do jornalismo e seus desdobramentos, uma atividade que explorasse os veículos que trabalham com *webjornalismo* se mostrou necessária.

Para além da apresentação do conteúdo por meio de aula expositiva, foi proposto o desenvolvimento de atividade visando uma experiência didática ativa e centrada no aluno através da pesquisa. Masetto (2013) destaca que o conceito de aprender tem início com o aluno, portanto está ligado diretamente a um sujeito que é o aprendiz, atrelado a suas ações e que envolvem ele próprio, os outros colegas e o professor.

Considerando a perspectiva de Masetto, a proposta consistiu na realização de uma pesquisa pelos alunos. A pesquisa “Cenário do *webjornalismo* em Cuiabá”, teve como objetivo contribuir na assimilação do conteúdo da disciplina, através da participação ativa dos alunos, aproximação com o cotidiano profissional e demais aspectos que abrangem o *webjornalismo*. Para cumprir os objetivos, foi realizada uma pesquisa exploratória com sete *sites* de notícias de Cuiabá (MT), sendo eles: *Olhar*

Direto, 24 Horas News, Mídia News, RD News, Mato Grosso Notícia, Folha do Estado e HiperNotícias.

O trabalho que antecedeu a experiência foi composto por uma revisão de literatura que apresentou os principais conceitos, autores e aspectos da disciplina, com a função de nortear e embasar os alunos no desenvolvimento da pesquisa. Com isso, a proposta buscou uma forma de romper com o modelo de aula centrado no professor, na transmissão de conteúdo, para um processo colaborativo. Espera-se, com este relato em forma de artigo, possibilitar a reflexão sobre estratégias de aprendizagem e contribuir para o ensino de jornalismo.

Quanto a atividade de pesquisa, com base no breve levantamento realizado, tendo como categorias para a análise as características atribuídas ao *webjornalismo*: multimídia, interatividade, hipertextualidade, customização/personalização, memória e instantaneidade/atualização contínua, é possível afirmar que os *sites* pesquisados, na maioria das vezes, não tiram partido dos recursos disponíveis no ambiente *web* na produção do conteúdo jornalístico.

Webjornalismo: revisão de literatura

O primeiro momento da disciplina foi dedicado à apresentação de aspectos, conceitos e autores de referência em *webjornalismo* através de aula expositiva. Trata-se de uma etapa importante, pois o referencial teórico subsidiou e norteou a atividade realizada posteriormente.

João Canavilhas coloca que inicialmente o *webjornalismo* ou jornalismo *online* não foi mais que uma simples transposição dos velhos jornalismo escrito, radiofônico e televisivo para um novo meio (2001). Para o autor, a base do jornalismo na *web* é a convergência entre texto, som e imagem em movimento.

O dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia (NEIVA, 2013) define jornalismo como a “atividade profissional que visa coletar, analisar e transmitir periodicamente ao grande público, ou a segmentos dele, informações da atualidade, utilizando veículos de comunicação para difundir-las” (p. 308). Já notícia, é um “relato de fatos e acontecimentos, recentes ou atuais, ocorridos no país ou no mundo, veiculado em jornal, televisão, revista, etc.” (p. 401). No ambiente *web* estes conceitos não mudam, mas sim a possibilidade de narrar, visualizar e acessar o conteúdo de maneira diferente. Para Silva Júnior (2001) o *webjornalismo* trata-se de tendência evolutiva e preocupada com um formato exclusivo na rede, preocupação jornalística específica para a *web* e suas particularidades.

A respeito do *webjornalismo*, Gradim (2007) apresenta duas definições. A primeira é o jornalismo que utiliza a *web* como meio para acessar e recolher informação e a segunda é o jornalismo que se publica na *web* – seja em formato de texto ou mais elaborado, como produto multimídia.

Gradim (2007) destaca além das duas definições, três fases no *webjornalismo*, de acordo com John Pavlik considerado uma referência internacional na pesquisa em *webjornalismo*. Pavlik identificou três fases, que recobrem, a grosso modo, as que foram listadas por Jim Hall (GRADIM, 2007): Na fase 1: Os conteúdos disponibilizados *online* são os mesmos que antes foram publicados nas versões tradicionais do meio. Na fase 2: Os conteúdos são produzidos unicamente para as versões *online*, contendo já hipertextos, aplicações interativas e, em alguns casos, fotos, vídeos ou sons. E na fase 3: Os conteúdos são desenvolvidos exclusivamente para a *web*, tirando partido de todas as suas características.

Silva Júnior (2001, *apud* GALARÇA, 2004) apresenta apenas duas fases do *webjornalismo*, a transpositiva e a hipermediática. A transpositiva compreende a primeira fase do jornalismo na *web*, momento em que surge a maior parte dos jornais eletrônicos. Nesta fase, para não perder lugar na história da internet, muitos veículos apenas transformaram suas edições em conteúdos disponíveis na rede, através da transposição da versão integral de suas publicações. Na fase hipermediática, o jornalismo *online* ganha novas dimensões em virtude das condições técnicas, uma vez que se desenvolve juntamente com a qualidade de conexão, avanço dos suportes tecnológicos e evolução das interfaces gráficas. Neste segundo momento, privilegia a criação e desenvolvimento de conteúdo exclusivo para a rede.

Assim, como o telejornalismo não pode ser definido como “ler um jornal em frente às câmeras” (CANAVILHAS, 2001) o *webjornalismo* também só deve ser considerado na medida em que rompe com a ação de transpor conteúdo já disponibilizado em outro suporte:

Entendido o movimento de constituição de novos formatos mediáticos não como um processo evolucionário linear de superação de suportes anteriores por suportes novos, mas como uma articulação complexa e dinâmica de diversos formatos jornalísticos, em diversos suportes, “em convivência” (e complementação) no espaço mediático, as características do Jornalismo na *web* aparecem, majoritariamente, como Continuidade e Potencializações e não, necessariamente, como Rupturas com relação ao jornalismo praticado em suportes anteriores (PALACIOS, 2003, p. 22).

Canavilhas (2001) destaca cinco recursos utilizados na narrativa jornalística no ambiente *web*: interatividade, hipertexto, leitura não linear, som e vídeo. Esses recursos proporcionam possibilidades de: interação direta com o produtor da notícia; relação imediata; discussão, sendo a notícia o princípio de algo e não um fim; navegação livre; texto esquadrinhável com destaque de palavras-chave, através de hipertextos ou cores, subtítulos, uma ideia por parágrafo, uso de listas; apropriação de características do rádio através da palavra dita e utilização de imagens colhidas no local do acontecimento, emprestando uma veracidade e objetividade maior do que a simples descrição.

Dentre esses recursos, destacamos o hipertexto como elemento base para romper com a primeira fase ou fase transpositiva do *webjornalismo*. Vannevar Bush, em 1945, foi o primeiro a antecipar a ideia de seleção por associação, base do conceito de hipertexto. Porém, foi Ted Nelson, vinte anos depois, em 1965, que criou o termo, que representa um modelo de produção de textos não lineares em um sistema de informática (CABRITA, 2016). No *webjornalismo*, Cabrita (2016) coloca que o hipertexto trata-se de uma arquitetura noticiosa aberta e livre de navegação e deve ser utilizada como complemento da notícia.

A partir da ampliação das condições técnicas com a evolução tecnológica dos aparatos de informação e comunicação, o contexto para o desenvolvimento do jornalismo passa a ocorrer com base no conceito de convergência, “tendência para a aproximação de duas ou mais soluções tecnológicas que, interagindo, geram uma nova solução” (NEIVA, 2013, p. 129).

Cabrita (2016) descreve esse contexto, com base em Jenkins (2009) como a circulação de fluxos de conteúdos em múltiplas plataformas de mídia, interação complexa entre novas e antigas mídias, transformação cultural onde o consumidor é incentivado a procurar novas informações e a fazer conexões em meio a conteúdos de mídia. Ainda, destaca que há uma alteração na lógica de produção da indústria midiática e na forma como o público acessa, consome e processa a informação.

Nesse sentido, Gradim (2007) descreve o contexto que se abre para a produção do jornalismo:

A interactividade e a possibilidade *feed-back* por parte do público permitem um apuramento da informação, e no conjunto os profissionais dispõem de um meio mais plástico e adequado a novas formas de expressão criativa. A *linkagem*, mas também a inexauribilidade do espaço disponível possibilitam a oferta de material informativo com a profundidade que se deseja, porque alheia a constrangimentos de espaço físico. Além disso, o espaço de penetração de uma notícia alarga-se consideravelmente, pois a *web* – onde não o impedem razões económicas (info-exclusão nos países em desenvolvimento) ou políticas (caso da China) – é um meio de acesso universal (p. 88).

Para Gradim (2007) estão acontecendo coisas extraordinárias no campo da informação e comunicação neste início de século, e todos, neste caso, jornalistas e público, podem e devem aproveitá-las, retirando o máximo de vantagens. É importante ressaltar, que a convergência se deve as características das novas mídias, que de acordo com Lev Manovich (2001) permitem o armazenamento de dados em memória através de informação numérica acessível para computador, transformando sons, imagens, textos em conjuntos digitais “*bits*”.

Marcos Palacios, um dos professores responsáveis pela criação da primeira disciplina de jornalismo *online*, em 1995, na Universidade Federal da Bahia – UFBA (ANELO, 2016), aponta em artigo de 2003, as especificidades do jornalismo na *web*. Palacios (2003) elenca seis características a partir do potencial oferecido pelas novas tecnologias de informação e comunicação para o campo da comunicação, e para o jornalismo em particular, sendo: multimidialidade, interatividade,

hipertextualidade, customização/personalização, memória e instantaneidade/atualização contínua.

Para checar as seis especificidades, o autor partiu da proposição de Bardoel e Deuze (2000, *apud* PALACIOS, 2003) que assinalaram a existência de quatro elementos distintivos: multimídia, interatividade, hipertextualidade, customização/personalização. A partir dessas quatro, Palacios (2003) acrescentou outras duas: memória e instantaneidade/atualização contínua, totalizando seis características.

Segundo Palacios (2003), essas seis características refletem as potencialidades oferecidas pela *web* ao jornalismo. A multimídia refere-se à convergência dos formatos das mídias tradicionais (imagem, texto e som) na narração do fato jornalístico. A interatividade permite ao público se sentir como parte do processo jornalístico, através de mecanismos de participação disponibilizados pelo ambiente (*e-mail*, espaço para comentários, sugestões e envio de temas e pautas para notícia). A interatividade também pode ser considerada através da navegação por hipertexto. A hipertextualidade possibilita a interconexão de textos, textos complementares a notícia, que podem ser fotos, sons, vídeos, animações, etc.

A customização/personalização consiste na opção oferecida ao usuário para configurar os produtos jornalísticos de acordo com seus interesses individuais, permitindo a pré-seleção dos assuntos, hierarquização e escolha de formato de apresentação visual. A memória compreende a acumulação de informações, sendo mais viável técnica e economicamente na *web* do que em outras mídias. O volume de informação produzido e diretamente disponível ao usuário cresce exponencialmente no jornalismo na *web*.

Por fim, a instantaneidade/atualização contínua refere-se à rapidez de acesso combinada com a facilidade de produção e de disponibilização, permite extrema agilidade de atualização do material na *web*.

Procedimentos metodológicos

Considerando as competências gerais ou de fundamento de área da disciplina, foi desenvolvida uma experiência didática no ano de 2017 com as turmas de jornalismo que cursaram a disciplina de Webjornalismo¹. Optou-se por um primeiro momento com aulas expositivas e a aplicação da atividade posteriormente.

Com relação ao aporte teórico, foram utilizadas as referências bibliográficas da disciplina, como: João Canavilhas, Marcos Palacios, Lev Manovich, entre outros e artigos publicados em anais de congressos e *e-books*. A atividade de pesquisa envolveu toda a turma na sua realização, dividida em grupos para sua execução. Este trabalho fez parte do sistema de avaliação da disciplina que corresponde à etapa parcial.

Partindo das competências gerais necessárias, foi estabelecido como objetivos da pesquisa: conhecer melhor os veículos e profissionais que trabalham com *webjornalismo*, proporcionar reflexão e argumentos para a discussão das características e práticas de *webjornalismo* e gerar conhecimento. A partir disso, foi realizada uma busca na internet por “*sites* de notícias em Cuiabá” que resultou em uma lista e cada grupo recebeu um endereço eletrônico diferente. Ao todo, foram formados sete grupos que possibilitou investigar, de forma exploratória, sete *sites* de notícia de Cuiabá. Os *sites* foram atribuídos aos grupos aleatoriamente.

Quanto à metodologia, a pesquisa foi caracterizada como exploratória. De acordo com Gil (1999) este tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema, de forma a explicitá-lo, e deve ser definida levando em conta o objetivo da pesquisa. Pode envolver levantamento bibliográfico e entrevistas.

A pesquisa foi realizada em cinco etapas, sendo: 1) Levantamento dos meios (*sites*); 2) Revisão de Literatura; 3) Observação do *site* (obrigatória) e Entrevista (se possível); 4) Análise dos dados e 5) Apresentação do relatório final. A observação e análise foram realizadas a partir das características do *webjornalismo* descrita por Marcos Palacios: multimídia, interatividade, hipertextualidade, customização/personalização, memória e instantaneidade/atualização contínua.

Os alunos foram ao longo das aulas apresentando as informações oriundas da pesquisa conforme

.....
1 Todo o trabalho de pesquisa foi realizado pelos alunos do 6º e 7º do curso de jornalismo da Universidade de Cuiabá (Unic) durante o semestre 2017/1. As informações apresentadas neste artigo são provenientes das reflexões e conclusões dos alunos, sob a orientação da docente. Portanto, trata-se de um trabalho coletivo.

as necessidades de relacionar e visualizar conteúdo teórico e prática, tendo como instrumento para a coleta de dados: observação dos *sites* e entrevista, contribuindo assim no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento. Como fechamento da atividade, no último dia de aula os alunos apresentaram e debateram os resultados finais durante um seminário.

Quanto à atividade como experiência didática, foi pautada na proposta do ensino com pesquisa (BEHRENS, 2013). Paoli (1988), Demo (1991) e Cunha (1996) defendem uma aprendizagem baseada na pesquisa para a produção do conhecimento em detrimento da reprodução (*apud* BEHRENS, 2013). No ensino com pesquisa, além do componente científico há também o educativo, em uma abordagem que propõe uma metodologia que possibilita ao aluno construir e produzir conhecimento. O objetivo é que o aluno seja participante e sujeito do processo de aprender, tendo como pressuposto base o processo de produção do conhecimento:

O ensino com pesquisa como processo educativo necessita de um professor que perceba o aluno como um parceiro, sujeitos do mesmo processo, um questionador, um investigador, que precisa alicerçar procedimento para desenvolver raciocínio lógico, criatividade, posicionamento, capacidade produtiva e cidadania (BEHRENS, 2013, p. 97).

Ao longo da disciplina e da execução da atividade, buscou-se etapas do processo que proporcionassem ao aluno problematizar, observar, comparar, acessar, criticar, sistematizar, produzir conhecimento e se posicionar diante da realidade visualizada e dos dados obtidos.

A concepção e os pressupostos da proposta do ensino com pesquisa, do ponto de vista didático, foram apresentados aos alunos antes do início das atividades, bem como os aspectos e procedimentos relacionados ao desenvolvimento de uma pesquisa.

Cenário do webjornalismo em Cuiabá: resultados e discussão

Nesta seção do artigo apresentaremos os resultados e a discussão em torno dos dados obtidos pela pesquisa realizada pelos alunos através da proposta de atividade de ensino com pesquisa para a disciplina de Webjornalismo. A pesquisa do tipo exploratória foi realizada com sete *sites* de notícias: *Olhar Direto*, *24 Horas News*, *Mídia News*, *RD News*, *Mato Grosso Notícia*, *Folha do Estado* e *HiperNotícias*.

O *site Olhar Direto*² foi fundado no começo dos anos 2000 pelos jornalistas mato-grossenses Marcos Coutinho e Mário Marques Almeida, faz parte do Grupo Olhar, um dos mais completos em cobertura jornalística no estado. O grupo abrange, além do *site* principal, outros *sites* especializados interconectados em uma mesma plataforma, a saber: *Olhar Agro*, *Olhar Conceito*, *Olhar Concursos* e *Olhar Jurídico*. De acordo com o *site*, os princípios e objetivos do veículo são: ser um portal sem vínculo partidário e preconceito ideológico, primar pela qualidade de suas informações, a fim de prestar o melhor serviço aos internautas e leitores. O *site* possui uma equipe dividida entre diretoria, editoria, reportagem e departamento comercial.

Sobre o conteúdo, o *Olhar Direto* possui o formato de Portal de Notícias, ou seja, é pensado para destacar o conteúdo e não as imagens e banners. O portal possui uma apresentação limpa, com fundo claro em cores quentes, aspectos que facilitam a leitura. As notícias são organizadas por editorias, divididas em: Últimas Notícias, Brasil, Carros & Motos, Cidades, Ciência & Saúde, Copa 2014, Educação, Esportes, Do Internauta, Meio Ambiente, Mundo, Picante, Política BR, Política MT, Turismo e Variedades. Existe ainda uma aba denominada Opinião, com artigos sobre diversos temas, sem dia fixo para publicação e não se configura dentro do *site* como uma editoria.

O *Olhar Direto* tem uma parte específica para vídeos, no entanto não possui produção própria, sendo a galeria composta por vídeos externos (de telejornais, depoimentos, copiados de outros veículos ou informativos e vídeos promocionais do Governo do Estado) replicados no *site*. O Governo de Mato Grosso é um dos principais anunciantes.

Existe também o “Plantão”, um box lateral atualizado constantemente com pequenas notas

.....
² Disponível em: www.olhardireto.com.br.

sobre temas factuais, principalmente das editorias Cidades, Política MT e Polícia. Apesar da atualização não ser em tempo real, pode ser considerada frequente e passa uma ideia de dinamismo. Destacamos a editoria “Do Internauta” que funciona como aquelas famosas páginas da “Carta do Leitor”, um espaço para a publicação de textos ou comentários dos leitores do veículo sobre temas gerais. A média é de duas publicações por mês.

A respeito dos recursos de interatividade, a página inicial apresenta botões de direcionamento para as redes sociais. O *Facebook* está ligado ao *site* principal @olhardiretoMT e o Instagram ao *site* especializado @olharconceito. O *Olhar Direto* não utiliza o *Twitter*. No momento da leitura das notícias, os recursos de interatividade disponíveis são: compartilhar a notícia através de botões para as redes sociais (*Facebook*, *Twitter* e *Google +*), enviar por e-mail, imprimir a notícia e caixa de comentários. Foi identificada a falta de *feedback* do veículo em relação às opiniões expressas nos comentários.

Como recurso de personalização, o *site* oferece a possibilidade de aumentar e diminuir a fonte dos textos durante a leitura.

Em relação aos recursos de multimídia e hipertextualidade, o *site* não utiliza de recursos variados. De maneira geral, o formato padrão de apresentação da notícia compreende em título, foto e texto. O oferecimento de outros conteúdos relacionados com a utilização de *hiperlinks* é feita através do “Leia Mais”, inserido entre o texto da notícia e que redirecionam para conteúdos do próprio *site*.

A exceção é a editoria “Picantes” que, em sua grande maioria, é composta de pequenas notas no estilo drops e não utiliza fotos e *hiperlinks*. Em alguns casos específicos, são utilizados vídeos e fotos complementares, geralmente enviados por leitores, que são inseridos no fim das matérias no formato galeria. Não foi encontrado nenhum caso do uso de outros recursos como infográficos e vídeos produzidos especialmente para o *site*.

O *site 24 Horas News*³ se dedica as notícias do estado, do Brasil e do Mundo, de diferentes segmentos, com grande abrangência e volume. A equipe dispõe, entre outros cargos, de dois jornalistas, de acordo com o expediente.

Sobre o conteúdo, o *site 24 Horas News* está disposto de forma organizada com ênfase nos assuntos principais do dia, com as notícias distribuídas entre as editorias Notícia, Esporte, Entretenimento, Pingo no I, TV 24 Horas e Últimas Notícias. Ainda, tem um espaço para colunistas que escrevem sobre assuntos diversos.

A respeito dos recursos de interatividade, existem espaços destinados aos leitores para comentários sobre a notícia e envio de e-mails para a redação. Ainda, o veículo está presente nas redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Google +*. Quanto à multimídia, o *site* utiliza foto e vídeos, mas não possui produção própria de conteúdo nessas linguagens. Não foi identificada a utilização de *hiperlinks*, recurso comum na arquitetura da notícia na *web*.

O *site Mídia News*⁴ teve início em 1999 e foi o primeiro *site* de notícias de Mato Grosso. Ao longo de 18 anos, se consolidou como um veículo de comunicação se apresentando como apartidário, pluralista e imparcial. O *site* possui uma equipe composta por sete jornalistas.

Com relação à disposição de conteúdo no *site*, está classificada por temas como: Política, Cotidiano, Judiciário, entre outros. Com poucas editorias, o portal é de fácil navegação para o leitor, em um formato enxuto.

A respeito dos recursos de interatividade, hipertextualidade e multimídia, o *site* está presente nas redes sociais digitais *Facebook* e *Twitter*, assim como as notícias publicadas também podem ser compartilhadas nessas redes através de ícones ao final da notícia. Além disso, é possível comentar, enviar ou imprimir. Quanto à multimídia, o *site* utiliza imagens e disponibiliza uma galeria de fotos relacionadas à notícia em alguns casos. As imagens possuem a opção de serem ampliadas se o usuário julgar necessário. O *site* utiliza vídeos em alguns casos, mas não há produção própria. Os *hiperlinks* aparecem sempre ao final da notícia, oferecendo ao usuário saber mais sobre assuntos relacionados por meio de links que redirecionam para notícias veiculadas pelo próprio *site*.

A respeito das redes sociais digitais, o editor do veículo afirmou em entrevista que o MN usa muito esses recursos, por considerar uma maneira rápida de trazer o público para o *site* através das redes. Para isso, todas as matérias e reportagens são postadas no *Facebook* e *Twitter* do veículo, pois

.....
3 Disponível em: www.24horasnews.com.br.

4 Disponível em: www.midianews.com.br.

grande parte do acesso ao *site* é através destas vias.

Ainda sobre as características, no que tange a interatividade, o editor afirmou que existe um profissional que cuida dos comentários deixados nas matérias, sendo estes selecionados, devido ao grande número de palavrões e xingamentos. Neste caso, são publicados apenas os comentários que acrescentam algo ao conteúdo publicado. O mesmo procedimento é realizado com as sugestões de pauta.

O *RD News*⁵ foi criado em 2006, como blog, lançado pelo então editor-chefe do caderno de política do jornal impresso *A Gazeta*, Romilson Dourado, com uma proposta de falar sobre os bastidores da política em Mato Grosso, com uma linguagem diferenciada e mais opinativa. Atualmente, possui uma equipe robusta para os padrões locais, com uma editora-chefe, três editoras, seis repórteres, três correspondentes divididos entre as cidades de Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop, um repórter fotográfico e dois profissionais que atuam nas redes sociais. O conteúdo é disponibilizado em uma extensa lista de editorias que tratam de temas específicos.

Em 2009 aconteceu a primeira reformulação do *site*, que passa a agregar o blog do Romilson Dourado e o portal. Em janeiro de 2011 foi lançada a RDTV, primeira *web TV* do estado. De acordo com o *site*, a partir de dados do Google Analytics, em média, são cerca de 1 milhão de visualizações mês e 20 mil acessos diários por IP.

Segundo informações fornecidas pelo *site*, tanto no portal quanto na RDTV, os internautas se impõem em cada produto, por meio de e-mails, dando sugestões e/ou fazendo críticas e no espaço destinado aos comentários, que são filtrados para impedir que denúncias, sem provas e conteúdos que possam denegrir a imagem das pessoas citadas na reportagem sejam publicados.

Sobre recursos de interatividade, hipertextualidade e multimídia, o *RD News* disponibiliza como ferramenta de interatividade um espaço para comentários em cada matéria no qual os leitores podem opinar, realiza enquetes frequentes com temas do cotidiano para votação e também está presente no *Facebook* e *Twitter*. As notícias também podem ser compartilhadas em redes sociais ou enviadas por e-mail através dos ícones no final da matéria. A hipertextualidade aparece após os recursos de compartilhar e comentar através do “Matérias Relacionadas”. O *site* utiliza imagens e vídeos. A respeito do recurso vídeo, possui uma TV dentro *site*, a RDTV, com produção de conteúdo próprio e frequente no formato entrevista.

O *Mato Grosso Notícias*⁶ foi fundado em 2010, possui formato portal e sua programação é desenvolvida pela empresa TRINIX. O *site* Mato Grosso Notícias começou suas atividades em novembro de 2010, sendo sua maior característica o comprometimento com o jornalismo sério e ético, independente e com compromisso com a verdade e a missão de levar informações em tempo real e oferecer notícias diversas de forma clara e rápida, bem como promover o estado de Mato Grosso.

De acordo com o *site*, o “interesse é atingir a sociedade com informações de forma séria dinâmica e profissional. Para tanto, contam com uma equipe de jornalismo com as mais diversas formações, especialidades para abordar desde economia a variedades”.

O conteúdo está disposto em colunas, sendo elas: Geral, Judiciário, Política, Polícia e Variedades, além das seções: Boca na Botija, Opinião e Mais Lidas, também apresenta conteúdos sobre a Bolsa de Valores e o Sistema de Saúde. Dentre as colunas e temas, percebe-se a evidência do seguimento político.

O *site* está presente nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*. As notícias tem a opção de serem compartilhadas em redes sociais pelos usuários a partir de botões no final da matéria, como também pode ser impressas. No caso do compartilhamento, foi verificado que as opções *Facebook* e *WhatsApp* apesar de estarem disponíveis, não funcionam. Também há espaço para que o usuário comente a notícia.

Não há vídeos ou áudios que ilustrem as notícias, mas existe uma seção chamada TV Mato Grosso Notícias onde são exibidos vídeos institucionais do Governo do Estado e outros vídeos veiculados no *YouTube*. O *site* não usa o recurso de *hyperlinks* nas matérias.

Quanto ao design, as notícias em destaque são estáticas, podendo exibir outras, mas sempre que a página é carregada é apresentada a notícia em destaque. As imagens utilizadas não são produzidas

.....
5 Disponível em: www.rdnews.com.br.

6 Disponível em: www.matogrossonoticias.com.br.

pelo veículo, algumas demonstram ser de assessoria ou copiadas, a maioria não possui créditos de origem.

O *site Folha do Estado*⁷ é o resquício do que foi o jornal impresso de mesmo nome, considerado um dos maiores do estado de Mato Grosso. Atualmente, a administração informou que dois profissionais trabalham em sistema *home office* para o *site*. O jornal foi fundado pelo empresário Domingos Sávio Brandão, assassinado em Cuiabá em 2002. A última edição impressa foi publicada no dia 8 de junho de 2016.

Em matéria sobre a história do jornal, foi colocado que o veículo não conseguiu se firmar no competitivo mercado editorial o que culminou com a extinção da edição impressa. A última edição, de número 7.105 fechou um ciclo de mais de duas décadas desde a fundação do jornal diário, em 1994, por onde passaram diversos jornalistas expoentes no estado, sendo escola para muitos graduandos dos cursos de jornalismo da capital. O encerramento do impresso foi lamentado, por reduzir as oportunidades de trabalho na capital.

O agora *site* de notícias *Folha do Estado* tem seu conteúdo dividido por editorias, sendo Polícia, Cidades, Política, Esporte, Brasil, Folha 3 (que aborda variedades e comportamento), Curiosidades e Casa de Festas. Existem mecanismos para a interatividade, no entanto estão comprometidos, já que o espaço para comentários está desativado. O *site* oferece ferramentas para que o leitor compartilhe a notícia em diversas redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest*, *Tumblr*, *Reddit* e *LinkedIn*, porém o mesmo não se preocupa em atualizar as suas redes sociais com as notícias mais recentes. O post mais recente na página da Folha no *Facebook* é do dia 22 de setembro de 2014.

Com relação à multimídia e hipertextualidade, há a utilização de imagens nas notícias, mas não são de autoria do *site*. No canto direito, na parte superior da página, há a opção de redirecionar o usuário para o canal da *Folha* no *YouTube*, mas os vídeos postados neste canal são vídeos institucionais do Governo do Estado. Durante o levantamento identificamos que o *site* não utiliza *hiperlinks*.

O *HiperNotícias*⁸ se define como uma empresa de comunicação digital. O *site* apresenta as editorias de Política, Economia, Cidades, Polícia, AgroHiper, Blog do Mauro, Cuiabanália, Justiça, Empreendedor e Brasil. De acordo com o expediente, a equipe é composta por cinco profissionais.

Quanto a interatividade, as matérias apresentam a opção de compartilhamento nas redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *WhatsApp*, além das opções de enviar por e-mail e imprimir. Além disso, é possível avaliar a matéria, através dos botões “gostei” e “não gostei” e comentar a notícia. Com relação à hipertextualidade, ao final da notícia há as seções: “Leia mais sobre este assunto” e “Confira também nesta seção”, que utilizam *hiperlinks* redirecionando o usuário para outros conteúdos produzidos pelo *site* que não necessariamente tem relação com a notícia veiculada na parte superior. O hipertexto como complemento da notícia é utilizado, em algumas matérias, através do “Leia também”.

Para o editor do *site*, trabalhar com jornalismo *online* é sinônimo de instantaneidade. Exige uma dedicação de tempo diferente, que rompe com a jornada e rotina diária, tendo em vista as características da *web* e do jornalismo na era digital. Em termos de conteúdo, o editor destaca que Política é a editoria central do veículo. Por fim, é preciso destacar a produção de conteúdo próprio no formato vídeo, através do EstúdioHiper, um programa de entrevista.

De acordo com Machado (2007, *apud* MACHADO; PALACIOS, 2006) acerca do ensino de jornalismo, a migração das atividades de ensino-aprendizagem para o ciberespaço, um ambiente marcado por mudanças constantes, pressiona os professores e estudantes a substituírem o modelo de aula reprodutiva. No caso da opção adotada, do ensino com pesquisa, com o objetivo de relacionar teoria e prática:

A produção do conhecimento científico, como afirma Demo (2006:115), depende da superação do argumento da autoridade pela autoridade do argumento, o que contribui para aperfeiçoar as metodologias de ensino empregadas e articular, no processo de formação, a relação teoria e prática (MACHADO, 2007, p. 15).

.....
7 Disponível em: www.folhadoestado.com.br.

8 Disponível em: www.hipernoticias.com.br.

Todas as informações relacionadas neste artigo foram coletadas e analisadas pelos alunos durante a realização da atividade de pesquisa. Os alunos receberam o suporte necessário para o desenvolvimento, com noções de como realizar uma pesquisa, além do referencial teórico para a análise e construção do conhecimento a respeito do tema. Sobre a inserção da dimensão teórico-científica nas aulas através desta proposta, para Fidalgo (2007) é através da dimensão científica que se adquire conhecimento dos princípios e das causas, que se percebe como as coisas são e como podem ser alteradas e melhoradas.

Foi respeitado neste processo o ritmo de aprendizagem das turmas e a falta de experiência e compreensão das etapas e procedimentos de uma pesquisa por parte dos alunos. Ainda, a atividade foi proposta considerando a adequação à estrutura física da instituição e como forma de romper com o modelo de aula pautado na transmissão de conteúdo. Sobre o ensino com pesquisa:

A tradução curricular da educação pela pesquisa pressupõe a organização das atividades a partir da pesquisa como princípio científico e educativo. Sem incorporar a pesquisa como atitude cotidiana o aluno e o professor acabam por renunciar à capacidade de reconstruir o conhecimento e contribuir no processo social de inovação. A qualidade da profissionalização passa, pois, pelo domínio das técnicas e dos conceitos específicos de cada prática particular. Em outras palavras, pela atualização e pelo avanço do conhecimento decorrentes da institucionalização da pesquisa pelos professores e alunos. Ao lado do princípio científico, a pesquisa assume uma dimensão educativa porque aumenta a autonomia de todos os envolvidos no processo de formação e a possibilidade de inserção criativa dos futuros profissionais na sociedade (MACHADO, 2007, p. 17).

Gradim (2007) coloca que a internet tem impacto no trabalho dos jornalistas essencialmente de quatro modos: como fonte de informação, tema de informação, meio de publicação e difusão e como fórum de notícias. Para a pesquisa, a análise foi da perspectiva do *webjornalismo* como meio de publicação e difusão.

Conclusões

De acordo com Gradim (2007) não é novo o impacto da tecnologia no jornalismo. Para a autora, as profissões jornalísticas, ligadas à produção de conteúdo noticioso difundido por meios de comunicação de massas, sempre estiveram sujeitas a velozes mutações tecnológicas, desde a invenção da prensa móvel por Gutenberg.

Para os alunos, a pesquisa contribuiu para a compreensão do *webjornalismo*, tornando-nos aptos a reconhecer novos mecanismos e formatos de dispor e produzir conteúdo a partir de novas ferramentas e da linguagem digital, a partir das características do *webjornalismo*. Ainda, proporcionou o encontro da teoria com a prática e o despertar para conceitos fundamentais e aspectos que envolvem o *webjornalismo*. Além da aproximação com alguns veículos locais e profissionais de jornalismo na *web*.

Como prática de ensino, foi preciso romper uma barreira, devido à falta de tradição e hábito de atividades de pesquisa com os alunos. Para grande parte dos alunos, a pesquisa é apresentada apenas no final do curso, na ocasião do trabalho de conclusão. De acordo com Fidalgo:

Ao invés, acha-se que uma excelente formação científica de base é condição necessária para uma sólida formação profissional. Infelizmente esse consenso curricular ainda não existe nas ciências da comunicação. E até pelo contrário, por vezes, a dimensão teórico-científica é vista como uma esclerose acadêmica, que deveria ser banida dos currículos (2007, p. 39).

Quanto aos resultados, destacamos a partir dos dados coletados, que os *sites* pesquisados não tiram proveito de todas as características do ambiente *web*, especialmente da hipertextualidade e multimídia. No entanto, devemos considerar, que, conforme colocado por Palacios e Ribas

(2007) existem diversos aspectos que implicam na não apropriação e exploração das características do *webjornalismo*, seja por razões técnicas, econômicas, de conveniência, adequação à natureza do produto oferecido ou ainda por questões de aceitação do mercado. A proposta aqui foi visualizar práticas de jornalismo na *web* no âmbito local, no que diz respeito às características do jornalismo nesse ambiente.

A realização da pesquisa proporcionou subsídios para a compreensão e discussão da prática e produção no campo em que a disciplina está inserida, além de proporcionar uma aprendizagem de forma ativa, colocando os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem e da produção do conhecimento.

Por fim, destacam-se a apresentação dos resultados da pesquisa em congressos científicos, comunicação oral e publicação em anais, e uma análise em profundidade sobre um dos veículos pesquisados, através de trabalho de conclusão de curso.

Referências

- ANELO, C, R, F. Tecnologias digitais e o ensino de jornalismo: o desafio da inovação em sala de aula. In: 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo, 2016. **Anais do 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo**, Campo Grande, 2016. Disponível em: < <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor7/files/2016/08/anelo.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.
- CABRITA, D, A, P. Na era da convergência: como os ciberjornais Campo Grande News (MS) e Mídia Max (MS) utilizam o hipertexto como ferramenta de linguagem. In: 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo, 2016. **Anais do 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo**, Campo Grande, 2016. Disponível em: <<http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor7/files/2016/08/deboraalves.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- CANAVILHAS, J. **Webjornalismo. Considerações gerais sobre jornalismo na web**. Comunicação apresentada no I Congresso Ibérico de Comunicação, 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf>>. Acesso em: 02 mar.2017.
- _____. Webjornalismo: Da Pirâmide invertida à pirâmide deitada In: BARBOSA, S (Org.). **Jornalismo Digital de Terceira Geração**. Covilhã: Labcom – Universidade da Beira Interior, 2007, p. 25-40. Disponível em: < <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/54>>. Acesso em: 08 mar.2017.
- FIDALGO, A. O ensino do jornalismo *online*. In: MACHADO, E; PALACIOS, M (Org). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: Metodologias & Softwares**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 39-47. Disponível em: < <http://gjol.net/wp-content/uploads/2012/12/book-ensino-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 12 mar.2017.
- GALARÇA, S, L da S. Jornalismo *online*: como os internautas catarinenses avaliam duas propostas diferentes na Internet. In: 2º Encontro da ALCAR - Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia, Florianópolis, 2004. **Anais do 2º Encontro da ALCAR, 2004**. Disponível em: <<https://goo.gl/ofnc88>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- GIL, A, C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRADIM, A. WebJornalismo e a Profissão de Jornalista: alguns equívocos sobre a dissolução do 4º Poder. In: BARBOSA, S (Org.). **Jornalismo Digital de Terceira Geração**. Covilhã: Labcom – Universidade da Beira Interior, 2007, p. 25-40. Disponível em: < <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/livro/54>>. Acesso em: 08 mar.2017.
- MACHADO, E. O ensino de jornalismo em tempos de ciberespaço. In: MACHADO, E; PALACIOS, M (Org). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias & Softwares**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 11-22. Disponível em: < <http://gjol.net/wp-content/uploads/2012/12/book-ensino-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 12 mar.2017.
- MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Cambridge: MIT Press, 2001.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.
- NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia**. 1ª ed. São Paulo: Publifolha, 2013.
- PALACIOS, M. Ruptura, continuidade e potencialização no jornalismo on-line: o lugar da memória. In: MACHADO, E; PALACIOS, M. (Org.). **Modelos de jornalismo digital**. Salvador: Calandra, 2003, p.13-36. Disponível em: <<http://gjol.net/wp-content/uploads/2012/12/book-modelos-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 05

abr. 2017.

PALACIOS, M.; RIBAS, B. **Manual de laboratório de jornalismo na Internet**. Salvador: EDUFBA, 2007.



Lívia Cirne, Lucas Reino, Marco Antônio Gehlen, Thaísa Bueno, Vítor Belém

REPÓRTER UFMA E IMPERATRIZ NOTÍCIAS

Relatos sobre as produções audiovisual e em *web* do curso de
Jornalismo na UFMA de Imperatriz

Introdução

Durante muitos anos, a maioria dos cursos de jornalismo esteve ancorado na predominância de postulados “teóricos”, mesmo entendendo que a oferta das experiências práticas, nas disciplinas laboratoriais, é essencial, visto que é uma exigência do mercado que irá absorver os alunos nos estágios ou depois de formados. Há, ainda, dificuldade dos professores e alunos produzirem conteúdos experimentais em sala de aula, o que – consequentemente – compromete o aprendizado. Muitas vezes, é consequência não só de um perfil “teorista” dos professores, mas – principalmente – de uma condição de escassez de recursos técnicos. Com isso, é comum testemunhar professores que se desdobram para elaborar aulas práticas ou acabam apelando para exposição de material audiovisual ou *sites*, para que os alunos tenham o mínimo de contato possível com a rotina produtiva tanto dos telejornais como dos portais de notícias.

De maneira geral, os planos curriculares dos cursos de Comunicação e de Jornalismo não acompanharam o processo de digitalização das mídias, apesar de tê-las como objeto de investigação em suas pesquisas. As disciplinas que tangenciam as abordagens sobre “o digital” ou “as novas tecnologias” demoraram a ser urgentes nos currículos acadêmicos, o que gerou um distanciamento entre algumas prioridades requeridas na vida profissional e o ensino.

A inserção da prática nas ações curriculares é recente. De acordo com Gobbi (2004), na época da ditadura militar, a censura de 1964 pôs as universidades no controle de Estado, reduzindo significativamente o número de trabalhos práticos nos cursos de jornalismo, uma vez que essas produções ficavam sempre ameaçadas aos filtros impostos e à tortura (BELÉM e CIRNE, 2017). Somente em 1978, por meio do Parecer 03/78, que se instituiu a viabilidade de ter os planos acadêmicos organizados em torno de três eixos: “geral humanística, específica e profissional” (GOBBI, 2004, s/p). Foi o início de uma mudança, pois, até os anos 80, os cursos de comunicação viviam uma realidade balizada pela tecnofobia e pelo teorismo (MARQUES DE MELO, 1991; MARQUES DE MELO, 2004).

A partir disso, ficou mais evidente a obrigatoriedade de implementação de equipamentos e laboratórios nos departamentos, a fim de que fossem desenvolvidas atividades experimentais e projetos que pudessem confrontar os modelos hegemônicos de produtos de comunicação de massa, em uma perspectiva de inovação. Ficou selado o compromisso de priorizar, nas faculdades, não só a formação humanística do aluno, mas a capacitação técnica.

Semelhante ao que aconteceu nos anos 80, em que o mercado reivindicava uma adequação profissional dos formandos e exigia um “perfil tecnológico, compatível com a natureza da profissão” (GOBBI, 2004, s/p), hoje, também vivenciamos um momento de readequação dos cursos, que seguem as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, da Resolução

CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013, na tentativa de privilegiar um concluinte com conhecimento prático e também que tenha ideias mais progressistas, aptas para o novo cenário convergente.

Ainda assim, as dificuldades de estabelecer essa sinergia são latentes. A Universidade Federal do Maranhão, em Imperatriz, interior do Maranhão, insere-se nesse cenário de deficiência técnico-operacional, mas se esforça para atender às demandas das diretrizes e inserir as experiências laboratoriais nos currículos, a fim de oferecer aos alunos o mínimo de vivência com as práticas desenvolvidas nas redações e fazê-los tecer reflexões a respeito das rotinas jornalísticas. Sendo assim, apresentaremos duas produções laboratoriais que têm destaque na cidade: uma é o Repórter UFMA e a outra é o *Imperatriz Notícias*.

O telejornal-laboratório Repórter UFMA, produção semestral elaborada no componente Laboratório de Telejornalismo, é um exemplo dessa tentativa de produção realizada com muitos empecilhos, mas que funciona não só como um espaço instigante de “exercício” e de portfólio (uma vez que os alunos utilizam o material nas seleções de estágio), como também de valorização da cultura e desenvolvimento local. Os acadêmicos têm uma noção de apuração, de redação, de finalização do conteúdo e ainda ficam cientes da responsabilidade sobre as informações que propagam.

Mais que isso, o Repórter UFMA permite, com ineditismo na região, a oficialização de um intercâmbio entre as instituições de ensino superior, a partir do “Giro Brasil”, funcionando como uma rede de compartilhamento de conteúdos experimentais e favorecendo a diversidade de acervos, de notícias, de sotaques, dando visibilidade a outros cursos do País e viabilizando a horizontalidade da produção coletiva.

Já o *Imperatriz Notícias* é um dos produtos vigentes mais antigos do curso de Jornalismo da UFMA de Imperatriz, tendo iniciado as atividades em 2010. Funciona como um portal laboratorial que abriga conteúdos de várias disciplinas: 1) as edições do jornal *Arrocha*, produção impressa; 2) as matérias elaboradas nas disciplinas de Redação Jornalística, Gêneros Jornalísticos e Técnicas de Reportagem, e ainda 3) a produção multimídia dos discentes da disciplina de Laboratório de Webjornalismo. Antes de expormos essas atividades, para melhor compreensão da ênfase em relatar essas experiências, faz-se necessário que apresentemos o contexto onde estão inseridas.

Dados sobre a Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz

Desde 2004, uma série de políticas públicas de investimento e desenvolvimento no ensino superior foram colocadas em ação pelo Governo Federal, na tentativa de converter o quadro de jovens sem acesso à faculdade e, ao mesmo tempo, atenuar a crise conjuntural que limitou os recursos orçamentários para as instituições federais de ensino superior, nos anos de 1990.

Dentre algumas propostas, destacou-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, que imputou mudanças significativas nas regiões do Norte e Nordeste, sobretudo nas cidades de interior, pois os estudantes tinham que se deslocar, muitas vezes, por longas distâncias até os grandes centros urbanos, ou até mesmo desistir de tentar a formação universitária, principalmente a pública.

Inserido nesse contexto de criação de novos cursos e no processo de interiorização, o curso de comunicação social, habilitação jornalismo, da Universidade Federal do Maranhão, campus Imperatriz, foi implantado no ano de 2006, como parte do Programa de Expansão para o Interior, mas que foi impulsionado de forma mais incisiva pelas iniciativas do Reuni. Para além de ofertar o acesso à instituição pública de qualidade, a geração do curso trouxe contribuições expressivas para a região, visto que adquiriu mais qualificação profissional e teve a oportunidade de receber projetos de pesquisa e extensão na área da comunicação.

A cidade de Imperatriz, localizada num território conhecido como Bico do Papagaio, que engloba municípios do Pará e do Tocantins, é considerada a maior cidade do sul do Maranhão e a segunda do Estado. Desde quando foi implantado, em 2006, até hoje (12 anos depois), o curso de Jornalismo é o único da cidade e, de certa forma, da região, uma vez que outra graduação nessa área só pode ser encontrada a pelo menos 600 quilômetros de distância – em São Luís (MA), Palmas (TO) ou Belém (PA) – e nenhuma outra habilitação é ofertada também nos arredores.

Com uma configuração mercadológica marcada pela forte influência das emissoras de televisão

– são cinco com programação local – e dos blogs – eram 64 ativos em 2013 (BUENO e FONSECA, 2016), a cidade mantém pouca tradição no jornalismo impresso, com redações reduzidas e pouca publicação autoral – atualmente só dois veículos, *O Progresso* e *O Correio*, que adotam o formato, mas linhas editoriais muito associadas aos órgãos públicos que os financiam –; e quase nenhuma experiência no jornalismo de *sites* e portais. “2012 também foi o ano de estreia do primeiro *site* comercial de cunho jornalístico da cidade, o *Do Minuto* (www.dominuto.com). [...] O veículo saiu do ar em 2013 por problemas financeiros” (BATALHA e BUENO, 2017, p. 2017).

E essa particularidade do mercado, marcado por iniciativas pontuais e carente de profissionalização¹, que ajudou a implantação do projeto que instituiu o curso superior em Comunicação Social – Jornalismo, em Imperatriz. A escolha desta formação em específico foi definida em audiência pública e atendeu a um anseio da comunidade e dos profissionais locais.

Hoje são quase 200 alunos formados em Jornalismo pela UFMA de Imperatriz, a grande maioria está empregada e atuando na área. Um estudo sobre o perfil do egresso dez anos após a implantação do curso na cidade mostrou, precisamente, que do total de alunos que concluíram o curso nessa década, apenas 5,8% estão desempregados e nunca atuaram na área (SILVA, 2016).

O estudo também permitiu ver o quanto a universidade contribuiu para reconfigurar o cenário jornalístico local, ao mostrar, por exemplo, que a maioria dos formados iniciou sua vida profissional atuando como assessor de comunicação, mas que uma parcela significativa já teve experiência como repórter de redação, a maioria na TV.

De fato, o curso, tem atendido à demanda da cidade, uma vez que era um anseio da sociedade imperatrizense quando foi implantado na UFMA. [...] A partir da exposição desses dados, é possível perceber que o formado reúne homens e mulheres, jovens, a maioria solteiro, com diversidade racial e remuneração dentro do piso salarial do Estado e poucos estão desempregados. Além disso, a maioria é natural do Maranhão e que mora em Imperatriz (SILVA, 2016, p. 63).

Outra particularidade do levantamento foi mostrar detalhes sobre quem é o formado em Imperatriz: a maioria (87,2%) escolheu o curso como primeira opção na prova de seleção e que 64,1% dos consultados se mostraram satisfeitos com a formação escolhida. Tendo apresentado informações a respeito do curso, adiante focaremos nos produtos que são foco deste trabalho, iniciando pelo Repórter UFMA e, em seguida, discutiremos sobre o *Imperatriz Notícias*.

Construção da prática audiovisual a partir da elaboração do Repórter UFMA

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em vigor, o ensino do jornalismo audiovisual é contemplado por uma única disciplina, Laboratório de Telejornalismo, que possui uma carga horária de 120 horas. A ementa se divide entre aspectos teóricos e práticos da área. Com a reformulação do PCC, com previsão para ser implantada em 2018, a formação será contemplada por duas disciplinas: Telejornalismo e Laboratório de Telejornalismo. Cada disciplina terá carga de 60 horas, sendo a primeira pré-requisito para a segunda. A divisão mantém a quantidade de horas, mas potencializa a distribuição de conteúdo, estimulando a reflexão crítica e a experimentação.

Atualmente, a principal produção experimental da disciplina é o telejornal laboratório Repórter UFMA². Lançado em 2016, a produção surgiu diante da necessidade de se criar um produto experimental em televisão, com uma regularidade semestral, que permitisse a vivência dos estudantes com a produção de notícias para audiovisual, independentemente de outros projetos paralelos.

O título da produção experimental foi definido pelos próprios alunos em reunião, onde também se discutiu a concepção do que seria o telejornal laboratorial. Além de ser uma ferramenta de formação, o telejornal surgiu com a proposta de trazer uma nova abordagem sobre temáticas locais, com foco no

.....
1 Estudo de Moraes (2010) sobre o perfil do jornalista da cidade em 2010 apontava para o fato de que apenas 21% dos que trabalhavam nas redações da cidade tinham ensino superior.

2 Todas as produções experimentais desenvolvidas na disciplina são disponibilizadas em um canal no YouTube (youtube.com/c/LabTeleUFMA).

interesse público e abordagens que muitas vezes são invisíveis na cobertura da imprensa corporativa, seja por questões editoriais das empresas ou por falta de interesse em algumas pautas.

Esse tipo de produto, por incrível que pareça, não é muito comum nos cursos, segundo levantamento realizado por Cajazeira (2017) com doze instituições públicas de ensino superior em 2017 que têm o curso de jornalismo. Em que pese as dificuldades da prática comum a várias instituições, a cada semestre, a turma da UFMA em Imperatriz produz uma ou duas edições do produto “telejornal”. Esse número depende da quantidade de discentes matriculados na disciplina e das condições técnicas vigentes. O telejornal tem como finalidade desenvolver as habilidades de cada função profissional em torno da produção audiovisual. Assim, os alunos vivenciam todas as etapas do processamento da notícia, desde a escolha da pauta até a finalização do produto.

Nesta experiência, o telejornal experimental se apresenta como uma oportunidade de contato efetivo com a prática do jornalismo de televisão, aplicando as teorias em experiências pedagógicas, antes da inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Lógica reforçada por Porcello (2015, p. 71-72), quando afirma que “teoria e prática devem ser complementares no ensino de telejornalismo e os laboratórios de TV devem propiciar aos alunos as experiências e vivências do mundo real onde o jornalismo atua com seu poder de mediador”. Assim, a produção do telejornal segue um percurso semelhante ao processamento da notícia em uma emissora de televisão.

Os estudantes são direcionados a desempenharem diferentes funções: produção, reportagem, apresentação e edição. A partir de uma reunião de pauta com todos os alunos, parte-se para a primeira etapa de produção. Para permitir uma vivência mais próxima da realidade profissional, os temas abordados – preferencialmente – não precisam ter relação com a instituição. A ideia é desafiar-los e fazê-los se distanciar de uma proposta de telejornal institucional. Definidas as pautas, começa-se a estruturar o espelho da produção.

Para a execução das reportagens, os alunos contam com o apoio de um monitor e o transporte fornecido pela universidade para as externas. Produtor e repórter vão para as externas, deixando a “zona de conforto” de desenvolver os trabalhos práticos na própria universidade. Além de auxiliar o repórter na condução, o produtor tem a possibilidade de entender a importância do planejamento das gravações, dentro tempo disponível. Concluída essa etapa, a equipe inicia a fase de edição, com a gravação dos roteiros e, posteriormente, das cabeças, acompanhada pelos editores de textos, que por sua vez têm a responsabilidade de montar e finalizar a produção, com o apoio do monitor e do técnico. Faz parte das responsabilidades do editor de texto do telejornal laboratório a preparação das cabeças, das notas, da escalada e todas as demais laudas que estruturaram o script.

Estrategicamente, diante da inexistência de um estúdio de TV adequado, o telejornal é gravado no laboratório de edição, com um cenário improvisado montado a partir do uso de alguns equipamentos que dão suporte à disciplina, oferecendo à audiência um ambiente mais despojado e despretenso, com computadores e câmeras à mostra, deixando o visual do programa menos formal e engessado. Mesmo se tratado de atividade avaliativa, toda a construção do telejornal é acompanhada pelo docente, que faz as adequações e orientação no percurso da produção.

O Repórter UFMA se destaca também por apresentar como diferencial a criação do quadro “Giro Brasil”, uma inserção no telejornal-laboratório, que permite uma rede horizontal de intercâmbio de conteúdo audiovisual elaborado por alunos, favorecendo a aproximação entre outras universidades e ampliando o horizonte de distribuição das produções de instituições parceiras.

O Repórter UFMA apresenta o quadro denominado “Giro Brasil” desde a sua primeira edição. A partir do compartilhamento de conteúdo, exibe-se e/ou envia-se reportagens de/para telejornais-laboratório de outros cursos de jornalismo no país. A proposta surgiu a partir da percepção de que os alunos não têm conhecimento sobre as produções realizadas por estudantes de outras instituições. Assim, a formação teórica e prática ganha um novo recurso que permite ao estudante fazer uma reflexão sobre o perfil e a função das produções experimentais em telejornalismo em diferentes universidades. Iniciativa que também só é possível por intermédio das novas tecnologias, que difundiram os telejornais universitários na internet. Um contexto, como lembra Brasil (2012, p. 208), que oferece novos recursos para o aprimoramento da formação jornalística e representa “uma proposta de inovação e de renovação dos noticiários na TV”.

A dinâmica do quadro funciona a partir da intermediação entre os professores orientadores,

que lecionam as disciplinas. A partir da concordância, os responsáveis enviam as reportagens, que são previamente exibidas e debatidas com a turma, para refletir sobre a estrutura e diferenças na linguagem adotada. Assim, busca-se estimular a criatividade dos estudantes e estímulo para a experimentação.

A primeira Instituição de Ensino Superior parceira que topou o desafio foi a Universidade Federal do Cariri (UFCA), com o trabalho orientado pelo professor Dr. Paulo Cajazeira. O primeiro Giro Brasil exibiu uma matéria que tratou dos trabalhos dos agentes de endemias na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, para conter a proliferação do mosquito da dengue. A UFCA já participou de mais de uma edição do quadro.

A partir da estreia do quadro, buscou-se estabelecer novas parcerias, tendo êxito com mais três instituições. Da Universidade Federal do Pará, orientada pela professora Dra. Elaide Martins, exibiu-se uma videoreportagem sobre a prática da “pelada” (futebol amador) e os cuidados com a preparação física. A Universidade de Brasília também se somou à proposta, contribuindo com uma reportagem sobre o desafio dos estudantes transgêneros na busca por igualdade na universidade, orientada pela professora Dra. Letícia Renault. A mais recente IES a se integrar foi a Universidade Federal de Pernambuco, que compartilhou uma produção sobre psicopatologias, que compõe uma série de reportagens. O trabalho, orientado pela professora Dra. Yvana Fachine, foi exibido na quinta edição do telejornal.

Os temas abordados nas diferentes edições mostram a importância dessa integração entre as produções, que permitem ao estudante uma visão diferente sobre fatos e contextos. Ao mesmo tempo, mostram a instigação de se manter uma produção laboratorial em instituições públicas de ensino, muitas vezes submetida a situações improvisadas e com dificuldades amplas de acesso a equipamentos e de suporte técnico.

Imperatriz Notícias: um projeto interdisciplinar de experimentação laboratorial

O portal *Imperatriz Notícias* (www.imperatriznoticias.com.br) é hoje o espaço que divulga e escoar quase a totalidade da produção laboratorial escrita do curso de Jornalismo da UFMA de Imperatriz. Ali ficam disponíveis para download o jornal *Arrocha*, uma produção no formato impresso do curso; as matérias de diversas tipologias assinadas por alunos das disciplinas de Redação Jornalística, Gêneros Jornalísticos e Técnicas de Reportagem; além da produção multimídia dos discentes da disciplina de *webjornalismo*.

Mas apesar de ser uma plataforma multidisciplinar, o projeto começou, em abril de 2010, com outro propósito, predominantemente noticioso, que acabou modificando-se na medida em que o *site* se popularizava na cidade (em 2010 ele chegou a registrar 35 mil visitas por mês e cerca de 45 mil visualizações de páginas) e apresentava-se como uma vitrine importante para a divulgação de diversos produtos do curso.

Por conta dessa parceria interdisciplinar, atualmente, o *Imperatriz Notícias* tem atualizações perenes, em variados formatos. Ele também incorpora: materiais audiovisuais, como o quadro “Bom de Jornalismo”, seguindo a tendência dos portais corporativos que também têm redação de TV integrada; seção de reportagem multimídia longform especial (série “Sujeitos Ocultos” e “Ressocialização: Uma nova chance”); galeria de fotojornalismo e ainda rádio reportagem. Há também integração com o *Facebook*, embora ainda seja muito tímida, em função de uma recente inserção (www.Facebook.com/imperatriznoticias). Nas redes sociais, basicamente há replicação do conteúdo do portal, mas também existe material exclusivo, como vídeo-ensaio. Todas essas adições são resultado de experimentações em disciplinas ao longo dos anos, tendo passado por alguns professores³.

A primeira versão do *Imperatriz Notícias* foi no formato de projeto de extensão, dos professores Marco Antônio Gehlen e Lucas Santiago Arraes Reino, com o propósito de simular uma cobertura jornalística comercial de assuntos de interesse da sociedade. O *site* era abastecido por 20 alunos da disciplina de Laboratório de *Webjornalismo*, que passaram a produzir reportagens especiais para o jornal *online* sob coordenação de um bolsista do projeto.

O projeto de extensão referente ao *Imperatriz Notícias*, em andamento com caráter de permanência na UFMA, teve como objetivo desenvolver um site de notícias que diariamente informasse questões de interesse da população de Imperatriz (MA) e

servisse de exercício prático de Webjornalismo para os acadêmicos de Jornalismo de UFMA [...] e, em contrapartida, o veículo online ainda possibilita que a população de Imperatriz tenha acesso gratuito a um site de notícias comprometido com os fatos ocorridos no município e com questões éticas no tratamento das notícias (GEHLEN & OLIVEIRA, 2012, p. 3).

O modelo adotado, com produção de notícias de interesse público e um tratamento jornalístico ao texto, com gancho, lead, fontes oficiais entre outras práticas que orientam a escrita jornalística, causou uma ruptura na cobertura regional, acostumada com publicações de textos de releases nos impressos e coberturas sensacionalistas ou opinativas nos blogs. Ao recontar a história do ciberjornalismo local, Batalha e Bueno (2015, p. 6) lembram que o projeto acabou “ocupando, inclusive, um papel impulsionador e até de modelo para as iniciativas posteriores sendo o primeiro ciberjornal da cidade a produzir conteúdo autoral e regional exclusivamente para a internet, com uma rotina diária de inserções”.

Na atualidade, além do *Imperatriz Notícias*, o único *site* de cobertura regional é o Imirante. com (www.imirante.com), que é vinculado à afiliada da rede Globo local e cuja produção de conteúdo está quase que estritamente atrelada ao material da TV. Vale ressaltar também a função de veiculação e divulgação das edições do Jornal *Arrocha*, jornal laboratório da disciplina de Jornalismo Impresso, que teve poucas edições realmente impressas, devido ao corte de custos e de investimentos na universidade, resultando apenas em edições publicadas em PDF, destacadas na capa do *Imperatriz Notícias* e tornando-se uma alternativa viável para o laboratório de impresso.

Mesmo tendo iniciado como projeto de extensão, devido a carência do curso na área, o *Imperatriz Notícias* já foi usado também como apoio da disciplina de Laboratório de Webjornalismo. Inicialmente com produções semanais, com os alunos produzindo com mais tempo para apuração e inserção no sistema do CMS (Content Management System, em português sistema de gerenciamento de conteúdo), o *Joomla!*.

A partir do segundo semestre de 2010, o *Imperatriz Notícias* começou a promover situações de simulação do mercado de trabalho, aproveitando a característica laboratorial da disciplina. Entre as tarefas realizadas pode-se destacar: Cobertura em tempo real de jogos de futebol, tanto no estádio quando pela TV; produção de pautas, desenvolvimento de matérias e publicação no *site* no mesmo período do dia; busca, apuração e publicação de conteúdo gerado a partir da Internet; decupagem e produção de notícias a partir de entrevistas disponíveis on-line; testes de SEO (*Search Engine Optimization*, que em português significa: otimização para sistemas de busca), nos quais os alunos identificavam palavras mais fortes para ampliar os acessos das notícias; entre outros.

Com o decorrer dos anos foi necessário migrar o sistema de *Joomla!* para *WordPress*, por falta de atualização viável do primeiro, que saiu da versão 1.5 só possibilitando migração e não atualização. A escolha do *WordPress* foi devido a facilidade de uso, atualização constante do sistema e flexibilidade do CMS, o mais utilizado no Brasil e no mundo, com 87% de *Market Share* em terras tupiniquins e 83% considerando todos os países pesquisados pelo *Datanyze*³.

Mesmo com as mudanças de sistema, o *Imperatriz Notícias* manteve-se funcionando. O Google Analytics, que coleta dados de acesso, detectou que, durante esse período, foi possível determinar algumas tendências do consumo de notícias do *site*. No último levantamento feito, em 2016, em seis anos (12 de abril de 2010 – 12 de abril de 2016), o *Imperatriz Notícias* somou 802.134 visitas, 1.596.531 visualizações de páginas com o tempo médio de 1m20s de sessão e média de 1,99 páginas acessadas. O *site* fechou o primeiro ano com 76.845 visitas e, no terceiro ano, tinha consolidado 198.852 visitas, em doze meses.

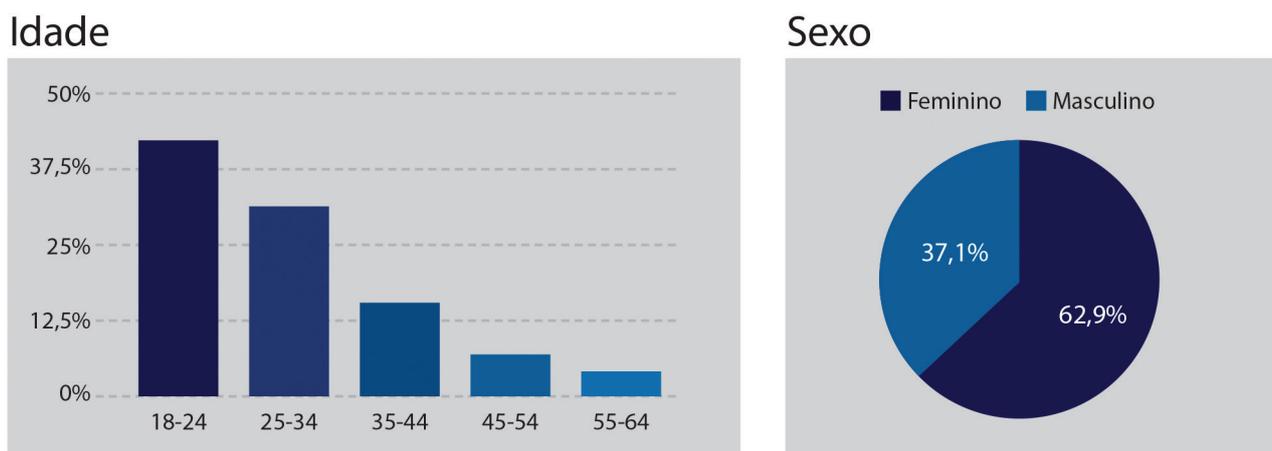
Conforme se mantinha com atualização constante, as visitas aumentavam. Em 2016, por exemplo, por conta das paralisações das atividades (afastamentos dos professores coordenadores para cursar doutorado em outra cidade e a greve dos professores, que durou pouco mais que um semestre) o número de visitas caiu consideravelmente. Os dados mostram que, entre outras coisas, a atualização constante e sistemática é um ponto crucial para a vida de um *site*, no entanto, sua reputação pode manter o leitor ativo, mesmo quando o veículo passa por dificuldades.

.....
3 Disponível em: <<https://www.datanyze.com/market-share/wcms/Datanyze%20Universe/wordpress.org-market-share>>. Acesso em 20 de abril de 2018.

De forma detalhada, podemos saber, ainda, quantas páginas foram visualizadas pelo internauta que visitou o *site*. Em média, cada pessoa que visitou o *Imperatriz Notícias* nesses seis anos navegou em pelo menos duas páginas a cada entrada. Isso permite, por exemplo, que o *site* mensure quais são as páginas mais atraentes, como acontece a migração e, substancialmente, elabore estratégias para fazer com que outras postagens, que atendam ao perfil mais visitado, possam buscar fidelizar o internauta.

Com base nas imagens que seguem, verificamos que o leitor do *Imperatriz Notícias*, em sua maioria, tem entre 18 e 24 anos, ou seja, bastante jovem; e majoritariamente masculino (62%) (figura 1). E, embora seja um *site* regional, o levantamento mostra que há visitantes estrangeiros, ainda que esporádicos, dos Estados Unidos, Portugal, Índia e outros, conforme notamos na figura 2.

Figura 1. Número de visitas em seis anos no *Imperatriz Notícias*



Fonte: Google Analytics (2016)

Figura 2. Origem geográfica das visitas em seis anos no *Imperatriz Notícias*

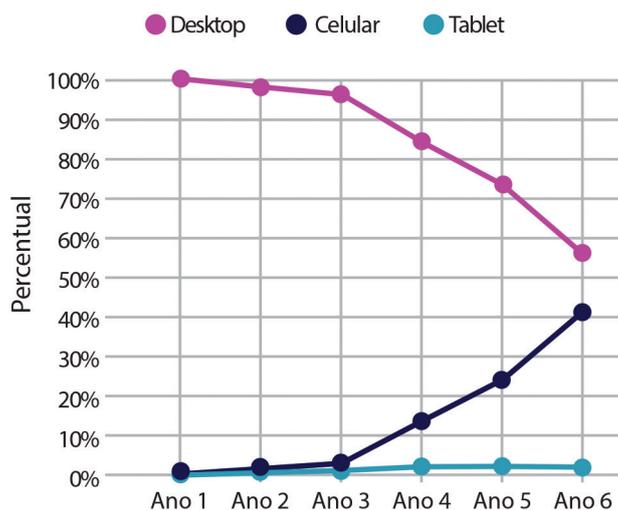
TOTAL: 802.172

País	Visitas	Porcentagem
Brasil	759.132	(94,63%)
Not set	13.933	(1,74%)
United States	8.602	(1,07%)
Portugal	8.546	(1,07%)
India	1.561	(0,19%)
Spain	1.022	(0,13%)
France	656	(0,08%)
United Kingdom	633	(0,08%)
Germany	534	(0,07%)
Italy	500	(0,06%)

Fonte: Google Analytics (2016)

Em relação ao uso, um ponto que chamou bastante atenção diz respeito à adesão ao acesso móvel, por meio de dispositivos como *tablets* e celulares. O rastreamento mostrou que, embora a navegação seja maior no computador pessoal, via sistema Windows, os celulares têm aparecido como a segunda opção, bem à frente dos *tablets*, que, ao que parece, apoiam-se num consumo tímido e não têm sido uma alternativa muito usual para o leitor desse *site* (Figura 3).

Figura 3. Aumento do uso de celular para acesso ao *Imperatriz Notícias*



Fonte: Google Analytics (2016)

No *Imperatriz Notícias*, o modo mais comum de acesso é através dos sistemas de busca, ou seja, o leitor busca por assunto e acaba entrando na página (Figura 4). Isso mostra a importância de se pensar em títulos temáticos que ajudem a divulgação do *site* na hora da busca, já que o leitor ainda não está tão familiarizado com o jornal a ponto de buscar as informações que ele divulga, mas, sim, procurar a palavra-chave e acabar entrando no conteúdo do veículo. Um ponto positivo no resultado das palavras-chave é que o próprio nome do *site* aparece em terceiro lugar como a palavra mais buscada. Isso permite arriscar que a reputação do veículo tem crescido, talvez, entre os internautas que, em algum momento, conheceram o portal por busca de temas no Google.

Figura 4. Fonte de tráfego para chegar ao *Imperatriz Notícias*

TOTAL: 802.195

google/organic	566.664	(70,64%)
direct/none	67.869	(8,46%)
google.com.br/referral	58.213	(7,26%)
facebook.com/referral	24.119	(3,01%)
news.google.com/referral	16.296	(2,03%)
bing/organic	7.926	(0,99%)
search/organic	7.866	(0,98%)
guiademia.com.br/referral	7.217	(0,90%)
google.com/referral	4.420	(0,55%)
m.facebook.com/referral	2.855	(0,36%)

Fonte: Google Analytics (2016)

Considerações Finais

O presente estudo buscou descrever as características de duas produções laboratoriais desenvolvidas na UFMA, em *Imperatriz: o Repórter UFMA* e *Imperatriz Notícias*, que têm correspondido às demandas curriculares de ampliação das experiências laboratoriais nos cursos de jornalismo.

Se de um lado, porém, o levantamento reflete os resultados alcançados pelos dois produtos no que diz respeito a possibilitar vivência das práticas pelos alunos, por outro, não se aprofunda nas

deficiências técnico-operacionais enfrentadas por docentes e técnicos para que tais produtos possam, academicamente, oferecer aos alunos rotinas equivalentes às práticas jornalísticas profissionais.

Apesar das dificuldades, no entanto, a produção laboratorial dos dois produtos analisados tem propiciado que alunos antecipem vivências relativas às rotinas profissionais, não em práticas simuladas, mas produzindo efetivamente conteúdos em diversos formatos e plataformas, sob orientação, e que resultam em alcance que ultrapassa os ambientes acadêmicos, seja pela disponibilização dos materiais nos canais digitais do curso ou por meio de parcerias com outras instituições, com as quais há troca de conteúdos produzidos.

De fato, as duas experiências laboratoriais do curso de jornalismo, em Imperatriz, têm propiciado condutas pedagógicas de ensino em ambiente de permanente diálogo entre teoria e prática, que alcançam sinergias ainda mais significativas diante da participação multidisciplinar nas atividades desenvolvidas, uma vez que os dois produtos estudados reúnem a atuação de um coletivo de professores em suas dinâmicas.

Assim, guardar memória dos resultados alcançados nos últimos anos pelos produtos, bem como promover estudos, reflexões e aperfeiçoamentos constantes sobre o que vem sendo produzido, permite que pesquisadores, professores, técnicos e estudantes sintam-se convidados à reflexão das práticas laboratoriais nos cursos de jornalismo e possam encontrar, em estudos como este, relatos de experiências partilhados em prol da ampliação de dinâmicas jornalístico-pedagógicas mais assertivas.

Referências

- BATALHA, Sara; BUENO, Thaísa. Plugado na rede: levantamento apresenta os primórdios da mídia de Imperatriz (MA) na Internet. **Anais Alcar 2015**. Disponível em: <<http://www.thaisabueno.com.br/2016/04/06/artigo-conta-um-pouco-da-historia-do-jornalismo-na-internet-em-imperatriz/>>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- BELÉM, Vitor; CIRNE, Lívia. A formação em telejornalismo e a experiência de colaboração com o quadro “Giro Brasil”. **Anais do 15º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJOR**. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/hMZ68n>>. Acesso em: 15 mar 2018.
- BRASIL, Antônio Claudio. **Telejornalismo imaginário**: memórias, estudos e reflexões sobre o papel da imagem nos noticiários de TV. Florianópolis: Insular, 2012.
- _____. O ensino do telejornalismo na era digital: a cobertura dos telejornais universitários na internet. **Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJOR**. Curitiba: PUC-PR, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/VftQS8>>. Acesso em: 8 mar 2018.
- BUENO, Thaísa; FONSECA, Jordana. Blogando das barracas do Rio Tocantins: uma proposta de mapeamento da blogosfera imperatrizense. In: MARTINS, Elaide; PALACIOS, Marcos. **Ferramentas para Análise de Qualidade no Ciberjornalismo**. Volume 2: Aplicações. Portugal: Labcom, 2016.
- BUENO, Thaísa; REINO, Lucas Santiago Arraes. Análise de usabilidade do *webjornal Imperatriz Notícias*. **Anais Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL – 15 a 17 de junho. 2011. Disponível em: <<http://www.thaisabueno.com.br/2015/11/10/artigo-discute-usabilidade-no-webjornal-imperatriz-noticias/>>. Acesso em abr. 2016.
- FRANCISCATO, Carlos. Considerações metodológicas sobre a pesquisa aplicada em jornalismo. **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJOR**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2008. Disponível em: <<http://tinyurl.com/o9mzjl5>>. Acesso em: 24 jul 2017.
- GOBBI, Maria Cristina. Projetos Experimentais: entre a teoria e a prática do fazer jornalismo. **Revista PJ:BR Jornalismo Brasileiro**. São Paulo: USP, 2004, ed. 4, s/ vol., s/ pg. Disponível em: <<https://goo.gl/TaJIU8>>. Acesso em: 26 jul 2017.
- MACHADO, Elias. Dos estudos sobre o jornalismo às teorias do jornalismo: três pressupostos para a consolidação do jornalismo como campo de conhecimento. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação: E-Compós**. Num 1, ed 1, 2004, p. 1-15. Disponível em: <<http://tinyurl.com/nechgjh>>. Acesso em: 07 jul 2017.
- MARQUES DE MELO, José. **Comunicação e Modernidade**: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. **A pesquisa experimental nas escolas de comunicação: reduzindo**



a distância entre academia e mercado. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <<http://tinyurl.com/m8duegf>>. Acesso em: 26 junho 2017

MORAIS, Willian Castro. **O perfil do jornalista de Imperatriz nas emissoras de Televisão, Rádio e Jornal Impresso.** Monografia apresentada ao curso de Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, da Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, dezembro, 2010.

OLIVERIA, Fernando Ralfer de Jesus; GEHLEN, Marco Antônio. www.imperatriznoticias.com.br – A Consolidação de um Webjornal Multidisciplinar. **Anais Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.** XIX Prêmio Expocom 2012 – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação. Disponível em: <https://goo.gl/4c8Dia>. Acesso em: 14 abr. 2018.

PORCELLO, Flávio. Laboratórios de TV: teoria e prática no ensino de telejornalismo. SOSTER, Demétrio; TONUS, Mirna. (Orgs). **Jornalismo-laboratório: televisão.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. Cap. 3, p. 61-76.

SILVA, Vanessa de Paula de Moura. **Quem somos?:** perfil do formado em Comunicação Social com habilitação Jornalismo de Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Imperatriz. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Comunicação Social) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2016.



Nivaldo Ferraz

EXPERIÊNCIA DE UM ENSINO DE LINGUAGEM SONORA PARA CURSO DE JORNALISMO

Cultura, Jornalismo e pensamento crítico

O trabalho intelectual do ensino contribui, de forma residual e ao largo do tempo, com a configuração da *Cultura* na qual o trabalho que aqui relato presume se inserir. Como me proponho neste capítulo a verificar quão eficiente pode ser o ensino que apliquei de *Linguagem Sonora* na formação do estudante de jornalismo da Universidade Anhembi Morumbi, parto da hipótese de que esse ensino, quando engendrado em nível de certa eficiência, contribui para a formação cultural deste estudante. O artigo se propõe a verificar essa hipótese.

Estando, portanto, a questão da Cultura em posição crucial na relação com o ensino, para uma posterior constatação a respeito do aprendizado em Linguagem Sonora adquirido por estudantes de jornalismo da Universidade Anhembi Morumbi, interessa o princípio de Cultura, entre muitos autores, desenvolvido por Raymond Williams, por ele considerar o jornalismo uma instituição social importante na formação cultural da Sociedade. Em seus estudos culturais, Williams defende a origem do conceito de cultura vindo da lida com a terra e com a criação de animais, tendo evoluído para a visão de uma “convergência de interesses”, em que se destacam duas formas principais:

(a) ênfase no espírito formador de um modo de vida global, manifesto por todo âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades especificamente culturais – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em uma ordem social global no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais. (WILLIAMS, 1992, p. 11).

Como Williams aponta em *Palavras-Chave* (2007), o termo *Cultura* é de uma complexidade própria e o que se estabelece a partir da modernidade é “o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística. [...] cultura é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema.” (WILLIAMS, 2007, p. 121). Estendo, partindo do princípio de Williams, a noção de que Cultura é também a difusão disso tudo praticada pelo jornalismo. Seja enquanto captador, formulador e expositor de informações com vistas a formar

público pelo caminho do item (a), seja como propositor de informações pelo caminho do item (b), o jornalismo é definitivamente um agente que promove o acesso ao conhecimento da cultura contemporânea. Podemos querer, os que somos educadores e professores que ensinam jornalismo em suas diversas manifestações e formatos, que ele seja usado como uma ferramenta de promoção social, que ganha sustentação quando vertida como forma de tradução de conhecimento para proporcionar poder de decisão para além da fome, da miséria e da ignorância.

Sob esta perspectiva, os educadores podemos formular em nosso ensino no campo jornalístico uma “ação cultural para a liberdade”, expressão tomada do educador Paulo Freire, título de um livro que recolheu algumas palestras feitas por ele. Em uma delas, Freire adverte sobre “O papel do trabalhador social no processo de mudança” (1968), expressando, com a propriedade cabível também ao professor de jornalismo, que

não possa ser o trabalhador social, como educador que é, um técnico friamente neutro. Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do ‘status quo.’ (FREIRE, 1982, p. 39).

A visão de Freire é também oportuna nestes tempos brasileiros, em que uma ideia de “escola sem partido” demonstra sua fragilidade teórica justamente pela aproximação com um falso distanciamento ideológico que incita a manutenção do “status quo”. Pensar o jornalismo como o reduto de uma falsa imparcialidade da notícia pode significar uma determinação de passividade diante de injustiças sociais normalmente proporcionadas por classes a quem interessa a manutenção do “status quo”. Entendo que uma de nossas tarefas como professores é levar para estudantes de jornalismo dados e elementos suficientes para que tenham sua própria percepção e possam construir sua crítica específica à mídia em geral e ao seu funcionamento atrelado ao capitalismo, no caso brasileiro.

Tomando como base essa missão, o que busquei ao ministrar a disciplina *Linguagem Sonora* foi conseguir dos jovens estudantes expressões jornalísticas que lancem mão da sofisticada linguagem originária do rádio, sempre tendo em vista o significado social de transmitir uma informação qualificada a um público determinado. A proposta de fundo foi buscar um estado de liberdade em desenvolver conteúdos jornalísticos sonoros que apontem sinais de mudanças sociais por um lado, e por outro buscar evidências de reforços e manutenção do “status quo” pelo discurso hegemônico de meios de comunicação. De posse do conhecimento sobre como funciona o sistema de informações institucionalizadas e mantidas por grandes conglomerados de um lado, e com as possibilidades de se fazer o contrário por outro, pode o estudante de jornalismo, em sua independência, escolher entre auxiliar no esclarecimento e participação de grupos sociais frágeis política e economicamente; ou compreender que faz parte de um sistema para consumo ao gosto da aristocracia que se identifica ao ver-se refletida e ver refletidos seus valores em páginas, *sites*, jornais e emissoras informativas.

Mesmo sob a égide de uma evidente decadência dos ciclos de produção jornalística estabelecidos no século passado, “marcados pela entrega do jornal diário, pelo horário esperado do jornal na TV e no rádio, aparece a ‘angústia da informação’[...]” (RAMOS, 2016, p. 26). A despeito das visíveis modificações que a vida digital trouxe ao jornalismo, aliás, por ela mesma, a experiência periódica ainda não se perdeu e sobrevivem pensamentos do século passado sobre essa ciência, pois a “influência jornalística se espalha por todas as áreas da vida.” (GROTH, 2011, p. 31) e ainda se podem apontar os ciclos que exigem tempos e espaços para a observação da alma humana diante de cada fato, e para a experimentação de conformações de notícias de base sonora em escolas de jornalismo, em que essas observações da alma humana prevaleçam. As aulas de Linguagem Sonora dos alunos de jornalismo da Universidade Anhembi Morumbi eram apresentadas no 1º semestre do curso, tornando-se assim uma oportunidade para os professores que por ela passaram de aproveitar a experiência de consumo de uma informação hegemônica partida de meios tradicionais de notícias por parte dos jovens, para apresentar a possibilidade contraditória disso, ou seja, uma conformação de pauta contra-hegemônica, em que a regra passa a ser “por no ar”, de forma simulada como validação da disciplina, o discurso de necessidades e ocupações de espaços de um público que fica à margem do espectro fechado da informação hegemônica.

A possibilidade de oferecer o espaço para a manifestação de um público marginalizado do discurso do jornalismo tradicional é filtrada no curso desta universidade, em termos de qualidade técnica jornalística e de conteúdo, para que as melhores reportagens das gerações de alunos sejam escaladas a participar da programação do segmento **Universidade no Ar**, da Rádio CBN-São Paulo, na média de um sábado por mês. No aproveitamento da parceria que o curso mantém com a emissora há oito anos em 2018, temos a oportunidade de, uma vez por mês, emitir pela Rádio CBN-São Paulo reportagem de alunos em que a principal característica venha a ser dar voz aos que não tem.

A disciplina *Linguagem Sonora* diante das Diretrizes para os cursos de Jornalismo

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação de Jornalismo, publicadas no DOU em 27 de setembro de 2013, determinaram muitas alterações na então matriz curricular do curso da Universidade Anhembi Morumbi, iniciada em 2013. Diante das exigências que uma nova matriz deveria atender e do aproveitamento institucional que a Diretoria de Qualidade Acadêmica da Universidade implantou, um dos caminhos possíveis à coordenação acadêmica do curso foi estabelecer algumas disciplinas com 40 horas aula, uma vez que escoaram para uma espécie de “funil” muitas divisões disciplinares vistas como necessárias para cumprir as Diretrizes por um lado, e por outro a preocupação em não expandir muito a carga horária total do curso, exigida pelas Diretrizes em, no mínimo, 3.000 horas. Desta forma, nasceram na matriz curricular nomenclaturas como *Linguagem Sonora* e *Mídias Digitais* como uma disciplina de 80 horas. Com a fusão feita, o Plano de Ensino dela tornou-se um documento único que busca integrar os dois temas, sem que nem *Linguagem Sonora*, nem *Mídias Digitais* prevalecessem uma sobre outra. Houve uma relação entre elas em alguns aspectos avaliativos, mas na maior parte do tempo dos semestres foram dadas como duas disciplinas isoladas.

Empossado como coordenador do curso desde 2007 e por minha formação na originalidade do Radiojornalismo como linguagem informativa e do rádio como meio de expressão, ampliei em 40 horas a carga horária na formação dos alunos na habilidade de pesquisa, planejamento, pauta, reportagens e formatações de programas jornalísticos para rádio e modelos de sons em áudio na então matriz curricular. Justamente as 40 horas aula de *Linguagem Sonora*.

Ao mesmo tempo, mantive na formatação da matriz curricular uma tradição acadêmica criada por coordenações anteriores do mesmo curso, em que a formação prática do aluno se inicia pela área sonora, passa pela audiovisual (TV) enquanto os princípios de mídias digitais se iniciam em paralelo. Somente depois dos processos de amadurecimento do texto jornalístico para estas plataformas é que o aprendizado desemboca nas formações práticas em jornal e revista para meios impresso e digital. O último passo da formação prática dedica-se a levar o aluno a formatar produtos em *Convergência de Mídias*, de modo a concluir seu aprendizado prático com todas as formas de expressão na passagem pelo curso.

Embora as Diretrizes Nacionais não falem diretamente sobre o ensino de informação sonora para o jornalista, observo, independentemente também das tendências do mercado da informação, a necessidade de alunos entenderem a singular *Linguagem Sonora* como elemento fundamental de comunicação da informação, instando-os a compreender e iniciar a prática de uma forma de comunicar falada dinâmica, direta e rápida a um usuário/ouvinte que encurta exponencialmente o tempo disponível a receber informações, diante da vasta oferta delas por meios digitais.

Costumei iniciar o semestre letivo destacando a questão sobre os vínculos sociais proporcionados pelo rádio. Para estabelecer esse conceito, o primeiro texto que os alunos precisaram ler para a segunda semana do semestre letivo foi o Capítulo 1 do livro *Rádio: teoria e prática*, de Luiz Artur Ferraretto (2014), sobre os conceitos do rádio. Uma semana depois, uma aula expositiva sobre pontos do capítulo foi dada. Nesta aula, enfatizei no texto a passagem que demonstra o rádio como “instituição social”, ou como “criação cultural”, da forma como prefere Meditsch, inspirado por Otto Groth, quando este último fala sobre o jornal impresso:

Assim como a existência de um jornal não se restringe ao calhamaço de papel impresso que foi publicado hoje, nem ao que foi publicado ontem, mas que se vincula a uma

ideia objetivada e apoiada numa instituição social, que permeia e supera a edição de cada dia, a existência de uma emissora de rádio em particular, e do rádio em geral como instituição, não pode mais ser atrelada à natureza dos equipamentos de transmissão e recepção utilizados para lhe dar vida, mas sim à especificidade do fluxo sonoro que proporciona e às relações socioculturais que a partir dele se estabelecem. (MEDITSCH, *apud* FERRARETTO (2014, p. 18-19).

Para demonstrar o rádio como um dos promotores destas “relações socioculturais” de que fala Meditsch, minha intenção primordial na segunda semana de aula, além de difundir os conceitos básicos do rádio, foi promover um debate sobre como os jovens alunos podem enxergar a produção de materiais sonoros que expressem notícias que normalmente não são filtradas pelas grandes corporações, muitas vezes por representarem grupos socialmente minoritários, desfavorecidos, com tendências comportamentais e de pensamento que não interessam às tendências e pensamento desses conglomerados. Uma das maiores dificuldades na lida com essa geração que já nasceu com a oferta dessas possibilidades de tecnologia digital para produzir conteúdo, é demonstrar que o que está ao dispor deles é uma possibilidade de revolução nas comunicações, de desestrutura da centralização da produção da notícia pelo jornalismo convencional. E que, por isso, o que eles têm em posse são ferramentas políticas.

Além dos elementos do texto de Ferraretto (2014), injetei no discurso a “pluralidade do rádio” como aponta o espanhol Mariano Cebrián Herreros (2001, p. 46), e a constituição dos 4 elementos sonoros difundidos pelo rádio (palavra, ruído, música e silêncio) assim como apresentou Armand Balsebre (2007, p. 22).

Principalmente nas primeiras aulas da disciplina, a sequência exige leitura e estudos sobre as características teórico-práticas da *Linguagem Sonora* com textos de conhecimentos teóricos e históricos, alinhando-a, desta forma, entre os eixos IV e V de formação (Artigo 6, pg. 4) descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em jornalismo:

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. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO, 2013, p. 4).

Se no princípio parti com aulas teóricas a revelar alguns conceitos básicos e outros práticos sobre o rádio, sobre seus elementos principais, sobre uma história do rádio no Brasil e da informação transitada nele – parte da disciplina que se identificou com o eixo IV da formação profissional, que “objetiva fundamentar o conhecimento teórico e prático” – logo na sequência, houve propostas absolutamente práticas, como adaptação de um trecho de obra não radiofônica para o rádio; a constituição de uma expressão sonora sem palavras que contasse uma história ou uma situação; nota de radiojornalismo escrita e que foi lida em simulação de jornal ao vivo; e constituição de uma pauta para reportagem em rádio, fatores que aproximavam a disciplina do eixo V de formação profissional, em que a proposta é “fornecer 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” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO, 2013, p. 4). A disciplina Linguagem Sonora contemplou ainda o item III do Artigo 2º deste mesmo documento, segundo o qual a estrutura do curso de bacharelado em jornalismo deve “promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM JORNALISMO, 2013, p. 1).

Entendo que estiveram também os propósitos da disciplina alinhados à sugestão de formação nesta área da informação sonora, conforme proposto pela UNESCO para competências no Jornalismo:

Jornalistas dos meios audiovisuais sabem como escrever visando à utilização da voz, de sons e imagens, como estabelecer o foco da história, como introduzir trechos gravados e ao vivo, como falar claramente, fluentemente e de forma interessante, usando corretamente o idioma. (MODELO CURRICULAR DA UNESCO PARA O ENSINO DO JORNALISMO, p.35).

Linguagem Sonora como princípio contemporâneo do Radiojornalismo

A estratégia para conquistar o interesse de alunos de 1º Semestre de curso pode ser definitiva para que ele se decida por seguir na carreira de jornalista, ou desistir. Por essa importância, um detalhe apontado no processo do primeiro trabalho prático da disciplina foi a entrada do aluno no conhecimento do fazer rádio pela ficção, com objetivo de levá-los por uma experiência prazerosa ao conhecimento do que é este meio. Escolher um texto ficcional, ser instruído sobre como adaptar para o rádio, dividir a interpretação dos personagens pelos elementos da equipe, ensaiar, gravar no estúdio e depois editar para entregar a adaptação para ser avaliada, é uma dinâmica que em geral diverte o aluno. Ludicamente ele entra no universo dos sons, começando a aprender a fazer rádio.

Tratei, durante esse processo, de traçar um paralelo entre a produção pela qual eles estão passando com a adaptação de um trecho ficcional, com o processo de produção de uma reportagem diferida (ou editada) para o rádio, ou uma produção de informação em áudio ao modelo de podcast ou grande reportagem radiofônica. Para tanto, apresentei aos alunos uma simples tabela comparativa, com semelhanças e diferenças entre o processo de produção de ficção em áudio e o processo de produção da informação em áudio, olhando especificamente para o conceito da reportagem, para o qual eles partirão em breve durante o semestre. A simples tabela com a comparação entre os dois processos, segue:

Tabela 1. Digrama comparativo de produção para áudio entre ficção e realidade

<i>FASE</i>	<i>FICÇÃO</i>	<i>FAS E</i>	<i>REALIDADE</i>
1	<i>Escolha do texto a</i>	1	<i>Seleção de um fato a (a)</i>
2	<i>Adaptação (Roteiro) b</i>	1	<i>Pesquisa, pauta e planejamento da cobertura b (a)</i>
3	<i>Ensaios c</i>	1	<i>Chegada ao local do fato, observação, conversas c (a)</i>
4	<i>Gravação falas e sonoplastia d</i>	4	<i>Captação (entrevistas e sons) d (d)</i>
5	<i>Edição e sonorização e</i>	2	<i>Roteiro da reportagem e (b)</i>
		3/4	<i>Gravação f (c) e (d)</i>
		5	<i>Edição e sonorização g (e)</i>

Fonte: elaboração do autor

Ao apresentar a tabela acima, a primeira questão que demonstrei é como a narrativa da realidade para rádio e áudio exige mais fases do que a narrativa da ficção para os mesmos meios. Justifiquei esse pensamento demonstrando que, enquanto na ficção a história é dada de forma fechada no item (a), quando se trata, como no caso, de uma adaptação de obra já escrita; na realidade de nossa vida o fato se constrói vivamente, enquanto o jornalista o acompanha, selecionando-o, pesquisando dados, planejando a cobertura, até chegar ao local do fato para captar os sons e as palavras com as quais vai compor parte de sua narrativa. Assim, na divisão da realidade, o jornalista consome os itens (a), (b), (c), e (d), enquanto que na ficção apenas realiza o item (a) para tratar da história a ser contada. Essa

comparação pode ser melhor vista na leitura das colunas “Fases”, tanto da ficção quanto da realidade, na tabela acima. Apontei aos alunos, desta forma, que quando o jornalismo faz a reconstrução narrativa do fato é impossível não carregar em seu bojo uma ideologia, já que componente da formação social do ser humano (SODRÉ, 2009, p.10). Mostrei também que outros esclarecimentos sobre os estudos de ideologia na constituição da notícia irão reaparecer aos alunos em outras disciplinas do curso. Na mesma vez, demonstrei quão semelhantes são os processos de ficção e realidade no sentido de sua produção para meios de comunicação originais de massa, sobretudo do ponto de vista técnico de produção sonora e edição.

As metodologias das quais a disciplina lançou mão para desenvolver os conhecimentos e as habilidades dos alunos incluem dinâmicas diferentes e específicas para cada momento de produção dos trabalhos em grupo. O trabalho que exige o processo de produção em áudio da adaptação de um texto de origem literária, ou de quadrinhos, ou de outras linguagens – menos a radiofônica – faz o aluno desenvolver habilidades de trabalhar em equipe (fundamental para o trabalho jornalístico), e ter consciência e concentração na distribuição de funções e no cumprimento da função que foi dada a cada um para que o trabalho se realize. Para conduzir os processos das equipes de forma objetiva e clara, me acompanha minha experiência em ficção para áudio entre os anos de 1982 a 1989.

Em nova fase da disciplina, apresentei duas aulas teóricas sobre a História do Rádio no Brasil, com apresentação em slides de imagens e sons da história do rádio e sobre o acompanhamento que o rádio fez de nossa história política e social. É necessário fazer um grande esforço de síntese. O texto de base para os alunos e para mediar meu discurso é *Radiojornalismo: fragmentos de história* (ORTRIWANO, 2003), em que a autora constrói uma linha de tempo relacionando os principais acontecimentos do país e o acompanhamento que o rádio fez deles. Também discute a evolução tecnológica do meio e como beneficiou a velocidade que caracteriza o rádio. O discurso é composto por diversas influências vindas de autores que abordam a história do Rádio, lidos em meus estudos, de forma que estiveram embutidos no discurso das aulas fragmentos originais de Ferraretto (2007), sobre trecho de uma reportagem de Flávio Alcaraz Gomes, da Rádio Guaíba, em 1967, em que narra parte da Guerra dos Seis Dias, de Israel contra o Egito; Moreira (1991), em relação às intenções do “pai do rádio”, Roquette-Pinto, de fazer do Rádio um espaço social de aprendizado; Hausen (1996) sobre Getúlio Vargas e o surgimento da figura política do populismo na América Latina; Cabral, (2005) sobre a música brasileira nos primórdios do rádio; Murce (1976) a respeito do impacto do rádio na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 e 1930; e Klockner (2011, p. 110-114) sobre o “manual sonoro” d’O Repórter Esso.

Em paralelo, propus aos alunos pensarem em uma história curta a ser narrada em sons sem palavras, que batizei de “Expressão Sonora”, sendo esse um trabalho individual para ser feito fora do tempo da aula. Os alunos foram orientados a lidarem minimamente com o software livre Audacity, apresentado por mim em seus caminhos de edição, a partir de um computador, com imagens projetadas em tela grande. Os alunos da turma ainda receberam pelo nosso Blackboard – software que funciona como um depósito das informações sobre as disciplinas que ele estuda no semestre – toda informação possível sobre a disciplina. No caso do Audacity, lá depus um manual sobre o funcionamento do software, de autoria de Daniel Gambaro (2010).

A fase seguinte foi de demonstração das regras para escrita de notas e notícias para o rádio ao modelo de frases “manchetadas”, usadas há décadas como estilo de redação da Rádio Jovem Pan de São Paulo, como referência auditiva para os alunos. Principei o discurso sobre notícia para Rádio por Zuculoto (2012), e expandi para as aplicações de estudos de Porchat (1993) e Ferrretto (2007) sobre o modelo de notícias “manchetadas”. A última fase do bimestre foi cada aluno apresentar, em sequência que envolve toda a turma, uma notícia ao vivo, em simulação de radiojornal feita no Estúdio, comigo funcionando como âncora.

Depois que os alunos recebem suas notas de trabalhos e prova válidos para o que na Universidade chamamos de N1, comecei a última rodada de um esforço para conhecimento de conceitos básicos e importância sobre pauta na construção da reportagem. Propus aos alunos a preparação em grupo de uma pauta para reportagem em rádio, usando como “template” um modelo de pauta em que me apoio para explicar todos os passos e itens de sua construção. Nestas aulas, a referência principal que me atinge é de Lage (2003). Depois de algumas rodadas de discussões com toda a classe, e em seguida

em particular com cada grupo, decidiram-se temas para a pauta de cada equipe a ser entregue como último trabalho da disciplina, encerrando-a em seus processos práticos. Busquei deixar os alunos prontos para iniciar, no semestre seguinte, sua jornada na disciplina Reportagem e Documentário no Rádio, partindo juntamente de onde pararam no semestre anterior: a pauta.

As evoluções de aproximação com a *Linguagem Sonora* que os alunos iniciantes no curso têm, os levam a evoluir para o passo 2 de seu aprendizado, a disciplina citada acima, no semestre imediatamente seguinte. O auge dela em termos práticos já fez os alunos porem no ar seu radiojornal em transmissão direta pelo *Facebook*. Proporcionamos assim a expansão para além da simulação simples e convencional de práticas universitárias em rádio e áudio. Ao transmitirmos ao vivo pelo *Facebook*, estamos fazendo rádio contemporâneo, estamos indo à execução de uma das emissões em plataformas digitais que trazem o conceito de rádio expandido, que “extrapola as transmissões hertzianas e transborda para as mídias sociais, o celular, a TV por assinatura, *sites* de jornais, portais de música...” (KISCHINHEVSKY, 2016, p. 13).

Nossa experiência de transmissão sonora por mídias sociais foi feita e conduzida pelo professor Ricardo Senise, que iniciou essa prática e a mantém em toda oportunidade em que está nesta disciplina. Ele afirma que

[...] para o aluno essa experiência foi sem dúvida interessante, tanto para poder acompanhar o trabalho de outros grupos como para simular a interatividade com os ouvintes que ocorre em emissoras atualmente, quando o estúdio deixou de ser um local misterioso e está aberto para qualquer um matar a curiosidade sobre o que acontece durante o programa e como são os apresentadores. Além disso, a transmissão pelo *Facebook* serviu para fazer o registro da experiência, criar um souvenir para os alunos e um modelo para as futuras turmas usarem como referência. (SENISE, 2018, depoimento concedido ao autor)

Na base desta experiência estive a transmissão pelo *Facebook* junto com o acesso do público possível a enviar comentários tanto pela plataforma desta rede social, quanto pelo número de *WhatsApp* que os alunos-apresentadores davam no ar para interação com o público. Evidentemente a audiência foi baixa, basicamente limitada aos alunos da turma e aos amigos deles nas redes sociais, que enviaram mensagens e curtiram a apresentação pelo *Facebook*, mas como deixou indicado o professor Senise, trata-se de um modelo para usar como referência.

Questionário para verificar eficiência no ensino de Linguagem Sonora

De volta à *Linguagem Sonora* como disciplina original, a possibilidade de validação para comprovar o que pretendo demonstrar com este capítulo é considerar os 20 questionários respondidos duas vezes pelos mesmos alunos, na representação do público de 36 alunos que formaram uma turma de estudantes de Jornalismo da Universidade Anhembi Morumbi, de 1º Semestre do curso no chamado Campus Paulista 1¹, no primeiro semestre de 2017. As diferenças numéricas entre os questionários aplicados e o número de alunos validados para a pesquisa se explicam por duas variáveis: apliquei o primeiro questionário no primeiro dia de aula exclusivamente para apanhá-los antes de começarmos todo o aprendizado no conhecimento sobre *Linguagem Sonora* e sua utilidade na informação jornalística, sendo este também um dia em que uma pequena parte dos alunos não havia se matriculado ainda, o que é comum em uma universidade privada. Apliquei o segundo questionário, rigorosamente com as mesmas questões do primeiro, no penúltimo dia de aula, antes do dia da prova final, também com a intenção de, com o conteúdo todo apresentado, medir o aprendizado dos alunos na comparação das repostas feitas nos dois questionários. A escolha deste dia se deu em função de a prova final ser um momento tenso e de concentração dos alunos, para estarem voltados exclusivamente para a prova e não para outras questões agregadas à disciplina e que não validam nota. Neste penúltimo dia, outros alunos faltaram. Desta forma, no desconto entre os que ainda não estavam no primeiro dia e os que faltaram no penúltimo dia, um conjunto de 20 alunos respondeu ao primeiro e ao segundo questionário.

.....
1 Campus Paulista 1 é localizado na Avenida Paulista, 2.000, Cerqueira César, São Paulo.

Optei por 5 perguntas abertas na constituição do questionário, apoiando-me na relação de vantagens deste tipo de questionário, em que, segundo Mattar (1994), entre outras, “[...]cobrem muitos pontos além das questões fechadas; têm menos poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas [...]” (MATTAR, 1994, *apud* VARGAS, s/d, p. 3). Para não correr riscos de generalizações que não se confirmariam ao final da pesquisa, adoto o “método de amostragem não-probabilísticos”, em primeiro lugar quando os respondentes forem escolhidos porque eles são facilmente acessíveis ou os pesquisadores têm alguma justificativa por acreditar que eles são representativos da população (VARGAS, s/d, p. 8).

E ainda por duas outras razões, segundo as quais “a população designada é muito específica e de disponibilidade limitada” (VARGAS, s/d, p. 8), o que é o caso dos estudantes de jornalismo de 1º semestre de uma universidade privada paulistana; e “a amostra é um estudo piloto, não a pesquisa final, e um grupo não aleatório está disponível.” (VARGAS, s/d, p. 8). Neste caso, “a pesquisa final” a que ela se refere, no que percebo, seria um longo estudo do aprendizado dos alunos ou do curso desta Universidade, ou de alunos de jornalismo no Estado, na região do país, ou seja, um objeto mais amplo ao qual um questionário aplicado também amplamente poderia corresponder.

Nas perguntas do questionário, o assunto central toma o corpo de, se observadas evoluções no que diz respeito à percepção da importância da informação jornalística sonora, a disciplina *Linguagem Sonora* ser ela própria ferramenta de engrandecimento da cultura dos alunos. Para análise das respostas, considero mais interessante seguir o caminho de análise qualitativa a partir de dados quantitativos, ainda que estes últimos levem a percentuais residuais espalhados por muitas respostas diferentes. A favor das questões abertas está o respeito à livre expressão do alunado no questionário, ao refletir sua diversidade de pensamento, de acesso, de interesses, com objetivos de trazer à tona sinais de aproximação aos conceitos também subjetivos de *Cultura*, aprendizado, *Linguagem Sonora*, processos didáticos.

Uma análise qualitativa de certos dados quantitativos

Para a primeira questão “o que você entende hoje sobre o conceito de Linguagem Sonora?”, os resultados auferidos mostram que quatro dos cinco itens mais citados pelos alunos – resultando em 100% das respostas no início da disciplina e 85% das respostas ao final da disciplina – mostram tendência de manutenção da percepção ou de melhora, porque os outros 15% responderam na fase final que os estudos e práticas de composição e produção de áudios informativos estão envolvidos com questões sociais e culturais. No início do curso esse percentual foi de zero.

Para a questão “Você ouve podcasts? Se sim, qual tipo de podcast?”, o mais surpreendente desta apuração é que, entre os 8 (40%) entrevistados que responderam que não ouviam podcasts no início da disciplina, 2 (10%) não sabiam do que se tratava a palavra podcast. Eles passaram a saber, e o indicativo está em que, na saída da disciplina, apenas 20% não ouvia, mas todos sabiam do que se tratava.

Para a pergunta “Como você percebe o som enquanto componente de mensagens comunicacionais?”, caem em 20 pontos percentuais ao final da disciplina a quantidade de respostas genéricas dadas no início sobre som relacionado à fala, linguagem, interpretação, mensagem, e ainda relacionando com imagem com prevalência desta última. Enquanto isso, sobem ao final em 15 pontos percentuais as referências ao rádio como meio principal de comunicação sonora.

Sobre a questão “O que você conhece sobre a potencialidade e importância do som na informação jornalística?”, os alunos demonstram que ampliaram suas percepções sobre a incidência e importância do som na informação, independentemente da plataforma. Nesta questão, o rádio mantém-se no mesmo patamar de 35% do público, tanto no início, quanto no começo como citação, não apontando evolução na atribuição da importância ao meio, embora o conteúdo da disciplina tenha enfatizado essa importância.

Diante da questão “Vê alguma vantagem na produção da informação exclusivamente sonora, diante da produção da informação audiovisual, com imagem em movimento, ou mensagens escritas?”, a maioria de 75% demonstra invariabilidade, entre o início e o fim do processo, no que tange à importância do rádio e suas características, mas 25% mostra ao final indicações de estímulo à imaginação e atenção na escuta que o som provoca. Manteve-se absolutamente igual, tanto no início,

quanto ao final da disciplina o percentual (20%) de alunos que disseram não ver vantagem no som exclusivo como condutor de informação, atribuindo propriedades positivas a uma convergência que incluía som, imagem e texto.

Conclusão

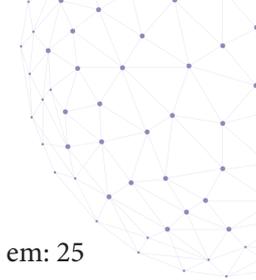
O resultado geral do questionário aplicado parece demonstrar que houve ganho para os alunos com a presença da disciplina *Linguagem Sonora* por um semestre. Ao menos, em uma leitura transversal sobre o potencial de respostas, pode-se perceber que os alunos ou mantiveram ou passaram a valorizar, em primeiro plano, o rádio como meio. Em segundo plano, mas não menos importante, o não consumo de som informativo transitado em áudio por internet, ou não conhecimento em alguns casos sobre podcast, a demonstrar que esse produto, quando com características essencialmente sonoras, não está na “timeline” de uso dos jovens estudantes de jornalismo que se iniciam nesta universidade privada da região sudeste do país.

Na generalidade, esse resultado de auto percepção é menor do que a expectativa da pesquisa, que buscava um patamar mais significativo de evolução dos alunos na percepção da importância do som na informação, com consequente demonstração de compreensão sobre o som possível que vincule o áudio e o rádio como elementos de importância social, a assinalar uma evolução cultural do alunado foco da pesquisa. Comprova-se aqui um dos pensamentos do filósofo austríaco Karl Popper quando discute teorias de métodos científicos e defende o que chama de “método empírico”, em que deve existir uma demarcação ao que se quer provar com uma pesquisa científica, e que se devem adotar regras “que assegurem a possibilidade de submeter à prova os enunciados científicos, o que vale dizer a possibilidade de aferir sua falseabilidade” (POPPER, 1993, p. 51). Por outro lado, o grande ponto positivo é a evolução de 15% do alunado, entre o início e o fim do processo, a citar a relação que a disciplina busca, de aproximação entre a produção de informação sonora e temas sociais e culturais.

Na história do curso de jornalismo desta Universidade e, principalmente, na evolução das matrizes curriculares de cursos de graduação da rede a qual ela pertence, em uma última reforma efetuada para o ano de 2018 a disciplina *Linguagem Sonora* foi excluída, para dar lugar a outras linguagens também fundamentais à formação do jornalista. Assim, as experiências fundamentais de produção sonora de informação e consequente desenvolvimento cultural dos alunos tornaram-se compactados em uma disciplina única que ora trata da informação em áudio, tornando-se este um novo desafio no trabalho dos professores que lidam com esta área. Este movimento é natural em uma universidade privada que, enquanto mantém sua preocupação de ensinar jornalismo em alto nível, deve cuidar por manter-se sustentável como entidade que visa lucro e metas financeiras. É certo que o desafio de ensinar do professor neste universo se intensifica, o que torna sua presença em sala de aula e sua intervenção enquanto educador ainda mais fundamentais para o aculturação de nossos alunos, tarefa, entendo, cumprida pelo exemplo exposto aqui com o desenvolvimento e a pesquisa a respeito do ensino da *Linguagem Sonora*. Portanto, retornamos ao ponto inicial deste capítulo: a questão da *Cultura* adquirida por nossos estudantes, possível de existir sobretudo aos que se prontificam a participar e aproveitar ao máximo o que a Universidade lhes oferece.

Referências

- BALSEBRE, Armand. **El language radiofónico**. Madrid: Cátedra, 2007, 5ª edição.
- CABRAL, Sérgio. **No tempo de Almirante: uma história do rádio e da MPB**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2005.
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano. **La radio en la convergência multimedia**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Dora Luzzatto, 2007, 3ª edição.



- FERRARETO, Luiz Artur. **Rádio: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GAMBARO, Daniel. **Tutorial do Audacity: uma visão geral para amadores e iniciantes**. Fev/2010. Disponível em: <http://culturadigital.br/falalivre/files/2015/04/tutorial_audacity_amplo.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido: fundamentos da ciência dos jornais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HAUSSEN, Doris Fagundes. Rádio, populismo e cultura: Brasil e Argentina. **Revista Famecos – mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre: novembro de 1996. p. 50-56. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/2947/223>>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio e mídias sociais: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- KLÖCKNER, Luciano. **O Repórter Esso: a síntese radiofônica mundial que fez história**. Porto Alegre: AGE: Edipucrs, 2011, 2ª Edição.
- MEDITSCH, Eduardo, *apud* FERRARETO, Luiz Artur. **Rádio: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.
- MURCE, Renato. **Bastidores do rádio: fragmentos do rádio de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MOREIRA, Sonia Virgínia. **O rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1991.
- ORTRIWANO, Gisela Swetlana. Radiojornalismo no Brasil: fragmentos de história. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 66-85, dezembro-fevereiro 2002-2003.
- POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 9ª edição, 1993.
- PORCHAT, Maria Elisa. **Manual de radiojornalismo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- UNESCO. **Modelo curricular para o ensino do jornalismo**. Paris: UNESCO, 2007.
- RAMOS, Daniela Osvald. **A expansão do jornalismo para o ambiente numérico**. Curitiba: Appris, 2016.
- SENISE, Ricardo Penna Silveira. Depoimento dado ao autor, 28/04/2018.
- SODRÉ, Muniz. **A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- VARGAS, Vera do Carmo Comparsi de. **O uso do questionário em trabalhos científicos**. Universidade Federal de Santa Catarina, s/d. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%edficos.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. **No ar: a história da notícia de rádio no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2012.



Rose Mara Pinheiro

O DESAFIO DO ENSINO DO JORNALISMO FRENTE ÀS MÍDIAS MÓVEIS

Introdução

Os desafios do ensino do jornalismo frente às mídias móveis passam prioritariamente pelas questões e limites éticos. Inúmeras preocupações e dúvidas vêm à tona sobre quais seriam esses desafios e de que forma podemos enfrentá-los, num período em que a plataforma de comunicação mais poderosa do mundo atualmente enfrenta sérios questionamentos éticos ligados a compartilhamento de dados e a tênue linha que separa na contemporaneidade os assuntos públicos dos privados.

Numa época crescente de notícias falsas, compartilhadas sem nenhum senso de responsabilidade, os elementos e princípios do tradicional jornalismo são ainda mais necessários e requisitados: apuração, pesquisa, responsabilidade e compromisso social. Fatores que distinguem o bom jornalismo e principalmente o bom jornalista. Os estudantes devem ver a turbulência no jornalismo como um desafio intelectual e prático para desenvolver uma ética mais adequada para uma nova mídia global.

O enfraquecimento do jornalismo e, conseqüentemente, dos jornalistas vêm sendo debatido desde o final do século passado, mas é, sobretudo, a questão da formação profissional frente aos novos desafios que chama a atenção. As profundas transformações tecnológicas que impactam uma sociedade em transição afetam diretamente a formação profissional do jornalista, que mais do que saber lidar com as ferramentas tecnológicas, deve saber se colocar criticamente frente aos novos caminhos trilhados pelos cidadãos e restabelecer os códigos de ética para um exercício profissional pautado em valores que possam apontar para uma sociedade plural, democrática e igualitária.

Uma questão central é até que ponto a ética da mídia existente é adequada para a mídia noticiosa de hoje e de amanhã que é imediata, interativa e “sempre ativa” - um jornalismo de amadores e profissionais. A maioria dos princípios foi desenvolvida ao longo do século passado, originando-se da construção de uma ética profissional e objetiva para os jornais comerciais de massa no final do século XIX. Estamos nos movendo em direção a uma mídia mista - um cidadão da mídia de notícias e jornalismo profissional em muitas plataformas de mídia. Esta nova mídia mista requer uma nova ética da mídia mista - diretrizes que se aplicam a amadores e profissionais, seja eles blogam, tweetam, transmitem ou escrevem para os jornais. A ética da mídia precisa ser repensada e reinventada para a mídia de hoje, não do passado. (WARD, s/d)

Esse tema é tão importante e sério que foi foco de uma ampla pesquisa que analisou os códigos de ética em 99 países e descobriu que “91% dos códigos em todo o mundo não têm referências ao cenário digital” (DÍAZ-CAMPO & SEGADO-BOJ, 2015, p. 740).

Em 2006, Marcondes Filho já chamava a atenção para a questão do “jornalismo fin-de-siècle”:

A era das novas tecnologias introduz critérios, formas e um arranjar do mundo absolutamente diferentes do que conhecíamos até agora e que herdamos principalmente do Iluminismo. Nossas ciências, nosso saber, nossa forma de trabalhar o mundo que nos rodeia têm de ser radicalmente transformados a partir desses novos elementos. (2009, p. 153)

Nesse sentido, é preciso reforçar que o papel do ensino superior é ampliar a capacidade de reflexão dos alunos, construindo criticamente argumentos e pensamentos, inclusive sobre as maneiras de participação ou compartilhamento de informações nas redes sociais.

O advento da tecnologia digital indica uma necessidade de se estender a missão tradicional da escola (...) a escola existe, em parte, para proporcionar aos jovens experiências sociais, intelectuais e culturais que eles não teriam sem ela. (...) As escolas deveriam desempenhar um papel fundamental na tentativa de nivelar as desigualdades de participação, ou seja, o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que irão preparar a juventude para uma ampla participação no mundo de amanhã. (BUCKINGHAM, 2012, p. 56)

Esse papel é ainda mais relevante num curso de Comunicação, e especialmente de jornalismo, porque trata especificamente dos processos de comunicação na sociedade contemporânea. Por isso, as experiências com os dispositivos móveis devem fazer parte da preocupação dos professores, não apenas em suas pesquisas acadêmicas, mas principalmente nas relações em sala de aula e com os alunos. Embora apenas iniciados, não há como retroceder nos debates, como aponta Scolari:

Essa é uma experiência perturbadora Homo sapiens... Estamos apenas apreciando as primeiras consequências dessa convergência/explosão. Este é um processo em curso e ainda não terminou! Neste contexto, considero que a comunicação móvel está no centro dos processos de convergência cultural contemporâneos. A pesquisa sobre a comunicação móvel a partir da perspectiva de estudos de mídia está apenas começando e tem um longo caminho a percorrer. Para seguir este caminho, é necessário compreender que um novo meio de comunicação entrou no ecossistema de mídia, um meio com os seus próprios modelos de negócios, gramática, práticas de produção e dinâmicas de consumo. (...) As consequências desta aparição serão sentidas por todo o ecossistema de mídia, o que torna necessária a inclusão de comunicação móvel nas agendas dos pesquisadores. (SCOLARI, 2016, p. 183)

Jenkins (2016) chama a atenção para o papel crucial das instituições de ensino, em todos os níveis.

Podemos esperar, portanto, que, na era digital, as instituições de ensino tenham um papel a desempenhar na promoção de competências na cultura midiática, na criação de oportunidades para os jovens reivindicarem e exercitarem suas vozes, garantindo que tenham a orientação de que precisam para encontrar o caminho das redes, que serão a fonte produtiva para sua energia criativa e suas necessidades sociais. Além disso, devem ter um papel importante na promoção de uma séria reflexão sobre as normas éticas que podem permitir que uma sociedade diversificada respeite todos os participantes e se responsabilize pela qualidade das informações colocadas em circulação. (JENKINS, 2016, p. 217)

Concordo com Bucci (2000) que a preocupação atual deve ser com o preparo crítico, a formação

ética e a apropriação do senso de sujeito. Uma geração que não ignore seu papel de formadora de opinião e nem o seu uso estratégico na ampliação do poder do mercado. A meta de formar jornalistas fica ainda mais desafiadora, levando os sujeitos a construir novos modos de atuação na mídia e, por consequência, no mundo.

Para Braga (2001), o papel da comunicação é relevante em função do “desenvolvimento de processos mediáticos e geração de procedimentos públicos”, além do que o próprio ângulo comunicacional tem aumentado sua presença em espaço e atividades da sociedade, decorrente da “forte intensidade, diversidade e rapidez com que a *interacionalidade mediatizada*¹ se inscreve em todas as atividades humanas e sociais”. Para ele, essa crescente participação da comunicação justifica repensar a função da escola e sua metodologia.

É com esse foco que Braga situa a sociedade mediatizada, que não apenas acrescenta instrumentos, mas altera seus processos de comunicação a partir das mediações tecnológicas que desenvolvem as interações sociais. As características de inclusividade e penetrabilidade da comunicação modificam percepções e trazem novas experiências (“tentativas”) de construção do social.

Com as mudanças provocadas no século XX, a escola, que sempre se moveu sobre “linhas de tensão” com a sociedade, se depara com novas questões e desafios, como por exemplo “formar para a mudança”. Aqui Braga enfatiza uma dupla perspectiva: “a meta de educar para mudar a sociedade e a meta de educar para uma sociedade em mudança”. Outro exemplo de tensão é a educação voltada para os valores culturais e para a vida em geral em contraste com uma educação para o desenvolvimento, produtivista e especializante. No final, o que se entende é que não há mais padrões, normas universais e generalizantes. A diversidade, o local, a descentralização, a individualidade promovem e dinamizam a relação da educação com a sociedade.

“A escola se encontra em uma profunda crise de hegemonia”, enfatiza Huergo (2000), afirmando a presença massificadora dos meios, mas apresentando um novo elemento para essa alteração:

Vivemos hoje uma acelerada revolução das percepções, das práticas, das representações e dos imaginários; mas não são tanto os meios e as tecnologias os que desafiam a escolarização, senão a tecnicidade e a cultura mediática na trama da cultura social. [...] O cenário educativo está testemunhando a impotência da racionalização. (2000, p. 15)

Por outro lado, Huergo aponta para um projeto transversal de Comunicação/Educação, pensando em duas abordagens distintas: a profundidade dos estudos culturais da comunicação na educação e a construção criativa de uma pedagogia crítica das mediações culturais. “Necessitamos atualizar e aprofundar a desconstrução/crítica da escolarização e da tecnoutopia, desde uma genealogia da cultura latino-americana” (2000, p. 19).

Outro ponto fundamental para a questão da “comunicação para a educação” é a exagerada expectativa atribuída às tecnologias.

A ilusão de que as redes tecnológicas produzem uma democracia direta, uma comunicação social harmoniosa e um mundo melhor. É possível religar (com a carga religiosa) a tecnologia com a felicidade humana. (...) A tecnoutopia tem contribuído a imaginar que é possível a construção de redes de comunicação transparente. Ao separar a tecnologia da cultura, separa a comunicação dos processos culturais. É a partir desta formação cultural emergente que se tem reforçado o sentido de Comunicação para a Educação, que contém a crença de que a comunicação implica transparência, entendida como clareza, isto é, como o contrário da opacidade dos processos socioculturais. (HUERGO, 2000, p. 11)

Huergo esclarece o sentido de transparência na afirmação acima: como acordo (forma atenuada

.....
1 Braga propõe o uso da expressão interacionalidade em substituição à palavra interatividade, por considerar que esta última se restrinja ao tipo conversacional. Interacionalidade mediatizada seria então todos os tipos de interação promovidos ou possibilitados pelos meios de comunicação. “Na interacionalidade mediatizada ampla, o que importa mais é a situação de grupos e pessoas interagindo sobre produtos mediáticos, percebidos como disponibilidades sociais” (BRAGA&CALAZANS, 2001, p.29).

de compromisso social); como possibilidade de retroalimentação ou *feedback*; como construção de uma comunidade ideal de comunicação, consagrando o caráter ativo das audiências; e como interação microeconômica. Entretanto, para Huergo, estaríamos diante de “uma sociedade depredadora, que forja as identidades violentamente em torno das idiossincrasias do marketing e do consumo”. (2000, p. 14)

Medina (2006) complementa que a crise de “degenerescência” no jornalismo traz embutida uma ruptura entre os especialistas e as múltiplas sabedorias, que precisam encontrar seus “elos perdidos” para “darem outras respostas aos impasses históricos”. Nesse momento de sociedade em transição, não bastam tradicionais ou já conhecidas fórmulas e discursos. É necessário repensar procedimentos, técnicas e diretrizes.

No ensino de jornalismo, a crise de paradigma se faz mais alarmante, uma vez que há uma necessidade de redimensionamento de suas próprias técnicas e tecnologias de difusão, passando pela linguagem e pela prática profissional.

Há, sim, demandas sociais que pressionam um outro perfil de profissional - muito mais complexo do que o perfil do jornalista liberal. As crescentes organizações da sociedade formal, a retribalização da sociedade informal, toda a reorganização dos Estados e do mundo empresarial, as novas dimensões do trabalho e a consciência ambiental são alguns dos desafios da antiga aldeia global. As tecnologias da sociedade da informação são facilmente assimiladas; já a visão de mundo e as ferramentas da inteligência natural muito lentamente se abrem para o signo da relação. (MEDINA, 2006, p. 14).

Com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, colocada em prática desde o segundo semestre de 2015, a formação do profissional de jornalismo foi revista em função do “contexto de uma sociedade em processo de transformação”.

“O acelerado potencial difusor das tecnologias de informação produziu novos ordenamentos sociais, novos comportamentos culturais e novas relações de poder” (BRASIL, 2009, p. 4). Nesse cenário, como apregoam as mesmas diretrizes, é necessário repensar conceitos “éticos, técnicos, estéticos para uma nova compreensão do jornalismo”.

O estado de crise resulta da superação de tais conceitos pela realidade nova moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão. E a mais importante decorrência da vertiginosa evolução tecnológica é, sem dúvida, a irreversível expansão de práticas e estruturas de democracia participativa, com sujeitos sociais dotados de alta capacidade de intervenção na vida real de nações e pessoas. BRASIL, 2009, p. 5-6)

É, por isso, que o desafio do ensino e da prática do profissional de jornalismo é ainda mais contundente, fortalecendo o senso de urgência sobre as relações dentro e fora da sala de aula entre professores, alunos e profissionais. Uma vez que ainda “há dúvida quanto ao papel tradicional do jornalista frente à internet” (HERSCOVITZ, 2003, p. 19). Não estamos falando aqui de repensar a estrutura que já contempla o uso intensivo de tecnologias de comunicação, mas, além disso, o que fazer com a mediação tecnológica que transforma as relações professor-aluno; aluno-aluno; professor-professor.

Nesse sentido, e reforçado por Medina (2006), precisamos aprender no curso de jornalismo o novo conceito de ensino-aprendizagem, que “se caracteriza pela ação, e não pela verbalização do conhecimento” (p. 172). As DCNs, então, vêm ao encontro dessa transformação, instituindo como norte para os cursos de jornalismo em todo o território nacional o uso de ‘metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno’ com o objetivo de, entre outras, formar profissionais dotados de “competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão” (p. 15).

Chama a atenção, evidentemente, que é preciso discutir a metodologia do ensino de jornalismo e a participação do corpo discente. Interessante observar, como previsto nas DCNs, que esse novo

processo de ensino desafia as relações com os professores.

O processo de ensino-aprendizagem na universidade é acima de tudo um relacionamento humano professor-aluno e aluno-aluno. Então, o processo, ao ser realmente assumido, exige uma pesquisa científica que ocupa um lugar importante no trabalho do professor. Por isso, não adianta falar numa nova metodologia de ensino no jornalismo sem considerar os aspectos elementares do didático, aspectos que, pela nossa formação tradicional, tendemos a ignorar. (MEDINA, 2006, p. 176-177)

Como um paradoxo, a crescente utilização das redes sociais por toda a sociedade, o que inclui evidentemente professores e alunos, reforça a necessidade de uma relação em sala de aula mais próxima e dialógica. O papel do professor e da escola/universidade ganha uma nova dimensão, extraindo do seu viés de repertório intelectual para uma prática acadêmica social, que não tem sido aprendida nos cursos de didática de ensino superior. Uma prática pedagógica que envolve a conhecimento do outro, a avaliação como processo gradual e a relação de individualidade, com suas habilidades e dificuldades.

Claro que esse desafio fica impossibilitado em salas de aula repletas de acadêmicos, com distintos desejos, perspectivas e expectativas em relação ao ensino. O papel do professor fica ainda mais em xeque, em termos de conhecimento e diálogo individual de seus alunos.

Entretanto, como afirma Medina (2006, p. 181):

Não há mais dúvidas de que o centro do processo de ensino-aprendizagem se desloca do professor e seus conhecimentos a transmitir para o grupo de alunos em trabalho criativo, elaborando experiências e conhecimentos, através de uma interação social em que o professor apenas orienta e, sobretudo, observa o processo.

Não basta instituir a tecnologia como mediadora se a prática pedagógica continuar distante do processo de ensino-aprendizagem. Cada um de nós aprende de uma forma e tem uma maneira peculiar de adquirir conhecimento. O professor, em tempos de uma sociedade em transição, precisa:

(Precisamos) o quanto antes abandonar a ênfase na busca de conhecimentos a serem transmitidos e ingressar na pesquisa consciente do processo de ensino-aprendizagem. O processo é tão ou mais importante que as fórmulas do conhecimento. Enquanto não assumirmos essa posição, estaremos tentando fabricar jornalistas ou comunicadores 'eruditos', incapacitados para enfrentar os desafios do futuro, porque passaram por uma pseudo-aprendizagem. (MEDINA, 2006, p. 187).

Relações de poder e potência

O problema não é a técnica ou mesmo a máquina, mas o ser humano. Aquelas podem nos levar em diversas direções, porque, em última instância, atualmente alienada e sem perspectiva de recuperação, ainda somos nós que lhes damos sentido, toda sua força não é senão expressão muito descontrolada dos poderes, sonhos, esperanças e desatinos da humanidade. (RÜDIGER, 2007, p. 180)

Mais que simples ferramenta, a tecnologia extrapola seu papel de auxiliadora das atividades cotidianas. No século 21, o avanço das tecnologias além de propiciar maior sedentarismo, parece promover um outro tipo de acomodação, a da reflexão. Quando a técnica supera o processo, o homem se vê refém de sua própria criação. Seduzidos pela técnica, passamos a ocupar um lugar menos brilhante, típico caso da criatura superando o criador. Mas, fato é que não podemos abrir mão dos avanços conquistados.

Como explica Bruno (2002, p. 198 e 205):

Lançando nossas mentes no mundo, construímos dispositivos periféricos que simultaneamente simplificam o nosso meio, facilitando nossa cognição cotidiana e

refinando o nosso próprio pensamento. [...] O hábito de ‘espalhar nossas mentes no mundo’, além de simplificar nossas atividades cotidianas, permite que ‘nossas mentes’ se tornem objetos que podemos manipular, analisar, ‘representar’, transformar. As mudanças que operamos no mundo, as inúmeras tecnologias que criamos e utilizamos permite que nossas idéias, representações, pensamentos, hipóteses se tornem ‘coisas sobre as quais pensar’, operando assim mudanças sobre nós mesmos.

Como extensões da mente, as tecnologias encantam como facilitadores, mas nos contentamos em compreender apenas parte do processo. É assim, por exemplo, nos relacionamentos. Se por um lado, encurtamos as distâncias via internet e todas suas ferramentas de comunicação, por outro, nos distanciamos do contato presencial. É possível então questionar se sem a presença real os relacionamentos permanecem inalterados. Dessa forma, à distância, sem necessidade de convivência e com a possibilidade de assumirmos diversos papéis, abrimos o nosso leque de amizades virtuais, cada um representando o papel que mais lhe agrade.

As plataformas eletrônicas inscrevem-se no quadro de uma artificialização crescente da experiência pela tecnologia. Essa artificialização realiza a uniformização da experiência estética de massas e anda associada tanto à ideologia do conformismo como à distribuição social do comodismo. (PASSARELI, 2014, p. 13)

Para Silva (2006, p. 22), a tecnologia abre caminhos desconhecidos, permitindo uma nova paisagem, construindo imaginários. Ele defende as tecnologias do imaginário como “dispositivos de produção de mitos, de visões de mundo e de estilos de vida”, tomando lugar das tecnologias de controle, não pela persuasão, mas pela sedução. Nessa concepção, “o mundo pós-moderno forja tecnologias de afeto e domina os sujeitos pela adesão, pelo consentimento” (SILVA, 2006, p. 25).

Nada mais apropriado já que a era é a da verossimilhança. “O espectador já não suporta a ausência da tela. Não quer o gol, mas o replay do gol: não busca a paisagem, mas o cartão postal; não quer a verdade, mas o verossímil”. (SILVA, 2006, p. 61) Mas como dominá-la, se vivemos entre simulacros e até distorções da realidade? “Na hiper-realidade não é mais possível distinguir o imaginário do real, nem o signo de seu referente, e ainda menos o verdadeiro do falso” (KUMAR, 1997, p. 134).

Mas se perdemos o poder de reflexão, beirando a mediocridade, como sugere Marcondes Filho, ainda temos forças para submetê-las a razão? “Uma visão de mundo pequena, intelectualmente pobre e simplória, passou a dar as cartas no universo comunicacional e informático, retrocedendo o nível de inteligência exigido a posições que em muitos casos beiram a mediocridade” (MARCONDES FILHO, 1997, p. 11).

Segundo Maffesoli, “a comunicação é cimento social, a cola do mundo pós-moderno” (2008, p.20). Na pós-modernidade, então, os meios de comunicação assumem um papel fundamental, multiplicando os olhares e a participação da sociedade. A palavra-chave é a interação. Como não temos mais os conceitos definitivos que nos sustentavam, a presença de inúmeros atores sociais ao mesmo tempo em que abre o leque de visões, tumultua o entendimento, a compreensão. “O mundo hoje está numa complexidade muito grande. Essa sensação de incerteza, de imprevisibilidade, se dá porque temos muitos atores, é muita gente atuando em cima da realidade”. (SANTOS, 2007, p. 56)

O mesmo acontece com a informação, que pelo volume, dimensão e velocidade, é confundida como conhecimento, mas ao contrário provoca a perda pelo excesso.

A metáfora agora é a do momento que, criado pelo homem, o ameaça e a visão de mundo, a do curto-circuito da representação expressão, da confusão. Desaparecido o sujeito, é o objeto que marca agora os limites da individualidade e determina suas qualidades, o homem passa a existir pela técnica. Em relação à comunicação, ela entra numa espiral delirante e tautológica, onde o excesso produz exatamente a perda da informação. (MARCONDES FILHO, 1993, p.23)

Devemos recuperar um conceito inicial: o processo de comunicação deve ser maior que a

técnica. Dessa forma, propomos a comunicação, como processo, como vontade de potência, ou seja, resistência permanente.

A comunicação é, sem dúvida, o fator mais importante da pós-modernidade. Abolido o conceito de persuasão, de dominação e também de subjugação do receptor, numa sociedade pluralista e complexa, a comunicação abre a possibilidade de negociação e identidade, através da interação e da troca de práticas culturais.

Como vontade de potência, a comunicação pode estimular o questionamento, a reflexão e a própria consciência da complexidade em que vivemos. Maior que a tecnologia, o processo de comunicação pode favorecer o pensamento, à medida que estimula o ser em relação, como sugere Paulo Freire.

Se os meios de comunicação, ao invés de reforçarem a desigualdade, mostrarem as diferenças, proporcionando uma revisão de valores e sentidos, poderemos criar uma nova sociedade, capaz de “sonhar sabendo que se sonha” e fazendo o homem consciente de si e conhecedor de seus limites. Como consequência do questionamento, da reflexão, podemos novamente estabelecer laços e retomar o sentido do pertencimento e do enraizamento.

Nietzsche e Heidegger, sobretudo o último, estão muito presentes nessa reflexão que provém do espírito de 68. Nietzsche nos ensina a pensar que o niilismo, ou seja, o declínio das grandes metanarrativas metafísicas, dos assim chamados valores, não é uma lástima, mas a possibilidade de inventar novos valores, menos repressivos, para nossa convivência. (VATTIMO, 1992, p. 4)

Relações em sala de aula

Se as técnicas e dispositivos móveis já dominam as relações sociais como um todo, em sala de aula o diálogo entre professores e alunos também é mediado pelas tecnologias. Entretanto, os docentes ainda não encontraram um caminho para lidar com os novos dispositivos. A questão também perpassa a polêmica em torno do uso instrumental dos meios de comunicação e a própria adequação dos planos de ensino e metodologias aos novos modelos. Não se trata apenas de incorporação dos recursos, mas de como utilizá-los em favor da formação crítica de novos profissionais.

Em 2014, um artigo publicado pela *The New Yorker*, com o título “*The Case for Banning Laptops in the Classroom*”², escrito por Dan Rockmore, trouxe mais polêmica sobre o assunto. A principal argumentação do artigo está baseada em experimentos realizados nas universidades Cornell, Princeton e Califórnia que demonstraram maior apreensão da matéria, independente do assunto, nos alunos que utilizaram apenas papel e caneta. A possível explicação para entender o experimento estaria no fato de que ao anotar sem a tecnologia o aluno é forçado a refletir sobre o que está escrevendo, mesmo que não seja exatamente o que o professor tenha falado em sala de aula. Por outro lado, os alunos que utilizaram o laptop conseguiram um maior volume de informações, mas sem um registro efetivo sobre elas.

Há uma necessidade urgente de repensar a sala de aula e as relações professor-aluno e as tecnologias. Essa questão é um dos focos da Educomunicação, conceito que pretende discutir as delicadas tensões entre Comunicação, Tecnologia e Educação.

Em um de seus mais recentes trabalhos, Soares (2011)³ define a Educomunicação como “um paradigma na interface comunicação/educação”, que pretende atingir pelo menos três objetivos: (1) ampliar a discussão sobre a influência e relacionamento dos sujeitos e o sistema midiático, tanto para análise quanto para a utilização de dispositivos tecnológicos em sala de aula; (2) incentivar e consolidar “ecossistemas comunicativos nos espaços educativos”, o que pressupõe uma gestão “democrática dos processos comunicativos”; e (3) fortalecer a capacidade de expressão dos indivíduos e grupos.

Nessa perspectiva, o conceito aplica-se tanto ao exercício de uma observação atenta sobre a

.....
² Disponível em: <http://www.newyorker.com/tech/elements/the-case-for-banning-laptops-in-the-classroom> Acesso em: 30/10/2014.

³ Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina. (no prelo).

presença dos sistemas de meios de comunicação numa sociedade em mudanças, promovendo sua “leitura” e “uso” (proximidade com o conceito de “educação para os meios”), quanto ao pleno exercício da liberdade de expressão dos sujeitos sociais em inter-relação nos diferentes espaços educativos (proximidade com a prática da “gestão de processos comunicativos”).

É nesse sentido que queremos tratar a proposta educ comunicativa, muito mais ampla do que a utilização dos recursos tecnológicos ou comunicativos em sala de aula, ou seja, apenas instrumental. A Educomunicação vai além de tornar a aula mais agradável ou mais próxima dos educandos, a partir do momento em que se preocupa tanto com uma Leitura Crítica Dos Meios quanto com o diálogo, o processo e a relação professor-aluno, bem como a comunidade que faz parte ou participa desse movimento.

A relação Comunicação/Educação começou há mais de 50 anos longe dos olhares acadêmicos. Uma prática social, nascida em movimentos populares, voltada para a conscientização de crianças e jovens a respeito da influência dos meios de comunicação.

Apesar de ocorrer em praticamente todas as partes do mundo, na América Latina a aproximação dos dois campos ganha nuances mais ideológicas, no contexto da dominação e ditadura política enfrentada em vários países, uma vez que os discursos dos meios de comunicação estiveram atrelados aos políticos-ideológicos e foram instrumentos de manipulação por muitos anos. (SOARES, 2011)

Como elementos fundantes, o novo conceito se alimenta de pioneiros das duas áreas, como Paulo Freire, Mario Kaplún, Celestin Freinet e Janusz Korcsak, entre outros. Educadores, jornalistas, pensadores e pesquisadores que realizaram pioneiramente experiências em sala de aula com o jornal, o rádio e a comunicação em geral, com um objetivo comum: a transformação do passivo receptor – seja de conhecimentos transmitidos pela educação “bancária” ou de informações transmitidas pelos meios de comunicação – a um sujeito-ator, construtor da sua própria história.

A Educomunicação tem sido vista por meio de seu objetivo-fim que é formar cidadãos críticos e aptos a viverem em uma sociedade altamente marcada pelos dispositivos tecnológicos e meios de comunicação. Entretanto, a sua prática reúne referenciais diferenciados, capazes de identificar se o caminho foi percorrido de maneira educ comunicativa.

Entre eles, os diferenciais que identificam as práticas educ comunicativas são: “uma gestão participativa dos processos e recursos, que busca construir e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, ampliando o coeficiente comunicativo dos sujeitos envolvidos”. (SOARES, 2011).

Dessa forma, não basta introduzir a comunicação como instrumento de aproximação ou dinamismo em sala de aula, mas é preciso construir pontes de diálogo, expressão e participação igualitária, onde todos têm direito à voz e podem emitir suas opiniões, preferências e ideias.

Nesse sentido, a Educomunicação pode romper com autoritarismos, exclusões e desigualdades, uma vez que, por meio do diálogo, do reconhecimento das diferenças e das necessidades do outro, propõe um equilíbrio entre as relações de poder presentes nos processos de aprendizagem, tanto formais quanto informais.

Considerações finais

Nos cursos de jornalismo, mais do que qualquer outro, por lidar diretamente com a comunicação, deve ser evidenciada a ideia de reciprocidade e não o conceito estanque de transferência de saber. A proposta é resgatar o pensamento de Paulo Freire sobre o conceito de comunicação: “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, *apud* MEDITSCH e FARACO, 2003, p. 27).

É possível então questionar se, com a ênfase na tecnologia, os relacionamentos, inclusive em sala de aula, permanecem inalterados. A dúvida é com a artificialização proveniente das plataformas eletrônicas como incentivar o pensamento crítico e protagonista, capaz de transformar o mercado de trabalho. “Essa artificialização realiza a uniformização da experiência estética de massas e anda associada tanto à ideologia do conformismo como à distribuição social do comodismo”. (PASSARELI, 2014, p. 13)

Em um de seus mais recentes trabalhos, Soares (2011)³ define a Educomunicação como “um

paradigma na interface comunicação/educação”, que pretende atingir pelo menos três objetivos: (1) ampliar a discussão sobre a influência e relacionamento dos sujeitos e o sistema midiático, tanto para análise quanto para a utilização de dispositivos tecnológicos em sala de aula; (2) incentivar e consolidar “ecossistemas comunicativos nos espaços educativos”, o que pressupõe uma gestão “democrática dos processos comunicativos”; e (3) fortalecer a capacidade de expressão dos indivíduos e grupos.

Nessa perspectiva, o conceito aplica-se tanto ao exercício de uma observação atenta sobre a presença dos sistemas de meios de comunicação numa sociedade em mudanças, promovendo sua “leitura” e “uso” (proximidade com o conceito de “educação para os meios”), quanto ao pleno exercício da liberdade de expressão dos sujeitos sociais em inter-relação nos diferentes espaços educativos (proximidade com a prática da “gestão de processos comunicativos”).

É nesse sentido que queremos tratar a proposta educ comunicativa, muito mais ampla do que a utilização dos recursos tecnológicos ou comunicativos em sala de aula, ou seja, apenas instrumental. A Educomunicação vai além de tornar a aula mais agradável ou mais próxima dos educandos, a partir do momento em que se preocupa tanto com uma Leitura Crítica Dos Meios quanto com o diálogo, o processo e a relação professor-aluno, bem como a comunidade que faz parte ou participa desse movimento.

Há necessidade de uma análise mais profunda sobre a utilização das novas tecnologias e principalmente das formas que elas podem ser trabalhadas para ampliar o índice de aprendizagem e reflexão, exigidos pelos cursos de graduação. A Educomunicação pode oferecer subsídios para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem numa sociedade ainda mais impactada pelos dispositivos tecnológicos móveis.

Para a educomunicação, focalizada historicamente em modificar a interpretação dos produtos midiáticos feita pelas audiências, o desafio contemporâneo maior é, agora também e principalmente, formar as audiências para assumirem-se como emissores e interlocutores reais, não somente simbólicos dos meios e dos demais produtos intercambiados nas redes sociais. Se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas. (...) Os novos participantes na comunicação têm de aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação. (OROZCO GÓMES, 2014, p. 33)

Entender essa mudança da audiência é fundamental para os novos profissionais da comunicação e, sobretudo, os jornalistas. Como esse propósito, o jornalismo poderá competir com a tecnologia, como afirma Dave Winer (2018), fortalecendo seus princípios éticos e reassumindo seu papel na sociedade.

Referências

- BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina. **Comunicação e Educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 482, de 15 de Outubro de 2014. Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS**. Campo Grande: UFMS, 2014. Disponível em < <https://bse.ufms.br/> > Acesso em 10/03/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013, seção 1, p.26.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação**. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf Acesso em 10/03/2017.
- BRUNO, Fernanda. **Tecnologias cognitivas e espaços do pensamento**. In: Livro da XI Compós. 2002. Porto Alegre: Estudos de Comunicação Compós e Ed. Sulina, 2003, p. 193-217.
- BUCCI, Eugênio. **Sobre Ética e Imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp. 188-201.
- BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? In: **Comunicação & Educação**. Ano XVII, n.2, julho/dez. 2012 p. 41-60.



- DÍAZ-CAMPO, Jesús, & SEGADO-BOJ, Francisco. (2015). Journalism ethics in a digital environment: How journalistic codes of ethics have been adapted to the Internet and ICTs in countries around the world. **Telematics and Informatics**, 32 (4), 735-744. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0736585315000258>> Acesso em 01/04/2018
- HERSCOVITZ, Heloiza G. A internet e o futuro dos jornalistas. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v. 26, n. 1, jan./jun. de 2003. São Paulo: Intercom, 2003, pp. 11-24.
- HUERGO, Jorge. “Comunicación/Educación: itinerarios transversales”. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.
- JENKINS, Henry. Convergência e Conexão são o que impulsiona a mídia agora. Entrevista concedida a Priscila Kalinke e Anderson Rocha. In: **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. V. 39, n. 1, jan/abr. 2016. São Paulo: Intercom, 2016, pp. 213-219.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim. MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da. (orgs). **A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- MARCONDES FILHO, Ciro. Por uma nova teoria da comunicação. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder e NETO, Antonio Fausto (eds). **Comunicação e cultura contemporâneas**. Rio de Janeiro: Notrya / Compós, 1993, p. 20-31.
- _____. **SuperCiber: A civilização místico-tecnológica do século 21**. São Paulo: Ática Shopping, 1997.
- _____. **Jornalista: o desafio das tecnologias e o fim das ilusões**. São Paulo: Paulus, 2009.
- MEDINA, Cremilda. **O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos**. São Paulo: Paulus, 2006.
- MEDITSCH, Eduardo e FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v. 26, n. 1, jan./jun. de 2003. São Paulo: Intercom, 2003, pp 25-46.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- PASSARELLI, Brasilina at all (org.) **e-Infocomunicação: estratégias e aplicações**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.
- RÜDIGER, Francisco. **Introdução às teorias da Cibercultura: perspectiva do pensamento tecnológico contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. In: **Caros Amigos**, edição especial, ano XI, nº 36, São Paulo, novembro de 2007.
- SCOLARI, Carlos Alberto. **A comunicação móvel está no centro dos processos de convergência cultural contemporâneos**. Entrevista concedida a Alan César Belo Angeluci. In: Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. V. 39, n. 2, maio/ago. 2016. São Paulo: Intercom, 2016, pp. 177-184.
- SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- _____. **Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina**. (no prelo)
- VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Portugal: Relógio d'Água, 1992.
- WARD, Stephen J.A. **Digital Media Ethics**. Center for Journalism Ethics. School of Journalism and Mass Communication. Wisconsin-Madison. Disponível em <<https://ethics.journalism.wisc.edu/resources/digital-media-ethics/>> Acesso em 01/04/2018.
- WINER, Dave. **Facebook ins't the answer for news on the web**. 2018. Disponível em <<http://scripting.com/2018/04/12/155838.html>> Acesso em 13/04/2018

Fábio Sadao Nakagawa, Suzana Oliveira Barbosa, Washington José de Souza Filho

O ENSINO DE JORNALISMO E A CONVERGÊNCIA

Integração das redações como proposta pedagógica

Introdução

A Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia comemorou, em 2017, seus 30 anos de atuação como Unidade Universitária autônoma. Mais antiga e mais importante no Estado da Bahia, a Faculdade de Comunicação se desmembrou, em 1987, da Escola de Biblioteconomia e Comunicação, com base em deliberação emitida pela reunião do Conselho Universitário, em 13 de novembro de 1986.

Funcionando desde 1999 na atual sede no Campus de Ondina (FIG.1), a FACOM oferece, atualmente, 30 vagas semestrais no curso de graduação em Comunicação com habilitação em Jornalismo; 30 vagas semestrais no curso de Comunicação com habilitação em Produção em Comunicação e Cultura; 60 vagas anuais na área de concentração em Cinema e Audiovisual para os estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e por volta de 60 vagas anuais para o mestrado e o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom).

Figura 1. Fachada do Prédio da Faculdade de Comunicação no Campus de Ondina



Fonte: Acervo Labfoto, FACOM | UFBA

O curso de Jornalismo, na UFBA e na Bahia, começou em 1950 (sendo o terceiro no país), “com duas turmas de complementação de currículos para pessoas com graduação em outras áreas. Depois foi interrompido e só voltou a funcionar regularmente em 1962” (MARTINS; GUIMARÃES, 2008, p.15). Em 1969, ele se tornou uma habilitação do curso de Comunicação (BARBOSA; COSTA, 2018, p.2), oferecida pela Escola de Biblioteconomia e Comunicação e, a partir de 1987, passou a ser ofertado como habilitação já na Faculdade de Comunicação, cuja primeira sede foi no Campus do Canela. Atualmente, a habilitação em Jornalismo conta com 311 estudantes ativos no sistema do Colegiado de Graduação¹.

Com índice de 4,8301, o curso em Comunicação com habilitação em Jornalismo da FACOM/UFBA obteve, em 2015, o maior conceito no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, estando entre os 18 cursos de graduação em Jornalismo que conquistaram o índice de excelência pelo Ministério da Educação, num conjunto de 275 cursos que foram avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio do ENADE.

A grade atual do curso foi implementada em 1999 por meio da última reforma pedagógica, que atingiu tanto a habilitação em Jornalismo quanto a habilitação em Produção em Comunicação e Cultura, que passou a funcionar a partir de 1996. Em 2002, teve início os trabalhos de uma comissão de professores do Departamento de Comunicação para realizar ajustes nas grades curriculares das duas habilitações. No entanto, ao longo dos anos, a proposta foi sendo abandonada. Por conta disso, em 2012, o Colegiado de Graduação, ao invés de retomar a proposta de ajuste curricular, decidiu, em conjunto com o Departamento de Comunicação, instaurar quatro comissões compostas por professores, respectivamente, das áreas das Teorias da Comunicação, do Jornalismo, da Produção Cultural, de Cinema e Audiovisual, para que elas pudessem elaborar os novos projetos pedagógicos dos dois cursos de progressão linear já existentes e, também, o projeto pedagógico do curso em dois ciclos em Cinema e Audiovisual.

No ano seguinte, com a publicação das Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Jornalismo – ocorrida por meio da Resolução Nº 1 de 27 de setembro de 2013 – o Departamento de Comunicação refez as comissões de áreas em três Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) para que pudessem repensar e refazer os projetos pedagógicos para os cursos de graduação de Jornalismo, do novo a ser criado de Cinema e Audiovisual e da habilitação Produção em Comunicação e Cultura.

Passados esses quase cinco anos, os projetos encontram-se em fase adiantada, porém ainda não foram finalizados. Diferentes foram os fatores que dificultaram o cumprimento do prazo estabelecido pela própria Resolução de 2013 para a implementação das novas diretrizes nos cursos de Jornalismo. Dentre eles, destacam-se: a) a difícil negociação interna para a alteração da habilitação do curso de Comunicação para o curso de Jornalismo. Tal alteração não atingiu a Produção em Comunicação e Cultura que continua funcionando como uma habilitação do curso de Comunicação; b) o exaustivo diálogo entre professores e estudantes para elaborar as grades curriculares que ocorreu em diferentes assembleias e em várias reuniões dos NDEs, do Departamento de Comunicação e da Congregação da Unidade; c) a constante renovação dos integrantes dos NDEs por conta dos afastamentos dos docentes da Unidade para realizarem suas pesquisas de doutorado ou de pós-doutorado e, também, por causa da entrada de novos professores no Departamento de Comunicação; assim como d) as diversas greves dos servidores técnicos-administrativos e dos professores ocorridas na UFBA que dificultaram o avanço dos trabalhos e a periodicidade das reuniões. Apesar destes e de outros contratemplos, o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Jornalismo conseguiu elaborar a grade curricular e os ementários das disciplinas do novo curso e pretende implementá-lo no ano de 2019.

Neste capítulo, discutiremos primeiramente as características principais do curso de Comunicação com habilitação em Jornalismo que está em funcionamento. Em seguida, vamos expor a ideia e a dinâmica da grade elaborada pelo NDE de Jornalismo e a lógica de funcionamento das disciplinas denominadas Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI, por considerarmos que agregam aspecto inovador para a nova grade a ser implementada. Por fim, vamos discorrer sobre o contexto da convergência jornalística e do jornalismo em redes digitais em relação à nova proposta pedagógica do curso de Jornalismo da FACOM/UFBA.

.....
1 Dado fornecido pela Secretaria do Colegiado de Graduação em Comunicação da FACOM no dia 27 de março de 2018.

A alteração de habilitação para curso de graduação em Jornalismo

O atual curso de Comunicação com habilitação em Jornalismo da FACOM/ UFBA tem a carga horária total de 2.952 horas. São 2176 horas resultantes das 21 disciplinas obrigatórias, 476 horas das 7 disciplinas optativas e 300 horas de atividades complementares obrigatórias. O curso é oferecido somente no período matutino e precisa ser integralizado no tempo mínimo de 4 anos e máximo de 7 anos. As disciplinas obrigatórias são ministradas por 23² docentes do Departamento de Comunicação, de um total de 41 professores, sendo que 12 deles são responsáveis pelas disciplinas específicas da habilitação e 16 atuam também na pós-graduação – a maior parte no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom, da FACOM | UFBA) e os demais no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC | UFBA).

Além do conjunto de disciplinas da grade curricular atual, o estudante de graduação em Comunicação com habilitação em Jornalismo também encontra outras instâncias da Unidade que colaboram com a sua formação profissional, tais como: o Laboratório de Fotografia (Labfoto); Laboratório de Audiovisual (LabAV); Laboratório de Rádio; o Programa de Educação Tutorial da FACOM (PETCOM); a Agência Experimental em Comunicação e Cultura (AECC); a Agência de Notícias em CT&I - Ciência e Cultura; a Agenda Arte e Cultura; e a Produtora Júnior. Caso o estudante decida direcionar sua formação para a pesquisa, ele encontra também suporte nos diferentes grupos de pesquisa e de estudo existentes na Unidade³.

O elenco de disciplinas da atual grade tem como base o seguinte perfil do egresso⁴:

O Jornalista é o profissional que trabalha com a produção de bens simbólicos (notícias; reportagens; etc.) e que, através do domínio de linguagens e técnicas específicas, elabora interpretações da realidade, atuando tanto nos meios de comunicação de massa convencionais (rádio; jornal; e TV) quanto nos mercados emergentes no campo da comunicação institucional.

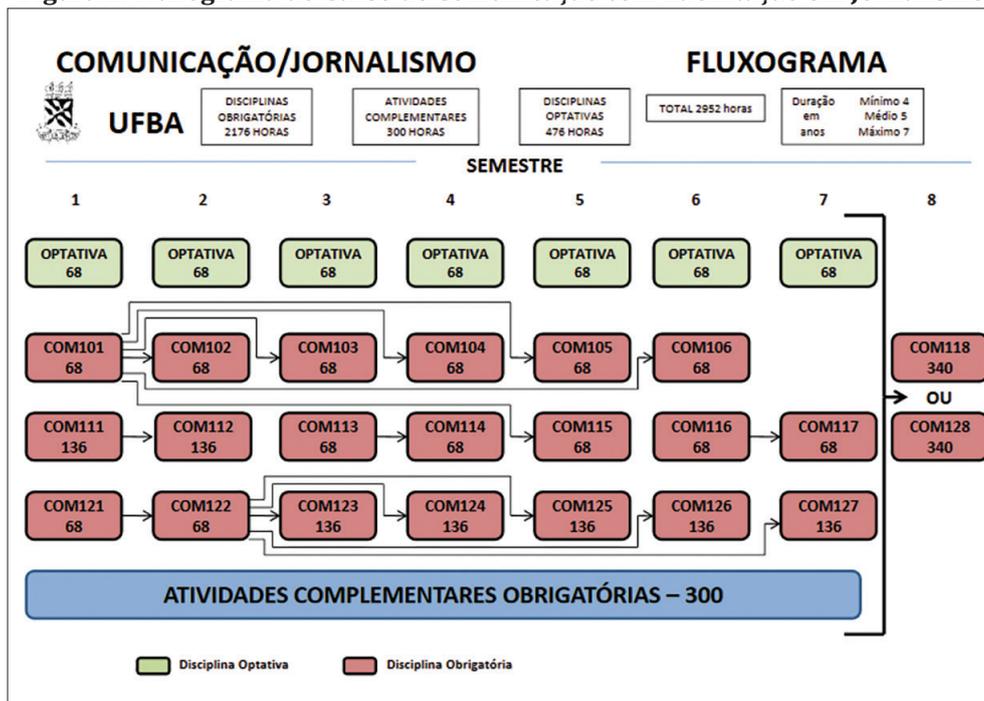
Inserido no contexto da prática moderna da comunicação massiva e das especificidades da linguagem jornalística através dos meios de comunicações tradicionais (impresso, radiofônico e televisual) e, na época, também pelo emergente meio digital; o perfil do egresso está refletido na grade curricular em funcionamento, principalmente, pelo conjunto de disciplinas específicas da habilitação em Jornalismo. Denominadas como oficinas e voltadas ao ensino teórico-prático em jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, jornalismo digital e assessoria de comunicação; as cinco disciplinas compõem o eixo de formação profissional da área que se inicia com as disciplinas do primeiro ano, “Teorias do Jornalismo” e “Comunicação Jornalística” (FIG.2). Este eixo irá sofrer uma grande modificação no novo projeto pedagógico do curso de Jornalismo, que será discutida no próximo item.

.....
2 Todos os 23 professores possuem o título de doutorado e estão inseridos no regime de 40 horas com dedicação exclusiva.

3 <https://www.facom.ufba.br/portal2017/pagina/23/pesquisa>

4 Disponível em: <<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=307140&nuPerCursoInicial=20091>>. Acesso em: 03 abril 2018, 12:09:00.

Figura 2. Fluxograma do Curso de Comunicação com habilitação em Jornalismo



Fonte: Acervo Núcleo de Comunicação e Extensão, FACOM/UFBA⁵

Pensado como uma habilitação do curso de Comunicação, Jornalismo compartilha 14 disciplinas obrigatórias, num total de 21, com a habilitação em Produção em Comunicação e Cultura. Ou seja, 66,66% das disciplinas obrigatórias estão presentes nas grades curriculares das duas habilitações, de modo que apenas 33,34% das disciplinas obrigatórias estão destinadas a oferecer os conteúdos específicos de cada área de atuação profissional.

Na atual discussão para a reformulação dos projetos pedagógicos de ambos os cursos, apenas o eixo de formação teórico fundamental da área da Comunicação será mantido. Nas grades em funcionamento, ele é constituído pelas disciplinas “Teorias da Comunicação”, “Semiótica”, “Estética da Comunicação”, “Comunicação e Tecnologia”, “Comunicação e Política” e “Comunicação e Cultura Contemporânea”. São disciplinas voltadas para uma formação humanística e generalista do futuro jornalista e produtor cultural, e que problematizam e discutem as interfaces entre as diferentes esferas de atuação do sujeito, o fenômeno comunicacional e a área de pesquisa em Comunicação.

O eixo se mantém nas novas grades curriculares com as atualizações dos ementários, objetivos e bibliografias dos seus seis componentes e, também, com a mudança do nome da disciplina “Semiótica” para “Comunicações, Meios e Linguagens”. Tal alteração visa integrá-la ao próprio eixo, constituído pelas fronteiras estabelecidas entre a Comunicação e outros fenômenos socioculturais e não apenas a relação da Comunicação com uma linha de pesquisa específica. Apenas na grade curricular do curso de Jornalismo, manteve-se neste eixo, a disciplina denominada “Comunicação e Ética”, que, na grade em funcionamento, pertence ao segundo eixo de formação tanto generalista quanto profissional.

O eixo composto pelas seis disciplinas de formação teórica na área da Comunicação da grade em funcionamento, com o acréscimo da última disciplina mencionada, irá constituir o primeiro eixo de formação da nova grade curricular. Este conjunto de disciplinas foi mantido em função da sua própria atualidade e, também, devido ao seu importante papel na excelência da formação teórico-conceitual

.....
⁵ Listagem das disciplinas que compõem a grade em funcionamento e os seus respectivos códigos: COM101 – Teorias da Comunicação; COM102 – Semiótica; COM103 – Estética da Comunicação; COM104 – Comunicação e Tecnologia; COM105 – Comunicação e Política, COM106 – Comunicação e Cultura Contemporânea; COM111 – Oficina de Comunicação Escrita; COM112 – Oficina de Comunicação Audiovisual; COM113 – Comunicação e Atualidade I; COM114 – Comunicação e Atualidade II; COM115 – Comunicação e Ética; COM116 – Elaboração de Projeto em Comunicação; COM117 – Desenvolvimento Orientado de Projeto; COM118 – Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação; COM121 – Teorias do Jornalismo; COM122 – Comunicação Jornalística; COM123 – Oficina de Jornalismo Impresso; COM124 – Oficina de Radiojornalismo; COM125 – Oficina de Telejornalismo; COM126 – Oficina de Jornalismo Digital; COM127 – Oficina de Assessoria de Comunicação e COM128 – Trabalho de Conclusão de Curso Jornalismo.

dos estudantes de ambos os cursos. Além disso, o eixo visa a atender tanto o eixo de fundamentação humanística quanto o eixo de formação contextual, ambos mencionados no Art. 6º das Novas Diretrizes dos Cursos de Jornalismo, que versa sobre os seis eixos necessários para a constituição do perfil egresso em Jornalismo e para a promoção das competências deste profissional.

Além da disciplina que estabelece as relações entre a Ética e a Comunicação, será resgatado do segundo eixo de formação da grade em funcionamento o conjunto composto por três disciplinas relacionadas ao trabalho de conclusão de curso que, pelo Art. 11º das atuais Diretrizes, se constitui como componente curricular obrigatório. No entanto, com a revisão da grade curricular pelo novo Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo, a fase de elaboração e aprimoramento do projeto de pesquisa ou de produto deverá ser realizada em um semestre, ao contrário do que ocorre na grade em funcionamento, na qual a feitura e a revisão do projeto são feitas no decorrer de dois semestres, restando apenas um semestre para a realização e defesa do TCC. O Prazo muito exíguo foi revisto pela nova proposta, na qual o desenvolvimento da pesquisa ou a construção do produto jornalístico deverão ser feitos ao longo de dois semestres por meio das disciplinas de TCC I e II.

A alteração de habilitação do curso de Comunicação para um curso de Jornalismo, além das mudanças na grade curricular, no modo de entender e compreender a própria formação do Jornalista, possibilitou ao NDE, em parceria com os estudantes e professores da FACOM, rever e refazer o perfil do profissional que o curso pretende formar. Na nova proposta, pretende-se que o profissional seja aquele com “formação em cultural geral, humanística e teórica do campo” para que possa exercer a profissão de jornalista “com criticidade, reflexão, contextualização e ética para produzir narrativas, textos e discursos de acordo com a diversidade de linguagens possibilitadas pelas tecnologias da comunicação, pelas mídias e pela multiplicidade de plataformas”⁶.

Integração como estratégia metodológica-pedagógica

A proposta aqui apresentada tem a sua inserção em um entorno acadêmico que, ao menos por duas décadas, como referem Barbosa e Palacios (2018), tem sido ativamente caracterizado, na Faculdade de Comunicação da UFBA, pela busca da associação entre investigação teórica e aplicada, assim como suas ramificações pedagógicas em termos do ensino do Jornalismo frente aos desafios de uma sociedade em rápida mudança tecnológica.

A reestruturação curricular tem como base o ambiente digital. Ela está relacionada a um contexto cujas transformações afetam os modos de produção, as práticas, a distribuição, a circulação, a recirculação dos conteúdos e a própria maneira como o público interage com os conteúdos. Este contexto demarca, para o jornalismo, um dos processos centrais de reestruturação devido à digitalização e às redes telemáticas: o processo de convergência jornalística (SALAVERRÍA, GARCÍA AVILÉS, & MASIP, 2010; SALAVERRÍA; NEGREDO, 2008), o qual é caracterizado pelo *continuum* multimídia de fluxo horizontal e dinâmico (BARBOSA, 2013). Nesse processo, o aspecto da comunicação móvel – *smartphones, tablets, e-readers, consoles de jogos, ultrabooks* etc. – tem a sua relevância, pois demarca o ecossistema midiático a partir do desenvolvimento e da apropriação dos dispositivos móveis dentro da noção de distribuição e publicação multiplataformas.

A integração de redações – que materializa a convergência jornalística – serve como modelo para a estratégia metodológico-pedagógica que se definiu para a reestruturação curricular do Curso de Jornalismo da FACOM, caracterizada pela busca da associação entre professores de disciplinas com diferentes linguagens, a partir da forma em que o curso de Jornalismo é ministrado.

A atual forma de reorganizar as redações, que inspira a reestruturação, está baseada em modalidades e fórmulas (SALAVERRÍA; NEGREDO, 2008), a partir de uma referência que tem o jornal

6 O novo perfil do egresso do curso de Jornalismo foi proposto nas reuniões do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Jornalismo da FACOM | UFBA e revisto na assembleia com os estudantes e nas reuniões do Departamento de Comunicação. Posteriormente, será publicado no texto do projeto pedagógico que está em fase de finalização. Os professores que compõem atualmente o NDE são: Suzana Barbosa, Washington José de Souza Filho, Fábio Sadao Nakagawa, Carla de Araújo Riso, Lia Fonseca Seixas, Nuno Manna Nunes Cortes Ribeiro e Natália Moura Pacheco Cortez. Em outros momentos, o NDE também contou com a participação dos seguintes professores: Maria Lucineide Andrade Fontes, Leonor Graciela Natansohn, Giovandro Marcus Ferreira, Regina Lúcia Gomes Souza e Silva, Rodrigo Rossoni e Simone Terezinha Bortoliero.

impresso como base. A sua representação pode ser estabelecida pela análise dos tipos de coordenação (AVILÉS *et al*, 2009; 2014) e graus de adaptação dos conteúdos, em função das características dos meios (CABRERA, 2010). As modalidades que caracterizam a integração de redações são divididas em duas – uma que é definida pela relação entre os meios; a outra que tem relação com a amplitude da área de cobertura e fórmulas, determinadas por três vertentes (SALAVERRÍA; NEGREDO, 2008, p. 127-133):

1. Convergência a dois, entre o meio impresso e *online*. A modalidade é considerada a mais prática e natural, porque permite racionalizar a colaboração que deve existir na prática. A consequência mais significativa, porém, é a mudança do ciclo de fechamento, além da atuação dos jornalistas, em um ambiente multiplataforma - destinado a mais de um meio e ambiente;
2. Convergência a três, entre os meios impresso e *online* com a televisão. A alternativa representa a maior capacidade de transmissão da internet, pois beneficia a convergência de formatos do jornalismo baseados em texto, áudio e vídeo, além de interativos;
3. Convergência a quatro, entre meio impresso, *online*, televisão e rádio. O modelo corresponde ao mais complexo, já que cada meio depende de uma atuação baseada em especificidades, relacionadas com as características de cada um. As diferenças tornam mais difíceis a adaptação dos jornalistas.

A outra modalidade de integração está vinculada à escala geográfica, que depende da área de atuação dos meios e o tamanho das redações. As características são duas, entre nacionais e locais ou regionais. As fórmulas são determinadas pela associação entre os jornalistas para o trabalho nas redações integradas, nas quais é feita a introdução de uma mentalidade multiplataforma; por ritmo informativo; e autonomia da produção editorial, com a separação do setor comercial.

Do ponto de vista histórico, a experiência que é considerada um marco do processo de integração das redações foi desenvolvida nos Estados Unidos, no *Tampa News Center* (LAWSON-BORDERS, 2006), posto em marcha em 2002, depois de um período de transição digital, iniciado em 1994 (SALAVERRÍA; NEGREDO, 2008, p. 33). A integração representava a convergência entre três meios em uma empresa da Flórida: um jornal impresso, uma televisão e a produção de um jornal *online*.

O processo estava baseado em sete níveis de atuação conjunta, de profissionais com perfis diferentes, dos quais o mais destacado era a atuação de fotógrafos dos jornais e os câmeras da emissora de televisão. Os dois grupos realizavam as coberturas para os dois meios, nas quais utilizavam os equipamentos adequados para cada um. A atuação conjunta de profissionais com perfis distintos, entre eles, impôs a necessidade de adaptar a linguagem que os jornalistas utilizavam em função dos meios em que atuavam. A diferença não era uma consequência da integração, mas de uma assimilação da prática em meios diferentes (SILCOCK; KEITH, 2006).

A integração, definida pela divisão ou concentração de tarefas em uma redação, depende de um padrão, que está relacionado à cultura profissional de cada país (ESSER, 1998). Em um meio como a televisão, da mesma forma que nos outros, a integração pode ser implantada através do computador, como equipamento básico. O equipamento era utilizado para realizar diversas tarefas, mesmo antes do processo de digitalização, na década de 80 (WHITEMORE, s/d; KEIRSTEAD, 2005), em emissoras como a *CNN* (*Cable News Network*) e a *BBC* (*British Broadcasting Company*).

Na primeira fase, os computadores são instalados numa rede, de modo que todos os textos informativos estão dentro do mesmo sistema. De qualquer posto de trabalho se pode ver quais são as notícias do dia previstas para a emissão, quais estão elaboradas e, finalmente, o que está pronto para ir ao ar. [...] o editor tem uma poderosa ferramenta para calcular exatamente como está ocupado o tempo previsto, controlar o número de fitas utilizadas na emissão, as deixas de cada peça ou suas marcações para a troca de câmera, a identificação das pessoas que aparecem nos 'créditos' e até mesmo os textos que serão lidos pelo apresentador no estúdio através do teleprompter. (BANDRÉS *et al*, 2002, p. 26-27)⁷

.....
7 Tradução dos autores. No original: "En una primera fase los ordenadores se instalan en rede, de forma que los textos

A estratégia de integrar as redações permitiu o surgimento de funções especializadas, profissionais que contribuem para o gerenciamento dos recursos tecnológicos (BANDRÉS *et al*, 2002; JIMÉNEZ, 2014; SOUZA FILHO, 2015). A integração é avaliada de uma forma controversa, pelo o que representa como uma “estratégia empresarial” (SALAVERRÍA; NEGREDO, 2008, p. 73). No Brasil, estudos sobre a integração das redações (BARBOSA, 2009; JORGE; PEREIRA, 2009) relaciona questões influenciadas pela tecnologia, como a mudança da identidade profissional do jornalista.

A integração busca uma forma de reorganizar as redações, por meio da qual as rotinas permitem desenvolver um processo, decorrente da convergência jornalística, que através da adaptação dos antigos meios à realidade do ambiente digital, alcança a distribuição multiplataforma (CABRERA, 2010). A integração tem sido compreendida como uma estratégia que modifica a forma de produzir e distribuir os conteúdos jornalísticos (SALAVERRÍA; NEGREDO, 2008, p. 16). Em uma perspectiva relacionada com a formação de jornalistas adequados ao ambiente digital, existe a necessidade do seu reconhecimento como uma referência, uma alternativa metodológica, que contribui para o ensino de práticas profissionais do Jornalismo, adequadas à realidade atual.

Estrutura da nova grade curricular

A proposta considerada pela Faculdade de Comunicação da UFBA expressa a compreensão de integração das redações como uma estratégia de inovação do desenvolvimento das práticas do Jornalismo, em torno de um contexto de produção, relacionado às condições tecnológicas e sociais (DOMINGO, 2008), as quais têm interferência sobre os dispositivos e a cultura profissional. A avaliação tem sido realizada pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso de Jornalismo, que está dedicado à reestruturação curricular. A proposta, da forma aqui apresentada, é o resultado de um processo contínuo de discussões iniciado a partir de 2015.

O conjunto formado pelas disciplinas denominadas Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI, oferecidas por 6 (seis semestres), permitirá ministrar os conteúdos dos componentes curriculares a serem substituídos – COM 123 (Oficina de Jornalismo Impresso), COM 124 (Oficina de Radiojornalismo), COM 125 (Oficina de Telejornalismo), COM 126 (Oficina de Jornalismo Digital) e COM 127 (Assessoria de Comunicação). A base da proposta é a aplicação de uma nova metodologia, com foco na convergência jornalística de conteúdos para divulgar a produção por meio das multiplataformas, e considerando o formato multimídia, ou como produções independentes, relacionadas com as linguagens de meios específicos, em um espaço como um portal na *web*.

A integração das práticas, subdivididas nas referências às linguagens desenvolvidas por meios específicos, entre os classificados como “velhos meios”, favorece a formação dos estudantes de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da UFBA, especificamente, por estar baseada em atividades mais condizentes com o atual ambiente dos meios de comunicação, marcado pelas mudanças estabelecidas com a tecnologia digital. A partir da associação das práticas profissionais relacionadas com os meios apresentadas na atual estrutura da habilitação em Jornalismo de maneira separada – já que a estrutura curricular está baseada na oferta de disciplinas caracterizadas pela referência a um meio – as atividades das disciplinas na nova conformação permitirá aos alunos uma melhor experimentação da integração permitida pela tecnologia.

A associação das práticas, estabelecida por meio de unidades temáticas relacionadas a cada meio, mantém a noção de diferença entre as linguagens, ao mesmo tempo em que valoriza a noção de multiplataforma. Esta é uma característica visível na atuação de diversas organizações jornalísticas, principalmente naquelas cuja presença digital está atrelada ao modelo de portais *web*. A proposta metodológica-pedagógica permitirá uma formação mais ampla sobre as práticas profissionais do

de todo el informativo se encuentran dentro del mismo sistema. Desde cualquier puesto de trabajo se puede ver cuáles son las noticias del día previstas para su emisión, cuáles están redactadas y, finalmente, las que ya están listas para salir al aire. [...] el editor tiene una herramienta poderoso para calcular exactamente cómo se ocupa el tiempo previsto, para controlar los números de las cintas que intervienen en la emisión, los pies de cada pieza o sus ‘coleos’, los rótulos de las personas que aparecen en los ‘totales’ y hasta los textos que leerá el presentador en el plató para sus entradillas del teleprompter.”

Jornalismo, ainda que possibilite o reconhecimento das especificidades de cada meio. No escopo da proposta também está prevista a associação conjunta de práticas do fotojornalismo e do design editorial, as quais são separadas na estrutura curricular atual do curso.

As disciplinas relacionadas com a proposta – Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI – serão ministradas pelos professores que atuam nas atuais Oficinas, subdivididas em componentes curriculares, em um total de 6 (seis), sendo uma por semestre, através de práticas jornalísticas relacionadas pelas linguagens – digital, áudio e audiovisual –, complementadas pelas novas disciplinas – Fotojornalismo e Design Editorial –, estabelecidas com a reestruturação. A indicação é que cada componente possa ter uma carga de 136 horas/aula por semestre.

Os componentes curriculares denominados como Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI substituirão as disciplinas oferecidas atualmente com as designações de COM 123 (Oficina de Jornalismo Impresso), COM 124 (Oficina de Radiojornalismo), COM 125 (Oficina de Telejornalismo), COM 126 (Oficina de Jornalismo Digital) e COM 127 (Assessoria de Comunicação). A convergência de conteúdos será realizada através de práticas estabelecidas a partir da linguagem relacionada com o conteúdo de cada componente com a denominação de Redação Integrada de Jornalismo, destinada, na forma de produtos, para uma publicação digital (Tabela 1).

Tabela 1 – Disciplinas Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI

Disciplina	Jornalismo Integrado I	Jornalismo Integrado II	Jornalismo Integrado III	Jornalismo Integrado IV	Jornalismo Integrado V	Jornalismo Integrado VI
Finalidade	Apuração, pauta e redação do texto escrita	Texto escrito, captação de áudio e redação, organização e hierarquização da informação	Apurar, produzir pautas, além de redigir, organizar e hierarquizar a informação	Texto escrito, produções editoriais, visual e multimídia	Comunicação estratégica, produção, circulação e recirculação da informação	Jornalismo multimídia
Linguagens	Escrita e visual	Escrita, visual e sonora	Escrita, visual e audiovisual	Escrita, visual e audiovisual	Escrita, visual e audiovisual, em torno do planejamento e cobertura jornalística	Escrita, visual e audiovisual
Formato	Notícia e entrevista	Notícia, entrevista e perfil	Entrevista, perfil e reportagem	Projeto editorial, dossiês especiais e grandes reportagens	Produto editorial	Produtos experimentais jornalísticos

Fonte: Elaboração dos autores

O ensino das práticas, por meio das disciplinas denominadas Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI, deve ser realizado sucessivamente e de forma separada por meio dos componentes com a designação de Jornalismo Integrado I, Jornalismo Integrado II, Jornalismo Integrado III e Jornalismo Integrado IV. A disciplina Jornalismo Integrado I deve ter um caráter introdutório sobre as práticas do Jornalismo, com uma ementa que estabeleça que o conteúdo deva incluir as técnicas de seleção (apuração), produção (pauta), realização (entrevista, reportagem e redação) e edição da informação, por meio das diferentes formas para divulgar a notícia. Nas disciplinas Jornalismo Integrado V e Jornalismo Integrado VI, se trabalhará com maior articulação, aprofundamento e maior nível de complexidade, uma vez que elas reunirão conjuntamente o que foi sequencialmente sendo abordado nas anteriores, enfocando ainda mais na produção multimídia, considerando os diversos formatos de conteúdos, os aspectos de gerenciamento e coordenação editorial, e enfrentando o desafio constante da inovação quanto ao uso de tecnologias, softwares, bases de dados, algoritmos, linguagens de programação e de publicação, sistemas de gerenciamento de informações, técnicas de visualização, metadados semânticos, etc.

Os conteúdos das disciplinas Fotojornalismo e Design Editorial – aprovadas em uma proposta anterior de 2007, mas não implantadas – estarão incorporados às disciplinas de Redações Integradas de Jornalismo para permitir o desenvolvimento das atividades voltadas para a produção da forma prevista. As suas ementas, assim como as outras, buscam considerar a possibilidade do desenvolvimento

de atividades específicas, mas precisam ser contempladas como parte da proposta de estabelecer uma nova metodologia adequada ao ambiente digital para promover a convergência jornalística de conteúdos.

Considerações finais

Como aqui foi demonstrado, a proposta das disciplinas denominadas Jornalismo Integrado I, II, III, IV, V e VI como estratégia metodológica-pedagógica do processo de reestruturação curricular para o Curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia está em consonância com a noção de que na contemporaneidade a formação do profissional jornalista deve ocorrer de maneira integrada e articulada.

Com a sua implementação, busca-se conferir maior identidade para o próprio curso, estabelecendo a sua diferenciação em relação à habilitação Produção em Comunicação e Cultura. Isso porque, até então, as habilitações Jornalismo e Produção estão separadas apenas por sete disciplinas específicas de cada uma.

A nova estrutura curricular possibilitará também a melhor articulação entre os docentes das disciplinas e, conseqüentemente, a configuração de um conjunto diversificado de produtos laboratoriais experimentais que possam efetivamente trabalhar a inovação do ponto de vista dos formatos, das técnicas e métodos de apuração, bem como das linguagens para os conteúdos.

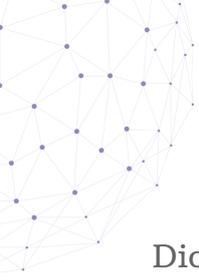
Evidentemente, toda mudança traz sempre desafios e também algumas resistências. Mas, levando-se em conta o histórico da Faculdade de Comunicação e o que se conseguiu realizar ao longo dos seus 30 anos no que diz respeito aos desenvolvimentos teóricos e à pesquisa aplicada com as ramificações e desenvolvimentos nas atividades pedagógicas de ensino, acredita-se que se obterá êxito com a proposta que aqui foi apresentada.

Referências

- AVILES, J. A. *et al.* Integración de redacciones en Austria, España y Alemania: modelos de convergencia de medios. **Anàlisi**, 38 (p. 173 - 198), 2009.
- AVILÉS, J.A. *et al.* Media convergence revisited - lessons learned on newsroom integration in Austria, Germany and Spain. **Journalism Practice** (p. 1-12), 2014.
- BANDRÉS, E. *et al.* **El periodismo en la televisión digital**. Barcelona: Paidós, 2002.
- BARBOSA, S.; PALACIOS, M. La experiencia con la investigación teórica y aplicada sobre el periodismo convergente y la movilidad en el Proyecto Laboratorio de Periodismo Convergente. **Revista Interin**, v. 23, n. 1, jan./jun. 2018. p. 256-276. Disponível em: <http://seer.utp.br/index.php/i/article/view/604/pdf>
- BARBOSA, S. "Jornalismo convergente e *continuum* multimídia na quinta geração do jornalismo nas redes digitais". In: CANAVILHAS, J. (Org). **Notícias e Mobilidade. O Jornalismo na Era dos Dispositivos Móveis**. Covilhã, PT: Livros LabCOM, 2013. p. 33-54.
- BARBOSA, Suzana. Convergência jornalística em curso: as iniciativas para integração de redações no Brasil. In Rodrigues, Carla. **Jornalismo online: modos de fazer** (p. 35 - 55). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Editora Sulina, 2009.
- BARBOSA, Suzana; COSTA, Leonardo. **30 anos da Faculdade de Comunicação. Jornal da FACOM/UFBA**. Salvador, fev. 2018. Editorial, p.2.
- CABRERA, María Angeles. La distribución multiplataforma, objetivo del proceso de convergencia. In García, Xosé; Fariña, Xosé. (Coords.). **Convergencia digital: reconfiguración de los medios de comunicación en España** (p. 149 - 165). Santiago de Compostela. Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2010.
- DOMINGO, David. Inventing *online* journalism: a constructivist approach to the development of *online* news. In: PATERSON, Chris; DOMINGO, David (Eds.). **Making online news** (p. 15 - 28). New York: Peter Lang, 2008.
- ESSER, Frank. Editorial structures and work principles in british and german newsrooms. **European Journal of Communication**, Vol. 13(3), (p. 375 - 405), 1998.
- JIMÉNEZ, José. Montaje y postproducción audiovisuales. In: LEÓN, Bienvenido (Coord.). **Detrás de las**



- cámaras** (p. 187 - 207). Salamanca: Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones, 2014.
- JORGE, Thaís; PEREIRA, Fábio. Jornalismo on-line no Brasil: reflexões sobre perfil do profissional multimídia. **Revista Famecos**, Porto Alegre, 40 (p. 57 - 62), Dezembro, 2009.
- KEIRSTAND, Philip. **Computers in broadcast and cable newsrooms. Using technology in television news production**. Mahwah, NJ: LEA (Lawrence Erlbaum Associates), 2005.
- KÜNG, L. **Innovators in Digital News**. London, New York: I.B.Tauris & Co. Ltd/Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford, 2015.
- LAWSON-BORDERS, Gracie. **Media organizations and convergence. Case Studies of Media Convergence Pioneers**. Mahwah, New Jersey: LEA, 2006.
- MACHADO, E.; & PALACIOS, M, (Orgs). **O Ensino do Jornalismo nas Redes de Alta Velocidade, Metodologias e Softwares**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MARTINS, Patrícia; GUIMARÃES, Marluce. Todo jornal tem e sempre teve função política. In: MATTOS, Sérgio. (Org.). **Memória da imprensa contemporânea da Bahia**. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2008. p. 15-35.
- SALAVERRÍA, R., GARCÍA AVILÉS, J. A., & MASIP, P. M. Concepto de convergencia periodística. In: López García, X. & Pereira Fariña, X. (Orgs.). **Convergencia digital: reconfiguración de los medios de comunicación en España** (p. 41-64). Santiago de Compostela: USC, 2010.
- SALAVERRÍA, Ramón; NEGREDO, Samuel. **Periodismo integrado – convergencia de medios y reorganización de redacciones**. Barcelona: EditorialSol90, 2008.
- SILCOCK, Willian; KEITH, Susan. Translating the tower of Babel? Issue of definition, language, and culture in converged newsrooms. **Journalism Studies**, 7, no. 4 (p. 610-627), 2006.
- SOUZA FILHO, Washington José de. A polivalência dos jornalistas em emissoras de TV do Brasil e de Portugal na distribuição multiplataforma de conteúdos. **Ancora**. v3 no. 1(p.7-26), 2015.
- WHITEMORE, Hank. **CNN – a história real** (C. Nogueira, Trad.). São Paulo: Editora Best Seller (Obra original publicada em 1990), s/d.



Dione Oliveira Moura, Ana Carolina Kalume Maranhão

IMPASSES E OPORTUNIDADES PARA O ENSINO DE JORNALISMO

O binômio perfil multitarefas e os processos de precarização

Apresentação

Partimos das conclusões de Rubio e Valencia (2017) que, dentre outros aspectos, afirmam que, no que diz respeito às competências tecnológicas dos estudantes de Jornalismo, a partir de pesquisa realizada na Colômbia, que não seriam, as Tecnologias de Informação e Comunicação, nem positivas nem negativas em si, mas que “la optimización de los procesos de aprendizaje depende de la intención con que se utilice, la manera como se aborda” (RUBIO ;VALENCIA,2017, p. 2).

Consideramos que seria um exagero afirmar que as tecnologias de informação e comunicação, por si só, transformam o jornalismo. Reparem bem. As tecnologias transformam sim, tanto o ensino quanto à prática do jornalismo. Contudo, as tecnologias precisam ser percebidas dentro de um processo sócio-histórico (BUTON, 2009) e não como se fossem elementos isolados. Os estudantes e os profissionais de jornalismo educam-se, até por meio das tecnologias, mas não somente; transformam-se e transformam o seu entorno social, inclusive pelo emprego das tecnologias. As tecnologias não significam por si só, precisam ser compreendidas dentro de um contexto mais amplo.

Os estudantes e profissionais de jornalismo não significam ou ressignificam as tecnologias da mesma forma, as pessoas, inseridas em um contexto histórico, social, cultural, econômico marcado por recortes étnico-raciais, de gênero e geracionais específicos é que significam e ressignificam o uso social das tecnologias: enlases sociais, entretenimento, educação, ação social, identidade, memória, reflexão ou alienação. Os estudantes e profissionais de jornalismo (sendo tais profissionais jornalistas ou docentes de jornalismo) não usam as tecnologias somente para a educação, o trabalho e a ação social, mas também para a construção da socialização profissional (DUBAR, 1992). E o próprio ensino de jornalismo, além de ser partícipe do processo de socialização profissional, pode ser observado também, como proposto por Fígaro (2008), como componente do mundo do trabalho:

A partir do mundo do trabalho constituem-se várias institucionalidades: a organização empresarial, a organização sindical, órgãos do Estado que fiscalizam os direitos do trabalho e no trabalho, a legislação fiscal, sanitária, de saúde, de formação e de escolarização (FIGARO, 2008, p. 93).

O uso social das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação¹ – não pode ser lido como se fosse apenas uma técnica, ou uma onda, ou um modismo e precisa ser percebido nesse contexto

¹ Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): “Conjunto de tecnologias relacionadas à criação, transmissão, acumulação e processamento de dados, as quais se originam nas atividades de informática e das telecomunicações. O que as distingue das tecnologias anteriores de comunicação é a sua capacidade de processar e transmitir informações rapidamente e seu caráter sistêmico” (BRASIL, 2009).

de convergência tecnológica (JENKINS, 2009) e, ainda como um fator de alteração no mundo do trabalho (FIGARO, 2008, 2013). Embora os pacotes tecnológicos comercializados pelas grandes corporações prevejam um determinado uso, as comunidades, grupos, nações podem ressignificá-los. Estaria o jornalismo ressignificando tal uso? Ou estamos apenas mergulhando amplamente no perfil de jornalistas multitarefas, sucumbindo sob o binômio da precarização do mercado profissional? Binômio, esse – multitarefa e precarização –, já delineado por diversos estudos (MICK e LIMA, 2013; MACHADO e TEIXEIRA, 2010; MICK, 2015; FIGARO e NONATO, 2017; MARANHÃO, 2017), como veremos no Item 2 do presente capítulo.

O emprego social das tecnologias de informação e comunicação não possui somente um sentido social, no sentido de fortalecimento da cidadania (direitos e deveres). Poderá ter certo sentido econômico, político e cultural para os indivíduos (acesso, consumo, compartilhamento de informação e ação em rede, educação, entretenimento), outro para as corporações privadas do setor de tecnologias da informação e comunicação (interesses específicos das empresas do complexo informática/telecomunicações/microeletrônica), outro ainda para os Estados (seja pelo interesse na empregabilidade da população, o que inclui a formação desde o ensino básico até a educação continuada, seja pelo interesse nos processos favoráveis ou desfavoráveis à cidadania), para falar de apenas parte dos atores que compõem o cenário. Sendo que todo esse processo de inserção tecnológica é tensionado por um cenário amplo que inclui os conflitos de visão acerca da educação jornalística assim como as sucessivas alterações das matrizes curriculares, ambos documentados, dentre outros estudos, por Cristiane Bernardo (2010) e Bernardo *et al.* (2012).

Pela politização do uso das tecnologias: entrevista com a Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej)

O Ensino de Jornalismo, enquanto tema de pesquisa, tornou-se um tema relevante, mas teve um lento desenvolvimento. Estamos aqui considerando o ensino de jornalismo como tendo “como objeto o desafio didático e pedagógico do ensino do jornalismo. Inclui os estudos sobre cursos de jornalismo”, como proposto por Pereira e Wainberg (1999, p. 29). Os autores, em estudo acerca da produção brasileira em estudos de jornalismo entre 1983 e 1997, construíram uma amostragem com 436 fontes – livros, artigos- e ainda teses e dissertações publicadas entre 1992 e 1997. Segundo autores, “Destaca-se o desinteresse absoluto por temas relativos ao ensino do jornalismo”(PEREIRA;WAINBERG, 1999, p.32), afirmação que se baseia no fato dos autores não terem localizado nenhum estudo com foco em ensino de jornalismo na amostragem citada acima, que abarca quase toda a década de 90 do século XX.

Esse cenário, se observarmos o final do século passado e as duas primeiras décadas desse século, no Brasil, alterou-se. O ensino de jornalismo tem sido tema de estudos, debates, seminários, coletâneas, grupos de trabalho e, inclusive, de uma associação científica criada especificamente com o objetivo de pensar o ensino de jornalismo. Estamos falando do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), instituição criada em 1994, durante o encontro anual Intercom, em Aracaju², em 1995, e que, posteriormente, passou a denominar-se Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej), mantendo a mesma pessoa jurídica e fundamentos, apenas tendo alterado a razão social da entidade.

A seguir, apresentamos entrevista, para fins da presente reflexão, com o presidente da Abej, Marcelo Engel Bronosky (BRONOSKY, 2018). Antes de apresentar os pontos da entrevista que mais interessam-nos destacar, perante os impasses do ensino de jornalismo, destacamos uma síntese da entrevista, em que o principal aspecto tratado com o professor Marcelo Bronosky centra-se em uma leitura sobre o emprego das tecnologias a partir de uma visão crítica sobre o qual, segundo ele, o uso das tecnologias e a incorporação do perfil multitarefas para o jornalista profissional advém de um processo histórico, bem como o processo de precarização. No que diz respeito às escolas de jornalismo podemos entender que elas têm o compromisso ético e moral de oferecer experiências laboratoriais efetivas, com supervisão presencial e sistemática de professores jornalistas, em diálogo com as disciplinas conceituais.

Para o presidente da Abej, assim como as associações acadêmicas e entidades de classe, todos

2 Sobre o histórico do FNPJ/ABEJ ver “O Primeiro Encontro” (ABEJ, 2018), texto disponível em: <http://www.abejor.org.br/novo/institucional>. Acesso em: 16 mar 2018.

devem ter a responsabilidade de fiscalizar, orientar e certamente denunciar ações que comprometam a qualidade da formação superior de jornalismo. Trata-se de garantir o necessário para formar jornalistas capazes de atuar na produção de notícias de interesse público, com responsabilidade social e compromisso ético. No que diz respeito ao papel da Abej e entidades correlatas, estas, segundo o professor, possuem um papel organizativo, como forma de propiciar condições de debate, reflexões sobre questões do ensino do jornalismo em suas múltiplas dimensões, a partir de reuniões, encontros científicos e publicações.

Bronosky, na entrevista, defende que tudo que diz respeito ao ensino do jornalismo, inclusive as ações laboratoriais, de extensão, pesquisa, torna-se objeto de interesse e a curto prazo, deve-se atuar junto ao MEC-Inep para sua função de fiscalização seja cumprida, sobretudo no que diz respeito à qualidade dos cursos, ampliando, desta forma, os mecanismos de controle e avaliação, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais. Outro aspecto bastante relevante trata da questão estratégica que a profissão ocupa, em sociedades democráticas, onde a participação da comunidade, em fóruns de discussão é condição para avançar no fortalecimento da área do jornalismo.

A coletânea *Reflexões para o ensino de jornalismo no Brasil: algumas abordagens*, editada pela Abej, em 2014, com organização de Ormaneze e Bazi, (FNPJ, 2014) expõe pontos importantes sobre o ensino de jornalismo. Reflexões, essas, as quais são regulares no *continuum* da Abej. Bronosky (2018) aponta, na entrevista, algumas linhas gerais no ensino laboratorial de jornalismo no Brasil e aponta que há muitas disparidades no modo de compreender o ensino laboratorial em jornalismo pelos cursos de graduação no Brasil.

Bronosky prossegue e acrescenta que muitos docentes que atuam em projetos laboratoriais, esquecem de que esses são “espaços para ações experimentais com objetivos de gerar experiências de conhecimento aos estudantes”, e não, ao contrário, um espaço de reprodução das “práticas jornalísticas de natureza industrial”. Contudo, ressalta, Bronosky (2018), “quando superadas as lógicas de mercado como determinantes na definição das práticas laboratoriais, os espaços laboratoriais se tornam fundamentais à formação de qualidade”. O entrevistado pontua que “Desde antes da introdução do digital pelas escolas de jornalismo, a literatura tem defendido os projetos laboratoriais como espaço do experimentalismo, da ousadia, da tentativa e erro, do ensaio. Porém, tais ações eram e continuam sendo tímidas (BRONOSKY, 2018).

Como caminhos para inovação no ensino laboratorial de jornalismo, aponta o entrevistado que “com o barateamento de suportes tecnológicos e o avanço do digital, facilita o acesso pelas escolas e estudantes e pela própria característica de novidade que os novos meios impõem”. *Webdocumentários*, narrativas hiper e transmidiáticas em *sites* alternativos, superando em muitos casos as dinâmicas tradicionais, são alguns caminhos. Ou seja, as tecnologias digitais trazem novas experiências aos estudantes. “Devemos considerar em nossos currículos que as ações laboratoriais devem estar articuladas com processos reflexivos, pois independente de suas intenções, refletir práticas consolidadas ou experimentar novas, é fundamental para a produção de conhecimento” (BRONOSKY, 2018).

Em síntese, no que diz respeito ao ensino laboratorial de jornalismo, desde o contexto da experiência e visão que o cenário de atuação e debates nacionais que a Abejor propicia, Bronosky identifica dois problemas principais:

O primeiro, diz respeito à fragilidade do campo do jornalismo de se constituir como autônomo, específico e de pleno direito. Sem avançar na discussão das origens que nos colocam nesta situação, mas o fato é que essa dificuldade repercute no modo de se ensinar e realizar jornalismo. Se não vejamos: a dificuldade em se conceituar o jornalismo ou mesmo a notícia, por exemplo, releva os desafios que a área deve superar. A tarefa da Abej e das Associações acadêmicas que reconhecem o jornalismo como um produto cultural de interesse público, fundamental para o funcionamento de sociedades democráticas é a de garantir e ampliar espaço de discussão em que se problematize tais questões. As novas DCNs foram um avanço nessa direção, não apenas por ser o resultado de um processo amplo de debates, mas por que – de certo modo – representou esforço de um grupo de especialistas junto ao MEC/Inep preocupados com a qualidade da formação superior. Organizada em torno de eixos, seu objetivo tem sido o orientar, sem abrir mão do reconhecimento de que o

jornalismo é uma área de conhecimento que deve ser ensinada em faculdades de jornalismo, que não se reduz a uma técnica (BRONOSKY, 2018).

Quanto ao outro problema, o entrevistado vincula-o a um olhar sócio-histórico sobre o contexto brasileiro:

O segundo problema diz respeito a atual conjuntura política. Desde o golpe parlamentar da presidente Dilma Rousseff, (31/08/2016), as políticas implantadas pelo governo golpista, inclusive àquelas no âmbito do MEC/Sesu/Inep, tem atuando na flexibilização de processos de autorização, reconhecimento e avaliação de cursos pelas comissões e órgãos técnicos. Isto tem favorecido o avanço da oferta de cursos de jornalismo de natureza privada e no modelo à distância, sem as condições necessárias para formar jornalistas com qualidade, num claro descumprimento as próprias DCNs. Essa flexibilização, que não ocorre apenas nas graduações e pós-graduações em jornalismo e comunicação, tem comprometido à qualidade da formação, produzindo demissões de professores titulados e com mais experiência, redução de turmas dos cursos presenciais, aumento da carga de trabalho, ampliação da oferta de cursos à distância (BRONOSKY, 2018).

A precarização, que é um fenômeno já identificado na prática profissional do jornalismo, seja envolvida na “pejotização” (contrato por meio da figura da Pessoa Jurídica-PJ), seja no perfil multitarefas, seja nos cortes salariais e regulares ‘passaralhos’ (demissões em massa de jornalistas), e outros fenômenos do mundo do trabalho também foi pauta da entrevista. perguntamos ao presidente da Abej , como ele percebe o impacto desse processo de precarização da prática profissional do jornalismo também na dimensão do ensino do jornalismo no Brasil . Expôs Bronosky, que, além das questões mencionadas (pejotização, passaralhos, perfil multitarefas, cortes salariais), há, ainda que se considerar que “a desobrigação do diploma para exercício do jornalismo, em 2009, também tem produzido efeitos nocivos à qualidade da formação superior”.

Bronosky considera que, na proporção em que as relações de trabalho se fragilizam, representadas pela contratação de não diplomados, de jornalistas terceirizados por meio de contratação como Pessoas Jurídicas (PJs), pelo enxugamento das redações, com demissões especialmente de jornalistas mais experientes, pela redução salarial, o ensino do jornalismo também se recente. De que forma?

É possível notar que alguns cursos de jornalismo e seus gestores tem destacado a dimensão técnico-tecnológica em detrimento da sócio humanística na estruturação curricular, na aposta que treinar futuros jornalistas no manejo de várias ferramentas (multitarefa) do âmbito da produção, circulação e consumo da notícia torna-se o diferencial, facilitando a entrada no mercado de trabalho. Sabe-se, no entanto, que a formação jornalística de qualidade, aquela que produzirá reconhecimento, não pode prescindir o foco da capacidade (conhecimento crítico-reflexivo) de analisar cenários, de planejar ações e principalmente de atuar para além dos interesses mercadológicos (BRONOSKY, 2018).

E, ao prosseguir em uma leitura sócio-histórica do ensino e da prática do jornalismo, abordamos também o processo do aumento de mulheres na prática profissional do jornalismo. Na pesquisa de Mick e Lima (2013), dentre outros estudos, apresentam dados que apontam o aumento de mulheres no exercício do jornalismo. Segundo Mick e Lima (2013), a categoria tornou-se, no Brasil, majoritariamente feminina. “Esse fator também está relacionado à expansão da oferta de cursos superiores na área, nos quais a presença feminina também tende a ser bastante superior à masculina” (MICK; LIMA, 2013, p. 33). Bronosky reflete acerca deste processo de aumento no número de mulheres no jornalismo

As questões de gênero alcançam o ensino do jornalismo de várias formas, não apenas em decorrência do aumento da presença feminina nas escolas de jornalismo, mas fundamentalmente pela natureza denunciante do próprio jornalismo, como forma de

combater todas as formas de discriminação, inclusive contra as mulheres. No âmbito da formação de jornalistas isto se dá através de ações que estimulem coberturas de práticas discriminatórias, sexistas e sectárias em todos os setores da sociedade. Princípios como a igualdade e respeito nas relações de classe, gênero, étnicas, etárias é pressuposto no exercício do jornalismo de qualidade (BRONOSKY, 2018).

A prática e o ensino de jornalismo, no Brasil, também têm sido alterados diante do surgimento de novos perfis, atribuições e competências profissionais que eclodem, ou se reconfiguram, no cenário de convergência tecnológica. Bronosky observa que neste cenário de convergência tecnologia é possível identificar no ensino do jornalismo, ainda de forma preliminar, algumas tendências na formação, entre elas a de conteúdos voltados à valorização da autonomia do egresso, como Empreendedorismo, Gestão Editorial, ou no aprofundamento e manejo de dados, coleta e tratamento de dados, capacitação na elaboração de infográficos, planilhas de dados.

Esse contexto, percebe Bronosky, afeta as competências profissionais:

Neste cenário de convergência tecnologia é possível identificar no ensino do jornalismo, ainda de forma preliminar, algumas tendências na formação, entre elas a de conteúdos voltados à valorização da autonomia do egresso, como Empreendedorismo, Gestão Editorial, ou no aprofundamento e manejo de dados, coleta e tratamento de dados, capacitação na elaboração de infográficos, planilhas de dados. Algumas destes conteúdos já estavam acompanhando propostas curriculares anteriores, porém como parte de outras disciplinas. (Assessoria – Empreendedorismo; Apuração – Gestão e Manejo de Dados, etc). Como pode se ver, são propostos curriculares que procuram se aproximar de uma suposta avaliação de interesse do mercado. No entanto, como já apontamos anteriormente, a formação superior de qualidade não está baseada na centralidade da oferta de conhecimentos técnicos, ou mesmo no estímulo ao empreendedorismo, mas sim, na capacidade do egresso em acumular competências e habilidades para refletir sobre o lugar profissional e atuar criticamente neste ambiente, produzindo conteúdos noticiosos socialmente relevantes. Não se ignora a importância do conhecimento do manejo de dispositivos tecno-tecnológicos, mas apenas os coloca a serviço do jornalismo crítico (BRONOSKY, 2018).

Por fim, Bronosky posiciona-se criticamente à perspectiva do ensino em jornalismo e a atuação multitarefa, quando afirma que o ensino de jornalismo é distinto da prática, à medida em que a primeira está “preocupada em ensinar, a partir de métodos e técnicas, um determinado conhecimento (teórico/prático), neste caso o jornalístico. A segunda está preocupada em disponibilizar informações, a partir de regras e lógicas próprias”. Segundo ele, toda esta atividade volta-se a transformar a informação em produto comercializável. Em outras palavras, pensar a formação como simples reprodução de práticas e lógicas de mercado, seria equivocado por duas razões claras, em sua visão: “a primeira é que supor que uma escola/instituição de ensino possa acompanhar par e passo as inovações tecnológicas; a segunda é apostar que os estudantes aprendem tudo ao mesmo tempo agora – ou seja, realizando todas as tarefas da sua profissão” (BRONOSKY, 2018). Dada essa problematização, apresentamos, a seguir aspectos da precarização no jornalismo brasileiro e as formas de trabalho sob a perspectiva do perfil multitarefas.

O binômio perfil multitarefas e os processos de precarização no jornalismo brasileiro

É possível observar, principalmente nos últimos dez anos, que se, por um lado, os jornalistas têm se beneficiado em seu cotidiano dos avanços tecnológicos – no que concerne à execução de suas tarefas, seja nas redações de jornal e agências (*online* e impresso), TVs e rádios –, por outro têm sofrido cada vez mais efeitos danosos, intimamente ligados tanto a este processo de modernização quanto à nova estrutura produtiva com a qual ele se dá, experimentando uma crescente precarização do seu trabalho e uma vertiginosa queda em sua qualidade de vida (MAGALHÃES, 2004, p. 48). É relevante mencionar como alguns autores tratam o processo de precarização e contextualizá-lo na presente

pesquisa. Tal fator deve-se a uma equação que, aparentemente, se move de forma linear: pressionados pelo argumento irrefutável de que a inserção tecnológica otimiza o trabalho nas redações, tornando-o mais ágil e rápido (incluindo neste rol, necessariamente, as etapas de produção da notícia: apuração, redação e edição de textos), empresas reduzem custos com corte de pessoal e sob o pretexto de que a tecnologia torna a empresa menos estratificada e possibilita a redução da quantidade de tarefas envolvidas no processo de produção da notícia.

Nesta nova conjuntura, tanto econômica, quanto tecnológica, o que é exigido do jornalista é a maximização de conhecimentos técnicos (FONSECA; KUHN, 2009). Nesse contexto, estudos como os de Fíguro (2013), Fonseca e Kuhn (2009) apontam pontos de precarização das condições de trabalho do jornalista na atualidade. É sabido que a reestruturação produtiva mundial, ocorrida, sobretudo, nas duas últimas décadas, e regida pela globalização e as novas formas de organização do trabalho é fator que afetou diretamente o cotidiano profissional de uma categoria em que: é imposto o conhecimento e o uso cada vez mais frequente de avançados instrumentos de coleta, recuperação e tratamento de informação.

Da mesma forma, é preciso buscar conexões entre o desenvolvimento dessas novas tecnologias e a precarização da atividade dos chamados profissionais de imprensa brasileiros (MAGALHÃES, 2004), que chama atenção para etapas que marcaram a industrialização no Brasil. Em uma primeira etapa, afirma Magalhães (2004), a decomposição do trabalho em operações, resultantes do aperfeiçoamento e do aumento da oferta de ferramentas. Em seguida, novas formas de organização do trabalho como: fordismo, taylorismo, toyotismo e pós fordismo. Para em seguida, e com ênfase, nos últimos 10 anos, observar-se forte aumento de produtividade, conclui.

O processo de informatização das redações foi empreendido a partir de meados dos anos 1980. A primeira redação totalmente informatizada da América Latina, foi o Diário Catarinense, que em 05 de maio de 1986, começa a circular em Florianópolis (SC)³. O processo de produção da notícia sofre uma alteração vertiginosa. Da associação da técnica ao saber jornalístico, o computador recém-implantado introduziu novos sentidos para a organização e para os profissionais, que precisaram repensar a profissão segundo as lógicas deste novo meio (MARANHÃO, 2017).

É relevante mencionar que o processo de informatização das redações e a digitalização da imprensa são etapas distintas, separadas por quase dez anos uma da outra. Da informatização do Diário Catarinense, ocorrida em 1986, quase 10 anos depois separa a digitalização do jornal impresso no Brasil, quando em 1995⁴, o Jornal do Brasil lança o primeiro jornal eletrônico do país, o *JB Online*. E as mudanças podem ser observadas, não apenas do ponto de vista da informatização das redações, e da digitalização da imprensa até a entrega de um produto que “chega às mãos do leitor” – metaforicamente falando – em formato eletrônico, mas é possível visualizar também pequenos saltos no interior de um cotidiano pautado por mudanças que acompanharam o desenvolvimento das TICs.

Logo, da forma como interferiram na maneira como se consome a informação, as TICs também interferiram nas rotinas de construção da notícia, aumentando a pressão sofrida pelos jornalistas – hoje levados a produção de informações em diferentes plataformas, enfrentando uma concorrência cada vez mais acirrada, em um espaço de tempo cada vez mais exíguo e à mercê de um mercado de trabalho cada vez mais enxuto e em crise (PEREIRA, 2005; TRAQUINA, 2005; HIRST, 2011). Caracterizando tais transformações, descreve Heloani (2006, p. 192): “As organizações, pressionadas pelo processo de globalização, substituem cada vez mais o homem pela máquina, implementam novas tecnologias e obrigam o jornalista a adaptar-se freneticamente a elas.”

Para Ferreira (2012), tais condições de trabalho são compostas por cinco elementos: equipamentos arquitetônicos (pisos, paredes, teto, portas, janelas, decoração, arranjos físicos e layout), ambiente físico (espaço de trabalho, iluminação, temperatura, ventilação, acústica), instrumental (ferramentas, máquinas, aparelhos, dispositivos informacionais, documentação, postos de trabalho, mobiliário complementar), matéria-prima (materiais, bases informacionais) e suporte organizacional (informações, suprimentos, tecnologias, políticas de remuneração, de capacitação e de benefícios). É evidente que tais fatores devem ser observados inseridos em uma perspectiva sócio-histórica.

3 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS (ANJ). História do jornal no Brasil: cronologia. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/historianobrasil/arquivos-em-pdf/Cronologia.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

4 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNAIS (ANJ). História do jornal no Brasil: cronologia. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/historianobrasil/arquivos-em-pdf/Cronologia.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

Quando essas condições estão abaladas, percebe-se a emergência de quadro de precarização. Druck (2011, p.37) considera que “a precarização social do trabalho é um novo e um velho fenômeno, porque é diferente e igual, por que é passado e presente e por que é um fenômeno de caráter macro e microsossial”. Para Figaro (2013), essas mudanças no mundo da profissão aconteceram sobretudo nos últimos 20 anos. “As mudanças tecnológicas apropriadas no fazer jornalístico redesenharam as maneiras de se trabalhar. As redações ganharam outro formato, outro ritmo, muitas profissões desapareceram” (FÍGARO, 2013, p.7). Refém de um ritmo de produção frenético e mal remunerado e o medo constante do desemprego, o jornalista convive de perto com a precarização em todos os dias de seu trabalho. É ponto pacífico, alicerçado em estudos seriados, a exemplo do desenvolvido pela autora, que “as transformações no mundo do trabalho – introdução de novas tecnologias, produção flexível e precarização da mão-de-obra – nas empresas de comunicação se efetivaram” (FIGARO, 2005, p. 3). O estudo de Maranhão (2017) também registra, em enquete nacional, o quanto os jornalistas profissionais dão como irreversível o processo de precarização e a incorporação de tecnologias como sedimentadas na atuação profissional.

A era do imediatismo absoluto colocou as práticas profissionais do jornalista em uma interseção. Por um lado, o processo de inserção tecnológica pode ser um facilitado do trabalho dos repórteres, no que diz respeito a novas ferramentas para produção/edição e circulação da notícia, possibilidade de entrevistas intermediada por dispositivos e, por fim, poder contar com o *feedback* do público leitor. Por outro, as novas configurações tecnológicas alteram papéis e competências já estabelecidas por profissionais que historicamente atuaram com amplos poderes para definir o que era ou não notícia (gatekeeping) e do agendamento de temas sociais. Sem falar no aumento da pressão de produzir cada vez mais notícias em menos tempo, o que pode, evidentemente, levar a equívocos de apuração. Este novo perfil profissional também surge em um novo contexto advindo das lógicas comerciais e do cenário de hiperconcorrência, este último bem desenhado por Charron e De Bonville (2016).

No trabalho etnográfico *Can Journalism Survive? An Inside Look At American Newsrooms*, Ryfe (2012) apresenta ao leitor o desafio de observar o futuro do jornalismo nos dias atuais sob uma perspectiva que inclui o saber e a prática profissional, relacionando-as a uma realidade social marcada pelo desenvolvimento tecnológico. O autor observou, os três jornais de três redações de jornais regionais norte-americanos de médio porte, com circulação diária durante um período de cinco anos de estudo, cortes de empregos e redução no número de publicações impressas são apenas a parte visível de um problema que, segundo o autor, está apoiada em uma cultura profissional que prevalece à mudança e resiste a enfrentar desafios, como identificado em outros estudos, como os discutidos aqui.

Entretanto, para que os dilemas das mudanças e permanências no jornalismo (MOURA et. al., 2015) sejam tratados de forma substancial, em busca dos fatores que delimitam e circunscrevem o jornalismo, defendemos que se faz necessário, ainda, perceber o ensino de jornalismo como um dos componentes do processo de socialização profissional (PEREIRA, SOUSA, MOURA, 2014; CASERO-RIPOLLÉS, ORTELLS-BADENES, DOMÉNECH-FABREGAT, 2013), ou seja, não somente como uma formação universitária, mas desde uma perspectiva que vê a formação universitária como parte de um processo de socialização profissional (DUBAR, 1992).

Considerações finais: desafios ao horizonte do ensino de jornalismo

Percebemos, pois, que o ensino de jornalismo, a partir do cenário aqui examinado, guarda alguns desafios, os quais contemplam:

- 1) Aspectos apontados por Bronosky (2018) – necessidade de valorizar a autonomia do ensino laboratorial (no sentido de espaço de experimentação), desenhar o uso de tecnologias sem, necessariamente, buscar replicar o cenário de mercado, mas, pelo contrário, valorizar ações de ensino (empreendedorismo, gestão editorial, manejo e tratamento de dados), dentre outros aspectos que fomentem o jornalismo como uma prática profissional estratégica para os processos democráticos. Visão esta compartilhada por outros estudos como Moura (1997), Koshiyama (2014), FNPJ (2014);
- 2) A interveniência da convergência tecnológica (JENKINS, 2009) no processo de formação dos

jornalistas.

3) A reconfiguração de funções de mercado profissional de jornalismo, desde o fato de que algumas se transformam, outras tendem a desaparecer, assim como há reconfigurações nas práticas, com o surgimento do perfil multitarefas, como apontam diversos estudos que consideram, de alguma forma, as mudanças no mundo do trabalho do jornalista (PEREIRA, 2005; TRAQUINA, 2005; BOLAÑO e VIEIRA, 2014; HIRST, 2011; FÍGARO, 2013; CHARRON e De BONVILLE, 2016; MARANHÃO, 2017); dentre inúmeros outros estudos de mapeamento dessas transformações;

4) A existência do processo de precarização, caracterizado por Druck (2011) e atestado em vários estudos sobre mercado, como, dentre outros estudos apontam diversas pesquisas (FONSECA & KUHN, 2009; FIGARO, 2013; MARANHÃO, 2017);

5) O paradigma do Jornalismo de Comunicação (CHARON; De BONVILLE, 2016), a qual traz ainda maiores inquietações ao ensino de jornalismo, por trazer uma perspectiva sociológica e pontuar que o paradigma do 'Jornalismo de Comunicação', em vigor desde as décadas de 1970/1980, inclui um ambiente e um cenário de convergência pelo qual o jornalismo tem sido impactado, logo, portanto, também o ensino de jornalismo.

6) A oportunidade de ampliar o campo de investigações rumo à promoção de pesquisas seriadas, em termos temporais, regulares e comparativas em termos nacionais. Tais pesquisas sobre o cenário do ensino de jornalismo nessa segunda década do século XXI, em radiografia nacional, dariam um passo adiante, fazendo ótimo proveito de pesquisas já realizadas em estudos importantes. Por outro lado, uma pesquisa comparativa nacional sobre o ensino de jornalismo, pode ser colocada como um horizonte a ser buscado, e só poderia vir a ser realizada por grupos de pesquisa articulados em redes e laboratórios de pesquisa, os quais poderiam realizar um mapeamento nacional do ensino de jornalismo, no que compete aos diversos aspectos econômicos, culturais, tecnológicos, regionais, raciais, de gênero e outros; inclusive as diferenças de formação entre as universidades públicas e as particulares – um dos desafios para a compreensão do impacto ensino de jornalismo no Brasil.

Por fim, podemos afirmar, que o desafio do exercício profissional encontra-se em uma atuação que deve levar em conta o processo de convergência tecnológica e conseqüentemente a reconfiguração das redações. O entendimento sobre este novo ambiente tem por objetivo entender os reflexos das mudanças na engenharia da produção da notícia, no que respeite às características particulares de cada narrativa e do suporte utilizado, bem como nas competências exercidas pelo profissional. Por se tratar de práticas laborais, há também o desafio de entender como a mudança pode gerar novas oportunidades de atuação para um profissional híbrido e como a formação reflete um tipo de prática que muitas vezes não corresponde à que este profissional encontrará no mercado de trabalho. Neste espaço de formação, é necessário preparar os alunos para o universo pós universidade e para um mercado de trabalho que exige cada vez mais por menos.

Desta forma, é possível afirmar que a inserção tecnológica, a convergência tecnológica e a era digital no jornalismo tem alterado, progressivamente, a cada etapa de inovações tecnológicas, a rotina de produção da profissão. A cada nova fase de inovações, o domínio tecnológico tem tornado-se intrínseco ao desempenho do profissional multimídia, desde a etapa de pré-apuração à divulgação da notícia. Por consequência, tem-se uma maior flexibilização do trabalho, que faz com que o mesmo profissional possa atuar em funções como repórter, editor e produtor- com corolários de sobrecarga de trabalho, redução salarial e de equipes, dentro de um cenário de precarização do exercício profissional. As tecnologias, constatamos, não são um motor de transformações por si só, mas um novo espaço e, eventualmente, um acelerador destas transformações no âmbito das práticas profissionais. Por fim, o processo de mudanças no fazer jornalístico tornou a profissão mais rápida, dinâmica e representa uma mudança irreversível nas práticas e no fazer jornalístico que carecem de um olhar contínuo e acurado sobre as consequências não apenas para a profissão, mas, principalmente, ao profissional e à função e alcance do jornalismo.

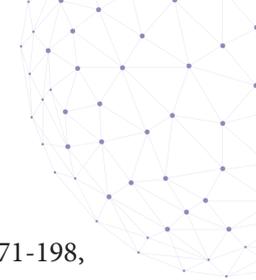
Ademais, propomos ser importante visualizar essas transformações inserindo o ensino de jornalismo: como uma das etapas de socialização profissional, como um dos elementos do mundo do

trabalho e inserido dentro de um cenário de mudanças e permanências no jornalismo, como registram múltiplos estudos, nacionais e internacionais, alguns dos quais elencamos no capítulo.

Propomos, por fim, que sejam mantidos no horizonte o propósito de estudos comparativos nacionais, os quais procurem visualizar o ensino de jornalismo de maneira não estanque, ou seja, o ensino percebido como um elemento de socialização profissional (DUBAR, 2016), ao passo que se busque identificar que outros elementos de socialização profissional interagem simultaneamente às transformações tecnológicas, e, ainda, perceber de que forma age o ensino de jornalismo como uma das instâncias do mundo do trabalho (FIGARO, 2005, 2008, 2013) e, por, percebê-lo, enfim, como imerso no processo de mudanças e permanências do jornalismo (MOURA et. al., 2015).

Referências

- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Ensino de Jornalismo [ABEJ]. **O Primeiro Encontro**. Disponível em: <http://www.abejor.org.br/novo/institucional>. Acesso em: 16 mar 2018.
- BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. **Educação jornalística: entre a cruz da academia e a espada do mercado**, 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa; LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade regional. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (online)**, 2012, n. 35, janjun 2012, pp Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69831020013>> Acesso em: 18 jan. 2018.
- BOLAÑO, César; VIEIRA, Eloy S. Economia política da internet e os *sites* de redes sociais. **Eptic online**. V.16, n.2, pp. 75088, mai-ago, 2014.
- BRASIL. O Setor de Tecnologia da Informação e Comunicação no Brasil 2003-2006. **Estudos e Pesquisas Informação Econômica**, nº 11. Rio de Janeiro: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2009.
- BRONOSKY, Marcelo Engel. **Ensino de Jornalismo**. Data de realização 27 de fevereiro de 2018. Entrevista concedida a Dione Oliveira Moura e a Ana Carolina Kalume Maranhão. Brasília:2018.
- BUTON, François. Portrait du politiste en socio-historien: La “socio-histoire” dans les sciences politiques. In F. Buton, N. Mariot (dirs.), **Pratiques et méthodes de la socio-histoire** (pp. 1-22). Paris: PUF, 2009.
- CASERO-RIPOLLÉS, Andreu; ORGELLS-BADENES, Sara; DOMÈNECH-FABREGAT, Hugo. Las competencias profesionales en periodismo: una evaluación comparativa. **Historia y Comunicación Social**. v.8, edição especial, pp. 53-64, 2013.
- CHARRON, Jean; BONVILLE, Jean de. **Natureza e transformação do jornalismo**. Organizadores: Zélia Leal Adghirni e Fábio Henrique Pereira. Colaboração Dione Oliveira Moura. Série Jornalismo e Sociedade. Vol. 3. Florianópolis: Insular, 2016.
- DUBAR, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**. v.33, n.4, pp. 505-529, 1992.
- DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, v.24, n.1, pp.37-57, 2011.
- FERREIRA, Mário César. **Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores**. (2ª ed.) Brasília: Paralelo 15, 2012.
- FÍGARO, Roseli. Comunicação e trabalho: as transformações do trabalho na empresa de comunicação. **XXVIII Congresso da Intercom**. Intercom, Portcom, 2005. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/67350295174518602526946417666529075327.pdf> Acesso em: 25 mar. 2018.
- FÍGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas e diferentes significados. **Organicom**. Ano 5, n. 9, 2. Semestre, pp. 91-100, 2008.
- FÍGARO, Roseli. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Atlas, 2013.
- FIGARO, Roseli; NONATO, Cláudia. Novos ‘arranjos econômicos’ alternativos para a produção jornalística. **Contemporânea- Comunicação e Cultura**. v.15, n.1, jan-abr 2017, pp. 47-63. Disponível em:<https://rjgs.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/21451/14492>. Acesso em: 27 out. 2017.
- FONSECA, Virgínia Pradelina S.; KHUN, Wesley Lopes. Jornalista contemporâneo: apontamentos para discutir a identidade profissional. **Intexto: Revista do Mestrado da Comunicação – UFRGS**, 2, 21, 57-69,



2009.

FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO/FNPJ. **Reflexões para o ensino de jornalismo no Brasil: algumas abordagens**. ORMANEZE, F.; BAZI, R. (orgs.). Campinas: 2014.

HELOANI, Roberto. O trabalho do jornalista: estresse e qualidade de vida. **Interações**. v.12, n. 22, 171-198, 2006.

HIRST, Martin. **News 2.0: can journalism survive the internet?** Auckland: Allen & Unwin, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KOSHYIAMA, Alice. Jornalismo e história pública: notas sobre uma prática. Perspectivas da História Pública no Brasil: experiências e debates. **2. Simpósio Internacional de História Pública**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Anais. 2014.

MACHADO, E.; TEIXEIRA, T. (orgs.). **Ensino de jornalismo em tempos de convergência**. Rio de Janeiro: e-papers, 2010.

MAGALHÃES, E. F. Desenvolvimento tecnológico, mudanças no mundo do trabalho e os jornalistas brasileiros. **Ciência & Conhecimento**.v. 1, n. 4, 47-63, 2004.

MARANHÃO, Ana Carolina Kalume. **O jornalista brasileiro: convergência e mudança** provocada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Brasília: Editora Universidade de Brasília; FAC Livros, 2017.

MICK, Jacques.; LIMA, Samuel P. **Perfil do jornalista brasileiro: características demográficas, políticas e do trabalho jornalístico em 2012**. 1a. ed. Florianópolis: Insular, 2013.

MICK, Jacques. Trabalho jornalístico e convergência digital no Brasil: mapeamento de novas funções e atividades. Revista Pauta Geral. **Estudos em Jornalismo**.v. 2, n. 1, pp 15-37. Ponta Grossa, jan-jun 2015.

Disponível em: <http://177.101.17.124/index.php/pauta/article/view/7579/4574>.

Acesso em: 20 out 2017.

MOURA, Dione Oliveira. Todo jornalismo é político. In: MONTORO, Tânia. **Comunicação e Mobilização Social**. Brasília: Editora UnB, pp. 101-103, 1997.

MOURA, Dione Oliveira, PEREIRA, Fábio Henrique; ADGHIRNI, Zélia Leal (orgs.). **Mudanças e permanências no jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2015.

PEREIRA, Fábio H. A produção jornalística na internet e a construção da identidade profissional do *webjornalista*. In: **Congresso Iberoamericano de Periodismo em Internet**, 2005, Salvador. Anais. Salvador: UnB, 2005.

PEREIRA, Fábio Henrique; SOUSA, Janara; MOURA, Dione Oliveira. Valores e cultura profissional dos estudantes de jornalismo em Brasília. **Estudos em Comunicação**. n.17,dez 2014, pp. 47-74. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/17/pdf/n17a03.pdf>. Acesso: 03 mar. 2018.

PEREIRA, Manuel Luís Petrik; WAINBERG, Jacques A. O Estado da arte da pesquisa em jornalismo no Brasil: 1983-1997. **Revista Famecos. Mídia, Cultura e Tecnologia**. v.6,n.11, pp.27-37, 1999. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3049/2327>

Acesso em: 21 nov. 2017.

RUBIO, Andrés Barrios; VALENCIA, Gloria Consuelo Fajardo. El ecosistema educativo universitario impactado pelas TICs. **Anagramas. Rumos y sentidos de lacomunicación**. Vol.15, n. 30, Medellín, jan-jun 2017, pp 101-120. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22395/anr.v15n30a5>. Acesso em: 19 jan. 2018

RYFE, David M. **Can journalism survive: an inside look at American newsrooms**. Cambridge: Polity Press, 2012.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo: a tribo jornalística, uma comunidade interpretativa transnacional**. Florianópolis: Insular, 2005.



Bruna Aparecida Camargo, Karina Janz Woitowicz

A PERSPECTIVA DE GÊNERO NO ENSINO DO JORNALISMO

Uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Curitiba e
Ponta Grossa/PR

Introdução

Dados do Ranking Universitário Folha indicam que o Brasil possui 315 cursos de Jornalismo¹. Desde 2013, as instituições precisaram adequar-se às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Jornalismo do país², que entre suas características demarca o curso de Jornalismo não mais como uma habilitação da Comunicação Social.

O Ministério da Educação (MEC), em 1997, através do Parecer nº: 776/97³, publicou um documento sobre orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. O parecer indica que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por meio da Lei 9.131, de 1995, tem a competência de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Com a Diretrizes Curriculares para Comunicação Social⁴ de 2002 foram estabelecidas as habilidades, competências e perfil do egresso, o que permitiu que as instituições de ensino superior pudessem trabalhar os projetos pedagógicos com mais flexibilidade e visando as demandas de cada região (BRASIL *apud* CUNHA, 2015). Antonioli aponta que, com a aprovação dessas Diretrizes Curriculares em 2001⁵, as “instituições de ensino tiveram ampla liberdade para compor suas estruturas curriculares conforme o perfil de egresso desejado e sem uma imposição por parte do Ministério da Educação (MEC)” (ANTONIOLI, 2014, p.183). Cunha (2015, p.162) explica que a implementação das diretrizes de 2002, ao substituir os currículos mínimos, “colocou fim ao engessamento das matrizes curriculares definidas pelo poder público ao determinar disciplinas. A obrigatoriedade dos currículos mínimos cedeu lugar ao direcionamento das diretrizes”.

De acordo com o *site* da Sociedade Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor), a

.....
1 Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-cursos/jornalismo/>. Acesso em 13 de set. de 2017.

2 Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&Itemid=30192. Acesso em 01 de set. de 2017.

3 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer N.º: 776/97 aprovado em 3 de dezembro de 1997. Estabelece orientações para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em 13 de set. de 2017.

4 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 16 de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/cne/pdf/CES162002.pdf>. Acesso em 13 de set. 2017.

5 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer N.º: CNE/CES 492/2001 de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 13 de set. de 2017.

homologação das Diretrizes Curriculares (MEC, 12 de setembro de 2013) concluiu o processo iniciado junto ao MEC em 2009. No entanto, a discussão sobre as Diretrizes sucede desde o final da década de 90, através do debate da comunidade, que resultou no documento “Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares de Ensino de Jornalismo”, como aponta o *site* da SBPJor.⁶ Com a aprovação das Novas Diretrizes, os cursos de Jornalismo passaram a ser regidos por esse documento e tiveram o prazo de dois anos para adequarem seus projetos pedagógicos.

Torna-se válido registrar que no mesmo ano da criação da comissão houve o fim da obrigatoriedade do diploma em Jornalismo. A decisão ocorreu por meio do Supremo Tribunal Federal por oito votos a um em 17 de junho de 2009. No entanto, sabe-se que a queda do diploma não representou o fim do ensino em Jornalismo, muito menos da defesa pela formação específica e de qualidade. Entidades como a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Sociedade Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor), Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ)⁷ e sindicatos de jornalistas de todo país dedicam-se em atuar em prol da formação profissional. O processo para elaboração das Diretrizes Curriculares de 2013 evidenciou essa preocupação com o ensino e a especificidade da profissão em Jornalismo.

Maria Elisabete Antonioli (2014) considera que as Diretrizes Curriculares possibilitaram um resgate da profissão do(a) jornalista, além de gerar indicadores para que os cursos, na elaboração dos projetos pedagógicos, possam incluir fatores primordiais para a formação do(a) profissional em Jornalismo do século XXI. Essa formação, baseada nas Diretrizes de 2013, trata-se de um marco na especificidade da profissão.

A importância de abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo está alicerçada principalmente pelo fato de ser um documento norteador para a elaboração dos projetos pedagógicos. “As Diretrizes, além de resgatar a própria profissão do jornalista, oferecem aos cursos indicadores para a construção de projetos pedagógicos que compreendem aspectos essenciais para a formação do jornalista do século XXI” (ANTONIOLI, 2014, p.195).

Pela leitura do documento é possível perceber que os cursos de Jornalismo precisam estar preocupados em abordar muito além de técnicas de redação e edição dos materiais produzidos. O corpo docente da instituição precisa ter em mente a responsabilidade em formar um(a) profissional que respeite e contemple as diferenças, que tenha consciência do seu papel de formador(a) de opinião. Por isso, é essencial o reconhecimento de que o jornalismo está a serviço da sociedade e do interesse público. Os cursos devem formar jornalistas que trabalhem em prol do exercício da cidadania ao compreenderem o pluralismo da sociedade e buscarem em seu cotidiano incluir os mais diversos grupos sociais e abordá-los de maneira igualitária, sendo sempre guiados pelos princípios dos direitos humanos.

As Novas Diretrizes Curriculares em Jornalismo não mencionam gênero e o tema diversidade aparece apenas no âmbito regional e cultural. Outras palavras-chave como LGBT, igualdade, sexualidade, feminismo, mulher e desigualdade também não constam no documento. Os direitos humanos aparecem nas Diretrizes uma vez no artigo sobre perfil do(a) egresso(a), em competências gerais:

[...] 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 (2013, p.3)

A palavra cidadania aparece mais vezes ao longo do documento; como por exemplo, em competências e no eixo de formação humanística. Essa constatação reflete-se no que foi encontrado durante a leitura e análise dos projetos pedagógicos dos cursos que compõem a pesquisa. Os documentos em sua maioria fazem constante menção à cidadania, como será abordado nos resultados dessa análise.

.....
6Disponível em: <http://sbpjour.org.br/sbpjour/2013/09/13/mec-homologa-diretrizes-curriculares-nacionais-de-jornalismo/>. Acesso em 01 de set. de 2017.

7 Desde 2016, o Fórum Nacional de Professores de Jornalismo alterou a nomenclatura para Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (ABEJ).

Assim, percebe-se que as questões de gênero estão praticamente imperceptíveis nas Diretrizes, visto que a temática aparece de modo mais indireto e amplo nas menções relativas à cidadania. O documento que direciona os cursos de Jornalismo não apresenta de forma pontual as questões de gênero, o que contribui para a invisibilidade do tema durante a formação. Uma vez que o documento que serve como base para os projetos pedagógicos não trata sobre as questões de gênero, entende-se que isso refletirá na estrutura dos cursos.

A elaboração das Novas Diretrizes Curriculares em Jornalismo marca um avanço no ensino e exercício da profissão ao reconhecer o campo jornalístico como específico, no entanto, cabe lembrar que o documento, ao mesmo tempo em que atua como norteador das escolas de Jornalismo, permite uma liberdade curricular para os cursos. Assim, a partir dessa autonomia, as escolas de Jornalismo podem repensar e refletir sobre a formação oferecida aos(as) profissionais (ANTONIOLI, 2014).

Se a sociedade passa por constantes transformações, o mesmo pode-se dizer do Jornalismo. Por isso, a necessidade de inserir o debate sobre gênero nos cursos, para buscar mudanças no exercício da profissão. Reconhecendo a relação entre ensino e o trabalho jornalístico, o Jornalismo não pode se esquivar do seu papel na sociedade, contribuindo para a opinião pública e promovendo debates na sociedade. A construção da notícia pelo(a) jornalista ocorre, entre outras razões, pela sua interpretação dos fatos (ALSINA, 2009). Sua formação e a forma de abordagem de temas, como as relações de gênero na graduação, serão fatores que irão determinar o exercício da função jornalística.

É neste contexto que se compreende a necessidade de inserir a perspectiva de gênero no processo de formação profissional, problemática desenvolvida neste texto a partir da análise das Matrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Jornalismo das cidades de Curitiba (Universidade Federal do Paraná, Universidade Positivo, Grupo Educacional OPET, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro Universitário Autônomo do Brasil) e Ponta Grossa (Universidade Estadual de Ponta Grossa e Faculdades Secal), no Paraná.⁸

Ensino de Jornalismo em Curitiba e Ponta Grossa: caminhos da pesquisa

Um dos métodos utilizados para compreender a presença e o tratamento das questões de gênero nos cursos de Jornalismo de Curitiba e Ponta Grossa foi a análise dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), realizada com base no método da análise de conteúdo. Essa etapa foi determinante não apenas para analisar a abordagem das questões de gênero nos cursos de Jornalismo, mas também para definir quais instituições fariam parte da pesquisa.

Ainda que organizado a partir das diretrizes curriculares vigentes, um projeto pedagógico é um documento autônomo de cada instituição de ensino superior. O artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais reconhece que as instituições de ensino superior têm ampla liberdade para organizar os projetos pedagógicos e, com base nesse documento, propor a matriz curricular que esteja relacionada com o perfil do egresso desejado e particularidades regionais. Além de estar alinhado às diretrizes curriculares vigentes, um projeto pedagógico de curso de Jornalismo precisa servir à sociedade (CUNHA, 2015, p.163).

Segundo dados do Ranking Universitário Folha 2016⁹, no Paraná são 23 Instituições de Ensino Superior com cursos de Jornalismo. Na pesquisa que deu base para este texto, foram analisados os cursos de Jornalismo de Curitiba e Ponta Grossa¹⁰. A capital do estado possui sete cursos na área: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Faculdade OPET, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), UniBrasil, Uninter, Universidade Positivo (UP) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

A Uninter e UTP foram retiradas da pesquisa, pois não disponibilizaram o projeto pedagógico

.....
8 É importante informar que os projetos pedagógicos dos cursos mencionados foram disponibilizados pelos(as) coordenadores(as), que autorizaram o uso dos documentos e dos dados dos questionários para fins de pesquisa científica.

9 Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-cursos/jornalismo/> Acesso em 21 ago. 2017.

10 Os dados apresentados ao longo deste texto são resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo, defendido em 2017 na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

do curso solicitado para o desenvolvimento do trabalho. Em Ponta Grossa os cursos de Jornalismo são oferecidos pela Faculdades Santa Amélia – Secal e Universidade Estadual de Ponta Grossa. Dessa forma, sete cursos constituem a base da pesquisa. As informações de cada curso foram retiradas a partir dos seus respectivos projetos pedagógicos e dos questionários respondidos pelos(as) coordenadores(as). A abordagem de cada instituição está disposta em ordem alfabética para estabelecer uma sequência no tratamento dos cursos.

Informações sobre os cursos de Jornalismo

A OPET faz parte de um grupo educacional que atua em Curitiba há 40 anos. Segundo informações do questionário aplicado com os(as) coordenadores(as) dos cursos, a professora Laci Redua, coordenadora do curso de Jornalismo da instituição há três anos, informou que o curso teve início em 2001 e oferece um total de 100 vagas nos turnos matutino ou noturno. A duração do curso é de quatro anos (oito semestres) e sua carga horária total de 3244 horas.

De acordo com o questionário ingressam em média anualmente 20 alunos(as) e formam-se 16 estudantes todo ano. O curso não dispõe de pós-graduação (*lato sensu* e/ou *stricto sensu*). Segundo a coordenadora, o curso não possui grupo e/ou projeto de pesquisa e disponibiliza 5 projetos e/ou grupos de extensão por semestre. A professora Laci Redua informou que o último currículo foi implementado em 2014.

O curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo da Universidade Positivo (UP) foi criado em 1999. O curso, hoje nomeado como Bacharelado em Jornalismo, localizado em Curitiba, oferece anualmente 100 vagas distribuídas nos períodos matutino ou noturno. A carga horária do curso é de 3.200 horas, de acordo com seu PPC.

A professora Maria Zaclis Veiga, que está na coordenação há sete anos, informou que em média ingressam no curso 50 estudantes todo ano. São 35 alunos(as) formados(as) anualmente. Ela também relatou que o curso oferece pós-graduação *lato sensu*, além de grupo e/ou projeto de extensão, sendo oito atividades extensionistas e um grupo e/ou projeto de pesquisa. De acordo com o questionário, o curso tem duração de quatro anos e o último currículo foi implantado em 2016.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), as atividades do curso iniciaram em 1956. “O curso, no entanto, funcionou daquela data até 1983, quando foi desativado por cinco anos” (2016, p.8). O ensino de Jornalismo na PUCPR foi reativado em 1988, com atualizações periódicas em seu PPC, conforme o próprio documento. Em 2016 foi implementado o último currículo do curso, de acordo com o professor Julius Nunes que está há seis anos na coordenação. Segundo as informações do coordenador, anualmente ingressam no curso uma média de 120 estudantes e cerca de 70 estudantes se formam em Jornalismo na instituição todos os anos. O curso possui seis projetos e/ou grupos de extensão e dois grupos e/ou projetos de pesquisa. O curso de Jornalismo é ofertado nos turnos da manhã ou noite e a carga horária total do currículo em vigência é de 3.060 horas. O curso não possui de pós-graduação (*lato sensu* e/ou *stricto sensu*), como informou o coordenador.

O curso de Graduação em Jornalismo da Faculdades Secal possui a carga horária de 3.290 horas, e duração de oito semestres. De acordo com dados do PPC registra-se o número de 150 vagas oferecidas no período noturno. Há uma média de 30 alunos(as) por sala, nas aulas teóricas. O coordenador, Helton Costa, informou que 35 alunos(as) ingressam em média todo ano e que, em uma estimativa, 25 estudantes são formados(as) anualmente. O professor respondeu que o curso oferece pós-graduação *lato sensu* e que possui dois projetos e/ou grupos de pesquisa e uma média de seis projetos e/ou grupos de extensão por semestre. O último currículo do curso é de 2015. O curso de Jornalismo da Secal começou em 2001 como Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo e em 2015 mudou para Bacharelado em Jornalismo.

O curso de Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi criado em 1985 e está situado no centro da cidade. Com uma carga horária de 3.446 horas e duração de quatro anos, o curso é ofertado em período integral e oferece 42 vagas por ano. De acordo com informações do questionário, formam-se em média 32 estudantes por ano, conforme informações da coordenadora do Curso, professora Hebe Maria Gonçalves de Oliveira. O curso possui pós-graduação *stricto sensu*,

um programa de extensão, seis projetos de extensão e sete grupos de pesquisa. O currículo vigente do curso é de 2015.

O curso da Universidade Federal do Paraná (UFPR) teve início em 1964 como Comunicação Social - habilitação Jornalismo. Em 2016 tornou-se Curso de Bacharelado em Jornalismo. As aulas estão distribuídas de manhã e à noite e o curso funciona no bairro Juvevê de Curitiba. A duração do curso é de quatro anos (oito semestres) com carga horária de 3.230 mil horas. De acordo com as informações do coordenador João Somma Neto, obtidas através de questionário aplicado aos coordenadores(as), o curso possui uma média de 33 alunos(as) que ingressam anualmente e 30 estudantes formados em Jornalismo todo ano pela instituição. Ele informou que o curso oferece pós-graduação e que o mesmo possui três projetos e/ou grupos de extensão e que há seis projetos e/ou grupos de pesquisa. O último currículo foi implementado entre 2015 e 2016.

O Curso de Jornalismo da UniBrasil (Faculdades Integradas do Brasil) foi criado em 2001 e localiza-se no bairro Tarumã em Curitiba. A carga horária total do Curso é de 3.200 horas, com duração de quatro anos. O turno da graduação é matutino ou noturno. Segundo a coordenadora interina Elaine Javorski, o último currículo foi implantado esse ano. Dados do questionário apontam que em média são 40 estudantes que ingressam no curso anualmente e 35 alunos(as) que se formam todo ano. O curso não oferece pós-graduação e possui dois projetos e/ou grupos de extensão e um projeto e/ou grupo de pesquisa.

A contextualização dos cursos analisados, com base nos questionários e consulta aos *sites* das instituições, contribui para situar o *corpus* da pesquisa e compreender em qual cenário estão inseridas a abordagem e o tratamento das questões de gênero. Em virtude de cada curso possuir uma realidade e trajetória distinta, esse trabalho não tem a intenção de fazer comparações entre as instituições. O objetivo é oferecer um retrato das questões de gênero nos cursos de Jornalismo em Curitiba e Ponta Grossa. Essa contextualização contribui também para a análise dos projetos pedagógicos dos cursos, trabalhada a seguir.

Leitura e análise dos projetos pedagógicos

Durante a fase de leitura inicial dos projetos pedagógicos identificou-se os principais elementos para a pesquisa e também tópicos em comum entre eles, de modo a sistematizar a pesquisa documental. A partir disso, foram criadas categorias para analisar os documentos, pois, ao dividi-los em partes, a compreensão e coleta de informações dos projetos foram mais completas. Bardin discorre sobre a importância em criar categorias de análise. Para ela, categorias são “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 1977, p.37).

A autora explica também que as categorias possuem o propósito de “introduzir uma certa ordem na confusão inicial”. Bardin aponta para a importância de se pensar cada categoria a partir do que se pretende com a análise. “É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (1977, p.37).

As categorias desenvolvidas para análise dos projetos pedagógicos foram cinco: objetivos do curso, perfil do egresso, dinâmicas de ensino, ementas e presença e abordagem. Para este capítulo serão trabalhadas as categorias dinâmicas de ensino e ementas, uma vez que são categorias que mais evidenciam o tratamento das questões de gênero nos cursos analisados. Cabe ressaltar que as categorias serviram como modo de facilitar a leitura dos documentos e identificar pontos em comum para análise; logo, não se trata de um estudo comparativo, visto que, como mostrado acima, cada curso possui uma realidade distinta. Assim, a intenção da pesquisa é reunir elementos que possam oferecer um retrato das questões de gênero nos cursos de Jornalismo em Curitiba e Ponta Grossa.

É importante salientar que, mais que descrever sobre os resultados encontrados, esse capítulo pretende trabalhar com as informações de cada curso de forma simultânea e assim problematizá-los através de uma abordagem mais detalhada dos dados. “O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas” (BARDIN, 1977, p.38). A discussão dos resultados está apresentada simultaneamente com o conteúdo encontrado da análise, de modo a facilitar a compreensão

para o(a) leitor(a) e possibilitar reflexões sobre o tema, fundamentadas em pressupostos teóricos. A intenção é reunir elementos que apontem para a relação entre o perfil do curso e as questões de gênero.

A relação entre Jornalismo e gênero, o interesse público, a função social do Jornalismo e a notícia como construção social da realidade (ALSINA, 2009) são conceitos centrais para compreensão do objeto. Torna-se essencial destacar que o ensino de Jornalismo e o exercício da profissão estão diretamente ligados e refletem um ao outro; evidenciar esta relação foi um dos pressupostos dessa pesquisa. Não há como falar de desigualdades, relações de poder, política e principalmente o papel da imprensa, sem abordar as questões de gênero. É fundamental enraizar a prática de abordar as perspectivas de gênero nas instituições de ensino, espaço responsável pelo processo de formação.

Nesse caso, os cursos de Jornalismo possuem a responsabilidade de formar um(a) profissional pluralista que leve em consideração os mais variados grupos sociais. As instituições de ensino superior, responsáveis em formar jornalistas, precisam ter a noção da influência que eles(as) exercem na sociedade, tanto como professores(as) de Jornalismo, trabalhando em assessorias ou em redações. Esta percepção orientou os eixos de análise utilizados para interpretar os projetos pedagógicos dos cursos, lançando luz sob o modo como inserem (ou não) a perspectiva de gênero na graduação em Jornalismo.

Resultados e discussões da análise: Percepções dos PPCs

As categorias utilizadas para análise dos projetos pedagógicos foram extraídas da consulta aos documentos e da identificação de aspectos norteadores da formação. As informações apresentadas a seguir contemplam as dinâmicas de ensino e as ementas.

Dinâmicas de ensino

Nesta categoria da análise pretende-se observar se as perspectivas de gênero estão presentes na estrutura curricular de cada curso e como isso ocorre. Em “dinâmicas de ensino”, os projetos pedagógicos dos cursos foram examinados a partir de fatores como articulação entre ensino, pesquisa e extensão, disposição das disciplinas entre teóricas e práticas, presenciais e à distância e demais questões de âmbito didático e pedagógico.

As questões de gênero aparecem de maneira mais direta e específica na temática seguinte: “Educação em Direitos Humanos e Responsabilidade Social”. O tópico cita a violação de direitos humanos, o aumento da violência, e entre outros temas, o crescimento da intolerância “físico-individual, de gênero, orientação sexual”, tanto em sociedades mais tolerantes, como no restante do mundo, conforme indica o PPC da OPET.

A Secal também cita em seus “conteúdos curriculares” o tema “Educação em Direitos Humanos”. O conteúdo está em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº. 8, de 6 de março de 2010 e Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012). O documento aponta que o tema é abordado em atividades extensionistas, através de palestras, que envolvem estudantes e professores(as), “em busca da construção de uma sociedade menos desequilibrada e desinformada sobre o respeito, a diversidade e as formas de convivência não etnocêntricas, preconceituosas e discriminatórias”. De acordo com o PPC, o assunto é trabalhado de forma “interdisciplinar contínua entre noções de acessibilidade, meio-ambiente e direitos humanos”. São oferecidas disciplinas optativas para o corpo discente.

Em “ações de inclusão e responsabilidade social”, o documento da UFPR também cita a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao informar que oferece disciplinas como Antropologia, Ciências Sociais, Comunicação e Cidadania, Comunicação e Educação e História Contemporânea. Além disso, o PPC indica que o tema “entra como cobertura de pauta em todas as laboratoriais e fundamentos técnicos” (2016, p.55).

O PPC da PUCPR também cita as Diretrizes de Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e explica que o tema é abordado nas disciplinas de Ética, Cultura Religiosa, Filosofia, Jornalismo, Políticas Públicas e Cidadania. De acordo com o documento, a temática também é trabalhada em

seminários e debates, podendo ser tema de reportagens nas produções dos(as) estudantes (2016, p.149).

Se os cursos de Jornalismo ao citarem os direitos humanos em seus projetos pedagógicos estão incluindo as questões de gênero, é necessário ir além da leitura e análise desses documentos. Por isso, essa pesquisa preocupou-se em incluir em sua metodologia a aplicação de questionários com a coordenação dos cursos, de modo a obter outros dados para traçar um retrato da formação em Jornalismo.

A análise dos projetos pedagógicos permitiu oferecer um retrato das questões de gênero no ensino, pesquisa e extensão dos cursos analisados. Se um curso de Jornalismo cita em seu PPC sobre direitos humanos espera-se que o assunto esteja perpassado em disciplina, projeto de extensão ou grupo de pesquisa, ainda que de maneira transversal, uma vez que os projetos pedagógicos dos cursos funcionam como um reflexo do ensino de Jornalismo daquela instituição.

Assim, mais que reconhecer, por exemplo, a presença e abordagem dos direitos humanos no PPC, outras etapas da pesquisa, como a aplicação de questionários, foram fundamentais justamente para reunir elementos que identifiquem quais questões estão sendo incluídas ao mencionar os direitos humanos. Pois se torna comum sua compreensão como um assunto amplo e genérico que agrupa tantos outros, entre eles as questões de gênero. De acordo com Talita Maciel, “a educação em direitos humanos também pretende empoderar os que historicamente foram desprivilegiados, portanto, a questão de gênero aí se insere, bem como o movimento feminista e todas as lutas, ainda atuais, de todas as mulheres” (2015, p.1).

As relações de gênero são fundamentais ao abordar os direitos humanos justamente porque não incluir as desigualdades e violência de gênero nesse debate, além de ignorar vários grupos sociais, é também provocar seu silenciamento e fazer com que sejam esquecidos. Ana Maria Colling e Losandro Antonio Tedeschi, no artigo “Os direitos humanos e as questões de gênero”, fazem um resgate histórico de documentos que trataram sobre direitos humanos e o local da mulher nessas Declarações:

Os três principais documentos sobre os Direitos Humanos - Declaração dos Direitos da Virginia (EUA) de 1776 é uma declaração de direitos que abre caminho para a independência da América do Norte e que vai ser a inspiradora para o documento lançado após a Revolução Francesa – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O terceiro documento lançado pela ONU em 1948 segue os anteriores em seus princípios gerais. Mas os três silenciam sobre as mulheres. Se os dois primeiros falam em Direitos do Homem o terceiro avança e fala em Direitos do ser humano (2014, p.34).

Colling e Tedeschi (2014, p.34) destacam que a desigualdade de gênero é um ataque à premissa igualitária proposta pelos direitos humanos, desde sua fundação no século XVIII. Por isso a impossibilidade de pautar o tema sem que as questões de gênero sejam inseridas. Torna-se válido mostrar, através do conceito de gênero, sua centralidade no debate sobre direitos humanos e como o tema está intrínseco na sociedade. Maria Amélia Teles traz a compreensão sobre gênero e explica as discriminações geradas a partir de relações desiguais:

Gênero deve ser empregado para explicitar uma ordem social e institucional que impulsiona a construção sociocultural de ser mulher e de ser homem, o que tem determinado desigualdades históricas entre os sexos. A construção institucional se dá em níveis econômico, social, político e cultural. Essa construção direcionada para a proteção do status quo reproduz a discriminação contra as mulheres e poderá ser denominada também “discriminação de gênero” (TELES, 2007, p. 50, grifo da autora *apud* MACIEL, 2015, p.3).

Ao conceituar gênero e indicar como se formam essas discriminações é possível perceber a necessidade de que as relações de gênero sejam incluídas na abordagem sobre direitos humanos. Essa inclusão permitirá a redução das desigualdades e violências de gênero, além de permitir o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente inclusiva.

Outra questão sobre direitos humanos é o entendimento básico sobre quem está inserido quando o assunto é abordado. É necessário que todos os grupos sociais existentes estejam incluídos nessa compreensão sobre direitos humanos e que haja respeito independente de raça, credo ou deficiência física, como menciona o documento da OPET. Sem depreciar o que foi citado no PPC, é necessário que seja qual for a orientação sexual, deficiência mental e etnia, por exemplo, o respeito seja universal.

De acordo com o projeto pedagógico da UFPR, a inclusão de disciplinas optativas que produzam a co-responsabilidade e co-participação faz parte de sua estrutura curricular. O curso oferece a disciplina optativa de Comunicação e Gênero, com carga horária total de 40 horas. Sobre as disciplinas, o próximo tópico abordará de maneira mais detalhada sua relação com a temática central dessa pesquisa.

Os cursos de Jornalismo da OPET, UFPR, PUCPR e UEPG citam em seus respectivos documentos a importância da extensão para a formação dos(as) estudantes. O PPC da UEPG aponta os projetos de extensão como essenciais para o fortalecimento da cidadania e processo de formação profissional. Nas Faculdades OPET as atividades extensionistas são entendidas como uma forma de aprendizagem. Entre as ações extensionistas do curso de Jornalismo da OPET estão projetos e palestras que abordam direitos humanos, inclusão social, entre outros. A proposta pedagógica da UFPR reconhece como essencial a participação dos(as) estudantes em projetos de pesquisa e extensão, visando sempre atender demandas pertinentes da sociedade.

Ao citar a importância da pesquisa para o curso de Jornalismo da UFPR, torna-se válido indicar a constante menção à pesquisa como estímulo para fortalecer o Programa de Pós-Graduação de Comunicação (PPGCom) da instituição. O PPC da Positivo também cita os projetos de iniciação científica como forma de aliar ensino e pesquisa através de propostas que aprofundem o conhecimento sobre o Jornalismo, sobretudo paranaense (2016, p.71).

O curso de Jornalismo da PUCPR também faz frequente referência à relevância da pesquisa para formação do(a) profissional em Jornalismo. Um dos objetivos desse incentivo é estimular uma maior articulação entre a graduação e pós-graduação, “através da consolidação das linhas e projetos de pesquisa e das atividades discentes no incentivo à pesquisa” (2016, p.139), e instigar as atividades extensionistas. Essa ação ocorre por meio do seu Núcleo Docente Estruturante.

Os projetos pedagógicos da PUCPR e Secal abordam a flexibilidade curricular. No curso de Jornalismo da PUCPR, a partir de 2013 as disciplinas são realizadas por crédito. Na Secal são ofertadas disciplinas semipresenciais, disciplinas integralmente à distância, de acordo com os 20% da carga horária total de cada curso, conforme Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, disciplinas optativas presenciais ou em EAD. As disciplinas EAD também fazem parte da estrutura curricular da PUCPR. A flexibilidade curricular do curso de Jornalismo da OPET estrutura-se fundamentalmente a partir da forma modular, em que o(a) estudante “recebe certificados parciais correspondentes aos estudos realizados ao final de determinados módulos” (2017, p.47).

Assim como a UEPG, a UFPR diminuiu o número de optativas. Na Federal do Paraná as optativas agora somam 300 horas. De acordo com o documento, “isto dará menos liberdade, mas organizará de forma mais adequada o percurso dos alunos. Por outro lado, supera a busca de optativas sem critérios claros sobre sua necessidade ou utilidade, como vinha acontecendo” (2016, p.58).

O curso da Universidade Positivo aponta para a importância do papel do corpo docente na formação. Assim, o documento destaca que “sua história de vida e seu contexto cultural, político, econômico e social interferem nas suas opções pedagógicas” (2016, p.9). Torna-se importante trazer um trecho do projeto pedagógico da Universidade Positivo que trata no tópico “articulação curricular” sobre as escolhas que cada currículo carrega consigo:

O currículo expressa a trajetória, as intenções, as orientações previstas, a opção por determinados métodos, a escolha de conteúdos específicos, a seleção de materiais didáticos, as diretrizes e as práticas avaliativas. Ele traz consigo uma intencionalidade, portanto não é neutro. Além da questão do saber, o currículo envolve também identidade e poder. A pergunta passa a ser então: por que esse conhecimento e não outro? (2016, p.9)

A citação acima evidencia que o currículo de cada curso não detém neutralidade. Baseia-se na trajetória dos(as) profissionais que elaboraram o documento, possui em entrelinhas as visões de mundo e as intenções dessas pessoas. Logo, a análise desse material atenta-se não apenas para o que está escrito, mas como está escrito e o que não está tão visível. Laurence Bardin (1977, p.21) discorre sobre a disposição de dados analisados afirmando que “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração”. Assim, além de trazer a presença e abordagem das questões de gênero nos documentos, a análise também se dedicou em buscar elementos que caracterizassem os cursos, na intenção de oferecer um retrato mais fidedigno. Percebe-se que nessa categoria foram identificados mais elementos que pudessem caracterizar a estrutura curricular dos cursos, do que propriamente relacionar com as questões de gênero.

Ementas das disciplinas

Esta categoria da análise abordou as ementas dos cursos de Jornalismo analisados. Esta categoria assemelha-se à anterior no que diz respeito à disposição da grade curricular, no entanto seu objetivo principal é, além de analisar as disciplinas e suas ementas, verificar a frequência da temática norteadora da pesquisa e como ela está distribuída.

A disciplina que mais se relaciona com as questões de gênero no curso de Jornalismo da UFPR foi a disciplina optativa semestral presencial Comunicação e Gênero de 30 horas. A ementa traz as seguintes explicações sobre a disciplina: “Leitura de obras que abordam os estudos de gênero, fazendo debates sobre a conjuntura atual e a relação com a área de Comunicação Social. Serão usados filmes como apoio para a articulação” (2016, p.236). Em resposta ao questionário o coordenador João Somma Neto também citou a optativa Comunicação e Gênero.

Outras disciplinas identificadas que abordam a temática de maneira mais indireta são: a disciplina semestral presencial obrigatória Comunicação e Cidadania de 30 horas, que aborda em sua ementa sobre direitos humanos, movimentos sociais e cidadania. E as disciplinas laboratoriais que citam em suas ementas “coberturas de pautas como direitos humanos, questões raciais, meio ambiente, diversidade etc.”. As disciplinas que citam a expressão “étnico-raciais” não foram listadas aqui porque, apesar de as questões de gênero perpassarem essa temática, não foram encontrados na bibliografia básica das disciplinas esse entendimento.

Nas ementas da UniBrasil, a disciplina de Seminários IV aborda a mídia das minorias, mídia e movimentos sociais e a mídia como espaço de resistência. Torna-se oportuno destacar que, de acordo com o projeto pedagógico, as disciplinas de Seminários “têm a característica da flexibilidade: cada ementa pode variar de acordo com os interesses mais prementes na época em que é ministrada, conduzindo, assim, o espírito do presente na formação dos estudantes” (2013, p.76). Segundo o documento, a disciplina de Seminários I propõe uma reflexão sobre novas formas audiovisuais, sua produção e análise e Seminários II aparece voltada para audiovisual/documentário e Seminários III voltado à comunicação e política.

As obras que compõem as disciplinas também foram analisadas na leitura das ementas. A disciplina de Radiojornalismo com 80h ministrada no 3º período da UniBrasil tem em sua bibliografia básica o livro de Helena Corazza “Comunicação e relações de gênero em práticas radiofônicas”. A coordenadora interina da UniBrasil não citou nenhuma disciplina que abordasse as questões de gênero. Semelhante ao caso da UFPR, as disciplinas de Estudos Culturais e História do Brasil estão atreladas com as questões de gênero, pois citam “culturas indígenas e afrodescendentes”, no entanto, nem ementa ou bibliografia apontaram para essa relação.

Ainda que não cite as questões de gênero, a disciplina obrigatória de Jornalismo Especializado e Segmentado da OPET faz menção à mulher em sua ementa. Com carga horária de 72 horas, oferecida no 6º Período, a ementa está descrita da seguinte forma:

Técnicas e linguagem das editorias de esporte, economia, política, geral (cidades), cultura, mulher, meio-ambiente, infantil e ciência. Questões de linguagem e estilo. A relação do conteúdo específico com público alvo. A pauta nas diferentes editorias.

A setorização do jornalista. O jornalista especialista e o jornalista generalista. (2017, p.117)

Em resposta ao questionário aplicado com coordenadores(as) a professora Laci Redua também citou a disciplina presencial de Jornalismo Especializado e Segmentado, em que as mulheres são consideradas como um recorte de público.

Na matriz curricular do projeto pedagógico da UP identificou-se a disciplina obrigatória Mídia, Gênero e Etnia, de 80 horas, oferecida na 2ª série do curso. Além disso, na ementa da disciplina de Sociologia da Comunicação do curso de Jornalismo da UP estão mencionados os estudos de gênero. A disciplina de 80 horas está explicitada desta maneira:

Teorias sociológicas. Elementos para análise científica da sociedade: estrutura social, classes sociais, instituições e mudança social. Estudos de gênero, etnia, violência e juventude. Teoria sociológica da comunicação. (2016, p.61)

Cabe ressaltar que para essa pesquisa foram consideradas as ementas disponíveis nos projetos pedagógicos. As disciplinas listadas nos *sites* das instituições não foram consideradas, uma vez que se encontraram disparidades. Como no caso da UP, em que a disciplina de Sociologia da Comunicação não aparece na matriz curricular disponível no *site*¹¹.

O curso de Jornalismo da Universidade Positivo também dispõe da disciplina Filosofia e Ética de 40 horas que, de acordo com a ementa, possui “ênfase na diferença entre ética e moral, na construção histórica dos valores e sua manifestação nas perspectivas étnica, religiosa, sexual, social” (2016, p.38). O ensino de Jornalismo da UP também inclui as disciplinas de tópico especial I e II cada uma possui a carga horária de 80 horas que são ofertadas de acordo com “a demanda do mercado e/ou avanço tecnológico dos processos de comunicação” (2016, p.67). Na disciplina de Radiojornalismo II, que consta no PPC da Positivo, a obra de Maria Cristina Mata, “Mulher e rádio popular” compõe a bibliografia complementar exposta na ementa. Maria Zaclis Veiga também citou no questionário a disciplina “Mídia, gênero e etnia”.

Na Secal, o curso de Jornalismo possui no 2º período a disciplina Questões contemporâneas, de 30 horas; entre os tópicos centrais estão as questões de gênero (2015, p.41):

As grandes questões sociais em debate na atualidade: questões de gênero, raciais, ambientais e de distribuição de renda e riquezas. O movimento indígena e dos sem-terra. A fome e a imigração – refugiados. Os movimentos sociais e sua importância. Questões de desigualdade na América Latina, Informações atualizadas sobre cada questão através de debates com especialistas, pesquisas, seminários e apresentação de vídeos que abordem a questão.

No 2º Período, a disciplina de Psicologia da Comunicação da Secal aborda entre outros temas sobre estereótipos, estigma, mídia e representações sociais e grupos sociais. A disciplina de Comunicação e Educação oferecida no 3º período trabalha com a mídia como espaço educativo, uma das proposições dessa pesquisa. A menção desta disciplina ocorre mais pela sua bibliografia complementar, a obra “Educação, cidadania e direitos humanos” de José Sérgio Carvalho.

Também especialmente pela bibliografia complementar, a disciplina de Jornalismo Comunitário, do 4º período, está nessa relação. Sua ementa aponta entre outros conceitos sobre “a comunicação nos movimentos sociais e as contribuições do jornalismo no processo de integração e mudança social” (2015, p.52). Está indicada a elaboração de projetos de Jornalismo Comunitário em consonância às demandas locais. A disciplina de Sociologia (EAD) do 1º período cita em sua ementa, entre outros temas, movimentos sociais, processos sociais e grupos sociais. Possui carga horária de 30 horas. O curso de Jornalismo da Secal também possui as disciplinas Optativas 1, 2 e 3, “decididas em reunião do colegiado que tenham como meta tratar dos temas transversais e são ofertadas ano a ano de acordo com as necessidades do curso” (2015, p.65).

.....
11 O dia 7 de setembro de 2017 foi a última vez que essa informação foi conferida novamente.

Sobre disciplinas que abordem as questões de gênero nos cursos de Jornalismo, o coordenador da Secal respondeu através do questionário as disciplinas Questões Contemporâneas, Filosofia, Sociologia, Ética, Jornalismo Comunitário. De acordo com sua resposta, “são disciplinas que unem prática e teoria, como todas as disciplinas do curso”.

A ementa da disciplina de “Jornalismo, Políticas Públicas e Cidadania” da Universidade Estadual de Ponta Grossa indica a abordagem direta das questões de gênero:

Sociedade civil, cidadania e políticas públicas. Noções que orientam as políticas públicas sociais: diversidade, direitos humanos e democracia participativa. Minorias sociais e abordagem de temas de interesse público na mídia: acessibilidade, igualdade de gênero, relações étnico-raciais, inclusão social, populações vulneráveis e educação quanto ao uso de drogas. Educação ambiental e políticas públicas. Variações do jornalismo cidadão: práticas de mídia comunitária, popular e alternativa. A cobertura de políticas públicas sociais: perspectivas e desafios para o jornalismo. (2014, p.32)

A disciplina obrigatória, também mencionada pela coordenadora, é ministrada na 3ª série, com 68 horas e ofertada no segundo semestre, sua bibliografia básica é mais centrada em cidadania. Outra disciplina que aborda cultura das minorias, representações e identidades, abrindo espaço para debates relativos às questões de gênero, é Estudos de Comunicação e Cultura, ofertada no primeiro semestre do terceiro ano com 68 horas. O curso possui também as disciplinas de Seminários I e II descritas como “disciplina de caráter flexível, que pode se desdobrar em temas, pesquisas, estudos de caso, acompanhamento e análise de produção jornalística ou mesmo laboratorial, de modo a complementar as atividades previstas nas disciplinas regulares” (2014, p.59). Assim como em disciplinas similares mencionadas, são espaços em que as questões de gênero podem ser abordadas, seja de modo específico ou de maneira mais transversal.

Como em situação anterior, a disciplina de História do Brasil menciona as relações étnico-raciais; novamente, mesmo reconhecendo que as questões de gênero seriam altamente adequadas nesse tópico, sua bibliografia e ementa não especificam essa abordagem.

Sobre as ementas do curso de Jornalismo da PUCPR, a disciplina de Ética do 3º período, que tem como pré-requisito a disciplina de Filosofia, discorre sobre “questões pertinentes da sociedade contemporânea que desafiam a reflexão ética. Direitos humanos. Sustentabilidade e responsabilidade. Alteridade, tolerância e relações étnicas”. Entre as competências da disciplina estão (2016, p.88):

- Problematizar com argumentos plausíveis aquelas ações que minimizam o valor da dignidade humana, em especial o recurso à violência nos seus diferentes níveis e acepções.
- Analisar a relação entre ética e sociedade, privilegiando questões tais como “sociedade de consumo”, “sociedade da informação”, “sociedade do espetáculo”, “ética e cidadania”, “ética e sexualidade”.

Jornalismo, Políticas Públicas e Cidadania é ministrada no 5º período e não possui requisitos. Sua ementa está explicitada da seguinte forma (2016, p.111):

O Jornalismo e as novas demandas sociais. A democratização ao acesso às políticas públicas. Direitos Humanos, Direitos Sociais e Cidadania. A prática do Jornalismo na constituição do processo de cidadania e dos direitos humanos. O direito à opinião e à verdade. A relação entre jornalismo, Estado e sociedade na estruturação do poder e na formulação de políticas públicas que visem a conquista, manutenção e ampliação dos direitos civis, direitos sociais e direitos políticos. Discursos jornalísticos e respeito a diversidade étnica, cultural, geracional, religiosa, econômica, de gênero, orientação sexual entre outros. O exercício profissional voltado para a manutenção e ampliação desses direitos na sociedade da informação.

Entre as competências dessa disciplina estão a análise sobre a maneira como a mídia brasileira aborda temáticas sociais e apresentação de novas formas de abordagem em relação às políticas públicas e sociais pela mídia (2016, p.111). O professor Julius Nunes, coordenador do curso de Jornalismo da PUCPR, listou disciplinas diferentes das identificadas; as teóricas Comunicação e Cultura e Assuntos Contemporâneos.

O fato de a coordenação ter citado outras disciplinas evidencia a importância do cruzamento dos dados levantados. Mesmo a coordenação indicando disciplinas que tinham sido identificadas durante a análise, com exceção dos cursos da OPET e UEPG, as disciplinas indicadas pelos(as) coordenadores e as identificadas na leitura dos projetos pedagógicos não são exatamente as mesmas. Alguns fatores podem explicar essa discrepância: o fato da análise considerar expressões mais genéricas, como cidadania, direitos humanos e demais termos que façam menção às minorias sociais, por exemplo; as ementas trazem de forma sucinta o que será trabalhado nas disciplinas, de modo que alguma disciplina pode passar despercebida; outra razão pode ser explicada pelo próprio conceito de gênero, pelo fato de que as concepções sobre gênero variam de pessoa para pessoa; além disso o tempo que o(a) professor(a) está na coordenação ou mesmo na instituição pode contribuir para que algumas disciplinas não sejam listadas.

Cabe ressaltar também que tanto essa categoria como a pergunta do questionário com a coordenação sobre disciplinas que abordem as questões de gênero possuem o objetivo de identificar a presença dessa temática em disciplinas específicas. No entanto, acredita-se que as questões de gênero são pertinentes em toda a estrutura curricular, não só no ensino, mas como pesquisa e extensão. É essencial que o tema seja trabalhado de maneira transversal perpassando as demais disciplinas. Seja ao orientar sobre a pluralidade de fontes e produção de pautas, no tratamento igualitário entre estudantes, ao trabalhar com a cobertura midiática de temas relacionados com as questões de gênero, por exemplo. Reconhece-se, portanto, que as questões de gênero, ao serem abordadas em diferentes espaços, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do(a) futuro jornalista.

Considerações

As questões de gênero aparecem de maneira muito modesta, quase imperceptível nos projetos pedagógicos, documentos que atuam como norteadores do ensino de Jornalismo nas instituições. Percebe-se que, ao tratar das demandas sociais, a maioria dos projetos analisados utiliza-se da expressão “cidadania”. A própria questão dos direitos humanos, tão substancial para o desenvolvimento da sociedade, aparece muito mais pautada por recomendação das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. E, ainda assim, tem-se o entrave que, ao fazer uso dessa temática, embora ela seja de extrema relevância, não se tem a especificação da abordagem das questões de gênero.

O fato de o conceito de gênero estar disposto de maneira tão ampla e até mesmo quase despercebida corrobora ainda mais para a importância do tema. A abordagem e o tratamento livre de estereótipos e preconceitos das questões de gênero são urgentes e cruciais para a superação das desigualdades sociais. Para isso, torna-se fundamental que as escolas de Jornalismo reconheçam o seu papel na formação de profissionais capazes de problematizar estereótipos reproduzidos pela mídia, exercendo sua função com base no respeito, na promoção da igualdade e do interesse público. Afinal, o Jornalismo possui um compromisso com a população, o que garante a sua independência jornalística (KOVACH & ROSENSTIEL, 2004). Toda essa atenção com as questões de gênero nos cursos de Jornalismo explica-se também por outra questão apresentada pelos autores (2004), a de que a perspectiva pessoal de cada repórter influencia no Jornalismo exercido pelo(a) profissional. Por isso, o questionamento sobre a forma como as questões de gênero estão sendo trabalhadas na formação em Jornalismo precisa ser constante nos espaços de debate e reflexão acadêmica, em sintonia com as demandas sociais da contemporaneidade.

Referências

- ALSINA, Miguel Rodrigo. **A construção da notícia**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ANTONIOLI, M. E. Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da

legislação educacional. **Rebej** (Brasília), v. 4, p. 182-197, 2014. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/368/229> Acesso em 6 abr. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COLLING, A.; TEDESCHI, L. A. Os Direitos Humanos e as questões de gênero. **História Revista (Online)**, v. 19, p. 22, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/32992> Acesso em 29 de ago. de 2017.

CUNHA, K. M. R. da. Não se faz mais jornalistas como antigamente: reflexões sobre a formação do profissional hipermídia. **Rebej** (Brasília), v. 5, p. 159-171, 2015. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/414/256> Acesso em 13 de set. de 2017.

FACULDADE SANTA AMÉLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Ponta Grossa/PR, 2015.

FACULDADES INTEGRADAS DO BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Curitiba/PR, 2013.

FACULDADES OPET. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Curitiba/PR, 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Curitiba/PR, 2017.

KOVACH, Bill. e ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo. O que os jornalistas devem saber e o público exigir**. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MACIEL, T. S.. Gênero e Direitos Humanos na Educação Infantil: Relato de Experiência. In: **XII Semana da Mulher: Mulheres, Gênero, Violência e Educação**, 2015, Marília. Educação, Gênero, Feminismo e Violência, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Ponta Grossa/PR, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Curitiba/PR, 2017.

UNIVERSIDADE POSITIVO. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Curitiba/PR, 2016.



Zanei Ramos Barcellos

AMBIENTES, VEÍCULOS, PROCESSOS DE PRODUÇÃO E JORNALISTAS MUTANTES

Uma proposta didático-pedagógica

Introdução

À exceção das invenções do rádio e da televisão, que se tornaram novas plataformas jornalísticas e demandaram linguagens próprias, nenhuma evolução tecnológica impactou significativamente o jornalismo durante o Século XX. Para o radiojornalismo, da década de 1920 ao final dos anos 90, entre as evoluções tecnológicas mais notáveis estão a gravação em fita magnética e os transmissores acopláveis a automóveis, que possibilitaram, respectivamente, reportagens gravadas e mobilidade às transmissões ao vivo. Na recepção, a invenção do transistor e a consequente portabilidade dos aparelhos de rádio, a partir da década de 1960, possibilitou a individualização e mobilidade à audiência, até então fixa, familiar ou coletiva, ao redor de aparelhos enormes, pesados e conectados por fio à elétrica e a antenas. Se considerarmos os jornais e revistas pós Revolução Industrial, o progresso tecnológico significativamente impactante no Século XX resume-se à impressão offset, mais rápida, de melhor qualidade, que facilitou e barateou a publicação frequente de fotografias coloridas. Da mesma forma, videotape e transmissões por satélite, que agilizaram as reportagens gravadas, “entradas” ao vivo e telejornais em rede de emissoras, talvez representem as raras inflexões causadas por evoluções tecnológicas no telejornalismo da década de 1950 ao final do Século XX.

A relativa estabilidade tecnológica no jornalismo do século passado implicou em processos e rotinas de produção e de difusão de notícias padrões para cada uma das três mídias hegemônicas (impressos, televisão e rádio), adotados por praticamente todos os noticiários e diferenciados entre si por pequenas singularidades. A imutabilidade dos processos implicou, também, no ensino do jornalismo nas universidades, onde as disciplinas voltadas à prática limitavam-se, em geral, a adestrar estudantes aos processos de produção cristalizados. A pesquisa focada na produção, escassa se comparada à atual, partia dos processos padrões. Tanto prática quanto teoria raramente propunham inovações.

A difusão da internet, a partir da segunda metade da década de 1990, modificou esta situação. O jornalismo foi das primeiras e principais atividades impactadas pela rede mundial de computadores nos processos de produção, formatos de apresentação, narrativas e maneira de difusão. Na metade daquela década surgiram no Brasil os primeiros *sites* de notícias para públicos de massa e a partir deles abriram-se infinitas possibilidades de veiculação de notícias pela *web*, possibilidades exacerbadas com a difusão dos *sites* de formação de redes sociotécnicas na década de 2000, popularização dos aparelhos inteligentes na década seguinte e pela rapidíssima disseminação da inteligência artificial (AI) na atualidade. Por outro lado, desde o final do século passado, os negócios de jornalismo tendem a integrar conglomerados infotelecomunicacionais, até como condição de sobrevivência, pois os processos sinérgicos entre diversos veículos e outras empresas necessárias ou facilitadoras das

atividades da imprensa diluem custos e garantem conteúdos multimídias, a partir de então cada vez mais necessários a qualquer mídia (rádio, televisão ou impresso), que, assim, perderam o “purismo” original. As redações, também por economia e por sinergia na produção, convergiram. Algumas chegam a congregar toda a produção de grandes conglomerados de imprensa formados por vários jornais, revistas, *sites*, rádios, televisões, agências de notícias etc., fenômeno que recebeu a alcunha de convergência midiática (JERKINS, 2008).

Este contexto obrigou os jornalistas a adquirirem novas habilidades. Os graduados no Brasil até o fim do século passado, em regra, aprendiam as técnicas padrões de produção de notícias e se apresentavam ao mercado, especializando-se na prática de uma das três principais mídias de então: jornal, rádio ou televisão. Isto também mudou com a internet: as redações convergentes demandam jornalistas capazes de produzir a mesma notícia para diferentes plataformas, o que significa domínio das linguagens de TV, rádio e jornal, mais a capacidade de misturá-las em produtos híbridos, de administrar notícias em redes sociais, de formatá-las para plataformas emergentes, como *smartphone*, e de criar narrativas inovadoras a cada *protoplataforma*¹ que surja. Porém, diferentemente do relativo marasmo tecnológico do Século XX, atualmente, diariamente emergem evoluções tecnológicas úteis ao jornalismo e, com elas, novas habilidades são exigidas dos jornalistas. O grande desafio atual do jornalista é, portanto, manter-se atualizado com diante do surgimento veloz e ininterrupto destas tecnologias e adquirir as habilidades de manejo; mesmo desafio que se apresenta aos cursos universitários de Jornalismo, que devem formar profissionais nesta realidade e hábeis para trabalhar nela. Este capítulo, portanto, pretende propor alguns direcionamentos didático-pedagógicos às disciplinas práticas/laboratoriais dos cursos de graduação em Jornalismo, em consonância com as diretrizes e com o contexto mutante do ambiente comunicacional atual e futuro relacionado à infinita emergência de tecnologias. A proposta emerge da contraposição e análise das tendências atuais das tecnologias comunicacionais e das estratégias organizacionais dos veículos de imprensa com novas diretrizes curriculares para os cursos de Jornalismo estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; e de pesquisa aplicada (BARCELLOS, 2018) que vem sendo realizada há três semestres na disciplina Campus Multimídia, do Curso de Jornalismo da Universidade de Brasília (UnB).

Novas Diretrizes e o contexto tecnológico

Esta seção mostra algumas tendências e evidências relacionadas ao futuro do jornalismo e da profissão de jornalista, e as confronta com as novas diretrizes curriculares, assim como aponta como a imprensa tradicional brasileira, embora inserida compulsoriamente no digital, ainda pensa, em se tratando de negócios, como nos tempos do jornalismo puramente analógico.

Futuro próximo

A Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013), estabeleceu as novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Jornalismo bem alinhadas à realidade do ambiente comunicacional do início do Século XXI, tanto que retirou o impresso do cerne do ensino do Jornalismo e alocou a convergência midiática na posição central. 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. É o jornalismo transmidiático que, mesmo sob protestos do difusor do termo “transmídia” na era digital, Henry Jenkins (2011), foi encampado por outras áreas, entre as quais o jornalismo (SCOLARI, 2011). O jornalismo transmídia, portanto, permite matérias interconectadas

¹ Vamos nos permitir um neologismo para nominar as ferramentas ou evoluções tecnológicas emergentes que possam vir a ser suportes ou plataformas para narrativas jornalísticas e/ou para sua difusão.

por links, tecendo rede cujos nós são representados por matérias completas independentes, formando uma hipermídia que possibilita navegação individualizada, adequada a cada um, permitindo mesmo sua interferência nos conteúdos e até a criação de outros derivados. O receptor virou o prosumer de Alvin Toffler e sua atuação, portanto, deve estar consciente pelo profissional em todas as fases do processo de produção/difusão da notícia.

Devido à atual efemeridade das tecnologias, os processos de produção jornalística, mesmo os desenvolvidos após a digitalização, se tornam obsoletos na mesma velocidade que as tecnologias. Assim, pode-se arriscar que no Jornalismo contemporâneo a obsolescência de processos de produção, formatos e narrativas são tão velozes que implicam na necessidade de mudanças, na mesma velocidade, nos métodos e técnicas de formação de jornalistas. O Fórum Econômico Mundial concluiu que, em qualquer curso técnico de quatro anos de duração ministrado atualmente, metade do conteúdo ministrado no primeiro ano estará ultrapassado quando o aluno se formar (MICROSOFT, 2018). O Fórum também prevê que, em dois anos, mais de um terço das habilidades demandadas pela maioria das ocupações não são consideradas cruciais atualmente. Portanto, na antevisão do Fórum, a tecnologia impactará significativamente nas habilidades necessárias em todas as categorias de trabalho técnicas, nas quais se pode incluir o jornalismo. Da mesma forma, prescreve as ações necessárias no presente para gerenciar estas tendências, o que, sem muitas adaptações, pode servir também ao ensino e ao mercado de trabalho de jornalismo: garantir que todos “(...) possam continuamente aprender e adquirir novas habilidades”. (MICROSOFT, 2018, p. 99, tradução nossa²). Isto evidencia não só uma graduação flexível como também a necessidade de cursos de pós-graduação para o aperfeiçoamento e atualizações aos formados.

O ecossistema educacional precisará envolver também; ajudar os profissionais a tornarem-se eternamente aprendizes, capacitar os indivíduos a investirem nas habilidades exclusivas do ser humano, e a misturar educação constante com trabalho em tempo integral e sob demanda. (MICROSOFT p. 91, tradução nossa³)

Fica evidente nesta prescrição também a importância do viés não tecnológico nas habilidades futuras do jornalista e que podem ser o diferencial de cada um, suas habilidades humanas únicas e exclusivamente humanas, o que pode significar a sobrevivência da profissão à automação; mas, por outro lado, antevê o afrouxamento da relação trabalhista com as empresas e o rompimento das leis e acordos trabalhistas relacionados à carga horária. O trabalho do jornalista pode não vir a ser “full time”, mas o jornalista estará predisposto permanentemente e trabalhará quando, onde e para quem for necessário.

Ainda sobre o mercado de trabalho futuro e habilidades necessárias, o jornalismo já experimenta processos robotizados na produção de notícias que extrapolam as ferramentas de busca e buscas automatizadas de informações síncronas ao processo de redação. Estes processos tendem a sofisticarem-se e atingir automação quase total, como ocorre em diversas organizações nacionais e internacionais de imprensa. Hoje a inteligência artificial (AI) já redige e posta matérias sem a interferência humana e pode misturar informações coletadas em diversos textos criando notícias inéditas, com foco próprio. Se, por um lado, esta realidade alerta a profissão para um possível encolhimento em certas funções nas empresas jornalísticas, por outro, nos parece, abre oportunidades para programadores jornalistas, uma vez que se trata de função que exige destreza nas duas habilidades: jornalísticas e informáticas. Sobre a necessidade do jornalista ser, até certo ponto, um programador, há uma constatação em favor do jornalista: o breve histórico da comunicação digital mostra que as interfaces dos principais softwares necessários à profissão se tornam rapidamente bem amigáveis e operáveis por qualquer profissional razoavelmente adestrado.

Também a recepção de notícias tende à automação total pelo que Barcellos *et al* (2017) denominam de “jornalismo das coisas”, processo pelo qual o indivíduo, sem necessariamente ter demandado, recebe automaticamente notícias consequentes dos algoritmos produzidos pela AI em

.....
2 [...] can continually learn and gain new skills.

3 The education ecosystem will need to evolve as well; to help workers become lifelong learners, to enable individuals to cultivate skills that are uniquely human, and to weave ongoing education into full-time and on-demand work.

função das suas ações na rede, devidamente formatadas aos aparelhos a ele disponíveis nos momentos e situações mais adequados. Este processo pressupõe intenso processamento de notícias pela AI e os seres humanos jornalistas deverão trabalhar com elas de maneira completamente diferente do que fazem atualmente, formatando as notícias de maneiras múltiplas, algumas ainda não definidas. Pode-se antever, diante da iminência do “jornalismo das coisas”, que as matérias e veículos jamais terão o novamente formatos rígidos como nos tempos de domínio do jornal impresso. O jornalismo eternamente mutante é o futuro, se já não é o presente.

Este caráter mutante da profissão e a necessidade das universidades atentarem para a inovação, quer no ensino como na pesquisa, está presente em diferentes Artigos da Resolução CNE/CNS 1/2013. O Artigo 3º, Parágrafo VIII, por exemplo, coloca a inovação quase como condição sine qua non para o sucesso na profissão de jornalista, para a sobrevivência dos veículos e até do jornalismo. Está neste artigo que os cursos devem enfatizar, na formação dos futuros jornalistas,

[...] 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 [...]

Se a ação da inteligência artificial e o jornalismo das coisas já são perceptíveis aos mais atentos, é de domínio geral que o ensino e a prática do jornalismo precisam ajustar-se às dinâmicas do ambiente comunicacional criado pela internet amplamente difusa desencadeado na segunda metade da década de 1990 e exacerbado na década seguinte com a ampla proliferação das redes sociotécnicas. Nos parece que Resolução CNE/CES 1/2013 está perfeitamente alinhada a estas evoluções e outras por virem; porém nem todos os cursos de Jornalismo e bem menos o mercado têm administrado a contento as possibilidades das redes e da internet a contento no ambiente comunicacional. Assim como antes o cerne era o jornal impresso, hoje o centro, para muitos veículos e alguns cursos, é o *site*, que já pode ser considerado ultrapassado.

Futuro do pretérito

O futuro muito próximo do jornalismo das coisas e da preponderância da inteligência artificial são inexoráveis; um jornalismo difuso no ciberespaço, não localizável em um ponto, porém com novas e antigas marcas caracterizadoras de linhas editoriais e atestadoras de credibilidade a conteúdos formatados em múltiplas mídias emerge como o jornalismo do porvir. Apesar desta tendência, o jornalismo brasileiro hoje não aproveita bem as tecnologias comunicacionais disponíveis e ainda tem como modelo o impresso, replicado nos *sites* jornalísticos. Os grandes conglomerados, os pequenos grupos e os veículos isolados de imprensa, em geral, consideram os portais e *sites* sua versão digital, arremedos de jornais em papel, que se diferenciam das versões impressas apenas pelo acréscimo escasso de conteúdos em outras mídias, em geral vídeos, alguns poucos áudios, animações e interatividade na infografia. Os grandes e pequenos distinguem-se entre si no aproveitamento do digital basicamente na quantidade de conteúdos além de textos e fotos porque os maiores se apossam de matérias produzidas em outras mídias pelos seus canais associados de TV, emissoras de rádios e revistas, e também porque podem manter equipes de jornalistas, de arte e de técnicos exclusivas para os portais. Mas raros são *sites* jornalísticos nativos digitais significativos e praticamente inexistentes outros formatos de veículos que não os *sites*, a não ser experimentais, mérito de algumas universidades, a exemplo de veículos jornalísticos produzidos especificamente para redes sociais, para *smartphones*, ou formados pela associação de meios digitais (híbridos, multiplataforma) ou mesmo outros formatos inovadores possíveis e viáveis diante das tecnologias disponíveis.

O grande número de jornais impressos fechados nesta década no Brasil e exterior, até mesmo alguns associados a conglomerados comunicacionais fortes, fracassos no geral atribuídos à concorrência das notícias gratuitas ou baratas disponíveis na rede mundial de computadores, mostra, na verdade, a lentidão ou inabilidade de adaptação da imprensa à era digital, à falta de visão estratégica alinhada

à Era da Informação. Negócios de comunicação digital são geridos, em geral, à moda dos tempos da comunicação analógica.

Mesmo o *paywall* – um arremedo da venda de assinaturas, uma das principais fontes de ingressos para os jornais e revistas –, solução adotada por boa parte dos grandes jornais/portais brasileiros e comemorada como sucesso pelo aumento das assinaturas digitais concomitante à queda nas tiragens e assinaturas dos impressos, nos parece ainda incipiente e pouco consistente para ser considerado realmente como sucesso. O *paywall* mais adotado no Brasil permite ao leitor acesso a um pequeno número de matérias sem cadastro, a número maior para os leitores cadastrados, e acesso ilimitado, com direito aos conteúdos exclusivos, somente aos pagantes. O Instituto Verificador de Comunicação (IVC) aponta significativo aumento no números de assinantes em jornais que o adotaram, porém um decréscimo também significativo de assinantes das suas versões impressas. O ano de 2016 seria de inflexão quando os principais jornais nacionais, *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, teriam invertido a relação entre assinantes das versões digitais e impressas (KNIGHT CENTER, 2016). Embora a tendência tenha sido apresentada como prova do sucesso da implantação do *paywall*, este sucesso, em termos de negócios, pode ser questionado porque o resultado em faturamento destas empresas não é divulgado paralelamente aos números relacionados aos assinantes. O questionamento se justifica ao se considerar apenas alguns fatores como o valor da assinatura mensal do impresso ser, no mínimo, quinze vezes mais caro que o da digital, além do preço da publicidade digital ser muito mais barata que no impresso; se bem que as versões digitais não têm os altos custos de impressão e distribuição e ganham também na possibilidade de alcançar públicos geograficamente distantes. Outro fato a acrescentar à discussão sobre este modelo de negócios é o encolhimento de um dos grandes jornais brasileiros associado ao IVC, a *Gazeta do Povo*, que o adotou simultaneamente à *Folha e Estadão* e, a partir de então, passou a encolher a redação e, em 2017, restringiu-se a apenas uma edição impressa nos fins de semana e a versão para *tablets* e *mobiles*, com linha editorial diferente daquela que tradicionalmente a ligava ao seu público.

Por outro lado, grandes jornais internacionais altamente inovadores e até adiantados em relação às torrentes evolutivas da tecnologia, como o *The Guardian*; ou os imprescindíveis aos seus públicos dado os conteúdos exclusivos, como o *The New York Times*, mantêm-se inabaláveis nas suas versões impressas e digitais. O NYT, por exemplo, mesmo com seu conservadorismo editorial, quando se trata de negócios está na vanguarda, tanto que sua estratégia de negócios atual reconhece o declínio de formatações para computadores fixos e *tablets* e prioriza conteúdos adequados para *smartphones*.

Passamos por uma barreira psicológica... No desktop e no tablet você pode ficar na similaridade de uma zona de conforto onde a experiência fundamental é surpreendentemente semelhante à leitura de um jornal. Mas o desktop está caindo como uma pedra. Agora é o smartphone. Tudo precisa funcionar no smartphone. (KUENG, 2018, p. 27, tradução nossa⁴)

Evidentemente a discussão merece aprofundamento, até porque emergem outras formas de financiar a produção jornalística em aplicação também no Brasil; porém, de forma geral, nos parece que realmente modelos de negócios dos tempos analógicos não podem ser aplicados aos negócios comunicacionais digitais, o que evidentemente se reflete no ensino do Jornalismo, que precisa de novos modelos, principalmente no que se refere às disciplinas laboratoriais e práticas.

Isto posto, evidencia-se a necessidade de ementas e propostas didáticas para as disciplinas práticas e laboratoriais dos cursos de graduação em Jornalismo adequadas à realidade da imprensa do início do Século XXI que, como no jornalismo atual, precisam ser flexíveis, mutantes e prospectivas em relação a tecnologias emergentes. Faz-se necessário que também as dinâmicas de sala de aula estejam adequadas a alunos que nasceram e realizaram sua formação básica e média na Era Digital, e que portanto dominam as tecnologias digitais e estão acostumados a relacionar-se, pesquisar e desempenhar grande parte de suas tarefas por meio delas. A seção seguinte, então, pretende apresentar

.....
4 We've been through a psychological barrier ... On desktop and on tablet you can stay in a facsimile comfort zone where the fundamental experience is surprisingly like reading the paper. But desktop is falling like a stone. It's smartphones. Everything must work on the smartphone.

à discussão uma proposta didática que nos parece adequada a estas realidades e às novas diretrizes curriculares.

Proposta didática

Há aproximadamente 20 anos os cursos de graduação em Jornalismo começaram a preocupar-se com a necessidade de incluir nos currículos disciplinas relacionadas ao que inicialmente se chamou jornalismo *online*, atropelados que foram pela implantação dos primeiros *sites* jornalísticos no mercado na segunda metade da década de 1990. Em 2002 começamos a usar um *site* de educação não presencial da universidade em que lecionávamos como protótipo de uma “redação virtual” para o jornal laboratório impresso, e logo assumimos a disciplina de Jornalismo *Online* e posteriormente outras correlatas e dedicadas à inovação e à gestão de empresas comunicacionais. Desde então nossas pesquisas e aulas estão relacionadas à comunicação digital, focadas principalmente no jornalismo. A proposta didática em apresentação, portanto, reflete esta experiência, porém centrada nas dinâmicas e pesquisas relacionadas ao ensino teórico e prático do jornalismo digital aplicadas nos últimos três semestres na Universidade de Brasília (UnB).

A disciplina Campus Multimídia, do curso de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da UnB, integra o currículo implantado em conformidade com a Resolução CNE/CNS 1/2013. Trata-se de disciplina laboratorial alocada no 5º período, em posição central no fluxograma da grade curricular, cujos pré-requisitos são as disciplinas de humanidades e as básicas profissionalizantes (rádio, televisão, apuração, texto, fotografia, assessoria de imprensa etc.); e ela própria é pré-requisito para outras de aprofundamento em jornal impresso, revista, jornalismo especializado, telejornalismo e radiojornalismo. Sua ementa, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso (PPP, 2017) contempla os seguintes conteúdos:

Laboratório de produção jornalística multimídia. Vivência de rotinas produtivas típicas de redação multiprofissional: elaborar pautas, apurar informações, redigir e editar textos para divulgação em portal de notícias e dispositivos móveis, com o uso de diversos recursos. Podcast, radioweb, webtelejornalismo. Redação de conteúdo jornalístico multimídia. Ferramentas de webdesign e de softwares de edição de áudio e vídeo. (PPT, 2017, s/p)

Como se nota, a ementa foca nos tópicos principais a serem abordados na disciplina, mas não determina nenhuma formatação de jornal laboratório digital, postura que tem se revelado bastante acertada por dar espaço à inovação, à criatividade, prospecção de tendências e sua aplicação experimental.

Vale lembrar que os alunos que estão atualmente na universidade nasceram e foram educados na Era Digital, o que lhes confere, de antemão, domínio ou facilidade para trabalhar com maioria dos softwares necessários às aulas e familiaridade com o trabalho virtual, individualmente ou em grupo. Têm muita capacidade de organização de grupos, porém sofrem do mal que caracteriza nossa época, excesso de atividades virtuais e de informações, sem tempo ou formação suficientes para organizá-las e interpretá-las adequadamente.

Esta seção, portanto, pretende apresentar a proposta didática aplicada na disciplina Campus Multimídia para estabelecer conteúdos práticos e teóricos suficientes à elaboração do projeto de um veículo jornalístico inovador, à sua produção e alimentação ininterrupta com notícias, consoante às tecnologias em voga e vindouras, capaz de proporcionar aprendizado adequado ao exercício da profissão em ambiente futuro incerto. Não se trata de nenhuma receita, muito menos de ensinar professores a como dar aulas, mas simplesmente da exposição de uma proposta que pode servir de inspiração, ser ponto de partida para debates, uma vez nos parecer adequada às mutações do nosso tempo, ao ambiente organizacional atual do jornalismo, às evoluções tecnológicas e à Resolução de 2013.

As dinâmicas didáticas a seguir apresentadas têm como base Paulo Freire (2013) e metodologias ativas em geral. A disciplina começa deixando claro aos alunos que não há uma formatação de jornal laboratório digital pronta a ser aplicada, predeterminada, e que a definição de formato se dará no

decorrer das aulas, coletivamente, tendo como base as tendências das tecnologias comunicacionais e do jornalismo, a serem levantadas pela turma. O Quadro 1 resume os tipos de aulas e esboça a distribuição aproximada dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o semestre, nos dias disponíveis para as aulas, considerando-se quatro meses letivos, com três aulas semanais de três horas cada uma, às segundas, quartas e sextas-feiras. Cada item do Quadro 1 será desenvolvido na sequência. A disciplina Campus Multimídia, que produz o jornal laboratório Campus *Online*, e serve há três semestres como objeto de uma pesquisa aplicada que suporta os procedimentos didático-pedagógicos sugeridos neste trabalho.

Quadro 1. Resumo dos procedimentos didáticos e distribuição dos conteúdos durante o semestre letivo

<i>Nº de dias/ aulas</i>	<i>Tipo de aulas</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Dinâmicas</i>
15	Expositivas/ participativas	<ul style="list-style-type: none"> • Tendências do jornalismo atual à luz das tecnologias; • exposição de pesquisas que mostram casos de inovação no jornalismo digital; • prospecção de tendências tecnológicas que podem impactar no jornalismo nos próximos anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas dialogadas; • pesquisa na rede com apresentações dos resultados; • leitura e discussão dos projetos e relatórios elaborados por turmas anteriores.
10	Práticas dirigidas	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação das plataformas para a prática; • debates sobre marcas; • definição de público alvo; • programação visual e material de divulgação; • treinamentos; • elaboração de projeto. 	
20	Práticas/ Autônomas	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de conteúdos simultaneamente para todas as plataformas que formam o Campus Online. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos assumem todas as funções jornalísticas.
	Estudos e práticas paralelos	<ul style="list-style-type: none"> • Definidos por alunos em acordo com o professor e toda a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos a serem pesquisados e inseridos na prática.
5	Avaliações, Relatórios, projetos e artigos	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários de avaliações específicos destinados a diferentes grupos; • Elaboração de relatórios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos respondem, individualmente e/ou em pequenos grupos; • Alunos elaboram avaliação coletiva.

Fonte: O autor, 2018.

Aulas expositivas/participativas

A definição do jornal laboratório a ser implementado começa com aulas expositivas dialogadas nas quais o professor apresenta as tendências atuais do jornalismo, com base em suas próprias

pesquisas e/ou de outros pesquisadores. Estas aulas “dão o tom” da disciplina porque evidenciam a intensa mutabilidade do jornalismo na atualidade, que com certeza permanecerá e até aumentará no futuro próximo. Perante este aspecto, fica evidente a necessidade de um veículo diferente dos atuais, inovador, uma vez que, quando formados, o jornalismo já não será mais o mesmo e as formatações atuais estarão ultrapassadas. As aulas dialogadas estimulam o raciocínio, a discussão sobre estes aspectos, e embasam decisões a serem tomadas pelos alunos em aulas futuras, bem como os encaminham a alguns dos objetivos principais da disciplina: formar alunos capazes de criar formatos e processos de produção, administrá-los, produzir seus conteúdos e distribuí-los, sejam quais forem as tecnologias disponíveis quando chegarem ao mercado de trabalho.

Pesquisas na internet realizadas em pequenos grupos durante as aulas, a serem apresentadas de forma criativa e discutidas com o grupo maior formado por toda a turma, podem ser uma forma de estimular a curiosidade e a pesquisa, e de diversificar as dinâmicas das aulas, até então expositivas. Estas pesquisas devem versar sobre tópicos cuja necessidade de melhor conhecimento se evidencie com o diálogo decorrente das primeiras aulas expositivas, que os alunos informem ou evidenciem precisar de aprofundamentos e que signifiquem prospecção de tendências tecnológicas relacionadas à comunicação passíveis de impactar o jornalismo. Importante considerar as necessidades e sugestões dos alunos, e muito importante submeter as sugestões à turma antes de realizar as pesquisas. Isto “empodera” os alunos e fortalece o espírito de corpo necessário à produção de um veículo jornalístico, cujo trabalho é de equipe. Na atualidade, apenas para citar alguns tópicos de pesquisa como exemplo, têm sido recorrentes busca por aprofundamentos, atualizações de informações e dados sobre as principais redes sociais, sobre estatísticas relacionadas ao uso das redes sociais no Brasil e sobre o uso de *smartphones* no País. Também vem sendo pesquisados outros tópicos mais genéricos, mas diretamente ligados ao jornalismo presente e ao do futuro imediato, como robótica, jornalismo das coisas, algoritmos e inteligência artificial. Evidentemente os tópicos variam de um semestre a outro, o que é bastante positivo e desejável, uma vez que se trabalha com ambiente tecnológico e comunicacional mutável.

Esta fase contempla também a busca por veículos jornalísticos digitais inovadores, raros no Brasil, à exceção de alguns experimentais em universidades, e que podem ser mais facilmente encontrados no exterior. Estes veículos podem inspirar outros ou seus princípios usados no projeto a ser desenvolvido na disciplina.

A fase de levantamentos na rede e de discussão sobre os conteúdos encontrados pode ser mesclada com a apresentação do projeto escrito de veículo elaborado pela turma do semestre anterior, que a turma atual deverá ou reformatar, se decidir continuar e aprimorar o veículo jornalístico produzido pelos seus antecessores na disciplina, ou mudá-lo radicalmente se optar por veículo totalmente novo. A elaboração ou atualização do projeto se dá de forma coletiva, usando os levantamentos das pesquisas e alguma base bibliográfica alinhada às primeiras aulas expositivas apresentada pelo professor. Na elaboração do projeto, todos os grupos redigem simultaneamente em arquivo único editável por todos. A elaboração do projeto, base de sustentação da prática, prossegue na fase de aulas seguinte, aqui denominada “práticas dirigidas”.

Práticas dirigidas

Durante esta fase ocorre, de forma quase espontânea, a definição do veículo jornalístico a ser desenvolvido no semestre. Caso não ocorra espontaneamente, consequência da lógica apresentada pelo professor, das pesquisas dos alunos e da discussão, há votação em sala de aula ou *online*, após os alunos que desejarem defenderem diferentes opções. A título de ilustração, a opção das três turmas que cursaram a disciplina, na qual esta metodologia foi aplicada, foi produzir um veículo multiplataforma, que usaria redes sociais e um *site* como plataformas, aos quais seriam produzidos conteúdos específicos em narrativas apropriadas, buscando novas narrativas criadas pela turma, em harmonia com as respectivas plataformas e públicos característicos; sendo todas as plataformas independentes, mas interligadas sob a bandeira do nome “Campus *Online*”, geridas e coordenadas por um Conselho Editorial integrado pelos editores-chefes de cada plataforma, chefe de reportagem, secretário de Redação (professor) e chefe da Radioescuta. O Conselho substitui uma chefia única e assim torna as

decisões democráticas, achata as hierarquias, divide responsabilidades, coordena os trabalhos, integra a produção e, principalmente, induz os alunos a discutirem permanentemente vários aspectos do jornalismo atual e futuro. O veículo como um todo, somadas as suas plataformas e outras atividades fora delas, é, portanto, uma soma de narrativas jornalísticas transmidiáticas e multimidiáticas. As três turmas também optaram por produzir conteúdos preferencialmente formatados para recepção em *smartphones*, assim como ter o telefone celular inteligente como aparelho preferencial para fazer toda a produção de conteúdos, para a comunicação interna, para o envio de arquivos, para distribuição do veículo etc. As mesmas turmas preferiram, também, realizar o trabalho majoritariamente em redação virtual, processo pelo qual todas as tarefas jornalísticas são realizadas em conjunto pelo corpo de jornalistas em ambiente virtual, sem a necessidade de uma Redação física.

Nesta fase os alunos gozam de muita autonomia e já percebem alguns temas nos quais precisam se aprofundar e acrescentar ao projeto em elaboração e tarefas que precisam realizar antes desenvolver o veículo. Podem, eles mesmos, estabelecer os conteúdos e tarefas a serem desempenhados nas aulas, conforme o grau de envolvimento e maturidade das turmas. Caso não haja a maturidade necessária, o professor deve intervir, tornando-se mais presente no papel de coordenador.

No caso do Campus *Online*, as práticas dirigidas foram oportunidade de discutir ou aprimorar a segmentação do público alvo, treinamentos para trabalhos em Redação Virtual; produção e/ou adequação da programação visual, estabelecimento de estratégias de divulgação, formação do Conselho Editorial, formação e treinamentos de equipes, preparação das plataformas, adequação da diagramação e navegação do *site* às novidades a serem implementadas, estabelecimento dos horários e rotinas de produção (processos) para cada plataforma, dimensionamento de pessoal e outras. A maioria destas tarefas é acompanhada da inclusão e/ou substituição de textos no projeto em elaboração. O projeto escrito, como dito, conta com a participação real de todos os alunos, porém coordenado por um ou dois alunos e pelo professor.

Práticas autônomas

Nesta fase, se tudo correr adequadamente nas anteriores, os alunos já terão todas as plataformas preparadas, terão definidas todas as funções e dividem-se entre as funções. A definição também se dá espontaneamente ou, quando não há acordo interno na turma, por algum tipo de sorteio que estabeleça a ordem de escolha, sendo que a quase todos caberá alguma opção e não imposição. A esta altura do semestre, os alunos também já estabeleceram os fluxos de produção, os horários e as formas de reuniões de coordenação. No Campus, em geral, tem ocorrido uma reunião presencial do Conselho Editorial por semana, sendo que esta reunião permanece ininterruptamente no grupos de discussão escolhido. Da mesma forma, os contatos dos editores-chefes e chefe de reportagem se dão, também “full time”, por meio de grupos de discussão. O tráfego de matérias ocorre por meio dos grupos e/ou pelo arquivamento em plataformas que permitem compartilhamentos, como Dropbox e Google Drive. Nesta fase, os alunos são incentivados a usar pouco a Redação física disponível, a trabalharem fora dos horários de aula ditados pelas necessidade de uma cobertura em tempo real. A chama é flexibilizada e os alunos que cumprem suas tarefas têm suas presenças validadas.

Este sistema tem se mostrado bastante eficiente e, principalmente, tem levado os alunos ao debate permanente sobre possibilidade de pautas, sobre a definição de pautas, sobre quais as mídias são ideais para as coberturas, sobre a melhor linguagem/narrativa para a matéria conforme a mídia/plataforma a que se destina, sobre os melhores horários de postagens, sobre questões éticas, sobre abordagens, focos e enfoques, sobre os profissionais necessários para cada tipo de cobertura etc. Enfim, discutem a produção jornalística de uma forma bem integrada e atual, fora dos padrões em voga, de forma bem mais participativa que as Redações tradicionais, dentro do espírito de “inteligência coletiva” de Lévy (2011). Nesta fase o professor assume posição bem velada como um dos integrantes do Conselho Editorial, igual aos demais, só interferindo durante as reuniões presenciais ou *online* quando for realmente necessário. Como igual, o professor deve acatar as decisões da maioria, mesmo que vá contra suas preferencias, a não ser quando se tratar de algum erro do ponto de vista jornalístico.

Estudos e práticas paralelos

Uma disciplina laboratorial aberta e mutante permite a inserção de alguns temas de estudos em paralelo aos objetivos principais, que podem ser desenvolvidos por grupos de alunos e aplicados por toda a turma. As sugestões surgem nos debates relacionados aos assuntos previstos e, se a ideia é aprovada pela turma, o aluno ou grupo que sugeriu prontificam-se a fazer estudos abrangendo levantamento teórico e práticas sobre o tema, cujos resultados serão apresentados a todos e algumas medidas serão incorporadas à prática laboratorial. Uma das turmas, por exemplo, trabalhou paralelamente o tema acessibilidade aos veículos jornalísticos e aplicou algumas ferramentas e técnicas neste sentido em todas as plataformas, assim como inseriu no manual de redação algumas recomendações sobre como tratar o tema nas matérias. A mesma turma experimentou fazer algumas matérias e produziu um programete em vídeo, veiculado no *Facebook*, com repórteres, apresentadores e entrevistados comunicando-se em Libras. Em outro semestre, o estudo paralelo relacionado a aplicativos para jornais e a produção de um para o Campus *Online*, em parceria com o curso de Engenharia da Computação. A proposta, além dos estudos e criação do App, abrange sua transformação em nova plataforma que soma-se às demais que formam o Campus *Online*. No segundo semestre de 2018, o Campus *Online* trabalhou com as plataformas *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *site* e começou a experimentar seu próprio aplicativo como porta de entrada às demais plataformas e senso ele mesmo uma plataforma.

Avaliações, relatórios, projetos e artigos

Como informado anteriormente, os alunos discutem, elaboram e redigem em conjunto, nas primeiras semanas de aula, um grande projeto do veículo jornalístico que desejam implementar, que serve principalmente como norte à prática iminente. Além deste trabalho escrito, o método facilita a redação de artigos científicos pelo professor, pelos alunos, em parcerias entre alunos e professor, entre professores desta e de outras disciplinas. Estes textos servem como fonte de pesquisas para trabalhos de conclusão de curso (TCCs), tanto de jornalismo como de outros cursos, e como fonte de informações para grupos e núcleos de pesquisa de diversos cursos. A disciplina serve também como objeto de observação por parte de alunos e professores de outros cursos além do Jornalismo, notadamente da área de computação. O veículo Campus *Online* como um todo, suas matérias, os artigos, relatórios de pesquisas e seu projeto facultam aos alunos e ao curso de Jornalismo sua participação em concursos e premiações. Têm-se como premissa que submeter os trabalhos a eventos e premiações é uma forma de receber avaliações externas à UnB, da academia e mercado.

Internamente à disciplina, o processo de avaliação é permanente e diversificado, com *feedbacks* constantes do professor e dos próprios alunos. Quase todas as dinâmicas iniciais permitem avaliações imediatas da turma e interferências do professor, assim como requerem decisões sobre os procedimentos mais apropriados a serem submetidos à prática. A primeira das duas notas atribuídas aos alunos provém da entrega do projeto escrito coletivo, o qual contempla todas as dinâmicas iniciais e resume os frutos das pesquisas, apresenta as propostas de plataformas a serem postas em prática, os processos de produção, distribuição de funções, horários de trabalho, possibilidade de narrativas etc. Como se trata de elaboração coletiva, a tendência é a atribuição de conceito único a toda a turma, mas, caso algum aluno não tenha participado a contento, poderá ter nota diferenciada. A análise da qualidade e pontualidade na entrega cabem ao professor, que dará *feedback* à turma e, caso ela deseje, pode estender prazo de entrega se acarretar em acréscimos de qualidade no produto final.

Encerrado o período de prática, os alunos respondem, em grupos, conforme as funções que desempenharam, uma bateria de questionários, nos quais não se afere a absorção de teorias ou de conhecimentos práticos, mas pedem-se reflexões e análises, à luz do projeto escrito, sobre o andamento do processo de produção de conteúdos para o veículo produzido. Pede-se levantamentos do que ocorreu a contento ou não, das necessidades de mudanças e adaptações durante a prática, das causas de problemas e soluções encontradas. Solicita-se, outrossim, autoanálises do desempenho dos grupos. Há questionários específicos para grupos formados pelos repórteres, editores e integrantes do Conselho Editorial. Cabe ao Conselho Editorial responder seus questionários próprios e centralizar

a redação de um relatório completo que servirá como referência à próxima turma a trabalhar na disciplina. A própria turma, dentro do espírito de autocrítica, sugere ao professor uma nota geral a ser atribuída a si e pode apontar se algum colega distoou dos demais na etapa de produção ao ponto de prejudicar o trabalho dos demais, a quem poderá ser atribuída nota diferenciada. Evidentemente, cabe ao professor atribuir as notas, mas, em geral, constata-se que as sugestões de notas das turmas ficam aquém da nota lançada pelo professor. Há registros mínimos de nota diferenciada a algum aluno.

Com este tipo de avaliação o que se deseja é fomentar o prolongamento das discussões e reflexões, e assim facilitar aos alunos o rumo ao principal objetivo da disciplina, o de prepará-los para, em futuro próximo, adaptarem as tecnologias comunicacionais em voga às necessidades do jornalismo, a criarem e administrarem produtos jornalísticos inovadores, a estabelecerem processos de produção adequados a qualquer ambiente, e a estabelecerem formas de distribuição de produtos jornalísticos valendo-se das tecnologias comunicacionais vigentes, a trabalharem em ambientes virtuais mutantes, em equipe, de forma autônoma, criativa e inovadora.

Considerações finais

As novas diretrizes curriculares mostram-se adequadas ao ensino do Jornalismo na atualidade principalmente por permitir currículos e ementas flexíveis e em consonância com o ambiente dos negócios jornalísticos e com a emergência veloz e contínua de tecnologias comunicacionais.

As disciplinas práticas e as laboratoriais devem contemplar estes aspectos e abandonar a imitação dos processos e formatos adotados pelo mercado porque, no Brasil, em geral, estão defasados e a mentalidade dos negócios jornalísticos é ultrapassada e, principalmente, porque o futuro comunicacional próximo é incerto e altamente mutante, o que desaconselha currículos e ementas rígidos, sob risco de formar profissionais defasados já à época de entrada no mercado de trabalho.

Da mesma forma, as disciplinas práticas devem valorizar as habilidades em formação de grupos e de relacionamento virtual com as quais os alunos já chegam às universidades e que serão também necessárias na sua vida profissional.

Mais importante que solidificar conteúdos, as disciplinas práticas e laboratoriais devem estimular o raciocínio lógico em relação ao jornalismo em função das tecnologias disponíveis no momento: seus produtos, seus veículos, os processos de produção, os formatos, as linguagens, a maneira de distribuição. Enfim, devem contemplar o fato de que não há nem haverá mais formatos padrões rígidos, como tiveram no Século XX o radiojornalismo, o telejornalismo e o jornalismo impresso.

Referências

- BARCELLOS, Z. R. A dialética como processo didático para a construção de veículos jornalísticos inovadores em ambientes mutantes. In: Encontro Nacional de Professores de Jornalismo, 17, 2018, Palmas, **Anais do 17º Encontro Nacional de Professores de Jornalismo**, Pesquisa na Graduação. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/soac236/index.php/17enpj/17enpj/paper/view/124/84>.
- BARCELLOS, Z. *Et al.* Jornalismo das coisas. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 40., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0342-1.pdf>. Acesso em: 28, jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo**. Brasília, 2013, 8 páginas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12, mai. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- JERKINS, H. **Transmedia 202: further reflexions**. Confessions of an aca-fan (2011). Disponível em: http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html#sthash.bdR1z. Acesso em: 12, maio, 2018.
- KNIGH CENTER FOR JOURNALISM IN THE AMERICAS – **Após adotar paywall, jornais brasileiros batem recorde de audiência e vendem cada vez mais assinaturas digitais**. Disponível em: <https://>

knightcenter.utexas.edu/pt-br/blog/00-17750-adocao-de-paywall-faz-aumentar-audiencia-de-jornais-no-brasil-e-estimula-venda-de-assi. Acesso em: 20, maio. 2018.

KUENG, Lucy. **Going digital**: a roadmap for organisational transformation. Oxford: The Reuters Institute for The Study of Journalism, 2107. (Série Digital News Project 2017). Pdf.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011

MICROSOFT. **The future computed**: Artificial intelligence and it's role in society. Redmont: 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo**.

Brasília, 2013, 8 páginas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12, maio, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPT) – CURSO DE GRADUAÇÃO JORNALISMO. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. jul.,2017, pdf.

SCOLARI, C. A. Transmedia sotorytelling: más allá de la ficción. **Hipermediaciones**, abr. 2011. Disponível em: <https://hipermediaciones.com/2011/04/10/transmedia-storytelling-mas-alla-de-la-ficcion>. Acesso em 12, mai. 2018.



Parte III

DIRETRIZES



Marcio da Silva Granez

NOVAS DIRETRIZES, VELHAS QUESTÕES

o currículo do curso de jornalismo, antes e depois das DCN

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para o ensino do jornalismo são, como o próprio nome indica, balizas para nortear a formação acadêmica em nível superior no Brasil na área do jornalismo. Como tal, elas se constituem em marcos essenciais para essa área, nas três dimensões principais do nível superior: ensino, pesquisa e extensão. Seu alcance e caráter prescritivo é reforçado nas avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação – MEC, nas quais, via de regra, as diretrizes são tomadas como referência principal para aferir a qualidade dos cursos. As avaliações in loco dos projetos pedagógicos pelas comissões de especialistas e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE são aspectos dessa normatividade, responsável pelo monitoramento da qualidade do ensino das Instituições de Ensino Superior – IES no país.

Procedemos neste trabalho à análise comparativa da implantação das DCN de 2013, a fim de verificar quais os caminhos indicados no texto da norma e qual o impacto dela sobre o ensino do jornalismo, considerando um caso específico. O objetivo geral é portanto verificar o impacto das novas DCN sobre o ensino e compreender de que forma este está se adequando às novas diretrizes. Como objetivos específicos, vamos: a. situar a discussão epistemológica sobre a qual se embasa o ensino do jornalismo; b. analisar o caso de uma universidade, comparando o currículo em dois momentos distintos: antes e depois da implantação das novas DCN instituídas no ano de 2013.

Em termos de referencial teórico, a investigação apoia-se sobre as reflexões de ordem epistemológica do campo da comunicação (RODRIGUES, 1999; BRAGA, 2011; SODRÉ, 2012), com ênfase nos aspectos didáticos (MEDITSCH, 1999; CASCAIS, 2004). Em termos metodológicos, está centrada na análise diacrônica (ZAMBERLAN *et al.*, 2014), aplicada a dois momentos distintos das diretrizes e do currículo: o Projeto Pedagógico de Curso – PPC de 2010, anterior às DCN, e o de 2016, posterior. A análise comparativa consiste, primeiramente, em descrever a relação entre as diretrizes e o currículo nos dois momentos analisados; em seguida, em estabelecer considerações de ordem epistemológica e didática sobre o ensino de jornalismo com base nos dados oriundos da análise.

Ao final, faremos algumas considerações acerca dos dados obtidos, revisitando os conceitos iniciais, agora à luz da análise previamente efetuada.

Questões recorrentes

O ensino do jornalismo é tema de diversos estudos (MEDITSCH, 1999; BRAGA, 2011), assim como o é o currículo dos cursos superiores na área (BERNARDO; LEÃO, 2012). Em termos epistemológicos, a área “mãe” do jornalismo, que são os cursos de comunicação social, tem caráter

generalista, humanista e interdisciplinar, o que é desde sempre fonte de discussão sobre sua posição ante as demais ciências sociais e humanas.

A proximidade com as demais áreas das ciências sociais configura ao mesmo tempo uma característica potencialmente positiva e uma fonte de tensão em termos epistemológicos: atravessada pelas tendências de campos teóricos distintos, a comunicação e o jornalismo por vezes oscilam entre discussões que ofuscam seu objeto e seus fundamentos.

O foco transita do emissor para o meio e para o receptor, e está sujeito ao maior ou menor apelo de discussões colaterais, como mostram as obras que se detêm sobre as contribuições conceituais das várias teorias – da comunicação e do jornalismo (WOLF, 1984; MARTINO, 2014; SODRÉ, 2012). Em todas elas, percebe-se o lento e gradual movimento de formação de um campo do saber próprio, a par de avanços e recuos típicos dos embates entre domínios já estabelecidos.

Em mais de 90 anos de sistematização de teorias, a área da comunicação e do jornalismo compõe um quadro multifacetado de conceitos, filiações teóricas, orientações metodológicas e prescrições de caráter aplicado. A crônica dessa evolução já foi feita (WOLF, 1984; GENRO FILHO, 1987; MARTINO, 2014), e se a referimos aqui é para reafirmar os caracteres prevalentes: interação social mediante uso da linguagem.

Um dos estudiosos que mais tem interrogado acerca da especificidade do saber da área da comunicação e do jornalismo é Muniz Sodré (2012), cuja síntese sobre o campo serve-nos de guia nesse ponto de nossa investigação. As conclusões a que o autor chega aplicam-se ao jornalismo em linhas gerais, dada a relação intrínseca entre as áreas. Em suma, o autor aponta para a crise de identidade que subsiste no campo da comunicação social, entre as pretensões humanistas do “tornar comum” e do diálogo, e o tecnicismo resultante da lógica do mercado.

As recentes investigações sobre a sociedade em rede, o universo *online* e as novas formas de socialização e trocas simbólicas trazidas pela mudança técnica se inserem nesse quadro de discussão sobre a epistemologia da comunicação e do jornalismo. Embora não sejam discussões novas, já que a técnica é um tema recorrente na história do campo (McLUHAN, 1979; WOLF, 1984), elas trazem para o primeiro plano novamente as questões acerca do modelo e do processo de comunicação, agora no cenário por vezes infável da comunicação virtual. Tal movimento se reflete nas balizas que são pensadas para o campo, e nos espaços que se criam para a discussão acadêmica.

Em síntese, o campo da comunicação e do jornalismo permite acolher a multiplicidade epistemológica, notadamente aquelas relativas ao convívio social, à linguagem e às técnicas que estão implicadas nessas trocas simbólicas. Tal multiplicidade tem face dupla: ao mesmo tempo em que amplia os interesses e objetos do campo, constitui entrave à verticalização (MEDITSCH, 1999) e à consolidação de uma especificidade para o jornalismo como área do conhecimento (GENRO FILHO, 1987).

Resultado direto da busca pela especificidade foi a determinação das DCN de 2013 quanto à nomenclatura do curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo: agora curso de Jornalismo.

Todas essas questões interessam-nos como pano de fundo para a análise, na medida em que ajudam a compreender as bases sobre as quais se regula e se constroem os currículos dos cursos de graduação em jornalismo. Pois, se há uma base para a verificação empírica dessas concepções, ela está tanto no mercado de trabalho como, sobretudo, na própria academia. Essa, em que pesem os eventuais senões relativos ao alheamento das questões do mercado, é o espaço fundamental das discussões sobre o campo, como vêm demonstrando os trabalhos que se debruçam sobre a organização curricular e as questões didáticas do ensino do jornalismo (CASCAIS, 2004; BERNARDO; LEÃO, 2012). O currículo dos cursos de comunicação e jornalismo reflete tal epistemologia. É sobre ele que nos deteremos no próximo segmento.

A construção curricular

A partir do que está disposto nas orientações normativas e na experiência histórica, é possível afirmar que o currículo dos cursos de comunicação e jornalismo estruturou-se sobre uma base de conhecimentos comuns e de cunho geral, como primeira etapa da formação. Aqui, encontram-se as disciplinas que ajudam a explicar em termos contextuais a sociedade e a cultura. Via de regra, o ensino

superior prevê nesse momento da formação um rol de disciplinas cuja generalidade permite reunir todas as áreas do conhecimento: língua portuguesa, estudos de problemas brasileiros, sociologia, meio ambiente, entre outras. É o chamado “ciclo básico” ou “formação básica”, ou ainda “formação geral” ou “formação humanista”, entre outras designações. Essa etapa costuma configurar um segmento próprio da formação em nível superior, na qual se podem encontrar turmas de diferentes cursos de graduação, unidas pelo saber comum do ciclo básico.

Numa fase seguinte ou paralela a essa, inicia-se o estudo de disciplinas específicas, próprias do campo do saber da comunicação e do jornalismo. Aqui temos disciplinas que vão de teoria da comunicação às teorias do jornalismo, história do jornalismo, fundamentos da comunicação, fundamentos do jornalismo, entre outras. Busca-se nesse ponto da formação um passo inicial em direção à especificidade da área, em nível teórico e conceitual. É a introdução dos grandes tópicos específicos, que serão aprofundados ao longo da trajetória acadêmica.

O passo seguinte consiste, em geral, na apresentação de técnicas e no treinamento de atividades voltadas para a prática profissional. Aqui, temos disciplinas como Redação Jornalística, Planejamento Gráfico em Jornalismo, Fotografia, Radiojornalismo, Telejornalismo, entre outras, e que são abordadas de forma sequencial (Redação Jornalística I, II, III etc.), com grau crescente de complexidade. Nessa fase, está em primeiro plano o apuro técnico, a prática laboratorial, a análise das práticas profissionais e a experimentação de novas práticas, a par do compromisso com a ética profissional.

Como passo final do esquema curricular, é comum encontrarmos as disciplinas de práticas orientadas, como as de agência experimental, e também aquelas disciplinas de síntese teórica final, como são os Trabalhos de Conclusão de Curso (Monografias, Relatórios de Estágio, Ensaaios, entre outras designações). Aqui, a intenção é colher os resultados da formação por meio de aplicações em situação real orientada (como no caso dos estágios) e em reflexões aprofundadas (caso das monografias). Com isso, obtém-se a síntese final dos conhecimentos trabalhados ao longo da graduação.

A estrutura descrita acima não é estanque. Os vários passos se cruzam, podendo-se mesmo invertê-los em certas situações, como é o caso de propostas curriculares que trazem para o início do curso as disciplinas práticas paralelamente às disciplinas mais genéricas, com vistas a despertar no aluno o interesse pela profissão, passo a passo com a visão humanista das disciplinas do ciclo básico. Assim, pode-se optar tanto pela mescla dessas etapas como por uma configuração mais estanque. O fato é que cabe ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC definir essa configuração, que vai implicar em pressupostos de ordem epistemológica.

As opções efetuadas pelas IES ao elaborarem seus PPC dizem tanto da formação dos professores responsáveis pelo projeto como da vocação de ordem geográfica da IES, assim como do perfil do aluno e do caráter da instituição, se pública ou privada. São variáveis que via de regra contribuem para determinar, se não a orientação majoritária da proposta curricular, ao menos a efetividade na implantação dessas propostas. Em outras palavras, o que foi planejado e o que é efetivamente executado depende de variáveis que o mais das vezes operam na dimensão cotidiana.

Seja como for, entendemos que os PPC apresentam compromissos entre as duas dimensões e é com base nesses compromissos assumidos que efetuamos nossa investigação.

Com as novas DCN para os cursos de jornalismo, publicadas no ano de 2013, com prazo para implantação obrigatória de até três anos, algumas mudanças foram colocadas para a estrutura curricular – afora aquelas mudanças que impactam outros aspectos do Projeto Pedagógico de Curso, as quais extrapolam os limites deste trabalho –, mas num contexto de continuidade. Não se abriu mão do conhecimento acumulado no campo, mas novos horizontes são almejados. É o que veremos a seguir.

DCN: tradição e mudança

Há nítida conformidade entre as antigas (2002) e as novas (2013) DCN para os cursos do jornalismo, ao mesmo tempo em que existem mudanças significativas de uma para outra norma. Em linhas gerais, mantiveram-se as disposições que reconhecem o campo como área do saber de caráter generalista, humanista e comprometido com a sociedade. Um cotejo dos dois textos permite exemplificar essa concordância.

No texto de 2002, as diretrizes estabelecem, sobre o perfil do egresso:

O egresso de Curso de Graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

No texto de 2013, as DCN assim estabelecem:

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.

A comunicação segue sendo referência incontornável para o campo do jornalismo. Se no texto das DCN de 2002 essa presença é mais enfática, dada o fato de ser ela a área “mãe”, na versão de 2013 a ênfase recai sobre o saber específico da área do jornalismo, mas estão lá presentes também as referências à área matriz, da comunicação social. É certo que a mudança de nomenclatura representa bem mais do que um sinal de identificação e que foi motivada por discussões de fundo, quando da preparação das novas diretrizes. Mas também é de se notar que a mesma matriz de caráter amplo, generalista, humanista e interdisciplinar está presente e dá o tom das novas DCN para os cursos de Jornalismo.

Também o conhecimento específico e técnico está mantido em ambas as versões das diretrizes, sem prejuízo das recomendações de caráter ético, como se pode constatar nas recomendações abaixo. Primeiramente, o texto de 2002:

O perfil do egresso em Jornalismo se caracteriza:

1. pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente;
2. pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais;
3. pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum;
4. pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface.

A versão das DCN de 2013 aponta para a mesma direção, indicando, entre outras, as seguintes competências pragmáticas para o egresso do curso de jornalismo:

- a) contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade;
- b) perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis;
- c) propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo;
- d) organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- e) formular questões e conduzir entrevistas;
- f) adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade;

g) dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, além das de produzir, editar e difundir; (...)

Assim, pode-se dizer que em ambas as versões as DCN observam a continuidade do saber próprio do campo da comunicação e do jornalismo, mantendo a orientação humanista, generalista e socialmente responsável como base para o currículo do campo, bem como aquelas orientações especificamente voltadas à competência profissional do jornalista.

Mas há também mudanças. São elas que cabe analisar a seguir.

O cotejo das duas normas que definem a base dos cursos de jornalismo permite agrupar ao menos três mudanças substantivas da versão de 2002 para a de 2013. Outras há por certo, mas para fins de delimitação vamos enfocar apenas essas. São elas:

- Nova nomenclatura: curso de jornalismo. Como já referido, as diretrizes determinam a modificação da nomenclatura dos cursos de jornalismo: até então, a área era uma das habilitações do curso de Comunicação Social. A partir das novas DCN, torna-se independente da grande área, ao menos em termos formais, já que, como veremos, a estrutura curricular e as recomendações sobre organização do PPC mantêm coerência com a tradição dos estudos da área da comunicação. A mudança na designação representa nesse contexto um passo – nesse momento mais simbólico do que pragmático – em direção à “independência” do campo do jornalismo como área autônoma da comunicação social.

- Ênfase no empreendedorismo. Eis um dos aspectos que dão o tom das diretrizes de 2013, diferenciando-as da versão anterior. A ênfase sobre a formação empreendedora pode ser observada em diversos segmentos da norma, como os artigos 4º, incisos II, III e V a IX; art. 5º, inciso I, k, inciso II, k, l. Essa orientação pode ser entendida no contexto das mudanças do modelo de negócios do jornalismo, tema de debates contemporâneos (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2013; COSTA, 2014).

- Estágio curricular supervisionado. A exigência de estágio curricular é outra novidade das DCN. Na versão anterior, havia a possibilidade de se considerar estágio extracurricular, ou seja, aquele não obrigatório, voluntário, feito por iniciativa do próprio estudante. Agora, pela norma instituída, tal estágio deve estar previsto na grade curricular, com determinação de tempo mínimo e máximo de duração e outras regras próprias a serem observadas pelas instituições de ensino superior. Aqui também se percebe a tentativa de aproximação com o mercado de trabalho, na linha da ênfase dada ao empreendedorismo, acima mencionada.

Todas essas mudanças que destacamos das novas DCN implicam opções do campo frente às concepções sobre o fazer e o refletir sobre o jornalismo. Nelas, parece nítida a preocupação em estabelecer ou ampliar as relações entre o saber acadêmico e o mercado de trabalho, sem descurar da tradição epistemológica, que sedimenta o ensino do jornalismo sobre as bases mais amplas da cultura, da sociedade e do diálogo entre as áreas do conhecimento. As discussões prévias ao texto final das DCN, disponibilizadas na internet, consignam esse debate, e ajudam a compreender o teor final do documento.

A importância da visão ética e humanista frente à técnica; a necessidade de atentar para os problemas do entorno social sem perder de vista a perspectiva universal; a preocupação com o lugar do profissional no mercado de trabalho em mutação, num contexto de convergência, mediação e fenômenos correlatos: cada um desses temas e diversos outros, discutidos à exaustão nos debates públicos que precederam as novas DCN, deixou suas marcas no texto final.

Essas marcas apontam, a nosso ver, para uma concepção curricular que valoriza um perfil profissional capaz de responder de maneira fundamentada e ética aos novos desafios da profissão de jornalista. Ao mesmo tempo em que se reverencia a área da comunicação, já que mantidas as grandes balizas do campo, como a formação de caráter humanista e generalista, abre-se espaço para as questões próprias do jornalismo, agora de forma mais aprofundada, como se pode observar pela ênfase no empreendedorismo e na relação com o mercado de trabalho.

No próximo segmento, vamos conferir como as novas DCN foram interpretadas e efetivadas em um caso específico, a fim de verificar o impacto da nova norma no currículo do curso de jornalismo.

O caso

Nosso objeto empírico de análise se constitui nos PPC de um curso de graduação em jornalismo do interior do Rio Grande do Sul. Vamos nos deter mais especificamente na análise de duas versões curriculares, de 2010 e 2016 respectivamente. A versão de 2010 foi feita sob a égide das diretrizes de 2002. A versão de 2016 foi elaborada a partir das DCN de 2013. Interessa-nos aqui comparar as duas versões, a fim de avaliar o impacto das novas DCN sobre o ensino, e mais especificamente sobre a organização curricular. Para começar, trazemos as grades curriculares nos dois momentos.

Tabela 1. Grade curricular do curso de Com. Social – Jornalismo/2010

SEM.	Componentes curriculares		
I	Arte e Comunicação Visual	V	Optativo II
	Comunicação e Cultura Brasileira		Política de Comunicação (EAD)
	Fundamentos da Comunicação		Sociedade, Política e Cultura- FGH
	Língua Portuguesa – FGH		Jornalismo Digital
	Sociologia da Comunicação (EAD)		Jornalismo Especializado
	Computação aplicada à comunicação		Oficina de Leitura e Produção de texto
	Tecnologia e Meio Ambiente – FGH		
	Sub-total		Sub-total
II	Formação e Desenvolvimento Brasileiro - FGH	VI	Produção de Texto I
	Pesquisas em Comunicação		Produção de Audio I
	Português Aplicado à Comunicação		Produção de Foto I
	Fundamentos do Jornalismo		Produção de Vídeo I
	Teoria da Comunicação (EAD)		Gestão da Comunicação (EAD)
	Fotojornalismo		Produção Multimídia I
	Sub-Total		Sub-Total
III	Comunicação e Expressão Oral	VII	Produção de Texto II
	Estratégias de Comunicação Mercadológica		Produção de Áudio II
	Redação Jornalística I		Produção de Foto II
	Linguagens em telejornalismo I		Metodologia em Projetos de Comunicação (EAD)
	Teoria do Jornalismo (EAD)		Produção de Vídeo II
	Radiojornalismo I		Produção Multimídia II
	Sub-total		Sub-total
IV	Semiótica (EAD)	VIII	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Monografia ou Projeto Experimental)
	Mídia e Mediações Contemporâneas		
	Cinema e Literatura (EAD)		
	Optativo I		
	Linguagens em Telejornalismo II		
	Redação Jornalística II		
	Radiojornalismo II		
	Sub-total		Sub-total

Fonte: Adaptado pelo autor de Projeto Pedagógico de Curso/2010

Tabela 2. Grade curricular versão 2016

I	Arte e Comunicação Visual	V	Comunicação e Semiótica
	Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas		Telejornalismo II
	Fundamentos do Jornalismo		Redação Jornalística III
	Leitura e Produção Textual		<i>Radiojornalismo III</i>
	<i>Sociologia da Comunicação</i>		Gestão e Empreendedorismo em Comunicação
	Computação Aplicada à Comunicação		Mídia e Mediações Contemporâneas
TOTAL 1º SEMESTRE		TOTAL 5º SEMESTRE	
II	<i>Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira</i>	VI	Assessoria em Comunicação e Negócios
	Fotojornalismo I		<i>Tópico Especial em Comunicação</i>
	Português Aplicado à Comunicação		Fotojornalismo II
	Fundamentos de Macroeconomia		Telejornalismo III
	Teoria da Comunicação		Comunicação e Cidadania
	Comunicação e Cultura Brasileira		
TOTAL 2º SEMESTRE		TOTAL 6º SEMESTRE	
III	<i>Estratégias de Comunicação Mercadológica</i>	VII	Jornalismo Econômico
	Redação Jornalística I		Tópico Especial em Jornalismo
	Meio Ambiente e Sustentabilidade		Legislação e Jornalismo
	Teoria do Jornalismo		Metodologia em Projetos de Comunicação
	Radiojornalismo I		<i>Jornalismo Digital</i>
	Tendências e Inovações Criativas		
TOTAL 3º SEMESTRE		TOTAL 7º SEMESTRE	
IV	Análise e Interpretação de Informações	VIII	Trabalho de Conclusão de Curso
	Telejornalismo I		
	Comunicação e Expressão Oral		Estágio em Jornalismo
	Filosofia e Ética		
	<i>Redação Jornalística II</i>		
	Radiojornalismo II		
TOTAL 4º SEMESTRE		TOTAL 8º SEMESTRE	

Fonte: Adaptado pelo autor de Projeto Pedagógico de Curso/2016

A grade do curso de jornalismo do caso em análise foi concebida de forma diferente nas duas versões. No PPC, ao discorrer sobre as concepções do curso, lê-se na versão de 2010 a preocupação com o domínio técnico e o perfil multimídia.

Para tanto, o currículo foi pensado como graduação que permite ao aluno o conhecimento geral, na parte inicial, e o específico, na segunda parte de sua graduação, iniciada no sexto semestre, com a “Ênfase em Produção Multimídia”. A ênfase, tal como concebida na versão curricular em análise,

consiste no estudo de quatro linguagens: fotografia, texto, áudio e vídeo, mais a disciplina de produção multimídia, que reúne as cinco linguagens em projetos de cunho prático. Cada uma das linguagens tem dois momentos (Produção de Áudio I e II; Produção de Texto I e II etc.), sendo que o primeiro deles enfatiza o aspecto da edição, e o segundo, o da criação.

Aqui, a concepção que norteou a grade curricular foi a de um campo de atuação marcado pela convergência midiática, que por isso mesmo evidenciava a necessidade de um profissional multimídia.

Ao conceber as principais técnicas como linguagens específicas – a sonora, a fotográfica, a textual, a linguagem de vídeo – o currículo concebido na versão de 2010 procurava responder à demanda expressa nas DCN de então, ao mesmo tempo em que buscava diferenciais em relação a propostas de outras instituições. Por se tratar de instituição privada, essa variável tem um peso fundamental, já que a concorrência define a existência e continuidade do curso. A criação da ênfase em produção multimídia respondeu por esse diferencial no período em que o currículo vigeu, de 2010 a 2015.

Colateralmente, o ensino à distância também foi uma alternativa tanto em termos de diferencial como de atração de alunos, já que boa parte dos estudantes, por morar em cidades distantes da sede da instituição, poderia ver como uma vantagem cursar parte da graduação à distância.

Nesse meio tempo, houve a necessidade de mudança curricular, em virtude dos prazos estabelecidos nas DCN de 2013. As mudanças mais significativas são sintetizadas a seguir.

Em termos de conteúdo, no currículo de 2016 houve criação de novas disciplinas. Eis algumas delas:

- Assessoria de Comunicação e Negócios
- Comunicação e Cidadania
- Legislação e Jornalismo
- Jornalismo Econômico

Essas disciplinas, via de regra, atendem às sugestões e recomendações das DCN de 2013, seja em sentido mais estrito, quando por exemplo se cria uma disciplina específica para o conteúdo do empreendedorismo em Assessoria de Comunicação e Negócios, seja em sentido mais amplo, quando por exemplo se prevê um espaço próprio para a discussão sobre a cidadania na grade, em Comunicação e Cidadania.

Também houve a extinção ou a adequação de disciplinas, cujo conteúdo foi absorvido total ou parcialmente em outras disciplinas. Assim, houve a extinção das disciplinas de Política de Comunicação e Produção Multimídia I e II e sua absorção pelas disciplinas de Comunicação e Cidadania e Redação Jornalística III, respectivamente.

A extinção formal da ênfase criada na versão curricular anterior deve ser relativizada: as disciplinas que a compunham permanecem em termos de conteúdo, só que agora com carga horária diferente, mais enxuta. As razões para tal configuração podem ser entendidas se consideramos o tempo necessário para o estágio curricular, no qual se dá também a aplicação orientada de conteúdos anteriormente trabalhados na ênfase. Em outras palavras, houve nesse ponto muito mais um movimento para fins de adequação de carga horária do que uma mudança significativa em termos de conteúdos curriculares.

A estrutura curricular resultante da interpretação das novas DCN implicou em uma configuração em que se mesclam de forma progressiva diversos eixos do saber, tal como estabelecidos no texto das diretrizes: eixo de fundamentação específica, eixo de fundamentação humanística, eixo de fundamentação específica, eixo de fundamentação contextual etc. No quadro abaixo está um exemplo dessa configuração.

Quadro 1. Distribuição de disciplinas condutoras do eixo de fundamentação humanista no currículo

Função	SEMESTRES							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8ª
Fundantes	Leitura e Produção Textual	Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Filosofia e Ética				
	Sociologia da Comunicação							
De Aprofundamento			Redação Jornalística I	Redação Jornalística II	Redação Jornalística III	Comunicação e Cidadania		
				Comunicação e Expressão Oral				

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso/2016

Todos os demais eixos previstos nas DCN receberam tratamento semelhante, identificando-se na grade curricular as disciplinas em que eles são abordados, tanto as de caráter fundante ou de base, como as de aprofundamento ou derivadas.

Afora as determinações das novas DCN, uma variável que foi observada de maneira pontual em cada etapa foi a carga horária do curso. As diretrizes estabelecem a carga mínima de 3.000 (três mil) horas, assim como o percentual de no máximo 20% desse total para o estágio curricular obrigatório. Também se possibilita a existência de horas de atividades complementares nesse total. Tais variáveis e limites foram observados no contexto do mercado de trabalho local e do perfil dos alunos atendidos pela oferta do curso em análise, o que inclui a concorrência com as outras IES como variável sensível, tendo em vista se tratar de instituição privada.

Foi a partir desses limites e balizas que a distribuição total dos conteúdos e das disciplinas foi elaborada, buscando-se o equilíbrio entre a qualidade da proposta e sua sustentabilidade financeira.

Em suma, são esses os elementos mais significativos que pudemos identificar a partir da análise de ambas as propostas curriculares. É com base neles que destacamos alguns aspectos para a reflexão nas próximas linhas. Nelas, buscaremos uma síntese entre as questões teóricas iniciais e os dados advindos da análise.

A marca da generalidade versus o saber próprio do campo

Vimos que o campo da comunicação e do jornalismo – até há pouco formalmente designado como uma sub-área da comunicação – carrega desde sempre a característica da generalidade (MEDITSCH, 1999; SODRÉ, 2012). A abrangência dos conteúdos tem sido uma marca dos currículos e da epistemologia da área, para o bem e para o mal.

Embora tenha havido mudança na nomenclatura dos cursos – agora denominados apenas “curso de jornalismo” –, nota-se a permanência de diversas contribuições das ciências sociais e das humanidades, sob a forma de disciplinas ou de conteúdo de disciplinas. Permanecem por exemplo disciplinas como Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira, Língua Portuguesa (Leitura e Produção Textual na versão de 2016), História da Arte, e muitas outras de semelhante orientação geral.

Assim, no caso analisado, mantém-se via de regra a identidade generalista, ainda que se notem igualmente alguns esforços de criação de novo patamar conceitual a partir do campo próprio do

jornalismo.

É o caso, por exemplo, da ênfase nas discussões sobre internacionalização, legislação e empreendedorismo, em disciplinas como Legislação e Jornalismo e Jornalismo Econômico. Também a menção explícita nas DCN de 2013 à especificidade do jornalismo como área do conhecimento aponta para essa tentativa de consolidação do campo. Em suma, há um movimento de continuidade da tradição generalista, própria do campo da comunicação, ao mesmo tempo em que existe uma inflexão para as questões específicas ao campo do jornalismo enquanto área do saber. A grade curricular analisada reflete esse movimento, seja na manutenção e aprofundamento das disciplinas de formação mais geral, seja na manutenção e criação de disciplinas específicas do jornalismo.

O saber próprio, específico, já propugnado por pesquisadores historicamente ligados ao campo (GENRO FILHO, 1987; SODRÉ, 2012, MEDITSCH), se faz notar nesse movimento de mudança curricular, que reflete, sem dúvida, o movimento das próprias DCN de 2013.

Teoria e prática: nova síntese?

A polarização entre uma formação teórica ou prática foi por muito tempo típica das discussões da área da comunicação e do jornalismo (MEDITSCH, 1999). Teóricos e práticos marcaram as abordagens e a vida acadêmica, com suas respectivas escolas e filiações. Há obviamente uma linha de continuidade entre ambas as tradições, que se fazem presentes na grade curricular a partir das disciplinas, umas mais voltadas à teoria, outras à aplicação prática. As DCN de 2013 tratam ambas as dimensões de forma equitativa. Salienta, o texto da norma, que o ensino de jornalismo deve buscar tanto a compreensão conceitual como a capacidade técnica.

A manutenção dos saberes humanistas aponta para a valorização do acervo cultural comum da humanidade, valorizando a herança da inquirição científica e filosófica. Por outro lado, a ampliação do espaço previsto para o exercício prático demonstra a mesma preocupação com o domínio da técnica no ambiente da vida “real”, dentro ou fora da instituição de ensino.

A síntese possível entre o nível teórico e o prático está mantida nas diretrizes. As soluções encontradas no caso em análise sugerem adaptação à norma e continuidade da tradição que busca o equilíbrio entre as duas dimensões. Senão vejamos.

No caso da orientação para o empreendedorismo consignada nas DCN, a resposta em termos de proposta curricular do caso em tela foi a criação das disciplinas de Assessoria em Comunicação e Negócios e Gestão e Empreendedorismo em Comunicação. Ora, essas disciplinas desdobram os saberes que vinham sendo trabalhados na versão curricular anterior em disciplinas como Gestão da Comunicação e Estratégias de Comunicação Mercadológica.

É possível afirmar que a nova síntese buscada na versão curricular atual visa a equilibrar a tradição entre conhecimento teórico e capacidade técnica, agora sob a égide do empreendedorismo. Eis um exemplo de como o velho conflito entre o saber teórico e o prático foi encaminhado no caso concreto que analisamos.

Algumas questões tangenciais

Afora as questões levantadas acima, há outras, que podemos chamar de tangenciais, já que não estão enfatizadas nas DCN, mas que acabam por incidir sobre o ensino do jornalismo. Uma delas diz respeito ao ensino à distância – EaD.

Trata-se de modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que permite até um total de 20% da carga horária curricular nessa modalidade para os cursos superiores presenciais. Apesar de não ser obrigatória, a opção por parte da carga horária à distância tem sido utilizada por cursos presenciais.

No *corpus* analisado previamente, há um número significativo de horas dedicadas à modalidade de ensino à distância, de 420 horas em ambas as versões curriculares. Grosso modo, isso corresponde a pouco menos de uma disciplina por semestre, considerando-se um total de 8 (oito) semestres em quatro anos.

A opção pela modalidade tem diversas implicações, como já apontamos em outra investigação (SCHWANKE; GRANÉZ, 2015). Além de certa resistência da parte dos discentes, o EaD implica uma

série de requisitos, que vão da estrutura física ao material didático próprio, passando pelos serviços de apoio e monitoria.

A discussão sobre o impacto na qualidade do ensino está ainda por ser feita, quando se considera o ensino à distância e sua adoção, seja de forma absoluta, seja de forma parcial, como é o caso do *corpus* analisado. Ela perpassa, no contexto das IES privadas, a questão do modelo de negócio, que é outro aspecto a ser devidamente considerado, já que diferentes matrizes institucionais implicam diferentes soluções que impactam no ensino.

Considerações finais

As novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de jornalismo ainda estão sendo avaliadas, na medida em que se passa a perceber seu impacto sobre o ensino dessa área do conhecimento. Em nossa investigação, buscamos lançar algumas questões de ordem conceitual e também analisar a aplicação das diretrizes a partir de um caso específico, enfocando o currículo de um curso de graduação em jornalismo de uma instituição privada do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Do que foi visto, é possível afirmar primeiramente que as novas DCN definiram dois tipos de mudança: um obrigatório, de caráter operacional, outro optativo, de caráter diferencial.

O primeiro deles abrange, por exemplo, a nova nomenclatura e o estágio curricular obrigatório. O segundo, as sugestões de conteúdos a serem abordados nas disciplinas curriculares. O primeiro tem caráter cogente e implica padronização que aponta para a especificidade da área do jornalismo, resultado das discussões que nortearam as DCN de 2013. O segundo implica em opções que tendem a consolidar experiências próprias de currículo, em zonas de interpretação mais aberta da disposição normativa. Aqui se encontram os espaços para as soluções construídas por cada instituição em seu trabalho de construção curricular.

No caso em análise, as opções efetivadas da versão de 2010 para a de 2016 mostram que houve a adequação absoluta no tocante aos itens obrigatórios, ao passo que os demais foram utilizados seletivamente como diferenciais da proposta curricular. Ambas as dimensões – o que era obrigatório e o que era opcional – foram submetidas ao crivo do mercado de inserção da IES.

Foi nesse contexto que as discussões aconteceram: um olho para as grandes questões epistemológicas do campo da comunicação e do jornalismo, o outro para o posicionamento institucional no mercado local e regional de atuação da universidade.

A partir do cotejo de ambas as versões curriculares, pode-se afirmar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Jornalismo mantiveram as linhas mestras do campo de conhecimento, ao mesmo tempo em que trouxeram inovações que refletem as transformações havidas no campo.

Quanto ao primeiro aspecto, destacamos a manutenção do caráter generalista, humanista e socialmente comprometido nos conteúdos e abordagens indicados nas DCN. Elas representam a tradição do campo onde historicamente o jornalismo se inscreveu. Quanto às inovações, destacamos a referência aos desafios da comunicação *online*, às novas configurações do mercado de trabalho e ao perfil empreendedor consignado nas DCN de 2013. Elas se colocam na perspectiva de interrogar o quadro atual, marcado pela mudança de paradigma (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2013) e pelos questionamentos sobre o papel do jornalismo no contexto presente e futuro (MEDITSCH, 1999; SODRÉ, 2012).

É assim que se pode afirmar, para concluir, que as velhas questões – não no sentido pejorativo de ultrapassadas, mas no de recorrentes e essenciais – do campo da comunicação e do jornalismo se apresentam nas novas diretrizes curriculares: instigando a formação de novas questões e respostas a partir da práxis inscrita na organização curricular e na formação dos futuros profissionais da área.

Monitorar as implicações das novas DCN para a continuidade das questões de fundo do campo do jornalismo e para as inflexões que podem ser observadas na prática da profissão é tarefa para ulteriores investigações.



Referências

- ANDERSON, C. W.; BELL, Emily; SHIRKY, Clay. Jornalismo pós-industrial: adaptação aos novos tempos. **Revista de Jornalismo ESPM**, São Paulo, n. 5, ano 2, abr. mai. jun. 2013, p. 30-89. Trad. Ada Félix.
- BERNARDO, Cristine Hengler Corrêa; LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. **Matrizes**, São Paulo, v. 35, n. 1, 2012.
- BRAGA, José Luiz. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **E-Compos**, Brasília, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>>. Acesso em: 25 ago. 2015.
- CASCAIS, Fernando. O ensino do/para o jornalismo e a formação profissional. **Comunicação e Sociedade**, vol. 5, 2004.
- COSTA, Caio Túlio. Um modelo de negócio para o jornalismo digital. Como os jornais devem abraçar a tecnologia, as redes sociais e os serviços de valor adicionado. **Revista de Jornalismo ESPM**, São Paulo, n. 9, ano 3, abr./mai./jun., 2014, p. 51-115.
- GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. 2. ed. Porto Alegre: Tchê, 1987.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria da comunicação**: ideias, conceitos e métodos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 292 p.
- McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MEDITSCH, Eduardo. **Crescer para os lados ou crescer para cima**: o dilema histórico no campo acadêmico do Jornalismo, Comunicação apresentada no XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 7-8 de Setembro de 1999. Disponível em: <www.ufsc.br/bancodedados/medistch-dilema.html>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- RODRIGUES, Adriano Duarte. **Experiência, modernidade e campo dos media**. Universidade Nova Lisboa, 1999. E-book.
- SCHWANKE, R. B.; GRANEZ, M. S. Avaliação e Marketing: Instrumentos para a Gestão Curricular. In: XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2015, Rio de Janeiro. **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 4 a 7 de setembro de 2015. São Paulo: INTERCOM, 2015. v. 1. p. 1-15.
- SODRÉ, Muniz. Comunicação: um campo em apuros teóricos. **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, jan.-jun., 2012, p. 11-27.
- WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1984.
- ZAMBERLAN, Luciano *et al.* **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.
- Legislação
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CES 16/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 1/2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de outubro de 2013. Seção 1, p. 26.



Cláudia Regina Lahni

CIDADANIA NAS DCN E JORNALISMO COMUNITÁRIO

Breve reflexão sobre um panorama nacional do ensino de Jornalismo

Introdução

Sem medo de errar, se pensarmos onde Luis Inácio Lula da Silva ou Dilma Rousseff apareceram, pela primeira vez, em textos e imagens, defendendo a classe trabalhadora ou lutando contra a ditadura militar, certamente a resposta não será um jornal da grande imprensa, mas sim a imprensa sindical, um jornal de partido de político de esquerda, jornais do movimento feminista ou outro representante da comunicação para a cidadania, comunicação alternativa, comunicação comunitária. Na mesma linha, antes de acabar o dia 7 de abril de 2018¹, já podemos afirmar que a foto² que melhor retrata o dia foi feita e divulgada pela Mídia Ninja, apresentada com o texto “Lula onde merece: nos braços do povo #JamaisAprisionaraoNossosSonhos”. Nesse sentido, no presente capítulo apresentamos reflexões sobre jornalismo, comunicação, as novas diretrizes curriculares para os cursos de jornalismo e cidadania, entendendo que é a comunicação comunitária o lugar por excelência de exercício e contribuição para a cidadania de todas e todos.

Assim, divulgamos aqui resultados de uma pesquisa que partiu das seguintes premissas: a comunicação é central na sociedade contemporânea; o jornalismo é fundamental para o acesso ao direito à informação – sendo este direito e o direito à comunicação imprescindíveis para o exercício da cidadania democrática; como previsto no Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros, o/a jornalista tem como dever defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual – podemos entender – apregoa o direito à comunicação.

Com esses e outros pontos que relacionam a comunicação e o jornalismo ao exercício e ao respeito aos direitos humanos, buscou-se saber como o ensino de comunicação e/ou jornalismo comunitário contribui para a formação (integral e ética) do jornalista profissional. Investigou-se como a Comunicação Comunitária está organizada em currículos e em práticas cotidianas no ensino de jornalismo no Brasil. Consideramos a importância do ensino e da prática da Comunicação Comunitária, a qual definimos como aquela constituída por iniciativas populares (jornais e outras) e orgânicas aos movimentos sociais, segmentos populacionais organizados e ou organizações civis sem fins lucrativos (Peruzzo, 2008).

As respostas a essas questões fundadoras foram buscadas com o desenvolvimento de procedimentos em três etapas. Na primeira delas, foi realizada uma revisão bibliográfica com a abordagem dos temas ensino de jornalismo, ensino de comunicação comunitária, formação universitária, currículo e parâmetros curriculares para o ensino de jornalismo. Tal pesquisa foi

1 Data em que Luis Inácio Lula da Silva fez um pronunciamento no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, ao lado de artistas, políticos de esquerda e em frente a uma multidão, em defesa da democracia e contra a sua injusta prisão.

2 Disponível em: <https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/1121388491352628>.

feita, principalmente, na Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, na Revista da Intercom e na E-Compós (revista da Compós), nos anos 2009, 2010, 2011 e 2012. Esse primeiro ano foi definido pois em 2009 foi realizada a 1ª. Conferência Nacional de Comunicação; em 2009 foi decretado o fim da obrigatoriedade do diploma de jornalismo para o exercício da profissão (o retorno da obrigatoriedade do diploma é ainda debatido, no Congresso Nacional); e, em 2009, o governo convocou uma comissão de especialistas da área para discutir o currículo de jornalismo.

Na segunda etapa da pesquisa, foi organizado um panorama nacional do ensino de comunicação comunitária nos cursos de jornalismo no Brasil. Foram visitados *sites* do Ministério da Educação, de cursos, faculdades e universidades, em busca de currículos da graduação em jornalismo. Como amostra, verificamos a organização sobre o tema em questão em uma universidade de cada Estado do país e do Distrito Federal.

Realizou-se uma terceira etapa de ações da pesquisa – a qual está parcialmente apresentada neste texto –, em que foram feitas entrevistas com docentes de comunicação comunitária (e disciplina similar) e coordenadores/a de cursos de jornalismo, de instituições de ensino da região sudeste.

Cidadania, Jornalismo e Comunicação Comunitária

Pensando na centralidade da comunicação e em sua importância para o exercício da cidadania, consideramos que os cursos de graduação em jornalismo têm um papel fundamental na formação de profissionais que atuem de maneira a contribuir para a democratização da comunicação e esta em favor de uma sociedade mais justa. Sabemos, entretanto, que, no Brasil, a concentração dos meios de comunicação de massa, com a existência de oligopólios de comunicação e a prevalência da liberdade de empresa (não de imprensa) acabam influenciando cursos, que direcionam a formação do profissional para este mercado de trabalho. Dessa forma, avaliamos que o debate sobre tal situação, nos cursos de jornalismo, se dá especialmente na disciplina de Comunicação Comunitária.

Essa disciplina compõe o currículo de alguns cursos de Comunicação Social no Brasil, como disciplina regular ou como oferta optativa, conforme Miani (2010). Entretanto, concordamos com o autor que, embora não seja prerrogativa exclusiva da disciplina Comunicação Comunitária proporcionar aos alunos e às alunas uma reflexão crítica sobre a Comunicação e a sociedade, isso muitas vezes acaba ocorrendo (como citamos anteriormente). Neste sentido, destacamos a importância do trabalho de docentes e pesquisadoras (es) da Comunicação Comunitária em ensino, pesquisa e extensão junto aos e às estudantes, em prol de sua formação integral e humanitária. Tais ações vão ao encontro do trabalho e estudo em prol da cidadania ativa e democrática, como estabelecem o Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros (já citado) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo – com história lembrada, a seguir.

Em abril de 1999, a PUC-Campinas sediou o Seminário de Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, evento que debateu propostas do MEC e de entidades ligadas à comunicação para o ensino de Jornalismo (Lahni, 2000). Essas propostas foram base para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, que substituiu a resolução 2/84 do MEC, a qual estabelecia um currículo mínimo para os cursos de jornalismo (comunicação em suas habilitações).

Quase uma década depois, o MEC constituiu uma Comissão de Especialistas para estudar e apresentar sugestões para compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. Instituída pela Portaria MEC Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009, a Comissão foi composta por José Marques de Melo (presidente), Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Sonia Virginia Moreira. Em seus estudos, a Comissão realizou três audiências públicas – no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Recife – e recebeu sugestões encaminhadas por meio de consulta pública que ficou disponível no Portal do MEC. Em audiência realizada em Brasília, no dia 18 de setembro de 2009, o então ministro Fernando Haddad recebeu o relatório final dos trabalhos realizados pela Comissão de Especialistas em Ensino de Jornalismo. Na ocasião, anunciou que encaminharia o documento para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), antes de promulgar o ato para fixar as novas diretrizes curriculares para os Cursos de Jornalismo.

Em 2010, houve manifestação formal da SBPJor sobre as novas diretrizes. Em maio de 2013, o CNE apresentou seu parecer às novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Jornalismo e, em junho de 2013, as entidades SBPJor (Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo), FNPJ (Fórum Nacional de Professores de Jornalismo) e Fenaj (Federação Nacional dos Jornalistas) assinaram e dirigiram ao Ministro da Educação, Aluizio Mercadante, uma Carta Pública em prol da homologação das DCN de Jornalismo (www.sbpjor.org.br). Concluindo o processo iniciado em 2009, que apresenta preocupações debatidas em 1999, as DCN de Jornalismo foram homologadas em 12 de setembro de 2013. Os cursos de Jornalismo passam agora a ser regidos pelas novas Diretrizes Curriculares.

Vale mencionar que a partir de pesquisa sobre como estão estruturados os cursos de comunicação social com habilitação em jornalismo no Brasil (iniciada com base em doutoramento defendido em 2010 e que visitou 375 sites de Instituições do Ensino Superior, com curso de jornalismo), Bernardo e Leão (2012, p. 271, 272) apresentaram um retrato nacional da estrutura curricular dos cursos de jornalismo que, em sua configuração, tem as seguintes disciplinas: Filosofia; Sociologia da Comunicação; Antropologia Cultural; Psicologia da Comunicação; Economia Geral; Realidade Socioeconômica/Político; Estética, Comunicação e Cultura; Legislação e Ética; Língua Portuguesa e Laboratório de Texto; Teoria da Comunicação; Introdução ao Jornalismo; História da Comunicação; Metodologia Científica e de Comunicação; Fotografia e Fotojornalismo; Planejamento Gráfico; Técnicas de Reportagem e Entrevista; Assessoria de Comunicação; Jornalismo Impresso; Redação Jornalística; Radiojornalismo; Telejornalismo; Jornalismo On Line; Projeto Experimental; Duas ou mais Especializações; Administração em Jornalismo/Comunicação; Cinema; Seminários em Comunicação/Tópicos Especiais.

Elas apontam que “a estrutura curricular nacional aproxima-se muito do currículo ministrado na região Sudeste do país, até por esta região apresentar o maior número de habilitações em Jornalismo do Brasil” – o que motiva ainda mais pesquisas no sudeste sobre os cursos.

Como podemos notar, não aparece na referida estrutura a disciplina Comunicação Comunitária. Não sabemos se esta chegou a ser mencionada como parte do item “duas ou mais especializações”. De qualquer forma, não nos parece ter sido apresentada de maneira a fazer com que as pesquisadoras citassem a disciplina.

Por outro lado, a partir do documento da Comissão, dentre as competências gerais esperadas do profissional em jornalismo, destacamos: “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”. Dentre as competências específicas esperadas do profissional em jornalismo, destacamos: “Conhecer a construção histórica e os fundamentos da Cidadania; Compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania; Compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo”. Notamos que são questões relacionadas à Comunicação para a Cidadania e a especificidades da Comunicação Comunitária, como mencionado por Miani (2010).

Refletindo sobre comunicação e cidadania, vale lembrar que em agosto de 2012, data que marcou os 50 anos do Código Brasileiro de Telecomunicações, o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC) e entidades do movimento social popular (entre as quais a Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária, Associação Brasileira de Imprensa, Central Única dos Trabalhadores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, União Brasileira de Mulheres) lançaram a Campanha Para Expressar a Liberdade, com a proposta de construção de um país mais democrático e desenvolvido, a partir da garantia do direito à comunicação para todas as pessoas, o que se busca com uma lei de iniciativa popular que estabeleça a democratização da comunicação com a representação das minorias na mídia³.

A Campanha estimula o debate em torno do tema e busca assinaturas para um projeto de Lei de Iniciativa Popular da Comunicação Social Eletrônica, na defesa da “promoção e garantia dos direitos de liberdade de expressão e opinião, de acesso à informação e do direito à comunicação” e pela pluralidade de ideias e diversidade. A Campanha vai ao encontro do estabelecimento de um Marco Regulatório da Comunicação para o Brasil.

.....
3 Proposta e projeto completos disponíveis em: [http:// www.paraexpressaraliberdade.org.br](http://www.paraexpressaraliberdade.org.br). Acesso em: 08/06/2013.

Como na Argentina, no Canadá, na França e diversos outros países, o que se busca – por exemplo a partir da Campanha Para Expressar a Liberdade – é o debate e a definição de um Marco Regulatório da Comunicação no Brasil, com participação popular. Não é de hoje que, por exemplo, pesquisadoras, feministas e movimento social popular apontam a necessidade e reivindicam leis que garantam a visibilidade de mulheres (gênero que forma uma minoria social, ainda que maioria numérica) na mídia de maneira a contribuir para a expressão do que vem ocorrendo no mundo – com mulheres protagonizando diferentes papéis sociais em diferentes áreas – e, assim, contribuam para a cidadania feminina.

Entendemos o debate a respeito da comunicação e sua regulamentação, pois esta é fundamental na sociedade contemporânea. Podemos afirmar que a comunicação é a praça pública na atualidade, daí sua importância para visibilidade e discussões de idéias, grupos e suas questões. Nos meios de comunicação – tanto os massivos como os alternativos – as pessoas têm especial acesso à informação, direito previsto na Constituição.

Assim, dada a importância da informação na vida em sociedade esta é considerada um direito porta a outros direitos e, portanto, fundamental para o exercício da cidadania. Afinal, se alguém não tem informações sobre seus direitos como vai buscá-los? Cidadania é aqui considerada como o exercício de direitos – civis, políticos e sociais –, luta pela manutenção e ampliação desses direitos (Manzini-Covre, 1995).

A informação faz parte da primeira geração dos direitos humanos, o direito que se tem de ser informado, o qual nas democracias representativas de massa tende a ser extremamente amplo, mas “será sempre insuficiente” (RAMOS, 2005, p. 245).

Considerando isso, entre os anos 1960 e 70, a partir da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), “emergiu rica discussão sobre a comunicação e seu papel para o fortalecimento da democracia”. O principal momento deste debate foi a apresentação, em 1980, do relatório da comissão presidida pelo jurista e jornalista irlandês Sean MacBride, com o título “Um mundo e muitas vozes – comunicação e informação na nossa época”. Muito se discutiu, mas quase nada se avançou, porque a comunicação sempre é considerada estratégica para os governos. De acordo com o autor, “para o pensamento neoliberal que então começava seu período de hegemonia, era absurdo se pensar a comunicação na ótica de políticas nacionais. Mais absurdo ainda era pensar a comunicação como um direito mais amplo do que o consagrado, mas restritivo, direito à informação” (RAMOS, 2005, p. 246).

Em trabalho no qual apresenta estudo de material produzido pelos integrantes (e assessores técnicos) da Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação, instalada no âmbito da UNESCO em 1977, sob a coordenação de Sean Mac Bride, Sonia Virgínia MOREIRA (2010, p. 18, 19) aponta que “mais de três décadas depois é possível constatar que permanecem atuais muitos dos textos produzidos no período em que as relações entre países estavam ainda polarizadas pela Guerra Fria”. Conforme a autora, em termos mundiais existe um banco de dados essencial para compreender os diversos contextos em que se enfrentaram os blocos distintos de países no âmbito das Nações Unidas. “Há mais de 60 anos a Unesco resume os principais debates travados no contexto da Comunicação Internacional. Os Meios de Comunicação constavam da agenda da organização já nas Conferências Internacionais de 1948, em Beirute”, conta. Tal debate tem especial destaque, no final da década de 1970 e início dos 80, com a publicação do Relatório Mac Bride.

Esse debate volta com força, no final do século passado, muito impulsionado pelas novas tecnologias da comunicação, especialmente a internet. Para RAMOS (2005, p. 247), com as novas tecnologias e a internet, é “imperativo retomar o debate sobre o direito à comunicação enquanto um novo direito humano fundamental”.

Tais reflexões também aparecem (anteriormente e de outra forma) em obras de autores que muitas vezes são base para as Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Norberto BOBBIO (1992, p. 24) defende a importância da comunicação para a cidadania. Conforme o autor pondera, ainda há muito a fazer pela garantia aos direitos humanos. Entretanto, o problema fundamental em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É dessa forma se encontram os direitos à informação e à comunicação.

Para Maria de Lourdes MANZINI-COVRE (1995, p.11), “cidadania é o próprio direito à vida

no sentido pleno”. Entretanto, “trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência”. A cientista social considera a informação sobre direitos fundamental para o exercício da cidadania.

Essa importância da informação e da comunicação para a cidadania motiva teoria e ações reivindicativas. PERUZZO (2004, p. 54, 55) aponta que “aos poucos vem sendo agregada a noção de acesso aos mesmos [meios de comunicação popular/comunitária] como um direito de cidadania” e o crescimento em favor do direito à comunicação. A autora ressalta o trabalho da Campanha Cris (Communication Rights in the Information Society) – Direito à Comunicação na Sociedade Informacional, um movimento que tem à frente organizações não governamentais da comunicação e dos direitos humanos, “com a finalidade de discutir a democratização das tecnologias de informação e comunicação (TICs)”.

No Brasil, tivemos a organização da Cris – seção nacional. Como essa, outros grupos (Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação, Centro de Mídia Independente, Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social), com constituição mais antiga, atuam pela democratização da comunicação. Essas entidades e outras do movimento social popular (como sindicatos de trabalhadores, grupos feministas e associações diversas) conquistaram, junto ao governo federal, a realização, em 2009, da 1ª Conferência Nacional de Comunicação, com conferências municipais e estaduais, que debateram a comunicação no Brasil e definiram diretrizes para a mesma, em busca de sua democratização. A participação dos movimentos sociais populares decorre do entendimento sobre a necessidade da comunicação para o exercício da cidadania.

Ao encontro disso, avaliamos que a disciplina Comunicação Comunitária tem importância na formação de jornalistas no sentido de contribuir para o exercício do direito à comunicação, principalmente das minorias sociais. Consideramos a centralidade do Direito Humano à Comunicação para a realização plena de toda pessoa e à necessidade do exercício da cidadania ativa e democrática. Salientamos a importância da democratização da comunicação para a democratização da sociedade.

Vale ressaltar que o direito à comunicação é aqui entendido, portanto, tendo em vista a centralidade da comunicação na sociedade contemporânea, como um direito fundamental, que vai garantir mais do que a informação (que chega), garantirá o poder de fala de pessoas e grupos, que precisam ver e ouvir seus temas e ideias em debate. O objetivo é a pluralidade de vozes e, assim, a visibilidade para a identidade e cidadania democrática de grupos diversos, em especial os minoritários. Entendemos que hoje a Comunicação Comunitária é esse espaço para o exercício do direito à comunicação, que constrói a democratização da comunicação, com a sua existência – como espaço democrático e como incentivo ou pressão para a mídia massiva pela democratização.

Também nessa linha, pensando na centralidade da comunicação e em sua importância para o exercício da cidadania, consideramos que os cursos de graduação em jornalismo têm um papel fundamental na formação de profissionais que atuem de maneira a contribuir para a democratização da comunicação e esta em favor de uma sociedade mais justa. Sabemos, entretanto, que, no Brasil, a concentração dos meios de comunicação de massa, com a existência de oligopólios de comunicação e a prevalência da liberdade de empresa (não de imprensa) acaba influenciando cursos, que direcionam a formação do profissional para este mercado de trabalho. Dessa forma, avaliamos que o debate sobre tal situação, nos cursos de jornalismo, se dá especialmente na disciplina de Comunicação Comunitária.

Como já mencionamos, essa disciplina compõe o currículo de alguns cursos de Comunicação Social no Brasil, sendo disciplina obrigatória ou optativa (Miani, 2010, p. 1 e 2). Salientamos que, embora não seja “prerrogativa exclusiva da disciplina de Comunicação Comunitária proporcionar aos estudantes da área uma reflexão crítica e emancipadora em relação ao campo da Comunicação, muito menos em relação à própria sociedade”, isso é o que acaba ocorrendo.

Assim, na busca por refletir sobre as questões aqui colocadas, procurou-se saber como o ensino de comunicação e ou jornalismo comunitário contribui para formação (integral e ética) do jornalista profissional. Como a comunicação comunitária está organizada em currículos e em práticas cotidianas no ensino de jornalismo no Brasil?

O ensino de Comunicação Comunitária em pesquisas

Na primeira etapa foi realizada pesquisa bibliográfica tendo como fontes a Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (publicada pela Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), a E-Compós (publicada pela Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação – Compós) e a REBEJ (Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, publicada pelo Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – FNPJ). São periódicos vinculados a três das principais entidades científicas da área, referências no País. Os dados da revisão bibliográfica, aqui abordada, representam a primeira etapa da investigação, que localizou artigos sobre os temas mencionados anteriormente – ensino de jornalismo, ensino de comunicação comunitária, formação universitária, currículo e parâmetros curriculares.

A Revista Brasileira de Ciências da Comunicação é uma publicação semestral, em versões impressa e *online*. No período definido de quatro anos foram pesquisados artigos publicados em oito edições da Revista, localizados por meio do sistema de busca do próprio *site* da publicação⁴ e pela leitura do sumário, palavras-chave e resumos de cada edição. Como resultado, três textos se encaixaram no contexto pré-definido desta investigação. “Ensino de rádio: uma proposta pedagógica no contexto da multiplicidade da oferta”, de Luiz Artur Ferraretto, publicado em 2009, reflete sobre o ensino de rádio e indica o ensino específico para rádio comunitária e educativa nos cursos de graduação em rádio. O autor critica o ensino voltado quase exclusivamente para o mercado e cita Peruzzo para destacar a importância do ensino voltado para o trabalho em emissoras comunitárias, mas não apresenta ensino de jornalismo ou comunicação comunitária entre as suas palavras-chaves e não aborda a disciplina Comunitária.

O texto “Para que servem os cursos de Jornalismo?”, de Andréa Aparecida da Luz, foi publicado em 2010. Trata-se de uma resenha do livro *A escola de jornalismo: a opinião pública*, de Joseph Pulitzer, publicado em 2009, pela Editora Insular. Escrito em 1904, o livro é uma defesa da criação da Escola de Jornalismo na Universidade Columbia e no espaço da resenha a autora também defende a existência das escolas de jornalismo.

O artigo “Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional”, de Cristiane Hengler Corrêa Bernardo e Inara Barbosa Leão, foi publicado em 2012, na Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. Resultado da tese de doutorado em Educação, de Cristiane Bernardo, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2010, o artigo apresenta as matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo no Brasil como objeto da investigação. Conforme o artigo, o ‘retrato nacional’ mostra a inexistência da disciplina Comunicação Comunitária nos currículos.

Como a publicação científica oficial da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, a revista E-Compós tem formato eletrônico e periodicidade quadrimestral. Lançada em 2004, “tem como principal finalidade difundir a produção acadêmica de pesquisadores da área de comunicação, inseridos em instituições do Brasil e do exterior”, informa o *site* da Associação⁵. Seguindo os objetivos do projeto ao qual se vincula este artigo, analisamos as três edições anuais da E-Compós entre 2009 e 2012, totalizando 12 edições.

Em 11 das edições analisadas, não foi encontrado artigo que atendesse às definições da pesquisa. Separamos inicialmente um artigo, ainda que o mesmo não correspondesse totalmente ao objeto pesquisado. Em “A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões” (publicado na E-Compós em 2011), o professor José Luiz Braga apresenta como palavras-chaves Pesquisa em Comunicação, Metodologias, Currículo, Fundamentação Teórica, Observação Sistemática, Objeções. Nas palavras do autor, “o texto toma como eixo a questão prática de como fornecer, na realidade atual dos programas de pós-graduação em Comunicação, apoio para o encaminhamento metodológico adequado de teses e dissertações” (BRAGA, 2011, p. 1). Ele também defende que pesquisas empíricas são um processo formativo essencial para mestrandos e doutorandos, com o foco na pós-graduação.

.....
4 Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/index>. Acesso em 8, 9, 10 e 11/07/2013.

5 Informação do site da revista, disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 30/01/2014.

A Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, outra fonte de nossa pesquisa, é publicada pelo Fórum Nacional de Professores de Jornalismo. Lançada em 2007 é quadrimestral e tem como objetivo “ser uma ponte entre pesquisa e ações de ensino teórico e laboratorial”⁶. Conforme os objetivos desta pesquisa, observamos edições entre 2009 e 2012. As seis edições analisadas apresentam artigos com temas variados referentes ao ensino e à pesquisa sobre Jornalismo e Comunicação. Nesse conjunto foram localizados artigos sobre regulamentação da profissão, educação universitária, mercado de trabalho, convergência de mídia, ensino de rádio, telejornalismo, webjornalismo, jornalismo entre outros.

A Comunicação Comunitária aparece em “Jornal comunitário e história oral: correlação em trabalho realizado na periferia de Campinas”, de Amarildo Carnicel (2010), o qual apresenta um projeto de extensão em Campinas. Mas o ensino de Jornalismo Comunitário na graduação não foi tema publicado nas edições da Revista.

Currículos pelo Brasil – trajetos e resultados

Na segunda etapa da pesquisa, organizou-se um panorama nacional do ensino de Comunicação Comunitária nos cursos de jornalismo no Brasil. Para isso, foram visitados *sites* de cursos, faculdades e universidades, em busca dos currículos da graduação em Jornalismo ou em Comunicação Social – habilitação Jornalismo. Como amostra, onde se mostrou possível, pesquisou-se uma universidade pública – federal ou estadual – com curso de Jornalismo, em cada estado do País; onde não há curso gratuito, foram pesquisadas faculdades particulares.

Primeiramente, buscamos informações junto ao Ministério da Educação (MEC). Visitamos os endereços <http://mec.gov.br/> e <http://emec.mec.gov.br/> - em dias diversos, em especial em 1º de agosto de 2014. Verificamos que constam, no Ministério da Educação do Governo Federal, o registro de 420 cursos de Jornalismo ou de Comunicação Social – com habilitação em Jornalismo –, em todo o Brasil. De acordo com os procedimentos adotados para a presente pesquisa, tendo como base o *site* do MEC e seu sistema de busca, definimos uma lista de 27 cursos, sendo todos presenciais, um de cada Estado e Distrito Federal, preferencialmente gratuitos.

Com a visita aos *sites* das universidades, centros universitários, faculdades e cursos, verificamos, nos currículos dos cursos de graduação em Jornalismo ou Comunicação Social - Jornalismo, a existência da disciplina Comunicação Comunitária ou Jornalismo Comunitário ou outra com outro nome e ementa semelhante à de Comunitária. A partir dessas ações, elaboramos uma relação em que percebemos as universidades ou faculdades, a existência da disciplina Comunicação Comunitária (ou semelhante) de forma obrigatória nos currículos e de forma eletiva ou optativa; a existência de outras disciplinas (obrigatórias ou optativas) que trabalhem questões de cidadania; e universidades ou faculdades em que os currículos não apresentam as questões de interesse da pesquisa.

Percebemos que, dos 27 cursos pesquisados, em 05 a disciplina Comunicação Comunitária (ou semelhante) é obrigatória nos seus currículos; em 08, a disciplina Comunicação Comunitária é eletiva ou optativa; somando-se temos 13 cursos com Comunitária, como obrigatória ou não (o que é quase a metade dos selecionados). Em 17 cursos, existem outras obrigatórias, eletivas ou optativas que se relacionam com cidadania, os quais, somados com os 13 cursos que têm Comunitária, chega-se a 30, o que não representa a totalidade dos cursos selecionados, pois em 03 deles não se observou disciplinas relacionadas com cidadania (Comunitária ou outras); isso significa que em alguns cursos mais de uma disciplina tem essa especificidade, o que consideramos positivo.

Também é possível perceber que os cursos que têm a disciplina Comunicação Comunitária como obrigatória concentram-se nas regiões Norte e Nordeste do País. Ao lado disso, na região Sudeste, onde concentra-se boa parte dos cursos de jornalismo do País, a amostra tomada revela disciplinas relacionadas com cidadania (Comunitária ou outra) em 03 dos quatro cursos pesquisados. No Rio de Janeiro, Comunitária aparece como optativa; em São Paulo, *idem* e também o conteúdo de comunitária é trabalhado em Laboratório de Iniciação ao Jornalismo. Em Minas Gerais, há disciplina relacionada diretamente com cidadania. Apenas no Espírito Santo não aparecem disciplinas com essa temática, conforme o que se tem nos currículos presentes no *site* da universidade.

.....
⁶Informações no site da revista. Disponível em: [em: www.fnpi.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/index](http://www.fnpi.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/index). Acesso em: 19/05/2014.

Entrevistas e compromissos

Na terceira etapa de ações da pesquisa, conforme planejado, foram feitas entrevistas com docentes de comunicação comunitária (ou disciplina similar) e coordenadores/a de curso. Com as entrevistas, objetivou-se conhecer os cursos, as disciplinas focadas no conteúdo de comunicação comunitária e a importância dessas para o curso, para a formação de estudantes e para a comunidade. Essa etapa de pesquisa foi realizada em uma amostra de seis instituições (três públicas e três particulares): USP, UERJ, UFJF, UMESP, PUC-SP e Faculdade Cásper Líbero⁷. Em função do espaço que se tem e por apresentarem informações, dados e comentários com mais relevância para os objetivos da pesquisa, vamos aqui relatar parte das entrevistas com docentes da USP, UERJ e UFJF.

Na USP, a Escola de Comunicações e Artes (ECA) foi criada em 1966 com o nome de Escola de Comunicações Culturais. Conforme seu *site* - <http://www3.eca.usp.br/> -, a ECA é composta por oito departamentos e pela Escola de Artes Dramáticas (EAD). Atualmente, oferece 22 habilitações profissionais em cursos regulares na área de graduação, 15 delas voltadas às Artes. São oferecidos dois cursos de Jornalismo: Comunicação Social – habilitação em Jornalismo – Matutino e Noturno.

No período desta etapa da pesquisa, a ECA-USP tinha em sua Comissão de Graduação como titular pelo Jornalismo o professor Wagner Souza e Silva, responsável pela coordenação do curso conforme a organização da referida Escola. Souza e Silva (2014) respondeu ao questionário sobre a Comunicação Comunitária no curso de Jornalismo, para esta pesquisa. O coordenador apontou a disciplina obrigatória Laboratório de Iniciação ao Jornalismo como “desenvolvida sob a prática de um jornalismo comunitário” (Souza e Silva, 2014).

No currículo de Jornalismo da ECA, consta a disciplina Jornalismo Popular e Comunitário como optativa, sendo Dennis de Oliveira o professor responsável, o qual respondeu questionário sobre o ensino de Comunicação Comunitária, para esta pesquisa (Oliveira, 2014). Esse docente também é o responsável por Laboratório de Iniciação ao Jornalismo, em que desenvolve ensino de jornalismo comunitário.

Conforme informações da Coordenação, na disciplina obrigatória Laboratório de Iniciação ao Jornalismo é produzido o jornal “Notícias da São Remo”, comunidade vizinha à USP. A reformulação da grade curricular (em andamento no momento da pesquisa) previa a disciplina passar a se chamar “Laboratório de Iniciação ao Jornalismo - Jornal Comunitário”.

A disciplina obrigatória Laboratório de Iniciação ao Jornalismo é oferecida todo semestre; a disciplina Jornalismo Popular e Comunitário tem sido oferecida uma vez ao ano. Souza e Silva aponta que a disciplina Laboratório de Iniciação ao Jornalismo “está no corpo das disciplinas laboratoriais” e Jornalismo Popular e Comunitário, “atualmente como optativa, está no rol de disciplinas que aprofundam contextos e práticas específicas”. Para o coordenador, “Laboratório de Iniciação ao Jornalismo” [considerada como a Comunitária obrigatória no curso] é uma disciplina fundamental dentro do curso, por ser o primeiro momento de contato com a prática jornalística.”

O professor Dennis de Oliveira, responsável na ECA-USP pelas duas disciplinas, em entrevista para esta pesquisa, reforça essa forma de organização do curso (Oliveira, 2014). Segundo ele, a disciplina Laboratório de Iniciação ao Jornalismo está na área das teórico-práticas e a de Jornalismo Comunitário é teórica. Quanto à importância das disciplinas para o curso, Oliveira avalia que “A disciplina de Laboratório é fundamental porque ela inicia a inserção dos alunos no universo do jornalismo pela prática do jornalismo comunitário, o que força discussões importantes como compromisso social do jornalista, relação com o público, entre outros. Na disciplina optativa, estes conceitos são aprofundados teoricamente.”

Conforme conta, na disciplina Laboratório de Iniciação ao Jornalismo, há a produção do jornal Notícias do Jardim São Remo, que é mensal, tablóide, com 16 páginas, distribuído aos moradores da favela São Remo – que fica atrás do campus Butantã. O jornal existe há vinte anos. Trata-se, portanto, de um trabalho contínuo e feito com a comunidade. Oliveira considera que o resultado do trabalho tem sido satisfatório. Quanto à importância da disciplina na formação dos/as jornalistas, para Oliveira (2014) “o jornalismo como atividade profissional e como campo de estudos só poderá recuperar suas dimensões éticas que definem suas especificidades pelo jornalismo popular e comunitário, uma vez

.....
⁷Os sites dessas universidades, faculdades e cursos foram várias vezes visitados para esta investigação – desde 2012, quando da elaboração do projeto de pesquisa, até agosto de 2014, quando de sua finalização. Depois disso já retornamos diversas vezes a esses endereços.

que nestas experiências há maiores condições do exercício crítico e do compromisso social sem as pressões dos interesses mercadológicos.”

Avaliamos como interessante e positiva essa maneira de organização do curso na ECA-USP, naquilo que diz respeito à Comunicação Comunitária e sua importância. Afinal, na primeira disciplina prática do curso, os e as estudantes trabalham o jornalismo comunitário. Ao lado disso, também há a disciplina teórica optativa Jornalismo Popular e Comunitário, na qual conceitos são aprofundados de maneira teórica. Assim, tem-se mais teoria em disciplina com o nome de Comunitária e, em Laboratório de Iniciação ao Jornalismo, é realizado um trabalho prático contínuo com a comunidade (bairro do entorno do campus).

Na UERJ, a habilitação em Jornalismo do curso de Comunicação Social foi implantada em 1986, mesmo ano de criação da FCS (Faculdade de Comunicação Social). Conforme informações do *site* da FCS da UERJ, Jornalismo é a terceira carreira mais procurada no vestibular, com um índice de 18 candidatos e candidatas por vaga. Em relação à estrutura do curso, tem-se uma duração média de oito semestres e máxima de 14 semestres. A grade curricular, no momento da pesquisa, era de uma reformulação de 2003 e passava por nova mudança, iniciada em 2009 com término em 2013, para entrar em curso em 2015.

A FCS da UERJ tinha 648 discentes matriculados, assim alocados: 290 no curso de graduação em Jornalismo; 255 no curso de Relações Públicas; 25 na Pós-graduação (*lato sensu*) em Jornalismo Cultural; 22 na Pós-graduação em Pesquisa de Mercado e Opinião Pública; 36 discentes no Mestrado; e 20 alunos/as no Doutorado (de acordo com informações do *site*).

Conforme informações do coordenador da graduação da FCS (no momento da pesquisa), professor Marcelo Kischinhevsky (2014), com a reforma curricular na UERJ, entre outras mudanças, a disciplina Comunicação Comunitária se torna obrigatória. No período da pesquisa, oferecida semestralmente, a disciplina Comunicação Comunitária era obrigatória apenas para o curso de Relações Públicas – e optativa para o Jornalismo. A disciplina é oferecida semestralmente, tendo como responsável o professor Marcelo Hernandez, do Departamento de Relações Públicas.

Quanto à área em que Comunicação Comunitária se insere no curso, Kischinhevsky aponta que “A disciplina figura no Eixo de Fundamentação Contextual do novo currículo, integrando o Núcleo Básico dos cursos de Jornalismo e de RP”. Sobre a importância da disciplina para o curso, Kischinhevsky avalia que “É considerada de grande importância, tanto que passará a figurar como obrigatória para o curso”. Ele conta que, “Até então, trabalhos de jornalismo comunitário eram realizados como parte do programa de outras disciplinas, como Radiojornalismo. Entendemos que agora haverá uma articulação maior das atividades envolvendo uma perspectiva comunitária, em nível de ensino, pesquisa e extensão.”

Avaliamos como muito positiva essa mudança na UERJ, que coloca a disciplina Comunicação Comunitária como obrigatória. Também avaliamos como positiva a realização de trabalhos de jornalismo comunitário como parte do programa de outras disciplinas. Percebemos aqui a importância de Comunitária ao se ter trabalhos que não estão no currículo ou documentos, mas na prática, no cotidiano, em atividades que podemos identificar como sendo do currículo oculto.

Na UFJF, o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo teve início em 1958. A partir de 1980, passa a funcionar em faculdade própria, com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas e Radialismo. Em 2001, deu-se o início em carga de sua última reformulação, passando a ter somente a formação em Jornalismo, com o currículo que funciona atualmente (em 2014). O curso finaliza, em 2014, uma nova reforma curricular, cuja implantação (com a primeira turma em curso) termina em 2019. A partir de 2016, começa a implantação do curso de Rádio, TV e Internet (RTVI).

O curso *Diurno* atual, em média, é integralizado em quatro anos (oito períodos). Ao todo, o aluno e a aluna devem cursar 153 créditos em disciplinas obrigatórias, equivalente a 2.295 horas-aulas, e 27 créditos em disciplinas opcionais, que correspondem a 405 horas-aulas, para totalizar 2.700 horas-aulas. O novo currículo (em finalização no momento da pesquisa) conta com 2.205 horas-aulas em disciplinas obrigatórias, 300 em projetos experimentais, 300 em atividades ou disciplinas opcionais e 200 em estágio, totalizando 3.005 horas-aulas.

Na UFJF, a disciplina Comunicação Comunitária é obrigatória e oferecida semestralmente. A professora Cláudia Regina Lahni (autora deste capítulo) é a responsável pela disciplina, desde 2005. A

então coordenadora do curso, Letícia Torres Americano (2014), aponta que, com a reforma curricular, a disciplina passa para a área de Fundamentos da Comunicação, pois é uma disciplina de formação básica da área. Sobre a importância de Comunicação Comunitária para o curso, Letícia Torres Americano aponta que a disciplina é importante por diversas razões:

- capacita os alunos a trabalhar a comunicação junto aos movimentos sociais, um campo em crescimento desde a redemocratização do país.
- provoca uma reflexão sobre o papel e o compromisso do comunicador social em relação aos diversos atores da sociedade, mesmo que ele venha a trabalhar para a grande mídia.
- apresenta a importância da comunicação ser construída de forma conjunta e participativa, não sendo imposta pelo profissional, mas coordenada por ele.
- demonstra o compromisso de nossa faculdade com os movimentos sociais e com o futuro da sociedade brasileira. (Americano, 2014).

Em relação à importância da disciplina para o curso de Jornalismo da UFJF, além de concordar com o que foi mencionado pela então coordenadora, a presente autora lembra que, no início dos debates sobre reforma curricular, havia a proposta de tornar a disciplina eletiva, deixando de ser obrigatória, o que foi mudado a partir da ação desta professora junto aos colegas do então Departamento de Jornalismo – onde se encontrava a disciplina – e aos demais. Atualmente podemos avaliar que a disciplina tem no curso reconhecimento de sua importância. Quanto à necessidade na formação dos e das jornalistas, além da importância da disciplina já colocada acima, considera-se que com a Comunicação Comunitária os e as estudantes terão potencializada a capacidade crítica e reflexiva, as ações de comunicação pela cidadania e a busca por contribuir para o exercício do direito à informação, do direito à comunicação e da cidadania ativa e democrática.

Sobre o trabalho prático da disciplina na UFJF, desde 2005 são desenvolvidas ações de comunicação, dentro das atividades de Comunicação Comunitária, junto à região do bairro São Benedito – onde moram pessoas das classes populares e tem-se organizados grupos diversos do movimento social popular, que podemos identificar tanto como combativos como também como assistencialistas, ou ainda em um meio termo no que se refere a direcionamento e tipos de atuação. Também há anos é realizado um trabalho junto ao Comitê de Cidadania de Juiz de Fora – ligado à Comissão Justiça e Paz, que tem atividades de fiscalização da Câmara dos Vereadores, de combate à corrupção eleitoral e de formação política de adolescentes e jovens (entidade que identificamos como combativa). É realizado, também há anos, um trabalho junto à Sociedade Beneficente Mão Amiga, que trabalha com famílias carentes financeiramente, em especial em um bairro das classes populares de Juiz de Fora (entidade assistencialista). Esses três trabalhos junto à comunidade são contínuos. Contando com eles, trabalhamos com quatro comunidades e, no segundo semestre, até 2017, com oito comunidades – grupos diversos do movimento social popular. O retorno da sociedade organizada tem sido bastante positivo.

Da parte de alunos e alunas o retorno também tem sido bastante positivo e chegado de diversas maneiras – como por exemplo, a partir de depoimentos deles e delas em sala ou junto à professora e ou a colegas. Outra importante forma de retorno por parte de estudantes é expressa na pesquisa. Entre outros, como exemplo, o trabalho junto à Mão Amiga foi tema de monografia de conclusão de curso (Jordana Carvalho Moreira, 2014).

Dessa forma, consideramos a importância da continuidade do trabalho da disciplina na UFJF, assim como, com o respaldo das novas DCN para os Cursos de Jornalismo, trabalharmos outras disciplinas que atuem diretamente junto à comunicação para a cidadania, como por exemplo, Comunicação, Relações de Gênero e Movimentos Sociais, que começou a ser oferecida no primeiro semestre de 2014, como eletiva, na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Considerações Finais

Os resultados da primeira etapa da pesquisa “Comunicação Comunitária, Formação de Jornalistas e Cidadania” foram aqui apresentados. Percebemos que a Comunicação Comunitária e o

seu ensino como disciplina da graduação em Comunicação – em Jornalismo – ainda é assunto pouco presente nas revistas analisadas. O ensino (de Comunicação Social e de Rádio) é tema de dois artigos ao longo de quatro anos (oito edições) da Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. Desses, apenas um destaca o contexto comunitário e sua importância no ensino de rádio. Na E-Compós, o ensino praticamente não aparece como tema. Na Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, o ensino em Comunicação e Jornalismo está presente, em acordo com o próprio objetivo da Revista, mas o ensino de Comunicação Comunitária está ausente.

Ressaltamos que entendemos a necessidade do exercício do direito à comunicação na sociedade contemporânea e a importância da formação de jornalistas que possam contribuir para a democratização da comunicação. As publicações científicas que serviram como fontes desta fase da pesquisa, porém, não focam o ensino da Comunicação Comunitária como tema de artigos ou resenhas.

Com base no currículo modelo proposto pela UNESCO, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Jornalismo apontam a necessidade de inclusão de pontos atinentes à cidadania e à democratização entre os temas essenciais para a formação em Comunicação/ em Jornalismo. Avaliamos que, no âmbito da produção de textos científicos, é preciso dar mais atenção a estudos que tenham como objeto questões vinculadas diretamente ao exercício cotidiano da cidadania e da democracia. A proposta desta investigação é contribuir para que a pesquisa no campo específico da Comunicação Comunitária possa abranger também o ensino do tema entre os elementos da graduação, com o objetivo de trabalhar junto pela construção do ensino, da pesquisa, da extensão e da prática profissional do jornalismo mais democrático e em prol da democracia.

Na segunda etapa da pesquisa, também aqui apresentada, investigando o *site* do MEC e de várias universidades, faculdades e centros, a partir dos 420 cursos registrados junto ao Ministério da Educação, elaboramos uma amostra com 27 cursos de Jornalismo, representando o Distrito Federal e os 26 estados do País. Na amostra percebemos a disciplina Comunicação Comunitária como obrigatória ou como eletiva em 13 cursos desse total de 27; também notamos em 24 desses cursos a existência de disciplinas que indicam contemplar conteúdos relativos à Comunicação para a Cidadania.

Ao olharmos a relação de cursos presente no *site* do MEC, com a observação de determinados itens ali expostos, são percebidas mudanças nos cursos, como por exemplo o nome Comunicação Social (com ou sem a nomenclatura habilitação Jornalismo) passando para Jornalismo, o que significa a extinção de cursos e a criação de outros, certamente com alterações em seus currículos. Essa mudança, como também uma organização mais voltada para a cidadania, olhando-se para os *sites* do MEC e de universidade, é possível perceber. Avalia-se que tais ações nos cursos são feitas em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo, que, ainda que publicadas em 2013, já eram conhecidas em 2009.

Na terceira etapa da pesquisa, fizemos entrevistas com coordenadores e coordenadora de cursos e docentes responsáveis pela disciplina Comunicação Comunitária em seis instituições de ensino – três públicas e três particulares –, no sudeste do País. Apresentamos, neste capítulo, informações e comentários referentes às três universidades públicas. Com as entrevistas, como mostramos, verificamos que há um trabalho sólido ou se consolidando em relação à disciplina Comunicação Comunitária, nas referidas instituições de ensino superior, o qual tem grande importância para o curso, entendendo-a como fundamental para a formação dos/das jornalistas.

Dada a importância da Comunicação e da Educação e a importância da pesquisa para o aperfeiçoamento do ensino e da prática profissional, com o término da referida investigação apresentada neste capítulo, realizamos (2015-2017) a pesquisa “Formação no Ensino Universitário e Apoio ao Movimento Social Popular: Um estudo da disciplina Comunicação Comunitária”, que busca saber mais sobre a atuação da disciplina no contexto da cidade de Juiz de Fora (Minas Gerais) – tendo como base a Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 2017, passamos a divulgar os resultados finais desta investigação e a realizar o projeto “A pesquisa e o ensino da comunicação e relações de gênero: Qual o espaço da mulher lésbica na graduação e prática de jornalismo?” Assim, com pesquisa, ensino, extensão e militância queremos colaborar com o conhecimento acumulado sobre comunicação para a cidadania e colaborar com a construção de uma sociedade mais igualitária e com respeito para tod@s, considerando o decisivo papel do jornalismo nesse sentido.

Referências

- AMERICANO, Letícia Barbosa Torres. **Entrevista para esta pesquisa**. Juiz de Fora, 24 de julho de 2014 (realizada por email, com uso de questionário).
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo – **SBPJOR**. Acesso em 29 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.sbpjor.org.br>
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAPTISTA, Rúbia. Comissão de Jornalismo faz primeira audiência para revisar currículos. In: **Educação – Portal do MEC** - Rio de Janeiro, 20 de março de 2009 – portal.mec.gov.br – acesso em 22 de setembro de 2012.
- BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa e LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. INTERCOM, **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. SÃO PAULO, v. 35, n.1, janeiro/junho 2012, p. 253-274.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRAGA, José Luiz. A prática da pesquisa em comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **E-Compós**. Brasília, v.14, n.1, jan./abr. 2011 - www.e-compos.org.br.
- CARNICEL, Amarildo. Jornal comunitário e história oral: correlação em trabalho realizado na periferia de Campinas. In: **REBEJ - Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**. Brasília, FNPJ, 2010, Vol. 1, n. 6, p. 33-58, www.fnpj.org.br/rebej - acesso em 19, 20 e 21 de maio de 2014.
- E-COMPÓS**. Disponível em 30 de outubro de 2013 e 30 de janeiro de 2014 em <http://compos.org.br>
- FERRARETTO, Luiz Artur. Ensino de rádio: uma proposta pedagógica no contexto da multiplicidade da oferta. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, Intercom, v. 32, n. 2, jul.-dez. 2009, p. 129-146.
- GROSSI, Eduardo. **Entrevista para esta pesquisa**. São Paulo, Juiz de Fora, 26 de agosto de 2014 (entrevista feita por email, com uso de questionário).
- GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito humano à comunicação**: pela democratização da mídia. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Entrevista para esta pesquisa**. Rio de Janeiro: Juiz de Fora, 24 de julho de 2014 (realizada por email, com uso de questionário).
- LAHNI, Cláudia. A experiência de Jornal Laboratório em Rádio na PUC-Campinas: produções periódicas e diferenciadas. In: **Revista de Estudos de Jornalismo**. Campinas, PUC-Campinas, v. 3, n1, janeiro/junho 2000, p. 78-92.
- LAHNI, Cláudia Regina. Por uma formação do comunicador integral: Teoria e Prática em Jornal Laboratório e Comunicação Comunitária. In: **Lumina**. UFJF, v.7, n.1-2, janeiro/dezembro 2004. Juiz de Fora, UFJF, 2006, p.117-132.
- LAHNI, Cláudia Regina. Reflexões iniciais sobre Comunicação Comunitária, formação de jornalistas e cidadania, a partir de artigos na Intercom e na Compós. In: **Razón y Palabra**. México, abril-junio de 2014, n. 86, p. 1-19.
- LUZ, Andréa Aparecida. Para que servem os cursos de Jornalismo? In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, Intercom, v.33, n.2, jul./dez. 2010, p. 259-262.
- MACEDO, Marcelo Hernandez. **Entrevista para esta pesquisa**. Rio de Janeiro, Juiz de Fora, 30 de julho de 2014 (realizada por email, com uso de questionário).
- MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 3 ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MIANI, Rozinaldo Antonio. Comunicação comunitária: uma disciplina de formação sociopolítica e de intervenção social. In: **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, RS, Intercom, 2 a 6 de setembro de 2010.
- MODELO CURRICULAR DA UNESCO para o Ensino de Jornalismo**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em 3 de maio 2014 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209por.pdf>
- MOREIRA, Sonia Virgínia. Espaços da Comunicação: a atualidade da Comissão Internacional para o Estudo dos Problemas da Comunicação. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, Intercom, v.33, n.2, jul./dez. 2010, p. 17-32.
- MOREIRA, Jordana Carvalho. **A comunicação comunitária e as instituições sem fins lucrativos: o**

caso da Sociedade Beneficente Mão Amiga. Juiz de Fora, Facom-UFJF, Monografia de Conclusão de Curso, 2014.

OLIVEIRA, Dennis. **Entrevista para esta pesquisa**. São Paulo, Juiz de Fora, 12 de agosto de 2014 (realizada por email, com uso de questionário).

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Aproximações entre comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa no Brasil na era do ciberespaço. In: **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Natal, UFRN, Intercom, 2008.

_____. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. In: OLIVEIRA, Maria José da Costa (org.). **Comunicação pública**. Campinas (SP): Alínea, 2004, p. 49-79.

PROJETO LEI DA MÍDIA DEMOCRÁTICA. Acesso em 08 de junho de 2013 e 14 de junho 2014. Disponível em: www.paraexpressaraliberdade.org.br

RAMOS, Murilo Cesar. Comunicação, direitos sociais e políticas públicas. . In: MARQUES DE MELO, José e SATHLER, Luciano (orgs.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: Umesp, 2005, p. 245-254.

RELATÓRIO da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Disponível em 12/junho 2014 em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf

REVISTA Brasileira de Ciências da Comunicação. Acessos em 8, 9, 10, 11 e 12 de julho de 2013. Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/index>

REVISTA Brasileira de Ensino de Jornalismo – REBEJ. Acesso em 22, 23 e 24 de setembro de 2012 e 29 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/noticias/pagina1/fnpj>

SOARES, Nicolau. A ditadura da grande mídia cala o país. In: Caros amigos, São Paulo, **Caros Amigos**, maio de 2013, p. 24-28.

SOUZA E SILVA, Wagner. **Entrevista para esta pesquisa**. São Paulo, Juiz de Fora, 13 de agosto de 2014 (realizada por email, com uso de questionário).



Elton Bruno Pinheiro

A POLÍTICA DE EXTENSÃO ACADÊMICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE JORNALISMO

Introdução

Em 27 de setembro de 2013, quando a Resolução nº 1 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação (bacharelado) em Jornalismo, inúmeras conjecturas e refutações sobre a formação acadêmica nesse campo passaram, notadamente, a ser tema recorrente de análises e reflexões de especialistas da área. Chama a atenção, todavia, o fato das referidas ponderações – de natureza crítica, analítica ou conceitual – de muitos(as) destes(as) estudiosos(as) apresentarem ajuizamentos, preocupações, articulações que se debruçam, quase que unilateralmente, sobre a esfera do ensino, de modo a caracterizá-lo, muitas vezes, como um processo de formação meramente instrucional ou que ocorre isolado de outras práticas acadêmicas e sociais..

Destarte, o debate sobre a necessidade de se “repensar o ensino de Jornalismo no contexto de uma sociedade em processo de transformação”, elucidada no Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação (2009) tem, em considerável medida, se distanciado ou sobrepujado outros pilares básicos da formação acadêmica, como a Extensão.

É a lacuna sobre o apontamento do relevante papel a ser desempenhado pela Extensão na formação de jornalistas, observada na referida Resolução de 2013 – que em sua redação enfatiza a necessidade de ser observada pelas instituições de educação superior em jornalismo em sua organização curricular – o objeto de análise do presente estudo. Percebe-se que tal dispositivo legal constitui-se como uma espécie de óbice ao necessário olhar para Extensão acadêmica como um caminho de formação e inovação que precisa ser trilhado/articulado com o estabelecimento de uma Política específica.

Nessa direção, o presente artigo, de natureza introdutória, aborda, sobretudo por meio da análise documental, as seguintes questões: como está configurada a Extensão acadêmica no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais recentemente elaboradas para o Curso de Jornalismo? Que papel é atribuído ao eixo da Extensão no processo de formação de estudantes da graduação em Jornalismo? Qual a importância da 205 na formação de Jornalistas de nível superior? No que consiste a “Política

de Extensão na Educação Superior Brasileira” e como ela pode contribuir no processo de formação de Jornalistas e de inovação dos Cursos de Jornalismo? Assim, a partir de uma reflexão analítica dessas questões, elucida-se que a Extensão ainda é um processo interdisciplinar a ser melhor “des(en)coberto” no fazer acadêmico e social dos Cursos de Jornalismo.

Síntese dos objetivos e do caminho metodológico

O que o presente estudo propugna, portanto, é a necessidade de reflexão e valorização da Extensão acadêmica como um caminho que precisa ser “des(en)coberto” (SILVA, 2010), isto é, melhor observado e trabalhado com maior atenção por quem integra as Escolas Superiores de Jornalismo no Brasil. Em tal direção, a partir de uma revisão bibliográfica, elucida-se o que é a Extensão acadêmica, de modo a enfatizar a importância do seu papel na formação de jovens graduandos(as) de jornalismo e a cotejar tais aspectos com documentos normativo-instrucionais.

Assim, fazendo uso da análise documental, apresenta-se e discute-se como o Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação (Portaria nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009), o Parecer CNE/CES nº 39/2013 (do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, aprovado em 20 de setembro de 2013) e a Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013 (documento que institui as Diretrizes Curriculares¹ para o Curso de Jornalismo) abordam a Extensão acadêmica. Nesse mesma direção, reflete-se como a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira, em delineamento, pode contribuir para aspectos relacionados à inovação dos Cursos de Jornalismo e à formação de novos(as) jornalistas.

Trata-se de um texto de caráter introdutório que pode servir como instrumento de reflexão sobre como colocar, por meio de ações horizontalizadas, os eixos da Extensão, do Ensino e da Pesquisa alinhados e igualmente valorizados em prol de uma formação, em nível superior, de jornalistas em sintonia com o “fenômeno decorrente do fortalecimento da democracia, no qual o Jornalismo, assim como outras áreas do conhecimento, desempenha papel decisivo, informando os cidadãos e formando as correntes de opinião pública.” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2009, p. 01).

A Extensão-caminho

Pensar em caminhos é refletir sobre vias, formas de acesso, rumos possíveis, rotas, direções. Ao longo de uma trajetória, a decisão de por onde ir reflete nossa capacidade de escolha, a alternativa que julgamos adequada e, além disso, em alguma medida, tendências. No percurso que se apresenta a graduandos(as) durante o processo de formação acadêmica, considerar e apresentar a Extensão como um caminho não linear, aberto e necessário de ser percorrido continuamente e de modo contextual significa valorizar o pensar e o fazer universitário em sintonia com os importantes passos que são dados além dos corredores universitários, em prol da educação-luz.

Já se disse acertadamente que educar não é encher uma vasilha vazia mas acender uma luz. Em outras palavras, educar é ensinar a pensar e não apenas ensinar a ter conhecimentos. Estes nascem do hábito de pensar com profundidade. Hoje em dia, conhecemos muito, mas pensamos pouco o que conhecemos. Aprender a pensar é decisivo para nos situar autonomamente no interior da sociedade do conhecimento e da informação. Caso contrário, seremos simples caudatários dela, condenados a repetir modelos e fórmulas que se superam rapidamente. Para pensar, de verdade, precisamos ser críticos, criativos e cuidantes. (BOFF, 2004, p. 01).

As palavras do escritor, professor e pesquisador, Leonardo Boff, trazem à luz alguns desafios com os quais docentes do magistério superior se debruçam cotidianamente no exercício de suas funções nas mais diversas cátedras. Ensinar a pensar com profundidade, de fato, só pode ser uma atividade realizada por meio de relações de ensino-aprendizagem que cultivem: atitudes “críticas”, no sentido de se buscar sempre “situar o ser humano e o mundo no quadro geral das coisas e do universo em evolução”; atitudes “criativas”, as quais ocorrem quando se adotam posturas que buscam superar

as “fórmulas convencionais”, estimular o estabelecimento de “conexões novas”, introduzir “diferenças sutis”, identificar “potencialidades da realidade” e propor “inovações e alternativas consistentes”; e atitudes “cuidantes”, sendo que estas se dão quando se propõe a reflexão dos “valores que estão em jogo” e quando os atores envolvidos no processo não se contentam em “apenas em classificar e analisar dados”, mas “discernir atrás deles, pessoas, destinos e valores.” (BOFF, 2004, p. 1).

Levando-se também em consideração o contexto da chamada “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001), em que a ideia de “fluidez” (idem) colabora como uma adequada metáfora para a compreensão do cenário de profundas mudanças no qual estamos (jornalistas e Escolas de Jornalismo) inseridos, acredita-se que um processo de formação acadêmica não pode ser concebido e tampouco executado de modo estanque, ou seja, somente baseado no repetir aulas ou práticas laboratoriais em salas fechadas e com participantes pré-definidos. É preciso ir além, e no espaço acadêmico essa necessidade encontra na Extensão um caminho que leva a possibilidades de ensino-aprendizagem mais universalizadas, diversas e plurais. Como articulou o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2017), “para sobreviver, a universidade precisa fazer alianças”, sendo a interação com a sociedade uma alternativa eficaz nessa direção.

Ainda no que se refere ao diálogo Academia e Sociedade, na obra *Extensão ou Comunicação* o educador brasileiro, Paulo Freire, assinala: “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 2006, p. 36). Nessa direção, a compreensão de Extensão acadêmica que se adota no presente estudo é aquela oposta a conceitos outrora vigentes em diferentes Instituições de Ensino Superior, muitas das quais já prezaram por relações verticalizadas e/ou de prestação de serviços como Extensão.

Ou seja, ao propor a Extensão como um caminho imprescindível à formação de jovens jornalistas, não se pensa em levá-los a, por meio desta prática, considerar a universidade como a “sede do saber” (FREIRE, 2006, p. 25) que, numa relação verticalizada com a sociedade vai oferecer a esta, de modo autoritário, um conhecimento superior ou um saber absoluto, considerando os sujeitos externos à universidade como seres passivos e inferiores. Pelo contrário, percebe-se aqui a Extensão como a oportunidade de estudantes aproximarem-se de diferentes saberes, práticas, modos de fazer, formas de pensar e de diversos atores para aprender com estes, sem coisificá-los. Afinal, fazer jornalismo sem conhecer a quem ele se destina apresenta-se como uma atitude, no mínimo, manipuladora, descontextualizada e antiética.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006, p. 25).

Este estudo também não compreende a Extensão como prática existente para fomentar “vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes”, tampouco se entende tal prática a partir da ideia de um “voluntarismo”, ao qual se apresenta a “falta do método” ou da “releitura da realidade” (SERRANO, 2008, p. 04-06).

Diante do estabelecimento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo, sugere-se aqui que a Extensão nessa área seja uma prática refletida mais presente no cotidiano acadêmico e por meio da qual o processo de formação dos(as) jornalistas possa alcançar níveis ensino-aprendizagem mais significativos, democráticos, participativos, transformadores. Um processo no qual a Universidade não se apresente como única via de conhecimento ou como entidade “conservadora e assistencialista”, mas onde a “construção do diálogo [apareça] como princípio de trabalho da Extensão universitária, ou seja, o reconhecimento da capacidade do outro de construir relações com outros e com o mundo.” (SERRANO, 2008, p. 06).

Nesse sentido, considera-se aqui que a Extensão como prática acadêmica e social realizada

no âmbito da formação em nível superior de jornalistas não pode se distanciar da compreensão do Jornalismo como campo de conhecimento e prática social que tem na Comunicação – saber ou disciplina que se ocupa de estudar o fenômeno com o mesmo nome (MARTINO, 2000) – sua base.

Ademais, como afirma Serrano:

Ao fazer Extensão é necessário compreender o outro como sujeito histórico, cultural, respeitando seus valores e cultura. Neste sentido, estes movimentos da Extensão revestem-se da horizontalidade e do conhecimento e respeito à cultura do local onde se desenvolve, e assume um compromisso com as mudanças. (SERRANO, 2008, p. 06).

Em linhas gerais, nas sessões que se seguem aponta-se e reflete-se se como a Extensão aparece nos dispositivos que balizam as atuais DCNs do Curso de Jornalismo no Brasil, de modo a caracterizar os resultados obtidos como fenômenos que devem permanecer sendo explorados e des(en)cobertos nas rotinas acadêmicas das Escolas Superiores de Jornalismo.

O Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo MEC

Em 12 de fevereiro de 2009, o Ministério da Educação constituiu, por meio da Portaria MEC nº 203/2009, uma Comissão de Especialistas¹ para propor sugestões para composição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Jornalismo. Como metodologia de trabalho, a Comissão relata que, inicialmente, decidiu ouvir a sociedade – por meio de audiências públicas em apenas três cidades (Rio de Janeiro, São Paulo e Recife) –, posteriormente, realizou consulta pública para recebimento de sugestões via Portal do MEC, somado a isso, revisaram literatura da área.

Assim sendo, foram realizadas 3 audiências públicas, abertas à participação de todos os agentes dos processos jornalísticos: no Rio de Janeiro, professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, cursos, departamentos de ensino e pesquisa expressaram suas aspirações, representando a comunidade acadêmica; no Recife, foi a vez da comunidade profissional, representada pelas organizações sindicais ou corporativas: empresas, setor público e terceiro setor; em São Paulo manifestaram-se lideranças e representantes da sociedade civil organizada: advogados, psicólogos, educadores, religiosos, ecologistas, bem como outros segmentos comunitários. Da mesma forma, os cidadãos interessados na questão tiveram oportunidade de encaminhar recomendações. Isso foi possível por meio de uma consulta pública, realizada pelo portal do MEC, na internet, o que permitiu o recebimento de uma centena de sugestões de todos os quadrantes do território nacional. Além disso, o presidente e alguns membros da comissão ouviram as propostas específicas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores, acolhendo todos os subsídios possíveis. Ao perfil de ideias e demandas captados nas audiências públicas agregou-se a revisão do conhecimento existente sobre o ensino de jornalismo, na literatura nacional e internacional, conteúdos que embasaram substancialmente tanto o diagnóstico do cenário atual quanto os argumentos utilizados para justificar as mudanças aqui propostas. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2009, p. 2-3).

Em seu relatório, os(as) integrantes da referida comissão sistematizaram o trabalho desenvolvido em três partes, a saber: a fundamentação e as justificativas; as diretrizes propostas; e as recomendações finais. Interessa, especialmente, a esta etapa do presente estudo registrar de modo elucidativo como a Extensão acadêmica aparece em tal documento exatamente em sua primeira parte.

Ao fundamentar e apresentar suas justificativas, a Comissão de Especialistas, partindo dos

.....
1 A referida Comissão Especial foi composta por José Marques de Melo (presidente), Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Sonia Virginia Moreira.

estudos de Castells (1999) e McLuhan (1969), aborda os “cenários do jornalismo”, “a formação do jornalista”, “a especificidade do Curso de Jornalismo” (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2009, p. 03-09) e aponta “o diagnóstico de um mundo caracterizado pela capacidade discursiva das organizações e dos cidadãos.” Ao longo do texto, a comissão explica que “o entendimento do Jornalismo como processo inteiramente controlado pelo jornalista, em torno do qual tudo girava”, típico do século XX, precisa ser revisado de modo a superar-se o “estado de crise” (MEYER, 2004) no qual o jornalismo entrou no século XXI, sendo tal crise “moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão” (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2009, p. 03).

A fundamentação aborda como necessária a relação entre o jornalismo e a sociedade, que pode ser considerado como o caminho de valorização para a Extensão acadêmica, no entanto, como será possível perceber a partir da Tabela 1, a seguir, o foco central das DCNs está, de fato, na relação ensino-pesquisa e não na Extensão.

Tabela 1. Relação jornalismo x sociedade no Relatório da Comissão de Especialistas

Pág.	Trecho	Categoria	Indicadores
p. 06	“Do Jornalismo que hoje está nas expectativas da Sociedade , exige-se tanto o domínio das técnicas e artes da narração quanto o domínio da lógica e das teorias da argumentação. Exige-se também o manejo competente das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público , para que os cidadãos possam tomar decisões conscientes e responsáveis. ”	Cenários do Jornalismo	- Cenários do Jornalismo; - Expectativas da Sociedade; - Prestação de Serviços; - Cidadania.
p. 07	“(…) persiste o desafio de questionar, refletir e interagir com a multiplicidade de fontes , ou seja, como o jornalista pode entender o mundo que o cerca e como pode compreender as motivações, os interesses, as demandas, os códigos do público que ele pretende atingir. ”	Cenários do Jornalismo	- Multiplicidade de fontes; - Entender o mundo que o cerca; - Público alvo;
p. 07	“Para reforçar a dignidade do Jornalismo e da profissão, é indispensável uma noção de Ética vinculada às razões da Vida e da Cidadania. ”	Cenários do Jornalismo	- Ética; - Vida; - Cidadania;
p. 08	“A educação dos jornalistas desafia a sociedade brasileira há mais de um século.”	A formação do Jornalista	- Desafio para a sociedade.
p. 08	“Tanto Cásper Líbero, em São Paulo, quanto Danton Jobim, no Rio de Janeiro, pensaram estruturas didáticas sintonizadas com as experiências consolidadas em outras partes do mundo, porém destinadas a formar profissionais para atuar nas empresas jornalísticas do país , o que lhes deu consistência metodológica.”	A formação do Jornalista	- Estruturas didáticas; - Formar profissionais para atuar em empresas jornalísticas do país.
p. 09	“O Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente, regulamentada e descrita como tal no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho. A Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo , mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões.”	A especificidade do curso de Jornalismo	- Jornalismo é uma profissão reconhecida; - A Comunicação Social não é uma profissão.
p. 11	“A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão.”	A especificidade do curso de Jornalismo	- Imposição do Curso de Comunicação Social. - Consequências para a formação universitária.

Ao longo do referido Relatório, percebe-se que a fundamentação e justificativas elaboradas não elucidam a função que a Extensão acadêmica, em si, possui para a formação de jornalistas. Nesse sentido, tal Relatório elaborado pela já mencionada Comissão de Especialistas chega, limitadamente, a afirmar que: “mesclando o padrão europeu (estudo teórico) com o modelo americano (aprendizagem pragmática), logramos consolidar uma via crítico experimental de ensino-pesquisa” (grifo nosso) (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 2009 p. 08), sobrepujando assim a importância da Extensão acadêmica no processo formativo de jornalistas.

Também chama a atenção o fato de que, “em relação às modalidades de formação universitária para a profissão, a referida Comissão de Especialistas recomenda uma ampla consulta à área empresarial e sindical” (idem, p. 25), mas não detalha como isso deve se dar. Todavia, consideramos que isso pode ser feito, por exemplo, por meio da Extensão acadêmica horizontalizada, isto é, sem colocar nenhuma das partes/atores como detentores/as de maior autoridade ou conhecimento, mas sim de saberes múltiplos e complementares. É clara a abordagem central dos(as) especialistas sobre a pesquisa, de modo que chegam a orientar apenas metas a serem alcançadas por projetos desse tipo, como: “o fortalecimento dos processos jornalísticos democráticos, interativos, inclusivos, valorizando nossa identidade cultural e disseminando valores universais como solidariedade, diversidade, paz, dignidade, justiça, liberdade e prosperidade”(idem, ibidem), mas sem apontar a Extensão como caminho nessa direção.

O Parecer da Câmara de Educação Superior²

A Comissão designada para apreciação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo foi composta por Arthur Roquete de Macedo (presidente) e Reynaldo Fernandes (relator), os quais – acompanhados pela Câmara de Educação Superior – foram favoráveis ao estabelecimento das mesmas assim como à aprovação das DCN elaboradas pela Comissão de Especialistas para o referido Curso,

Destaca-se aqui que o referido Parecer CNE/CES nº 39/2013 registra que “a Comissão do CNE/CES recebeu diversas sugestões para aprimoramento da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas”, e que “as sugestões versam sobre aspectos muito distintos, como o de se enfatizar o aprendizado em línguas estrangeiras, dar mais destaque à pesquisa e à Extensão na formação do jornalista, considerar a questão da igualdade étnico-racial etc.” (Grifo nosso). (PARECER HOMOLOGADO, 2013, p. 4).

Ainda assim, ou seja, apesar do parecer trazer o registro de que existiram pedidos de entidades da área – como COMPÓS³ e ENECOS, por exemplo, – para que fosse dado maior destaque à Extensão nas novas DCNs do Curso de Jornalismo, tal documento, ao elucidar cinco sugestões para atender tais pedidos, não se debruçou sobre a questão da Extensão nem mesmo de maneira indireta. Isto é, a Extensão foi obliterada no mencionado parecer, sendo que as dimensões abordadas em termos de sugestões pelos pareceristas foram apenas:

1. Tornar o Estágio Supervisionado como uma recomendação e não como uma obrigatoriedade (...);
2. Possibilitar que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tenha caráter teórico (monográfico) (...);
3. Tornar a presença de jornalistas profissionais na banca examinadora do TCC uma opção e não uma obrigatoriedade (...);
4. Reduzir a carga horária mínima do curso (...);
5. Flexibilizar a carga horária mínima das diversas atividades do curso. (PARECER HOMOLOGADO, 2013, p. 5-6).

.....
2 O Parecer CNE/CES nº 39/2013 pode ser acessado na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13063-pces039-13-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2018.

3 O referido parecer registra que: “Para a COMPÓS, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo fragmenta e limita a formação jornalística, pois reflete “pensamento tecnicista e disciplinar, enquanto no resto do mundo centros de pesquisa e pesquisadores tornam-se cada vez menos apegados a rótulos disciplinares e a objetos nitidamente recortados”. (PARECER HOMOLOGADO, 2013, p. 02). Registra ainda que: “A Enecos questiona também a forma pela qual o processo foi conduzido (...). Nas palavras da Enecos, a “constituição de três audiências públicas (...) para a formulação pública da proposta de NDJ (Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo) não contempla nem 1% das escolas de comunicação existentes no Brasil”. (idem, p. 02-03).

A Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013

O documento que, de fato, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências é a Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013.5 Em seu Artigo 1º, o documento assinala: “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.” (RESOLUÇÃO, 2013, p. 01). Interessa-nos aqui, observar como tal documento aborda a Extensão. De modo geral, percebe-se que a Resolução se debruça em muitas questões, mas sem aprofundar-se em reflexões sobre tal eixo fundamental da Universidade. Sendo assim, ela apresenta:

- A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo (Art. 2º);
- O projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização (Art. 3º);
- A elaboração do projeto pedagógico do curso (Art. 4º);
- Aptidões do egresso do Curso de Jornalismo para seu exercício profissional, assim como as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos (Art. 5º);
- A organização do currículo com base em eixos de formação (Art. 6º, Art. 7º);
- A liberdade das instituições para selecionar, propor, denominar e ordenar disciplinas do currículo, o que pode ser considerado de modo condicionado, porque esta liberdade se dá a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências previamente delineadas pela Resolução (Art. 8ª);
- A necessidade de equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso (Art. 9º).
- Outros pontos: Carga horária (Art. 10º); Trabalho de Conclusão de Curso (Art. 11º); Estágios (Art. 12º); Atividades complementares (Art. 13º).
- E outras questões gerais como: Estabelecimento de regras próprias de cada Instituição para avaliações internas e externas (Art. 14º); Procedimentos quanto aos Planos de disciplinas (Art. 15º); Sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo (Art. 16º); Prazo para implantação das Novas DNCs pelas IES (Art. 17º).

Há apenas quatro incidências do termo “Extensão” ao longo de toda a Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013 – um documento de 8 páginas, composto por 17 Artigos. Em contrapartida, há quase o triplo de menções ao termo “prática” e quase o dobro dos sintagmas “pesquisa” e “ensino”, sem que estes estejam necessariamente correlacionados com o eixo da Extensão.

As duas primeiras menções à Extensão no documento estão contidas no Art. 2º, II e no Art. 3º, VIII, sendo estes os únicos a fomentar, ainda que de forma rasa, a necessária articulação entre as três esferas fundamentais do universo acadêmico: o ensino, a pesquisa e a Extensão. Tais artigos, como já elucidado, abordam, respectivamente, a estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo e os elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 2º (...) 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; (Grifo nosso) (RESOLUÇÃO, 2013, p. 1).

Art. 3º (...) VIII - incentivo à pesquisa e à **Extensão**, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã; (grifo nosso) (RESOLUÇÃO, 2013, p. 1).

A terceira aparição do termo Extensão na Resolução em tela somente se dá no Art. 13º, § 5º, II, o qual discorre sobre Atividades Complementares, frisando a não obrigatoriedade das mesmas e, nesse escopo, incluindo a Extensão sob o rótulo de “comunitária”.

Art. 13º. 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. (...) § 5º São consideradas atividades complementares: (...) II - atividades acadêmicas: apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, Extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais. (RESOLUÇÃO, 2013, p. 7).

Em nossa avaliação, apresentar a Extensão como “Atividade Complementar” é um erro, a Extensão precisa ser curricularizada. Não recomendá-la de modo fundamentado em suas potencialidades é uma grave lacuna aberta pela referida Resolução. Assim como é limitante e indesejável rotular o eixo da Extensão como uma atividade exclusivamente/meramente “comunitária”, atrelando-a assim à visão de voluntarismo ou assistencialismo já discutidas e combatidas ao longo desse estudo.

A quarta e última menção feita à Extensão ao longo da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, está no Art. 16º, I, que versa sobre o sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo. Segundo este dispositivo, dentre outros critérios, a mencionada avaliação institucional de contemplar: “o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de Extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso”. (RESOLUÇÃO, 2013, p. 7). É paradoxal tal proposição, tendo em vista que a mesma Resolução aponta a Extensão como “atividade complementar” não obrigatória e tampouco argumenta, ou motiva, com profundidade sobre os caminhos que este eixo oferece ao Curso e à formação do(a) jornalista.

A conformação da Política de Extensão na Educação Superior Brasileira

Diante das lacunas observadas no escopo das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo no que se refere à Extensão, é importante e oportuno trazer à luz os encaminhamentos já realizados para a constituição de um referencial regulatório para a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira. Torna-se mister que as Escolas Superiores de Jornalismo aproximem-se desse referencial atualizado para debatê-lo de forma horizontalizada e, conseqüente, promover as necessárias adequações nos currículos dos Cursos.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES-CNE) do Ministério da Educação (MEC) aprovou, no dia 03 de outubro de 2010, Resolução⁴ que situa princípios e trata sobre temas como a creditação da Extensão nos cursos de graduação, a formalização de programas de acompanhamento e avaliação de ações extensionistas, dentre outras temáticas. De acordo com debates já realizados, as Instituições de Ensino Superior (IES) terão dois anos para implantarem ou adequarem suas realidades aos dispositivos determinados no referido documento normativo.

O texto referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes para a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira com Minuta de Projeto de Resolução⁵ apresentam as luzes às quais nos referimos no início de tópico conclusivo. Sobre eles, cumpre-nos ressaltar alguns aspectos que julgamos importantes, a começar pelas consistentes referências nas quais se fundamenta, sistematizadas na tabela 2, a seguir.

.....
4 O texto da resolução foi elaborado por meio de reuniões com representantes dos fóruns extensionistas dos segmentos público, particular e comunitário. A minuta votada na reunião da Câmara de Educação Superior do CNE foi apresentada e debatida em audiência pública realizada no dia 17 de setembro de 2018, conforme disponível em: < <https://goo.gl/zh4UBu>>.

5 O referido Texto referência e a Minuta podem ser acessados na íntegra em: < <https://goo.gl/atuE9E>>.

Tabela 2. Síntese de referências/fundamentos para o estabelecimento da Política de Extensão na Educação

Dispositivo legal	Síntese
Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207	Estabeleceu que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e Extensão ;
Lei nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, ampliou o alcance da Extensão na Educação Superior para todas as Instituições de Educação Superior ao estabelecer pelo Art. 43 as finalidades da educação superior;
Art. 77 da Lei nº 9.394/96	Estabelece que as atividades universitárias de pesquisa e Extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público , inclusive mediante bolsas de estudo;
Lei nº 11.892/2008	Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atribuindo-lhes responsabilidades concernentes à Extensão ;
Lei nº 13.005/14	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, estabelece na Estratégia 12.7 assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão na Educação Superior , orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

Elaboração do autor. Fonte: Minuta de Projeto de Resolução (2018).

Além desses dispositivos legais, o estabelecimento da Política de Extensão na Educação Superior Brasileira leva em consideração:

[...] a multiplicidade de conceitos sobre a Extensão na Educação Superior existentes no País e que **concepção sobre Extensão na Educação Superior é basilar para garantir a consecução das políticas públicas para a Educação Superior e seus desdobramentos nas diferentes categorias de Instituições de Educação Superior** – IES que compõem o Sistema Nacional de Educação, bem como as relações de apoio, desenvolvimento e colaboração entre os níveis educacionais. [...] **a Extensão como dimensão pedagógica essencial à formação superior, ao exercício e aprimoramento profissional**; [...] que nas definições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES como balizamento para Avaliação Institucional e de cursos as **políticas de Extensão devem ser coerentes com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da IES** sendo as atividades extensionistas praticadas vinculadas ao processo de formação discente com relevância acadêmica, científica e social; [...] **a produção em Extensão como um indicador acadêmico de qualidade institucional**; [...] que nas **normas estabelecidas pela CAPES** nos requisitos de implantação e avaliação dos programas de pós-graduação que incluem a inserção social como item obrigatório o que constitui um cenário de **valorização de uma Extensão com impacto social, tecnológico, econômico, educacional e cultural, conduzida de forma planejada e eficaz na consecução de objetivos que transforme a sociedade**; [...] a Política Nacional de Extensão Universitária, publicada em 2012 pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e os Referenciais para a construção de uma **Política Nacional de Extensão nas ICES**, publicados em 2013 pelo Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. (grifos nossos). (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 2-3).

Assim, é imprescindível aos cursos de Jornalismo essa aproximação com a hodierna Política de Extensão na Educação Superior Brasileira. Reconhecendo a importância desse dispositivo exatamente pelo seu caráter de formulação processual horizontalizado, pensado como uma Política Pública, corroboramos a sua sistemática e atual compreensão sobre a Extensão:

A Extensão Universitária é um **processo interdisciplinar educativo, cultural,**

científico e político que promove a interação transformadora entre as Instituições de Ensino Superior e outros setores da sociedade, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (grifos nossos). (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 3).

A partir dessa compreensão da Extensão enquanto “processo interdisciplinar” (idem), sugere-se aos Cursos de Jornalismo a ágil implementação das diretrizes e princípios dessa Política, visando uma formação mais ampla e conectada com a sociedade, a quem os(as) jornalistas devem servir com primazia.

São **Diretrizes da Extensão** na Educação Superior, que estruturam sua concepção e prática: I - **a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade** configurada pelo diálogo, a troca de conhecimento, a participação e o contato com as questões sociais complexas contemporâneas; II - **a formação cidadã dos estudantes** marcada e constituída pela vivência, dos seus conhecimentos de modo interprofissional e interdisciplinar, valorizada e integrada ao currículo; III - a produção de **mudanças na própria IES** e nos demais setores da sociedade a partir da construção de conhecimentos; IV - **a articulação ensino-Extensão-pesquisa ancoradas num processo pedagógico único**, interdisciplinar, educativo, científico e político. (grifos nossos). (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 3).

Importante ressaltar que a “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade” (idem) pode fortalecer os objetivos e práticas do jornalismo enquanto campo do conhecimento e prática social que se desenvolve e se reconfigura de maneira dinâmica e complexa. Também é relevante o reforço à orientação para que as práticas de Extensão nos Cursos de Jornalismo não sejam isoladas ou desarticuladas das ações de ensino e de pesquisa. Como sugere a Minuta de Resolução em tela, é preciso que tais práticas se configurem como um “processo pedagógico único” (idem).

Destarte, endossamos os princípios da Extensão na Educação Superior, que estruturam sua concepção e prática:

I - a contribuição na formação integral dos estudantes, estimulando formação do estudante como cidadão crítico e responsável; II - o estabelecimento de **diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade**; III - a promoção de iniciativas que expressem o **compromisso social das IES**, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico racial, direitos humanos e educação indígena; IV - a promoção da **reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa**; V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao **enfrentamento das questões da sociedade brasileira**, inclusive por meio do desenvolvimento econômico social e cultural; VI - o apoio em **princípios éticos** que expressem o **compromisso social de cada IES**; VII - a atuação na produção e construção de conhecimentos voltados para o **desenvolvimento social, equitativo, sustentável, atualizado e coerente com a realidade brasileira**. (grifos nossos). (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 3-4).

Ainda em consonância com o que assinala a referida Minuta, sugere-se aos Cursos de Jornalismo que fomentem e promovam ações Extensão em diferentes modalidades, sejam elas “I – Programas; II – Projetos; III - Cursos e oficinas; IV – Eventos; V - Prestação de serviços” (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 3-4) e que estas priorizem, de fato, o protagonismo dos(as) estudantes e contato com o público externo à Instituição. Ademais, tendo em vista que caberá às IES o cumprimento da mencionada Política de Extensão, corrobora-se a necessidade destas incluírem em seus PDIs:

I - **conceito de Extensão na Educação Superior** consoante ao definido na

presente resolução, a ser aplicado na formulação dos Projetos Pedagógicos e Planos Curriculares dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação; II - forma de registro a ser aplicado na IES, **descrevendo os tipos de ações de Extensão na Educação Superior que serão desenvolvidos**; III - as estratégias de **creditação curricular e da participação dos estudantes nas ações de Extensão na Educação Superior**; IV - a estratégia de implantação de um **processo de autoavaliação da Extensão na Educação Superior**, descrevendo os níveis de avaliação, os indicadores, dimensões e instrumentos que serão utilizados para garantir a realização de ações de Extensão que cumpram o conceito estabelecido no artigo 1º [da minuta de resolução]; V - **a estratégia de financiamento das ações**. (grifo nosso). (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 4).

De modo particular, acreditamos que aos Cursos de Jornalismo a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira será de suma importância, tendo em vista as lacunas já aqui identificadas nas Diretrizes recentemente instituídas para o referido Curso. Sugere-se um (re)começo na formulação de estratégias para tal fim, fomentando melhor a participação de seus(suas) estudantes em ações extensionistas, investindo mais na formulação de programas e projetos, mas principalmente apostando e articulando-se – por meio da interação dialógica – com comunidades, grupos, entidades, organizações etc. externos à Instituição e com outros Cursos de Jornalismo para compartilhamento de experiências e estabelecimento de redes de colaboração e inovação.

Vale ressaltar que a Política de Extensão em delineamento visa a adoção de um processo de (auto)avaliação contínua, o que implicará diretamente em aspectos como a autorização, reconhecimento, credenciamento e reconhecimento das Instituições, levando em conta fatores como: “I - o cumprimento de, no mínimo, **10% da carga horária de cada curso de graduação, pelos estudantes, por meio da atuação em programas e projetos de Extensão, os quais deverão fazer parte do currículo dos cursos**”; assim como “II - a articulação das ações de Extensão com as atividades de ensino e pesquisa da IES (...) (grifo nosso) (MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2018, p. 4).

Com base no que se apresenta nos dispositivos aqui analisados, percebe-se, portanto, que a Extensão é, de fato, um caminho ainda a ser des(en)coberto para a promoção de uma formação de nível superior de jornalistas de modo mais dinâmico e completo, bem como, em alguma medida, para a inovação dos Cursos de Jornalismo em todo o país. O estabelecimento, em curso, de uma Política de Extensão na Educação Superior Brasileira configura-se, nesse sentido, como um potencial instrumento para subsidiar o preenchimento das lacunas observadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que atualmente regem os Cursos de Jornalismo no Brasil. É dever das Escolas Superiores de Jornalismo aproximar-se ativamente dessa Política, colocá-la em debate em suas instâncias e fortalecer horizontalmente a extensão-caminho.

Referências

- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOFF, Leonardo. **Críticos, Criativos e Cuidantes**. 2004. <<http://www.leonardoboff.eco.br/site/vista/2004/abril23.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- MARTINO, Luiz C. De qual Comunicação estamos falando?. In: HOHFELDET, A.; Martino, L.C; FRANÇA, Vera V. **Teorias da Comunicação: Conceitos, Escolas e Tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MEYER, Philip. **Os jornais podem desaparecer?** São Paulo: Contexto, 2004.
- MINUTA DE PROJETO DE RESOLUÇÃO. **Texto referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes para a Política de Extensão na Educação Superior Brasileira**. Ministério Da Educação.



Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. Disponível em: < <https://goo.gl/y8XG3L>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PARECER HOMOLOGADO. **Despacho do Ministro**, publicado no D.O.U. de 12/9/2013, Seção 1, Pág. 10. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação

Superior. Disponível em: < <https://goo.gl/VKs4sv>>. Acesso em: 23 set. 2018.

SERRANO, R. M. S. **Conceitos de Extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/.../conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SILVA, Juremir Machado da. **O que pesquisar quer dizer: Como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RELATÓRIO COMISSÃO DE ESPECIALISTAS. Instituída pelo Ministério da Educação. Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

RESOLUÇÃO nº 1, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Superior. Disponível em:< <https://goo.gl/hYq1Zo>>. Acesso em: 23 set. 2018.



Rafiza Varão

O LUGAR DA ÉTICA

Uma análise das recomendações sobre o ensino de ética e jornalismo nos cursos do Centro-Oeste após 2013

Introdução

A segunda metade da década de 2010 talvez seja lembrada como um período em que a credibilidade das comunicações, sobretudo em redes digitais, passou a ser questionada de forma tão intensa que gerou, inclusive, termos da moda - e questionamentos acerca da ética do jornalismo e dos jornalistas. Em 2016, por exemplo, pós-verdade foi eleita palavra do ano pelo *Dicionário Oxford*, sendo definida como um adjetivo “[...] ‘relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief’”¹. Em 2017 e 2018, graças sobretudo à campanha eleitoral nos Estados Unidos e ao início do mandato de Donald Trump naquele país, *fake news* passou a ser vocábulo corriqueiro².

Nesse último caso, a vinculação ao jornalismo é realizada de maneira mais contundente, embora nem sempre a expressão *fake news* seja realmente associada à produção noticiosa. Mesmo assim, a própria formação do oxímoro *fake news* denota uma descrença na produção jornalística como conectada à produção de conteúdos verdadeiros, premissa que está na base do que se compreende, deontologicamente e ontologicamente, como uma de suas características éticas. Esta premissa está presente no *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros* que afirma: “O compromisso fundamental do jornalista é com a verdade no relato dos fatos, razão pela qual ele deve pautar seu trabalho pela precisa apuração e pela sua correta divulgação”.

A preocupação com questões éticas no que diz respeito ao jornalismo, entretanto, não se limita às questões de veracidade ou de credibilidade diante de um público consumidor, mas é entendida como substância do próprio fazer jornalístico. Não à toa, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para os cursos de Jornalismo em 2013 estabelecem metas no ensino/aprendizagem da ética na formação do bacharel em Jornalismo que possibilitem a formação de um profissional que, para além das demandas de mercado e da exigência de credibilidade como certificação de sua atividade, esteja comprometido com os princípios éticos mais gerais, em concordância não só com os códigos deontológicos, mas com a própria reflexão ética.

Tendo como data limite de implantação o ano de 2016, as DCN para o curso de Jornalismo são enfáticas ao afirmarem, em seu artigo 4º, que

[...] a elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado em Jornalismo deverá observar os seguintes indicativos:

.....
1 “[...] relacionadas ou denotando circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal”. Tradução da autora.

2 O mesmo fenômeno se repetiu no Brasil, nas eleições presidenciais de 2018.

I-formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento (BRASIL, 2013, p.2)

Este capítulo busca apresentar e analisar, por meio de análise de conteúdo, como a meta da competência ética é implementada pelo Projeto Pedagógico dos seis cursos de Jornalismo oferecidos por universidades públicas na região Centro-Oeste (colocar os nomes aqui), relacionando os dados encontrados à definição de ética subjacente tanto às DCN quanto aos projetos analisados.

A ética para o curso de Jornalismo antes das DCN de 2013

Diretrizes Curriculares Nacionais dizem respeito à normas gerais para a elaboração de currículos de cursos superiores no Brasil, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “em torno de iniciativas que permitam o fortalecimento de ações comuns relativas à busca da melhoria da qualidade do ensino de graduação”³.

No caso do curso de Jornalismo, especificamente, há quatro grandes momentos anteriores às diretrizes de 2013⁴:

- 1) Período de 1946 a 1968: nessa fase, as orientações padronizadoras da formação em Jornalismo eram apresentadas em documentos governamentais, os currículos mínimos, que, como o nome já diz, impunham um mínimo curricular para a formação superior de cada curso universitário. Esse mínimo curricular só podia ser complementado, mas não alterado. Até então, o curso de Jornalismo era autônomo, não uma habilitação;
- 2) Período de 1969 a 2000: a partir do ano que marca o início deste período, Jornalismo passa a integrar o curso de Comunicação Social como habilitação, ainda sob o currículo mínimo. Após essa última data, a formulação do currículo nas Instituições de Ensino Superior se torna mais flexível, ainda que se precise prever um ciclo básico para cada curso, a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais;
- 3) Período de 2001 a 2012: em 2001, são publicadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Comunicação Social, do qual Jornalismo ainda é uma habilitação. Nesse caso, “se, antes, havia a imposição de um currículo mínimo, com as diretrizes, as instituições de ensino passaram a contar apenas com orientações para a composição das estruturas curriculares de seus cursos. Dessa forma, os cursos tiveram, pela primeira vez, a possibilidade de serem organizados de acordo com o perfil de egresso proposto no projeto pedagógico e com ampla liberdade para a escolha dos conteúdos” (ANTONIOLI, 2014, p.185).
- 4) Período a partir de 2013: nesse ano, foram publicadas as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo que, novamente, passa a ser um curso autônomo. A mudança foi marcada por intenso debate acerca dos novos currículos, que para seus defensores representava um resgate histórico das particularidades do *ethos* jornalístico — enquanto para seus opositores tratava-se de um retrocesso. É sob essas Diretrizes que o curso se encontra neste momento.

Os mais de 60 anos que separam o primeiro currículo mínimo e as últimas diretrizes vigentes, entretanto, não evitam suas coincidências e semelhanças, muito provavelmente pelo fato de que a percepção do que seja a essência da atividade jornalística não tenha sofrido muitas mudanças no último século - apesar de muitas práticas terem surgido ou sido modificadas desde a criação da internet. O que prevaleceu desde então (WARD, 2015) foi sobretudo uma teoria liberal da imprensa, que remonta ao século XIX, e a noção de objetividade estabelecida no século passado. Não por acaso essas foram épocas em que apareceram os códigos deontológicos, fomentadores da discussão sobre as

.....
³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>. Acesso em 08/07/2018.

⁴ Essa periodização foi construída pela autora do artigo. Há outras periodizações e outras possibilidades de classificar as fases dos cursos de Jornalismo.

condutas adequadas à prática jornalística, em que as primeiras associações profissionais da categoria cunharam “[...] princípios éticos que ainda são familiares para nós, como objetividade, publicar a verdade e independência editorial” (Idem, ibidem, n.p.).

Independente de toda a discussão crítica que possamos ter sobre esses valores hoje, especialmente ao que se mostra como o mais abstrato deles (a verdade), no que concerne a este artigo, interessa notar a necessidade da ética como pilar importante para a formação profissional, característica que vai marcar todos os documentos norteadores dos cursos superiores em Jornalismo no nosso país.

Longe de ser preocupação ou disciplina nova, é possível perceber que desde o primeiro currículo mínimo a ética foi apresentada como base para o ensino de Jornalismo, conforme Cláudia Peixoto Moura (2002) mostra no quadro abaixo:

Figura 1. Quadro de matérias/disciplinas indicadas nos currículos mínimos de 1962 a 1984.

Quadro 10 – Matérias/Disciplinas indicadas na legislação

PARECER Nº 323/62	PARECER Nº 984/65	RESOLUÇÃO Nº 11/69	RESOLUÇÃO Nº 03/78	RESOLUÇÃO Nº 02/84
Cultura Brasileira	Cultura Brasileira	Cultura Brasileira	Cultura Brasileira	(E) Cultura Brasileira
História e Geografia do Brasil	– História do Brasil – Geografia do Brasil	---	---	– (E) História do Brasil – (E) Geografia Econômica
Civilização Contemporânea	Civilização Contemporânea	---	---	---
Estudos Sociais e Econômicos	Estudos Sociais e Econômicos	– Sociologia – Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos	– Sociologia – Problemas Socioculturais e Econômicos Contemporâneos	– Sociologia (Geral e da Comunicação) – Realidade Socioeconômica e Política Brasileira – (E) Realidade Socioeconômica e Política Regional
História da Cultura Artística e Literária	História da Cultura Artística e Literária	História da Cultura (meios de Comunicação)	---	– (E) História da Arte – História do Cinema (Cin.)
História da Imprensa (meios de difusão)	História da Imprensa (meios de difusão)	---	---	(E) História da Comunicação
Português e Literatura de Língua Portuguesa	Português e Literatura de Língua Portuguesa	---	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral (Tronco Comum e Parte Específica)
Língua Estrangeira Moderna	Língua Estrangeira Moderna	(E) Idiomas Estrangeiros	---	(E) Língua Estrangeira
Ética e Legislação da Imprensa	Ética e Legislação da Imprensa	Ética e Legislação dos Meios de Comunicação	– Deontologia dos Meios de Comunicação – Legislação dos Meios de Comunicação	Legislação e Ética do Jornalismo Legislação e Ética de Relações Públicas Ética e Legislação Publicitária Legislação e Ética da Indústria Editorial Legislação e Ética do Radialismo Legislação e Ética do Cinema
Técnicas de Jornal e Periódico	Técnicas de Jornal e Periódico	Introdução às Técnicas de Comunicação: a) Jornalismo Impresso, Rádio-fônico, Televisado e Cinematográfico; b) Telerrádiodifusão, Cinema e Teatro	– Técnicas de Codificação – Técnicas de Produção e Difusão	– Fotojornalismo – Planejamento Gráfico em Jornalismo – Radiojornalismo – Telecinejornalismo – Técnica de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística

Fonte: MOURA, 2002, p. 103.

Não se pode aferir com facilidade se essas disciplinas fizeram parte, de fato, de todos os cursos de Jornalismo ou de Comunicação Social-habilitação Jornalismo no Brasil, mas fica claro que essa era a indicação. No período entre 1969 e 1978 percebe-se, também, que a especificidade das atividades da imprensa jornalística foi suplantada pela tendência em tratar os meios de comunicação de forma geral, especificamente pela transformação de Jornalismo numa habilitação.

Eduardo Meditsch, um dos elaboradores das DCN de 2013, chama atenção para questões ideológicas que marcaram essa fase e que, com certeza, acabaram direcionando o currículo para a área da Comunicação - o que foi modificado parcialmente com o currículo mínimo de 1984, com a disciplina Legislação e Ética do Jornalismo. Segundo o autor, para essa vertente que potencializou o uso do termo comunicação em detrimento de jornalismo ou propaganda,

[...] os setores acadêmicos norte americanos financiados pelo setor de Guerra Psicológica, cunharam então o conceito de “comunicação para o desenvolvimento”, para substituir o ensino de jornalismo no terceiro mundo. A nova doutrina propunha que os países atrasados precisariam primeiro se desenvolver para depois alcançar a democracia. Nos países subdesenvolvidos, portanto, não caberia imitar um jornalismo nos moldes ocidentais, que ademais poderia alimentar conflitos que prejudicariam o seu desenvolvimento. Ao invés de jornalistas no sentido clássico, os países pobres precisariam de profissionais de um novo tipo, capazes ao mesmo tempo de dominar as linguagens dos diversos meios e de trabalhar de forma combinada com

informação, relações públicas, publicidade comercial e propaganda política, de fazer pesquisa científica para embasar suas atividades e de compreender a função da censura quando necessária ao desenvolvimento. Este profissional se chamaria “jornalista para o desenvolvimento” nos países do oriente, e “comunicador polivalente” na América Latina. As escolas de jornalismo se transformariam em escolas de Ciências da Informação, num primeiro momento, mas logo depois seriam padronizadas em todo o continente, por orientação do Ciespal, com o nome de escolas de Comunicação Social (MEDITSCH, 2015, p.69)

A visão da ética como um conjunto de regras a serem seguidas também marca esse período, em que ética, mais geral e filosófica, cede lugar à deontologia e ao ensino da legislação sobre os meios de comunicação, elementos mais palpáveis e objetivos em sua essência.

Em 2001 foram estabelecidas as primeiras diretrizes para o curso de Comunicação Social, com indicações menos precisas em relação a disciplinas, mas ética é listada como competência específica para o Jornalismo, novamente atrelada aos valores já descritos acima — embora a disciplina não seja obrigatória. De acordo com o documento, cabia ao egresso da habilitação

[...] buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania; - dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.20)

Portanto, ainda que com pouca profundidade e em linhas gerais, nota-se que desde o currículo mínimo, a ética possui lugar, se não de destaque, pelo menos cativo, no que diz respeito às orientações acerca da formação jornalística.

A ética nas DCN de 2013

As DCN de 2013 começaram a ser formuladas em 2009, visando o retorno ao Jornalismo como curso autônomo, não mais como habilitação de Comunicação Social. A mudança se deu em meio a intenso debate e acabou se consolidando em sua totalidade em 2016, prazo final para sua implantação.

No relatório de 2009, o posicionamento da comissão responsável pela sua elaboração se baseia numa perspectiva de que ao instituir o curso de Jornalismo como habilitação, incorreu-se em equívocos que deveriam ser evitados e que podem ser sintetizados nas seguintes passagens:

[...] os Cursos de Jornalismo estão referenciados pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações”. Desde o título, e por todo o texto, as diretrizes em vigor conduzem a interpretações equivocadas, ao confundirem a área acadêmica da comunicação com os cursos de graduação voltados para a formação das profissões que dela fazem parte. É provavelmente um caso único de diretrizes formuladas para uma área, pois a Lei 9131, de 25 de novembro de 1995, estabelece em seu Art. 9º § 2º que as diretrizes devem ser formuladas “para os cursos”. [...] O Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente, regulamentada e descrita como tal no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho. A Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões (Comissão de Especialistas, 2009, p. 8-9)

O relatório, então, é uma defesa de que as Novas Diretrizes para o Jornalismo sejam calcadas na especificidade dessa profissão, deixando de lado a formação “polivalente”, que havia sido instituída sob o guarda-chuva comunicação.

Nessa especificidade, ainda em suas justificativas, é interessante notar a defesa realizada pelos membros da comissão sobre o papel da ética para o exercício adequado da profissão. Assim, afirma-se que

Para reforçar a dignidade do Jornalismo e da profissão, é indispensável uma noção de Ética vinculada às razões da Vida e da Cidadania.

Numa profissão em que a liberdade de informar constitui requisito essencial e numa atividade em que a independência editorial representa fundamento basilar, e em que os valores do interesse público se tornam vetores determinantes das decisões cotidianas, as razões das escolhas têm de resultar evidentemente da consciência cívico-social. (Comissão de Especialistas, 2009, p. 7)

Além disso, define-se a ética a partir dos direitos expostos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomando-a como base ideal para a percepção do Jornalismo como agente social.

A Ética que interessa à sociedade e ao Jornalismo é aquela definida e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o ideário de um mundo a construir e o compromisso politicamente assumido de construí-lo. É, também, o referencial cultural mais avançado e sábio a que o Jornalismo e os Jornalistas se devem ater, na relação crítica com a realidade próxima a transformar. (Comissão de Especialistas, 2009, p. 7)

Tal orientação aparece de maneira consolidada nas DCN de 2013, tanto na descrição das aptidões, competências e habilidades que o egresso do curso de Jornalismo deve apresentar quanto na delimitação das particularidades que dizem respeito à elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos a partir de sua reelaboração. Entretanto, não há, sem que se conheça o relatório anterior, nenhuma menção ao que se considera a formação ética neste âmbito profissional, ou o que seria a definição de ética adotada. Nas DCN atuais (BRASIL, 2013), a palavra ética/ético é citada nas seguintes situações:

1. No que diz respeito à formação: “O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva” (p.2);
2. Em relação à formulação do projeto pedagógico: “[...] 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” (p.2);
3. Como competência geral: “distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais”; “[...] atuar sempre com discernimento ético” (p.2-3);
4. Como competência cognitiva: “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” (p.3);
5. Como competência comportamental: “[...] identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo; [...] conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão; [...] avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas”; conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão; [...] avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas” (p.4);
6. Como parte do eixo de fundamentação específica: “[...] 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” (p.5).

Esses trechos revelam que a questão ética se impõe nas diretrizes, mais uma vez, como elemento essencial do *ethos* jornalístico, sendo exigida em sua formação e nas competências e habilidades do

estudante e egresso das Instituições de Ensino Superior.

De forma menos explícita, ainda, nota-se que há uma preocupação grande em estabelecer parâmetros para o exercício ético do jornalismo em várias passagens que expressam modelos de conduta para que possam ser aferidas as competências esperadas. Dessa forma, um trecho diz que deve ser competência geral:

[...] 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. (BRASIL, 2013, p.18)

Somando-se as orientações de conduta e de competências, percebe-se o alinhamento das diretrizes ao relatório prévio escrito pela comissão responsável pela proposição das modificações no ensino de Jornalismo: o norteamento da práxis ética é aquele expresso pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (visão bastante próxima de uma deontologia, mais do que de uma ética que se constrói, mutável). Junto a isso, pode-se perceber também um alinhamento ao paradigma da imprensa como watchdog, expresso sobretudo no eixo de fundamentação humanística, em que se defende:

[...] capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de 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. (BRASIL, 2013, p.5)

Portanto, implícita ou explicitamente, a ética é componente de relevância nas DCN de 2013 e naquilo que se espera do jornalista egresso do ensino superior. Obviamente, pela própria natureza desse tipo de documento, não há nenhuma conceituação de ética nem de que forma os ideais de competência devem ser desenvolvidos - o que, neste último caso, cabe ao Projeto Pedagógico.

A ética nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Jornalismo no Centro-Oeste

A análise que ora se apresenta é focada nos quatro cursos de Jornalismo oferecidos pelas universidades públicas do Centro-Oeste, selecionadas pela representatividade, tradição, e pelo critério de regionalização. São elas: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Nessas instituições, os cursos de Jornalismo foram criados já a partir da habilitação: UnB (1971), UFMS (1989) e UFMT (1990). A exceção é o curso da UFG, fundado em 1968, mas que logo perdeu seu caráter autônomo.

Respeitando, entretanto, as datas de fundação indicadas acima, iniciamos a análise dos projetos pedagógicos de Jornalismo das referidas instituições pela UFG.

Em sala de aula, sabemos que as dinâmicas adotadas e a forma de se abordar e aprofundar um conteúdo é bastante variável. Aqui, nosso objetivo é analisar apenas o que se encontra descrito nos Projetos Pedagógicos das universidades e realizar inferências sobre ele, tentando compreender sinais de como a ética é tratada e compreendida por esse documento.

UFG

O Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo da UFG é apresentado em documento de 85 páginas e traz na exposição geral dos motivos que dizem respeito à sua formulação, a noção de ética na qual está embasada sua construção: aquela que está prevista na Declaração Universal do Direitos Humanos. Contudo, essa não é uma definição clara, posto que a Declaração não define ética, mas esclarece, como seu nome diz, aqueles que são os direitos universais dos seres humanos. Há, assim, um julgamento moral subjacente à Declaração, mas não exatamente uma definição de ética. Esse é um padrão que se repete nos três outros projetos pedagógicos analisados aqui. De certo, não é função dos projetos pedagógicos ofertarem conceitos, mas aqui se apresenta um código moral, a Declaração, como um documento capaz de definir, por si só, a ética esperada do egresso do curso de Jornalismo.

A ética é, também, uma competência, habilidade a ser desenvolvida ao longo da formação em Jornalismo, o que está em concordância com as diretrizes de 2013 e com a própria dinâmica da reflexão ética⁵, posto que esta categoria não se trata de um elemento natural, mas a “[...] prática de refletir sobre o que vamos fazer e sobre os motivos pelos quais vamos fazê-lo” (SAVATER, 2016, p.20).

Há no projeto pedagógico da UFG uma intenção de que quatro vertentes no ensino estejam integradas e que a ética seja uma delas. Assim, afirma-se:

Neste projeto pedagógico, esses fundamentos articulam-se de forma interdisciplinar e por meio de uma intrínseca relação entre teoria e prática. As diferentes disciplinas e práticas pedagógicas integram ética, estética, técnica e teoria, seja em aulas de preleção, seja em atividades laboratoriais, de pesquisa e de extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p.12)

Nesse sentido, há uma série de observações sobre as articulações docentes para que esse objetivo possa ser alcançado:

- a) O planejamento conjunto dos docentes do curso, visando à definição de projetos de ensino, pesquisa e extensão baseados em conhecimentos compartilhados pelas diferentes filiações teóricas e experiências profissionais desses docentes.
- b) A inserção no plano de ensino de componentes curriculares eminentemente de preleção de análises de casos práticos no âmbito do Jornalismo, além das tradicionais abordagens teóricas.
- c) A inserção no plano de ensino de componentes curriculares eminentemente laboratoriais de reflexão teórica quanto às políticas de produção adotadas.
- d) A promoção de encontros periódicos entre professores primariamente vinculados ao curso com aqueles vinculados a outros departamentos, especialmente às áreas de ciências humanas, sociais e de linguagem, visando a integração dos conteúdos ministrados por estes últimos no âmbito do Jornalismo.
- e) A realização de eventos que prestigiem a presença de profissionais do mercado da comunicação e da informação, a fim de que o ambiente acadêmico se atualize em relação às novas competências do mundo do trabalho.
- f) Ter compromisso com a leitura e compreensão da realidade local, em que o curso e os estudantes (futuros jornalistas) estão inseridos, na perspectiva de gerar produtos jornalísticos que tenham consonância com as demandas locais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p.13)

Subentende-se que, apesar de não haver diretrizes específicas para a conexão entre esses conteúdos nas orientações acima, que estas aparecem ou aparecerão nas dinâmicas próprias às ações de sala de aula, laboratoriais, de pesquisa ou extensão.

Na grade curricular, as breves expressões sobre ética se concretizam de modo mais visível na disciplina responsável por abordá-la como conteúdo. Na UFG, a disciplina se mescla à legislação, sob a denominação Ética e Legislação da Comunicação. Desse modo, a disciplina se coloca sob o

5 O que será repetido nos outros projetos pedagógicos.

termo mais amplo comunicação, sendo ofertada no segundo semestre, com quatro créditos, dividindo espaço com as disciplinas do quadro abaixo:

Figura 2. Componentes do segundo período do curso de Jornalismo da UFG

SEGUNDO PERÍODO			
Produção em áudio	02	NE	FIC
PTJ II	04	NE	FIC
Fotografia Básica	04	NC	FIC
Ética e legislação da Comunicação	04	NE	FIC
Cibercultura	02	NC	FIC
Política Brasileira	04	NC	FCS

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017.

A ementa diz:

Definições de ética, moral e moralidade. Direito à informação e à comunicação e fundamentos da democracia contemporânea. Responsabilidade e controle social. Interesses públicos e privados. Liberdade de expressão e liberdade de imprensa. Conflitos de interesse entre o jornalista, a empresa, a fonte e o público. Código de ética da atividade jornalística no Brasil. Legislação profissional: direitos e deveres do jornalista brasileiro. Legislação da Comunicação: Código Brasileiro de Telecomunicações, radiodifusão, teledifusão e direito de imagem. Crimes contra a honra (calúnia, injúria e difamação) e direitos autorais na atividade jornalística e nas redes sociais.

Bibliografia Básica: BUCCI, Eugênio. Sobre ética e imprensa. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ética no jornalismo. São Paulo: Contexto: 2008. TÓFOLI, Luciene. Ética no jornalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

Bibliografia Complementar: ABRAMO, Cláudio. A regra do jogo : o jornalismo e a ética do marceneiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. BARROS FILHO, Clóvis de. Ética na comunicação. São Paulo: Summus, 2008. BITELLI, Marcos Alberto Sant'anna (org.). Coletânea de legislação de comunicação social. São Paulo: RT, 2010. KARAM, Francisco José. A ética jornalística e o interesse público. São Paulo: Summus Editorial, 2004. KUCINSKI, Bernardo. Jornalismo na era virtual: ensaios sobre o colapso da razão ética. São Paulo: Perseu Abramo: UNESP, 2005. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p.62-63)

Há em sua organização, dois pólos nítidos: um mais teórico e deontológico, versando sobre definições e dilemas contemporâneos do jornalismo; e outro fixado na legislação, como se torna inevitável quando se une os dois conteúdos (ética e legislação). A divisão nesses dois âmbitos organiza a disciplina de forma que ela não se torne meramente deontológica ou focada apenas no ensino da legislação. Ao oferecer ao estudante uma base teórica e filosófica adentrar os conteúdos legais, a construção da disciplina pela ementa sugere um percurso em que o aluno conseguirá refletir acerca da legislação, não apenas decorá-la. Apesar do termo comunicação ainda ser utilizado no nome da disciplina, a bibliografia sugere que seu desenvolvimento em sala de aula está orientado especificamente ao jornalismo.

UnB

Em suas primeiras linhas sobre ética, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Jornalismo da UnB relembra que uma das intenções da Comissão responsável pelas DCN em recriar a autonomia dos cursos de Jornalismo no Brasil era trazer de forma mais homogênea a distribuição pelo país

de disciplinas consideradas de formação geral e indispensáveis à profissão, como ética. É o Projeto Pedagógico mais econômico ao abordar ética, o que é feito brevemente.

Em concordância com a necessidade premente da formação ética, afirma que “[...] O curso preocupa-se com a formação de cidadãos que atuarão em suas comunidades, desenvolvendo formação humanística, atentando para as responsabilidades éticas, formais e tecnológicas” (p. 41) e que o jornalista deve “[...] buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p. 42).

Cita-se no PPP também as DCN de forma direta, com os mesmos itens acerca da ética que se encontram no PPC da UFG, mas o discurso é construído de modo mais genérico, com poucos assinalamentos de como a ética deve ser abordada fora da especificidade da disciplina que lhe cabe, denominada Ética e Jornalismo, e que substituiu a anterior Ética na Comunicação, destinada às habilitações de Publicidade e Propaganda e Audiovisual.

A disciplina de quatro créditos, entretanto, se encontra já no segundo semestre do curso o que pode denotar uma visão de que seu ensino será norteador em situações que possam ocorrer em semestres mais adiantados, servindo como base para as atividades práticas em jornalismo.

Figura 3. Disciplinas do segundo período do curso de Jornalismo da UnB

Disciplinas	Pré-requisito de:	Créditos	C.H.	Teórica	Prática
Período 2					
Processos Gráficos em Jornalismo	Introdução ao Jornalismo	4	60	45	15
Ética e Jornalismo	Introdução ao Jornalismo	4	60	45	15
Teorias da Comunicação	Introdução a Comunicação	4	60	60	0
Fotojornalismo	Introdução ao Jornalismo	4	60	30	30
Apuração e texto jornalístico 1	Introdução ao Jornalismo	4	60	15	45
Introdução à Sociologia (seletiva obrigatória) ou Introdução à Filosofia (seletiva obrigatória) ou Introdução à Economia (seletiva obrigatória) ou Introdução ao Estudo da História ou Introdução à Ciência Política		4	60	60	0
Carga horária do semestre		24	360	255	105

Fonte: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015.

A ementa sintetiza o conteúdo programático da seguinte forma:

Ética, sociedade e jornalismo. Noções e conceitos: moral, decoro, ética e deontologia. Ética e interesse público. Jornalismo, responsabilidade social e cidadania. Ética na Comunicação (setores corporativos, patronais e trabalhistas). Códigos deontológicos. Jornalismo e estudos de casos de dilemas éticos. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p. 116)

Percebe-se um caminho que parte do geral para o particular, dedutivo, com um construto teórico e conceitual, passando pelas organizações, códigos deontológicos até chegar em casos específicos que tratem de dilemas éticos profissionais. O fato de não ser associada à legislação possibilita um aprofundamento maior sobre questões éticas independentes de legalismo, o que é um ganho sob o ponto de vista das reflexões atuais sobre ética e filosofia moral.

A bibliografia é focada essencialmente em obras que transitam entre a comunicação e o jornalismo, com poucos livros mais gerais, o que demonstra uma bem marcada transição de habilitação para curso autônomo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ética no jornalismo. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SILVA, Luiz Martins da. Ética na Comunicação. Brasília: Casa das Musas, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARROS FILHO, Clóvis de. Ética na comunicação. São Paulo: Summus, 2008.

CORNU, Daniel. Ética da informação. Bauru: Edusc, 1998.

GOMES, Mayra Rodrigues. Ética e jornalismo: uma cartografia dos valores. São Paulo: Escrituras, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

TOFFOLI, Luciene. Ética no jornalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2015, p. 117)

Por fim, observa-se que há a presença de conteúdos vinculados à ética em três disciplinas: Assessoria de Comunicação, Jornalismo em Rádio e Fotojornalismo. Ética e Jornalismo não é pré-requisito para nenhuma disciplina.

UFMS

O Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo da UFMS, pouco extenso, logo na descrição de seus objetivos aponta a ética como elemento para a formação de seus egressos: “Contribuir com a formação de um ser-profissional tecnicamente competente, eticamente comprometido e responsável para atuar de forma crítica e efetiva na sociedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015 p. 11).

Retoma, mais à frente, as DCN de 2013 e reforça as competências discriminadas por elas, repetindo a necessidade da formação ética para o profissional de Jornalismo e afirma:

O jornalista que se pretende, portanto, será o homem tecnicamente competente, deverá ser capaz de incomodar-se/indignar-se, de solidarizar-se com as dores universais, para, com sua atuação, compreender os fenômenos e levar essa compreensão ao público. Se comprometido com a sociedade – e não somente com o mercado que o emprega –, pela sua postura ética-reflexiva, terá como permanente a busca pela elevação de sua consciência – o alargamento de sua visão de mundo – que lhe permitirá ser mais que um produtor/reprodutor de informações, mas ser-profissional comprometido e humanizado que contribui com a construção do mundo, ao mesmo tempo em que se constrói por influência do mundo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 15)

A partir daí, as observações sobre questões referentes à moral e ética se afastam um pouco do texto replicado das DCN entendendo que jornalista deve ser responsável pelos seus atos.

Essa responsabilidade moral – autoria – está vinculada aos princípios éticos do jornalismo e, necessariamente, do jornalista – um ser humano. Bertrand Russell destaca que “todos nós somos aquilo que as circunstâncias fizeram de nós mesmos”. Em seus estudos sobre a ética e a moralidade, o autor enfatiza que as escolhas do ser humano para suas aspirações de liberdade e bem-estar decorrem de um quadro de referência determinado pelas condições histórico-sociais [...] Essa postura reflexiva (hegemônica e contra-hegemônica) coloca-se, portanto, como um aspecto indispensável ao jornalista para a sua tarefa de atribuir significados aos fenômenos. Pelo exercício ético, com a elevação do seu nível de consciência, poderá melhor pensar-expressar, compreender e levar a compreensão à audiência, como autor e responsável moral por seus fazeres e compromissos. Com a ampliação contínua do seu quadro de referência – seu nível de consciência – seus fazeres poderão constituir, mais que “notícias”, os relatos humanizados e humanizadores que promovam o debate, que contribuam com a inter-relação de pessoas com quadros de referências diferentes. [...] Se este compromisso constituir um propósito, um dever e um querer-

fazer do jornalista, ele estará contribuindo para estender ao seu público o exercício ético do qual participa diuturnamente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 16)

O texto que se segue também se apresenta como alinhado à compreensão de ética associada à percepção do outro, da alteridade e de seu caráter indissociável do *ethos* jornalístico: “no aperfeiçoamento ético está a âncora do fazer jornalístico, que também lhe permite a sintonia e a cumplicidade com o universal – compaixão, solidariedade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 16). O projeto pedagógico ainda se assenta sobre a visão de que a ética é o mecanismo pelo qual a formação acadêmica se afasta do tecnicismo e possibilita a reflexão mais profunda sobre o fazer jornalístico. Dessa forma, afere-se, num primeiro momento, a posição privilegiada da ética na proposta do que é o curso de Jornalismo da UFMS, que objetiva a prática da reflexão contínua, em detrimento da simples aplicação de técnicas. “O relato jornalístico, assim, não é *produto* de simples execução de técnicas narrativas, mas *fruto amadurecido* da observação apurada, da reflexão dedicada e da emoção solidária do comunicador” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.17, grifos no original).

No que diz respeito à estrutura curricular, a responsável por esse conteúdo é a disciplina Ética e Legislação em Jornalismo, com carga horária de 68 horas e integrante do Eixo de Fundamentação Específica (preconizado pelas DCN), sendo lecionada no 5º semestre, ou seja, na segunda metade do curso, conforme descrito abaixo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.20):

Figura 4. Disciplinas do 5º semestre do curso de Jornalismo da UFMS.

5º SEMESTRE				
Semiótica	68	-	68	
Legislação e Ética em Jornalismo	68	-	68	
Ciberjornalismo	34	-	34	Entrevista e Pesquisa Jornalística
Jornal Laboratório II	-	51	51	Jornal Laboratório I
Laboratório de Radiojornalismo I	-	51	51	Radiojornalismo
Laboratório de Telejornalismo I	-	51	51	Telejornalismo
SUBTOTAL			323	

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015.

A ementa da disciplina e sua bibliografia são apresentadas da seguinte maneira:

LEGISLAÇÃO E ÉTICA EM JORNALISMO: A regulamentação profissional na área jornalística. Questões éticas nas relações jornalista-público, jornalista-fonte e jornalista-jornalista. A legislação de imprensa e o código de ética no Brasil e em outros países. Ética e mudanças tecnológicas. Bibliografia Básica: BUCCI, Eugênio. Sobre ética e imprensa. São Paulo, Companhia das Letras, 2000. CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ética no jornalismo. SP: Contexto, 2008. DUPAS, Gilberto. Ética e poder na sociedade da informação. 2ª ed. Revista e ampliada. SP: Unesp, 2001. KARAM, Francisco J. Jornalismo, ética e liberdade. São Paulo: Summus, 1997. RIBEIRO, ALEX. Os abusos da imprensa: caso Escola Base. São Paulo: Ática, 1995. Bibliografia Complementar: CHRISTOFOLETTI, Rogério. Coleção *objEthos* de Códigos Deontológicos. Observatório da Ética Jornalística da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: www.objethos.ufsc.br. GOMES, Wilson. Jornalismo, fatos e interesses: ensaios de teorias do jornalismo. Série Jornalismo a Rigor. v.1. Florianópolis: Insular, 2009. RAMONET, Ignacio. A tirania da comunicação. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.32)

Apesar da importância que a ética encontra nos parágrafos anteriores do projeto pedagógico, a ementa direciona a disciplina para questões mais normativas e deontológicas da profissão, o que se torna mais premente provavelmente pelo fato da disciplina ser uma junção entre um conjunto de questões filosóficas que dizem respeito à ética e mecanismos mais rígidos de contratos sociais, como as leis e regulamentações. A bibliografia, ao contrário, está focada na reflexão mais geral sobre ética e, fora a obra de Christofolletti, não contempla nem legislação nem códigos de ética, o que demonstra certa dissintonia entre o que se propõe as formas de se chegar até o conteúdo.

Por fim, cabe assinalar que outras disciplinas trazem ética como conteúdo em suas ementas: Fotojornalismo, Jornalismo Esportivo e Laboratório de Ciberjornalismo I.

UFMT

O Projeto Pedagógico do curso de Jornalismo da UFMT, assim como os anteriores, indica o comprometimento do curso de Jornalismo em formar profissionais éticos, partindo inicialmente do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade, segundo o qual

[...] além da dimensão cognitiva, as dimensões ética, estética, cultural e política, [...] e o compromisso com a formação para a cidadania. Também uma formação capaz de responder às exigências do mundo do trabalho com a preparação de um profissional [jornalista] capaz de ver, ouvir, entender, interpretar, criar, decidir, liderar e conviver com processos em permanentes transformações. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2017, p.21-22)

Além do PDI, o PPC de Jornalismo da UFMT se baseia nas resoluções que se apresentam, em sequência, afirmando o compromisso com a formação ética de seu egresso:

1. Formar profissionais do Jornalismo com competência teórica, técnica, tecnológica, ética e estética para atuar criticamente na profissão, na pesquisa e na sociedade (Resolução CNE/CES Nº 1, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação, Art. 4º, Inciso I);
2. Enfatizar o domínio científico, de sorte que o profissional formado neste curso possa produzir pesquisas, conceber, executar e avaliar projetos inovadores para o campo jornalístico tanto na sua vertente profissional quanto na sua vertente epistemológica (Resolução CNE/CES Nº 1, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação, Art. 4º, Inciso II);
3. Preparar profissionais para a prática da profissão dentro de padrões, competências e habilidades internacionalmente reconhecidos (Resolução CNE/CES Nº 1, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação, Art. 4º, Inciso III);
4. Orientar o estudante para o compromisso com a liberdade de expressão, o direito à informação, o valor e a dignidade do exercício profissional e para a defesa incontestada do interesse público e dos valores democráticos (Resolução CNE/CES Nº 1, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação, Art. 4º, Inciso IV). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2017, p.28)

Há poucas referências explícitas ao que delimitam as DCN no tocante à ética, mas o lugar da disciplina que se ocupa deste conteúdo é assegurado sob a denominação Ética e Deontologia do Jornalismo⁶, ofertada no quarto semestre, tendo como pré requisito Sociologia da Imprensa.

.....
6 A disciplina substituiu Direito e Ética em Jornalismo.

Figura 5. Disciplinas do 4º semestre do curso de Jornalismo da UFMT

eti deo jor Cod: 106009359 Teórica 32 CH
cob cor inte Cod: 106009360 Teórica 32 CH
jor rev Cod: 106009361 Teórica/Prática 32 CH
met per cie jor Cod: 106009362 Teórica 32 CH
nar for lit jor Cod: 106009363 Teórica 32 CH
tec tele Cod: 106009364 Teórica/Prática 64 CH
foto II Cod: 106009365 Teórica/Prática 32 CH

Fonte: <http://sistemas.ufmt.br/matrizcurricular/index.htm#campus=1&curso=233&estrutura=20181%7C99999>. Acesso em 10/11/2018.

O PPC da UFMT é o mais detalhado quanto às especificidades dessa disciplina, apresentando, inclusive, seus objetivos, a saber:

Conceituar e diferenciar ética e moral em uma perspectiva filosófica; contextualizar as diferentes correntes no campo de atuação do Jornalismo; debater sobre dilemas éticos enfrentados pelo jornalista; discutir os conflitos de interesse que permeiam o Jornalismo na sua relação com a economia e a política. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2017, p.335)

Os objetivos se associam à ementa aponta para uma construção da disciplina cujo trânsito se dê entre um suporte conceitual e deontológico:

Ética, Moral e Deontologia, conceitos fundamentais; Ética do conteúdo noticioso; Editorias e conflitos internos de interesse; Ética e credibilidade; Ética e manipulação; Documentos pioneiros da Deontologia Jornalística; Os códigos deontológicos; Veracidade, privacidade e honradez; Os instrumentos de autorregulação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2017, p.336)

O duplo suporte é sustentado também pela bibliografia, com obras gerais advindas da Filosofia, bem como obras específicas sobre ética no Jornalismo.

ABRAMO, Cláudio. A regra do jogo: o jornalismo e a ética do marceneiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Nova Cultural, 1987. BUCCI, Eugênio. Sobre Ética e Imprensa. São Paulo: Cia da Letras, 2000. CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. 14.ed. São Paulo: Ática, 2011. DINES, A.

O papel do jornal: uma releitura. 6.ed. São Paulo: Summus, 1996. ESPINOSA, Baruch de. Ética. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1997. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Ética. 34.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2017, p.301)

Apesar do detalhamento maior, o PPC é econômico ao utilizar os textos das DCN - e também não se desfia por muitas linhas acerca do peso da disciplina e seu conteúdo na formação profissional. Mas a observação transversal da matriz curricular aponta para a sua importância: Ética e Deontologia do Jornalismo é pré requisito para várias outras disciplinas. São elas: Crítica das Mídias Jornalísticas, Jornalismo em Meios Públicos e Alternativos, Jornalismo Audiovisual, Jornalismo Cultural, Audiojornalismo, Jornalismo em Mídias Digitais, Legislação Brasileira em Jornalismo e Mídia, Administração de Produtos Editoriais, Jornalismo Político, Produção e difusão em Audiojornalismo, Jornalismo Ambiental e meio ambiente, Jornal Laboratório, Jornalismo econômico, Jornalismo científico. Produção e difusão em Telejornalismo.

Essa transversalidade demonstra que se compreende, no projeto pedagógico do curso de Jornalismo da UFMT, a impregnação do fazer jornalístico acertado pela prática ética, que não pode ser confinada a apenas uma disciplina, mas compreendida como ação/reflexão contínua.

Conclusão

Os quatro projeto pedagógicos analisados neste artigo apresentam, ao mesmo tempo, confluências e dispersões no que diz respeito ao ensino da ética nos curso de graduação em Jornalismo em suas respectivas instituições. A mais importante confluência é aquela preconizada pelas DCN - e que representa uma continuidade naquilo que se espera do jornalista desde o primeiro currículo mínimo: um profissional ético.

A presença das disciplinas relacionadas à ética, mesmo sem uma obrigatoriedade direta, é reflexo do entendimento de que os princípios éticos são indissociáveis da atividade jornalística e devem servir como bússola na formação acadêmica. Não há dúvidas de que esse é um ponto fulcral tanto nas DCN quanto nos documentos analisados.

No esforço de delimitação dessa importância, entretanto, não há uniformidade nos projetos analisados. Alguns são mais descritivos (caso da UnB) enquanto outros marcam a necessidade de reflexão ética não só na disciplina-chave destinada especificamente a esse conteúdo, inserindo-a transversalmente em vários componentes curriculares (como no caso especial da UFMT).

Na construção das disciplinas-chave, há ainda uma percepção que as liga diretamente à legislação (metade dos projetos analisados: UFG e UFMS), inclusive em sua designação; enquanto na metade restante há uma independência maior dos conteúdos no que se refere às leis (UnB e UFMT), voltando-se mais a uma abordagem moral.

Ainda assim, o que se nota é que nos quatro casos apresentados, há uma tendência em vincular as disciplinas a um escopo deontológico, que ofereça ao estudante um norte mais ou menos claro sobre condutas profissionais. Essa posição fica bem explícita na disciplina da UFMT (Ética e Deontologia do Jornalismo), mas é perceptível nas três outras instituições.

Desse modo, as disciplinas assumem um currículo que tenta associar a reflexão filosófica à legislação e à deontologia do Jornalismo, entendendo esse direcionamento como fundamental e imprescindível no bacharelado para a área.

Ou seja, antes de representar uma ruptura com as DCN anteriores, a aplicação daquela de 2013 representa uma continuidade na percepção do *ethos* jornalístico, cujos elementos centrais incluem a palavra que deriva do termo grego para designar o caráter individual ou de uma coletividade: ética.

Pela própria natureza dos documentos avaliados, não se apresenta uma linha mais aprofundada de aproximação a essa ética. Contudo, apreende-se que o lugar da matéria segue como baliza vital para se exercer e assimilar o jornalismo como processo cultural-social (GROTH, 2011) que precisa ser compreendido a fundo por aqueles que o exercem.

Referências

- 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, p.182-197, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/368/229>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO**. Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. **Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jun. 2018.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CES 492/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.
- MEDITSCH, Eduardo. A aplicação das novas diretrizes curriculares: oportunidade para o reencontro do Ensino de Jornalismo com o que foi perdido em sua História. In: ALMEIDA, Fernando Ferreira; SILVA, Robson Bastos da; MELO, Marcelo Briseno Marques de (Org.). **O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015. p. 64-103.
- MOURA, Cláudia Peixoto de. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas Diretrizes Curriculares**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. 344 p. (Comunicação).
- GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido: fundamentos da ciência dos jornais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SAVATER, Fernando. **Ética urgente**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.
- WARD, Stephen J. A.. **The invention of journalism ethics: The path to objectivity and beyond**. Chicago: Mcgill-queen's University Press, 2015. n.p. (Livro Kindle).
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo**. Brasília: Faculdade de Comunicação, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Goiânia: Faculdade de Informação e Comunicação, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Goiânia: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo**. Mato Grosso do Sul: Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, 2015.



OS AUTORES

Ada Cristina Machado da Silveira

Professora Titular (Departamento de Ciências da Comunicação - UFSM), membro do quadro permanente do PPG Comunicação (UFSM), colaboradora do Mestrado profissional em Comunicação e indústria criativa (Unipampa) e pesquisadora do CNPq. E-mail: ada.silveira@ufsm.br.

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Realizou Pós-Doutorado com bolsa CNPq através da Universidade Federal de Mato Grosso (2017). Docente da Universidade de Cuiabá (Unic) na Faculdade de Comunicação Social (FACS) e docente colaboradora no Mestrado em Ensino (Unic/IFMT). E-mail: fonsecaanagraciela@gmail.com.

Ana Carolina Kalume Maranhão

Doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Faculdade de Comunicação, UnB. Desenvolve pesquisas sobre Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Produção de Conteúdo para mídias digitais, Educação, a partir de novas metodologias de aprendizagem. É autora de *O Jornalista Brasileiro: Convergência e Mudança provocada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação* (Editora UnB & FAC Livros, 2017). E-mail: ckalume@gmail.com.

Bruna Aparecida Camargo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), graduada em Jornalismo pela mesma instituição, com o Trabalho de Conclusão de Curso “Gênero e formação em Jornalismo: Um retrato do tratamento das questões de gênero nos cursos de Jornalismo de Curitiba e Ponta Grossa”. Pesquisadora do grupo Jornalismo e Gênero da Universidade Estadual de

Ponta Grossa. E-mail: brunacamargo.jorn@gmail.com.

Carlos Figueiredo

Pesquisador de Pós-doutorado (PNPD/Capes) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), jornalista, mestre em Comunicação (UFPE) e Doutor em Sociologia (UFPE). E-mail: carlospfs@gmail.com.

Cláudia Regina Lahni

Jornalista, é Pós-doutora em Comunicação pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Doutora em Ciências da Comunicação pela USP (Universidade de São Paulo), Professora Associada da Faculdade de Comunicação da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Lésbica Feminista, é vice-líder do Flores Raras – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Comunicação e Feminismos (FACED-UFJF/CNPq). E-mail: lahni.cr@gmail.com.

David Renault

Graduado em Jornalismo, Mestre em Comunicação e Doutor em História. Atuou em redações por cerca de 20 anos, entre os anos 1970 e 1990, em jornais como Estadão, Correio Braziliense e revista Exame. Professor de disciplinas técnicas do Jornalismo da UnB, a partir de 1993, foi coordenador de Graduação (1997-2003) e Diretor da FAC (2007-2015). Atua em pesquisa na Pós na área de Mudanças Estruturais no Jornalismo, Jornalismo e Memória, Jornalismo, Mídia e Política. E-mail: renauld.david@gmail.com.

Dione Oliveira Moura

Professora e pesquisadora da graduação e pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação da UnB (Universidade de Brasília), Linha Jornalismo e Sociedade. Dentre outras obras, é coorganizadora de *Comunicação e Cidadania:*

conceitoseprocessos, Jornalismo e Sociedade: teorias e metodologias e coorganizadora da edição brasileira da obra *Natureza e Transformação do Jornalismo* (dos autores Jean Charron e Jean De Bonville). E-mail: dioneoliveiramoura@gmail.com.

Edileuson Santos Almeida

Professor Adjunto (curso de Jornalismo - UFRR), Jornalista, Mestre em Comunicação (USP), doutor em Comunicação (UFSM). E-mail: edileuson.almeida@ufr.br.

Elton Bruno Pinheiro

Professor e Pesquisador da Faculdade de Comunicação (FAC) da Universidade de Brasília (UnB), com atuação nos cursos de graduação em Audiovisual e Jornalismo. Na pós-graduação, sua formação em nível de Doutorado é na linha de pesquisa Políticas de Comunicação e de Cultura (PPGCOM-UnB). No Mestrado, formou-se na linha de pesquisa Culturas Midiáticas Audiovisuais (PPGC-UFPB). É graduado em Comunicação Social (UFPB). É Coordenador do Núcleo de Estudos e Produção Digital em Linguagem Sonora (NEPLIS), vinculado ao Laboratório de Áudio da FAC/UnB, e Vice-coordenador de Extensão Acadêmica da FAC/UnB. Coordena o Projeto de Extensão intitulado Produção Radiofônica Educativa e Conexões Culturais. Integra, como Pesquisador, o Observatório da Radiodifusão Pública na América Latina (UnB/CNPq), o Grupo de Pesquisa em Rádio e Mídia Sonora (Intercom) e o Grupo de Pesquisa Mídia, Jornalismo Audiovisual e Educação (MJAE/CNPq). E-mail: eltonbruno@unb.br.

Fábio Sadao Nakagawa

Professor do Departamento de Comunicação da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM | UFBA) desde 2011. Graduado em Comunicação Social com habilitação em Rádio e Televisão pela UNESP, Campus de Bauru/SP, em 1995. Mestre, em 2002, e Doutor, em 2008, em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Foi Coordenador do Colegiado de Graduação da FACOM



no período de 2011 a 2013, Vice-Diretor da Unidade de 2014 a 2017 e Professor Tutor do Programa de Educação Tutorial da FACOM (PETCOM) de 2012 a 2018. É membro do Grupo de Pesquisa Espaço - visualidade/ comunicação - cultura (ESPACC) da PUC-SP e do Grupo de Pesquisa Semiótica e Culturas da Comunicação da FABICOS | UFRGS. Atualmente, integra a Comissão Assessora de Jornalismo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. E-mail: fabiosadao@gmail.com.

Karina Janz Woitowicz

Jornalista, mestre em Ciências da Comunicação, doutora em Ciências Humanas. Professora do Curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Coordenadora do grupo de pesquisa Jornalismo e Gênero (UEPG). E-mail: karinajw@gmail.com.

Lívia Cirne

Doutora em Comunicação pela UFPE, com estágio sanduíche no Centro de Estudos das Tecnologias e Ciências da Comunicação, da Universidade de Aveiro (Portugal). Mestre em Comunicação e Culturas Midiáticas pela UFPB. Tem graduação em Jornalismo pela UFPB e em Sistemas de Telecomunicações pelo IFPB. Foi colaboradora no laboratório co-autor do middleware Ginga, o LAVID (Laboratório de Aplicações de Video Digital/UFPB), desenvolvendo pesquisa sobre interatividade no telejornalismo. Atualmente, é professora efetiva do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo na Universidade Federal do Maranhão e líder do Grupo de Estudos em Convergência e Narrativas Audiovisuais (CONNAU / UFMA-CNPq). E-mail: liviacirne@gmail.com

Lucas Reino

Possui graduação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002), mestrado em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (2006) e doutorado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul (2015). Atualmente, é professor e pesquisador no curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Imperatriz. E-mail: lucasreino@gmail.com.

Luiz Carlos Iasbeck

Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Pós-doutoramento em Comunicação e Cultura pela UCP/Lisboa, Pesquisador e Consultor em Comunicação Organizacional na empresa ISS Semiotic Solutions. E-mail: iasbeckk@uol.com.br.

Marcio da Silva Granez

Professor de Jornalismo, coordenou os cursos de Comunicação Social – Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, de 2011 a 2017. Doutorando do POSCOM/UFSM. E-mail: marcio.granez@hotmail.com.

Marco Antônio Gehlen

Possui graduação em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002), mestrado em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (2006) e doutorado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015). Atualmente, é professor e pesquisador no curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Imperatriz. E-mail: lucasreino@gmail.com.

Maria Elisabete Antonioli

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Coordenadora da Graduação e do Mestrado Profissional em Produção Jornalística e Mercado da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ em Lógicas e Modelos de Gestão em Jornalismo. E-mail: mantonioli@espm.br.



Nivaldo Ferraz

Doutor e mestre formado pela ECA-USP. Jornalista formado pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor e coordenador dos cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Produção Editorial da Universidade Anhembi Morumbi. Trabalhou como roteirista e intérprete de peças de ficção para rádio na extinta Lintas Publicidade. Trabalhou também nas rádios Cultura de São Paulo AM e FM, USP-FM e Gazeta AM e FM como roteirista e intérprete de humor, redator jornalístico, produtor, repórter, pauteiro, diretor e apresentador de programas e radiojornais. E-mail: ferraznivaldo@gmail.com.

Rafiza Varão

Doutora em Teorias e Tecnologias pela Universidade de Brasília (UnB), onde é professora do Departamento de Jornalismo. E-mail: rafiza@gmail.com.

Rose Mara Pinheiro

Professora do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), em Campo Grande. Possui doutorado em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP, e Pós-doutorado pela Faculdade Cásper Líbero. Desde a especialização, tem-se dedicado aos estudos da Educomunicação, preocupando-se com a formação do profissional de comunicação frente às novas tecnologias. E-mail: rose.pinheiro@ufms.br.

Suzana Guedes Cardoso

Professora do Curso de Jornalismo, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. Pós-doutora em Jornalismo de Dados no Computer Science Department, Brunel University,, Londres, Reino Unido, 2016 a 2017. Doutora do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Imagem e Som, abril de 2014. Estágio doutoral no Department of Information Systems, Brunel University, Londres, Reino Unido, 2014. Mestre em Communication Design, Pratt Institute, New York, 1995. E-mail: suzanagc@gmail.com.

Suzana Oliveira Barbosa

Professora do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM | UFBA) desde 2010, pela qual é graduada em Jornalismo (1993). Possui pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela (2008). É doutora (2007) e mestre (2002) pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom). Investigadora-coordenadora do Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-Line (GJOL). Está em seu segundo mandato como diretora da FACOM | UFBA. Áreas de pesquisa: Jornalismo em Redes Digitais, Jornalismo em Base de Dados, Jornalismo Móvel, Convergência Jornalística, Inovação no Jornalismo. E-mail para contato: <sobarbosa@ufba.br>.

Thaísa Bueno

Doutora em Comunicação Social pela PUC-RS. Professora adjunta no curso de Comunicação Social - Jornalismo na UFMA de Imperatriz. Coordena do Grupo de Pesquisa em Ciberjornalismo (GCiber) e integra o Grupo de Pesquisa em Ciberjornalismo, numa parceria com a UFMS. E-mail: thaisabu@gmail.com.

Vítor Belém

Professor Assistente do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão. Doutor e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Tem especialização em Comunicação e Mídias Digitais pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (Fanese) e graduação em comunicação social, com habilitação em jornalismo, pela Universidade Tiradentes (Unit). Atua como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de jornalismo e é vice-coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Assessoria de Comunicação Empresarial e Institucional (PósAscom / UFMA). Líder do Grupo de Pesquisa em Convergência e Narrativas Audiovisuais (CONNAU / UFMA-CNPq) e integrante do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Política e Sociedade (COPS / UFMA-CNPq). E-mail: vitorbelem@gmail.com

Washington José de Souza Filho

Professor do Departamento de Comunicação da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM | UFBA) desde 1990, pela qual é graduado em Jornalismo e Mestre em Comunicação e Cultura Contemporâneas. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade da Beira Interior (UBI), de Portugal, atualmente é Chefe do Departamento de Comunicação, desde outubro de 2015, além de pesquisador-membro do Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-line (GJOL). Por três vezes, a partir de 1996, exerceu a função de Coordenador do Curso de Graduação em Comunicação da FACOM | UFBA. E-mail para contato: <wasfilho@ufba.br>.

Zanei Ramos Barcellos

Doutor em Gestão Urbana pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor Adjunto do Departamento de Jornalismo da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB). Pesquisador na área de Jornalismo Digital. E-mail: zanei.barcellos@gmail.com.



