

Organizador
Gilson Pôrto Jr

Comunicação e Jornalismo

Metodologias para se pensar
a docência, o ensinar e o pesquisar

Vol. I: Pensar e Problematizar



Gilson Pôrto Jr.
(organizador)

**COMUNICAÇÃO E JORNALISMO:
metodologias para se pensar a
docência, o ensinar e o pesquisar**

Vol. I: Pensar e problematizar

**EdUFT
2021**

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.

Arte de capa: Fábio Ferreira.

Revisão de conteúdo: autores.

Revisão linguística: Gilson Pôrto Jr.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas dos autores. Da mesma forma, o conteúdo é de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores.



Todos os livros publicados pelo Selo OPAJE/EdUFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

<https://www.abeu.org.br/>

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças.

COMUNICAÇÃO E JORNALISMO: metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar. Vol. 1: Pensar e Problematicar [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior – Palmas, TO: Editora EduFT, 2021.

189 p.

ISBN – 978-65-89119-77-7

1. Metodologias. 2. Formação. 3. Comunicação. 4. Jornalismo. I. Título. II. Série.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370. 2. Formação de Professores 370.71

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo
Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITORA
Profa. Dr^a. Ana Lúcia
de Medeiros

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana

Núcleo de Pesquisa e Extensão
Observatório de Pesquisas Aplicadas ao
Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto
Junior

Dr. João Nunes da Silva

Dr. José Lauro Martins

Dr. Nelson Russo de Moraes

Dr. Rodrigo Barbosa e Silva

Dra. Suzana Gigliolli Nunes

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. Francisco
Gilson Rebouças Pôrto
Junior

Membros por área:

Líliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine

(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos

(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Thays Assunção Reis
Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago
Tiago Groh de Mello Cesar
William Douglas Guilherme
Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro
Martins

Membros:

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota
Instituto Politécnico de Coimbra,
Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS),
Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoleti
Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC), Brasil

**Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale
Baptista**
Universidade de Caxias do Sul;
Universidade Federal do Amazonas,
Brasil

Profa Dra. Thais de mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e
Pesquisa em História Oral e Memória –
Instituto Federal do Maranhão (IFMA),
Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima
(UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento
Funcional do Ministério Público do
Tocantins, CESAF/Ministério Público,
Brasil

SUMÁRIO

Prefácio / 11

PENSAR E PROBLEMATIZAR

Capítulo 1 - O LUGAR DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS NA PESQUISA EM COMUNICAÇÃO / 15

Laura Wottrich, Dulce Mazer, Maria Clara Sidou Monteiro, Paula Coruja e Sarah Moralejo da Costa

Capítulo 2 - ALÉM DA ANÁLISE COMPARATIVA NA PESQUISA / 43

Luciana Moherdau

Capítulo 3 - ENTRE A PAIDÉIA E EMILIO: docência em Comunicação e Jornalismo ou notas para se problematizar currículos e matrizes / 73

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Capítulo 4 - TEORIA DOS ATOS DE FALA: uma metodologia de análise / 89

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva

Capítulo 5 – PROCESSOS INOVADORES EDUCACIONAIS EM COMUNICAÇÃO: novos tempos e novos sujeitos / 101

José Lauro Martins, Sibéria Sales Queiroz de Lima e Valdirene Cássia da Silva

Capítulo 6 – INTERFACES E CONEXÕES ENTRE BRASIL E ÁFRICA NO ENSINO DE JORNALISMO: as experiências de Angola, Moçambique e Cabo Verde / 117

Edwin dos Santos Carvalho

Capítulo 7 – PARA UMA PEDAGOGIA DO JORNALISMO: notas sobre a história dos processos formativos em comunicação no Brasil e em Portugal / 149

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

SOBRE OS AUTORES / 183

Qual a importância do ensinar nas Ciências Sociais, sobretudo na Comunicação e no Jornalismo? Talvez você pense que, por serem áreas mais profissionais e, portanto, mais voltadas para o mercado e para as questões mais pragmáticas da profissão, não se aplicaria, pelo menos, não a priori.

Essa série - **COMUNICAÇÃO E JORNALISMO: metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar** - que se inicia tem como foco pensar o lugar, ou melhor, os lugares que o ensinar têm nas áreas de Comunicação e do Jornalismo. Claro que não pretende ser direcionado apenas a essas áreas (podendo e devendo, se possível, ser útil a outras áreas), mas seu objeto são as questões que muitos profissionais, ao se “fazerem docentes” encontram nas práticas pedagógicas.

O livro 1, ora apresentado, tem como foco o *pensar e problematizar*. Este é o fio condutor dos textos que compõem essa investida inicial.

O **Capítulo 1 - O LUGAR DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS NA PESQUISA EM COMUNICAÇÃO**, das autoras Laura Wottrich, Dulce Mazer, Maria Clara Sidou Monteiro, Paula Coruja e Sarah Moralejo da Costa. No texto as autoras abordam como a noção de problema e de objetivos é apresentada em obras referenciais da área de metodologia e como essas discussões são apropriadas por pesquisas do campo da Comunicação. Com isso, discute o lugar que a dimensão do problema e dos objetivos ocupa na pesquisa

comunicacional, a partir de livros que a teorizam e pesquisas que a mobilizam.

O **Capítulo 2 - ALÉM DA ANÁLISE COMPARATIVA NA PESQUISA**, de Luciana Moherdau aborda os efeitos da metodologia aplicada à pesquisa acadêmica no âmbito das práticas sociais advindas com o surgimento da internet, da *World Wide Web* e dos aplicativos de comunicação instantânea, entre outros. O ponto de partida é a teoria como orientadora da prática para a produção de conhecimento.

O **Capítulo 3 - ENTRE A PAIDÉIA E EMILIO: docência em Comunicação e Jornalismo ou notas para se problematizar currículos e matrizes**, de Francisco Gilson Rebouças Porto Junior problematiza a formação e o ensino em Comunicação e Jornalismo e os comportamentos e habilidades, que coadunam para o mesmo “lugar-comum”: a formação do docente. Mas, o que caracteriza o professor considerado bem-sucedido? De quais naturezas são os recursos internos de que dispõem os professores e que determinam sua competência? Ou trata-se de uma questão de dom/vocação? Estes são alguns dos questionamentos presentes no capítulo.

O **Capítulo 4 - TEORIA DOS ATOS DE FALA: uma metodologia de análise** de Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva trata da Teoria dos Atos de Fala como metodologia do estudo de textos filosóficos e sobre o entendimento da força ilocucionária dos enunciados proferidos no texto. É uma possibilidade de análise de textos de Filosofia quando da escolha do caminho investigativo na pesquisa filosófica, haja vista a real dificuldade na definição metodológica da pesquisa científica por parte dos pesquisadores que vislumbram o saber.

O **Capítulo 5 – PROCESSOS INOVADORES EDUCACIONAIS EM COMUNICAÇÃO: novos tempos e novos sujeitos** dos autores José Lauro Martins, Sibéria Sales Queiroz de Lima e Valdirene Cássia da

Silva discutem o ato de aprender e sua sua complexidade na Comunicação e no Jornalismo. Os autores questionam no texto que se exige um estudo/formação que ultrapassa a simples cognição, envolve o afetivo/emocional, perpassa o social e se expande através dos processos culturais.

O Capítulo 6 – INTERFACES E CONEXÕES ENTRE BRASIL E ÁFRICA NO ENSINO DE JORNALISMO: as experiências de Angola, Moçambique e Cabo Verde de Edwin dos Santos Carvalho problematiza que o modelo de formação universitária dos jornalistas brasileiros é resultado, em grande parte, da hibridização da aprendizagem pragmática dos norte-americanos com a reflexão teórica proposta pelos europeus. Nossa visão da área, inevitavelmente, está diretamente associada aos modos como o jornalismo nos foi ensinado. Este capítulo propõe ampliar essa visão, lançando um olhar sobre o ensino do jornalismo a partir dos modelos de formação acadêmica dos jornalistas adotados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

No último, **Capítulo 7 – PARA UMA PEDAGOGIA DO JORNALISMO: notas sobre a história dos processos formativos em comunicação no Brasil e em Portugal** de Francisco Gilson Rebouças Porto Junior propõe-se a construir um olhar sobre modelos de jornalismo e de compreensão da profissão, vinculados ao que ocorria em Portugal, país ligado visceralmente ao Brasil. Utiliza-se o arcabouço teórico de Seabra (2002) para ajudar a entender quais os modelos de jornalismo foram vivenciados no Brasil e aplicam-se, por analogia, a Portugal. Para o autor, passamos por cinco fases: o *jornalismo literário*, o *jornalismo informativo estético*, o *jornalismo informativo utilitário*, o *jornalismo interpretativo* e o atual modelo, o *jornalismo plural*. Veremos cada um deles e, ao mesmo tempo, associaremos a formação em jornalismo, desenvolvida por Melo

(2004 e 2006), Sousa e outros (2008), ao método de ensino vigente em cada época, desenhado por Morandi (2002).

Esperamos que esses capítulos possam contribuir para a geração de novas problematizações sobre o ensinar e o fazer docente nas áreas de Comunicação e Jornalismo.

Palmas, verão de 2021.

O organizador.

O LUGAR DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS NA PESQUISA EM COMUNICAÇÃO

Laura Wottrich
Dulce Mazer
Maria Clara Sidou Monteiro
Paula Coruja
Sarah Moralejo da Costa

Introdução

Este texto¹ aborda como a noção de problema e de objetivos é apresentada em obras referenciais da área de metodologia e como essas discussões são apropriadas por pesquisas do campo da Comunicação. Com isso, discute o lugar que a dimensão do problema e dos objetivos ocupa na pesquisa comunicacional, a partir de livros que a teorizam e pesquisas que a mobilizam. Nesse percurso, são trabalhados três pontos, com maior ou menor intensidade: o caráter da dimensão metodológica a partir das lógicas e especificidades da pesquisa comunicacional; a reflexão teórica sobre problema e objetivos, seus consensos e dissensos e a

¹ Texto resultante do projeto de pesquisa “A análise metodológica no aprendizado e consolidação da prática de pesquisa no campo da comunicação” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Edital MCTIC/CNPq no. 28/2018)

apropriação dessas dimensões nas investigações do campo, com base em um recorte específico.

A discussão metodológica a partir da Comunicação possui uma trajetória que acompanha o próprio amadurecimento do campo². Como dimensão constitutiva do fazer científico (LOPES, 1990), os debates em torno dos processos e lógicas metodológicas podem impulsionar a reflexão e o desenvolvimento das competências científicas (DEMO, 1995) desse conhecimento.

Na rota reflexiva, são diversos os caminhos possíveis, como metapesquisa (NAVARRO, 2019; MATTOS *et al*, 2018), pesquisa da pesquisa, estado da arte, pesquisa metodológica (BONIN, 2011). Não é objetivo destrinchar essas iniciativas, mas reconhecer sua importância, ao lançar luz para como o conhecimento comunicacional é produzido, do que fala, a partir de quais lugares, orientados por quais conceitos, derivados de que tipo de métodos, quais aspectos da realidade permitem conhecer, etc.

Aqui, configura-se uma parte desse esforço, com enfoque nas dimensões do problema e dos objetivos. Ao propor um “estudo da própria investigação” (NAVARRO, 2019, p. 28), o texto pode ser considerado resultado de uma metapesquisa, orientada pela realização de pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2005) em 32 textos referenciais da área de metodologia e pesquisa metodológica (BONIN, 2011) em um conjunto de 797 teses e dissertações publicadas entre 2013 e 2018 pelos Programas de Pós-Graduação da região sul do Brasil. Com isso, buscamos trazer elementos que amadureçam a discussão em torno da dimensão do problema e dos objetivos, tão preconizadas nos textos e manuais de formação de

² Indicamos especialmente o resgate de MOURA (2016) sobre as iniciativas de discussão do tema no país desde os anos 1970.

pesquisadores como chaves da construção do conhecimento científico, mas cujo debate é repleto de arestas. Ao efetivar a reflexão a partir da análise de estudos produzidos no campo, é possível evidenciar como, na edificação dos saberes comunicacionais, essas dimensões vêm sendo elaboradas, valorizadas ou preteridas, e o que isso pode revelar sobre o conhecimento que produzimos.

Problema e objetivos na teoria: entre consensos e dissensos

Nesta seção, apresentamos a pesquisa bibliográfica (STUMPF, 2005) com foco no problema e nos objetivos de pesquisa, com base em discussão anterior (WOTTRICH *et al.*, 2019), agora revisada e ampliada. Para empreender a análise, partimos de um levantamento inicial de 35 textos, configurado a partir de seleção dos autores que versam sobre problema e objetivos de investigação, sendo textos geralmente voltados à construção de projetos de pesquisa, entre artigos, livros e manuais. Destes, selecionamos 32 onde identificamos de fato definições sobre problema, objetivos e as possíveis relações entre esses elementos. No levantamento inicial, foram coletados outros dados, como a área de atuação dos autores dos textos, qual o teor da discussão (técnico, metódico, epistemológico) e tipo de publicação (manual, artigo ou livro organizado), que não receberão atenção neste artigo.

É importante destacar que, embora usadas nos cursos de Comunicação, a maior parte das referências reunida e posteriormente selecionada não tem origem na área, mas sim versam sobre o fazer científico de forma geral nas Ciências Humanas, Ciências Sociais, Filosofia, Administração, Medicina, Psicologia, entre outras. É um cenário familiar à discussão metodológica no campo da Comunicação, vinculada a outros terrenos do conhecimento. Moura (2016), por exemplo, analisou as ementas de disciplinas de Metodologia de 12 PPGs em Comunicação notas 5 e 6 na avaliação

quadrienal da Capes de 2008 a 2012. Entre valiosos achados, identificou os 14 autores mais citados. Desses, apenas dois - Maria Immacolata Lopes e José Luiz Braga - estão localizados no campo comunicacional. A porosidade disciplinar, constitutiva dos debates travados em torno da Comunicação, também reflete em como a metodologia é considerada.

A análise identificou ainda 346 obras, entre textos clássicos, títulos mais aderentes à filosofia ou dedicados a ensinar de forma prática a elaborar um projeto de pesquisa, usados nas disciplinas (MOURA, 2016). É um indício da pluralidade de referências mobilizadas para abordar a metodologia no campo da Comunicação. Leva também a uma ponderação de que o olhar proposto aqui é, acima de tudo, exploratório, pois se detém a um conjunto menor de textos, e é interessado em discutir como as obras abordam especificamente o problema ou os objetivos de pesquisa. Ou seja, mesmo reconhecendo a importância de outros títulos para o debate metodológico na Comunicação, não serão incluídos no corpus por não trabalharem especificamente as dimensões analisadas.

Partimos da ideia de que os conceitos metodológicos, assim como ocorre nos demais níveis do conhecimento, devem ser vistos como construções e, por isso, passíveis de análise e reflexão. Pensar o problema e os objetivos nos obriga a desnaturalizar nossa posição de pesquisadores para não considerar como dadas categorias tão importantes para o desenvolvimento de qualquer investigação com pretensões científicas.

As 32 obras consultadas abordam o problema de pesquisa. As variadas definições são matizadas a partir de distintos vieses teóricos, de modo que não é possível indicar um caminho único. Contudo, são identificados alguns consensos, como a necessidade de clareza na formulação do problema e a importância de sempre

pensá-lo em relação com outros componentes de uma investigação, como tema ou hipóteses. Também há a compreensão de que um problema de pesquisa não é autossuficiente, ou seja, é originado pela relação com o estado da arte e com o cenário empírico posto para cada estudo em particular, e que é necessário pensá-lo de forma interrogativa. Todos os textos apresentam o problema como o elemento norteador da investigação, por isso a importância de sua definição.

De modo geral, os autores compartilham a ideia de formular o problema em forma de questão. Para Braga (2005), o ato de formular perguntas se configura como importante exercício de organização do pensamento e fundamental para o próprio planejamento de uma investigação. É consenso que a pergunta deve ser clara e direta. Silva e Menezes (2005) apresentam a necessidade de o problema ser bem definido, como ponto de partida que torna possível a realização de uma pesquisa, seja ou não em formato de pergunta. Para Braga (2005, p. 293), as perguntas do tipo sim/não raramente tornam-se bons problemas de investigação por levarem a uma resolução simplista.

Orozco e González (2011, p. 50) definem que as questões complementares são facilitadoras para limitar o campo ao objeto a ser pesquisado. Azurduy (2007) recomenda a elaboração de uma pergunta central ou pergunta problema, que dará origem à investigação e que contenha o objeto de estudo. Pode ser complementada com interrogações secundárias, com as quais estão relacionados os objetivos da pesquisa. Baquero (2009) também se refere ao levantamento de questões específicas, sendo estas delimitadoras do que será preciso investigar para responder à questão original, ou seja, o que o pesquisador quer saber, afinal.

Outro ponto em comum identificado nas obras é a orientação de que o problema deve ter como lastro conhecimentos prévios

sobre o tema investigado. É o que aponta Lopes (1990) quando diz que o problema de pesquisa precisa estar dentro de uma orientação teórica que lhe dá os conceitos, ou seja, é necessário fazer um estado da arte para situar o problema em relação ao que já foi feito. Luna (2006) complementa, ao afirmar que o problema precisa ser relevante e devemos aproximá-lo e confrontá-lo com o que pesquisadores e profissionais vêm fazendo na área (estado da arte, da questão ou do conhecimento). É possível – e recomendável – elaborar um problema a partir das lacunas deixadas pelas pesquisas anteriores. Em seguida, segundo Deslandes (2008), em diálogo com Laville e Dione (1999), devemos colocar em xeque a pergunta com o estado da arte que virá a ser a problemática de estudo, com a intenção de situar e contextualizar o problema em relação ao campo do conhecimento com que se relaciona.

Agregando outras dimensões, Gil (2010) considera que o problema deve ser uma questão empírica, delimitado pela sua viabilidade. Além do estado da arte, é necessário conhecer a realidade investigada de modo a construir uma questão de pesquisa que possa efetivamente ser respondida. É o que também apontam Marconi e Lakatos (2009). Somente o campo empírico irá dizer se teremos uma resposta ou não para a pergunta de pesquisa, segundo Flick (2009a). Prodanov (2009) também evidencia o valor da pesquisa empírica para a construção do problema, bem como Sampieri, Collado e Lucio (2006). A relevância empírica é ainda apontada por Braga (2005, p.295) ao afirmar que “deve haver uma forte coerência entre o problema de pesquisa e a percepção da realidade (investigação propriamente dita)”.

Autores como Gonçalves (2005) e Martins e Theóphilo (2007) sistematizam o processo de construção do problema de pesquisa, elencando alguns princípios norteadores os quais sintetizam alguns dos consensos identificados na pesquisa bibliográfica:

É interessante destacar as principais regras para a elaboração de um problema eficiente, as quais, de acordo com Gil (2002, p. 26-29), amoldam-se às especificidades de cada pesquisa. São elas: complexidade da questão (questão que apresenta um grau de dificuldade para sua elucidação); clareza e precisão (explicitação do significado da proposição interrogativa com termos de fácil entendimento e sem expressões vagas); empirismo (distanciamento dos juízos de valor e das percepções pessoais); suscetível de solução (domínio da tecnologia adequada e das fontes necessárias à sua solução); delimitação até chegar a uma dimensão viável (estreita relação com os meios disponíveis para a investigação) (GONÇALVES, 2005, p. 106-107).

Como mencionado, muitas das referências que integraram o corpus não são da área das Ciências Sociais Aplicadas, tampouco da Comunicação. Diante disso, a visão predominante é de um problema real que precisa ser solucionado do ponto de vista prático, perspectiva comum na condução das investigações em outras áreas do conhecimento, mas não um ponto imperativo para o modo como estabelecemos questões na nossa área. Afinal, a formulação do problema “varia muito de disciplina para disciplina” (ECO, 1997, pg. 79).

Na Comunicação – por figurar entre as Ciências Sociais Aplicadas –, os problemas são geralmente voltados ao desenvolvimento de reflexões e ao avanço do conhecimento sobre

uma realidade social. Isso não quer dizer que não se possa formular um problema para que seja respondido, no sentido de apresentar uma resposta, a uma questão prática do cenário empírico. Consideramos, no entanto, que esse não é o comportamento mais comum entre os pesquisadores da Comunicação, especialmente nas pesquisas de enfoque qualitativo, como se verá adiante.

Outra característica, a amplitude da questão a ser problematizada, é o primeiro ponto de dissenso identificado nas obras analisadas: para alguns autores, ela deve ser abrangente, já outros propõem que ela traga em si os recortes já traçados na realidade empírica a ser estudada. Por conta disso, também não há consenso entre os autores estudados quanto ao momento em que essa pergunta deve ser formulada. Ainda que todos concordem que o problema é o guia da pesquisa, duas características saltam aos olhos no conjunto bibliográfico analisado: a) para alguns autores, o problema só pode ser estabelecido após o reconhecimento das condições do campo e/ou em um primeiro contato com o objeto empírico estudado; b) para outros, basta a realização do estado da arte do tema da pesquisa no campo para a formulação do problema.

Outro aspecto divergente evidenciado refere-se à relação entre problema e tema de investigação. Barros e Junqueira (2006), Marconi e Lakatos (2009), Deslandes (2008) e Becker (1973) acreditam que a pergunta de pesquisa só poderá ser formulada depois da determinação do tema, sendo um aprofundamento temático, o que “indica exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 126). Já Creswell (2010, p. 161) discorda dos demais autores e defende que a questão precisa ser ampla para “não limitar a investigação”. Compreendemos que este autor está considerando a questão central como tema de pesquisa. Vemos que a própria definição do que seria o tema da pesquisa é dissonante e envolve outros elementos além, como o

levantamento bibliográfico, o estado da arte e o reconhecimento da realidade empírica.

Creswell (2010) aponta que, nas Ciências Sociais Aplicadas, as dificuldades e as questões atuais são geradoras do problema de pesquisa, uma espécie de interpretação do espírito do tempo. Em contraposição, Priest (2011) considera que, para a pergunta de pesquisa ser considerada bem formulada, precisamos reduzi-la a um aspecto específico a ser investigado, pois problemas amplos exigem equipes, financiamento e tempo. Já Köche (2009, p. 108), em um entendimento que estaria ao meio dessas duas visões, salienta que o problema precisa ser respondível e deve englobar variáveis: “O problema é, portanto, um enunciado interrogativo que questiona sobre a possível relação que possa haver entre (no mínimo) duas variáveis, pertinentes ao objeto de estudo investigado e passível de testagem ou observação empírica”. Em consonância com Köche (2009), outros autores entendem que o problema de pesquisa possui especificidades e sua resposta deve ser obtida através da própria investigação, como Barros e Junqueira (2005), Gonçalves (2005), Luna (2006), Lopes (1990), Marconi e Lakatos (2009), Cervo e Brevian (1983), Dencker e Viá (2001), Deslandes (2008), Gil (2010), Paviani (2013), Soriano (2004), Santaella (2001), Braga (2005) e Silva e Menezes (2005). Assim, a discussão da relação do problema com o tema de pesquisa incide diretamente sobre as noções em torno da abrangência da dimensão da problemática, a quão abarcadora - ou particular - ela precisa ser.

Soriano (2004) suscita outro aspecto importante na formulação do problema, o que repetidamente é objeto de divergências no campo da Comunicação: a relação com as hipóteses de pesquisa. Para o autor, quando delimitamos a pergunta de pesquisa, “antecipamos” as nossas hipóteses. Cervo e Brevian (1983) também consideram as hipóteses constituintes do problema de

pesquisa. Para Dencker e Viá (2001), formular hipóteses também é parte do processo de construção do problema. É importante destacar que as referidas autoras têm formação em Ciências Sociais e que atuam na área da Comunicação. Fazemos esse destaque, pois a formulação de hipóteses é tradicionalmente estimulada e exigida nas chamadas ciências “duras”. As hipóteses, no fazer científico na Comunicação, ainda que se façam presentes, não são usualmente acionadas nas pesquisas.

Não há dúvida de que seja qual for a área do conhecimento de atuação, ao iniciarmos uma pesquisa temos suspeitas, ilações sobre o que a pesquisa ao final revelará. Braga (2005) sugere, então, que tenhamos uma hipótese de trabalho ao iniciarmos uma pesquisa. Entretanto, a recomendação do autor é que “não vamos investigar a hipótese, mas sim tomá-la de antemão como verdadeira e usá-la como modo ou instrumento para direcionar as observações” (BRAGA, 2005, p. 289).

Em suma, são elementos de dissenso encontrados na análise sobre o problema de pesquisa: a) a amplitude ou especificidade da questão; b) o momento em que ela deve ser formulada; c) a relação do problema com o tema de pesquisa e; d) a importância (ou não) das hipóteses. Porém, ainda que diante de uma diversidade de proposições e de elementos que precisam estar presentes para a formulação da questão de pesquisa, entre convergências e divergências, podemos afirmar que todos os autores consultados consideram o problema como componente fundante de uma investigação científica.

A situação é outra ao analisar a dimensão dos objetivos, pois apenas 19 dos 30 autores a abordaram em seus trabalhos (AZURDUY, 2007; BAQUERO, 2009; BARROS e JUNQUEIRA, 2006; CERVO, 1983; CRESWEL, 2010; DENCKER; VIÁ, 2001; DESLANDES, 2008; GONÇALVES, 2005; KÖCHE, 2009; LOPES, 1990; LUNA, 2006;

MARCONI; LAKATOS, 2009, 2011; PAVIANI, 2013; PRODANOV, 2009; SAMPIERI, 2006; SANTAELLA, 2001; SILVA, MENESES, 2010; SORIANO, 2004). Entre os apontamentos, destaca-se a necessidade de os objetivos serem claros e exequíveis no contexto de cada investigação. Os objetivos específicos devem ser tratados de forma mais operacional, voltados à execução do objetivo geral. Apresentam caráter mais concreto, recomendando-se usar verbos de ação metódica, tais como: identificar, evidenciar e verificar.

Em um primeiro olhar sobre todas as referências analisadas, foi possível constatar que cerca de um terço delas não menciona como os objetivos devem ser construídos. Em alguns textos, temos explicações amplas e genéricas. Por outro lado, o *corpus* conta também com trabalhos que não só são didáticos em um nível metódico, mas fazem refletir sobre o processo de construção de conhecimento como um todo, mostrando a interdependência entre os procedimentos de elaboração de um projeto, como consequência quase natural do que o pesquisador está disposto a investigar.

Para explicitar como os autores consideram a construção dos objetivos, foram separados dois tipos de obra: 1) de natureza epistemológica, ou seja, livros e artigos que abordam a metodologia em sua dimensão de construção de conhecimento e; 2) de natureza mais técnica, que são os manuais cujo objetivo reside na facilitação e propagação do conhecimento sobre o fazer científico.

Nas obras com uma abordagem mais epistemológica, observamos sobretudo discussões mais amplas sobre o objetivo e suas relações com o problema de pesquisa, como em (AZURDUY, 2007; BARROS; JUNQUEIRA, 2006; KÖCHE, 2009; LOPES, 1990; PAVIANI, 2013; OROZCO; GONZÁLEZ, 2011; SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2006; SANTAELLA, 2001; VIZER; CARVALHO, 2014). Para alguns desses autores a definição de objetivos se encaixa como uma consequência da delimitação de um problema de pesquisa, como

em Orozco e González (2011), que refletem sobre todas as etapas da elaboração de um projeto como engrenagens dependentes e articuladas entre si, principalmente entre as premissas, hipóteses, pergunta e objetivos.

Seguindo essa noção de complementaridade no fazer científico, os autores concordam que é necessária clareza na elaboração de objetivos, gerais e específicos (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2006), que estes devem ser pensados em relação ao problema (LOPES, 1990; AZURDUY, 2007; KÖCHE, 2009), e em forma de ações para resolver (e responder) ao problema de pesquisa (SANTAELLA, 2001; BARROS; JUNQUEIRA, 2006; PAVIANI, 2013).

Já em manuais de metodologia e elaboração de projetos científicos, quatro dos 32 textos trabalham com definições do que são objetivos (gerais e específicos), para que servem, como devem ser construídos no projeto e como contribuem para a pesquisa. Gil (2010), Baquero (2009), Prodanov e Freitas (2009) afirmam que existe relação entre problema e objetivos, mas tratam o tema de modo operacional. Gil (2010, p.14), no entanto, não propõe apenas sugestões genéricas quanto aos itens de um projeto, como é comum em muitos manuais, mas se aprofunda ao definir a delimitação de objetivos como “um passo importante para a operacionalização da pesquisa e para esclarecer acerca dos resultados esperados”. Ao utilizar verbos para as ações planejadas e objetivos buscados, como conhecer, determinar, identificar e estabelecer, Azurdoy (2007) detalha características dos objetivos específicos, relacionados com: a) aspectos a pesquisar; b) tipos de informação (indicadores) as quais o autor recorreu para analisar estes aspectos; e c) métodos e técnicas que permitiram sua abordagem.

Alguns manuais pecam pelo excesso de objetividade e não desenvolvem de forma mais clara nem aspectos práticos, nem questões epistemológicas norteadoras. Mesmo assim, deixam alguns

alertas, mesmo que rápidos, sobre a elaboração de objetivos, como a atenção para que eles não sejam confundidos com o problema de pesquisa, mas derivarem dele (LUNA, 2006), a necessidade de elaborar objetivos exequíveis (DESLANDES, 2008), e que podem representar as metas da pesquisa (GONÇALVES, 2005) e reforçar sua natureza prática (MARCONI; LAKATOS, 2009).

De modo a dar seguimento, concluímos que, nos textos selecionados, 19 realizam a articulação entre problemas e objetivos. Todos que apresentam alguma reflexão sobre os objetivos discutem, com maior ou menor profundidade, a noção de problema de pesquisa. Os autores entendem que a formulação do objetivo geral está relacionada ao problema de pesquisa, mas não deve ser apenas a conversão de uma questão para uma afirmação. Deve indicar, através de uma ação, como responder à questão colocada (SANTAELLA, 2001; BARROS; JUNQUEIRA, 2006; PAVIANI, 2013). Nesse sentido, é recomendado construí-lo com verbos que remetem a essa dimensão, tais como: conhecer, compreender e entender, o que pudemos identificar empiricamente nas pesquisas que vêm sendo realizadas no sul do país.

Problemas e objetivos na prática: uma análise empírica dos trabalhos da região Sul

Como explicitado no tópico anterior, muito da discussão de metodologia na Comunicação tem origem em outros campos do conhecimento. Nesta seção, abordamos o problema e os objetivos com base no campo comunicacional, especificamente, em uma entrada empírica, ou seja, interessada em compreender como essas dimensões têm sido mobilizadas pelos trabalhos dos pesquisadores da área.

Partimos do mapeamento empreendido no projeto "A análise metodológica no aprendizado e consolidação da prática de pesquisa no campo da comunicação". Nele, foram selecionados os 12 programas mais bem avaliados pela Capes filiados à Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), a partir da avaliação quadrienal de 2013 a 2016³. O corpus total da pesquisa é composto por 1.984 trabalhos defendidos entre 2013 e 2018. Focamos a discussão na exploração dos achados obtidos com a análise da produção dos Programas de Pós-Graduação do sul do Brasil⁴, totalizando 787 trabalhos. Para analisá-los, construímos uma ficha voltada para a metodologia das teses e dissertações, contendo elementos como resumo, palavras-chave, objetivos, problema, métodos e técnicas empregados, entre outros. Em outro lugar (WOTTRICH *et al*, 2020) foi apresentada uma análise inicial dos dados em relação às dimensões epistemológica, metodológica e teórica, que são aqui retomados frente ao nosso interesse específico de compreender a configuração do problema e dos objetivos.

A proposição de que "a delimitação de problema e de objetivos são passos elementares na concepção de um caminho investigativo, uma vez que colaboram para construir o trabalho a partir de uma lógica científica de abordagem do mundo" (WOTTRICH *et al*, 2020, p. 6) possui ressonância na análise. Identificamos que que 78% do corpus apresenta problema e 97% introduz objetivos gerais devidamente esclarecidos ao longo do texto (WOTTRICH *et al*, 2020). Do total, apenas 61% (477) dos

³ Foram selecionados os PPGs que obtiveram notas 5, 6 e 7 na avaliação.

⁴ São eles PPG em Comunicação Social (PUCRS), Comunicação e Informação (UFRGS), Comunicação (UFSM), Ciências da Comunicação (Unisinos) e Comunicação e Linguagens (Universidade Tuiuti do Paraná).

trabalhos apresentaram a dinâmica e os elementos problema e objetivos conjuntamente.

A identificação do problema de pesquisa em quase 80% do corpus dá indícios sobre sua relevância nos trabalhos, embora nem sempre sejam enunciados com clareza. Por ser uma dimensão fundante na construção de uma pesquisa, surpreende que em 171 estudos (22%), a problematização não seja sequer identificada. A carência na enunciação ou sinopse do problema dificulta a compreensão da pesquisa e o estabelecimento de correlações entre ele e os demais elementos, como os objetivos, os objetos empíricos e científicos. Afinal, um dos requisitos para esse entendimento é a formulação do problema de investigação constituído pela complexidade contextual em diálogo com teorias do campo (PERUZZO, 2018).

Embora não existam consensos sobre as hierarquias ou relações específicas entre o problema e os objetivos, como identificado em páginas anteriores, a análise dos trabalhos indica que a construção da problemática é intimamente relacionada a uma realidade refletida na pesquisa.

O problema e os objetivos são desenvolvidos a partir da matriz investigativa e do campo aos quais o pesquisador está vinculado e se tornam uma costura das dimensões teóricas, metódicas e técnicas edificadoras da investigação. Ao realizar essas tessituras na configuração de um objeto de pesquisa, essa dimensão é capaz, então, de suscitar avanços na instância epistemológica.

E um estudo comunicacional, o problema deve evidenciar objetos científicos relativos ao campo da comunicação e/ou estar focado em objetos empíricos caros para o campo, num processo de desentranhamento do que é propriamente comunicacional (BRAGA, 2011), o que "(...) não equivale a definir um *território* à parte, nem temas, objetos ou métodos que nos sejam exclusivos, mas sim

desenvolver perguntas e hipóteses para além das que já são feitas pelas demais CHS⁵” (BRAGA, 2011, p. 72, grifo do autor).

A problematização, quando enunciada nos trabalhos analisados, tem como característica principal a descrição do problema central ao longo do texto. Contudo, o problema é apresentado também na forma de pergunta e em espaços exclusivos, como na introdução ou na seção metodológica, com texto em forma de uma problematização, mais longa, ou como pergunta, ou um problema descrito em um texto menor. Há quem apresente todas essas formas em um mesmo trabalho. Ou seja, se não há consenso, na teoria, sobre o momento em que o problema deve ser formulado, nos trabalhos analisados também percebemos as mais distintas formas de apresentação.

Quanto aos objetivos gerais, foram apresentados em 97%⁶ do corpus. Esses elementos são ações que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, sendo orientados pelo problema (WOTTRICH *et al*, 2019) e se vinculam a uma matriz teórica para o desenvolvimento dos objetos de conhecimento no campo em que está inserido. Os objetivos específicos são menos esmiuçados, aparecem em 71% dos trabalhos e, em geral, são considerados como “operacionais”, voltados à execução do objetivo geral e, portanto,

⁵ Ciências Humanas e Sociais.

⁶ Ainda que em apenas 3% do corpus o objetivo geral não tenha sido explícito, foram coletados indícios da intenção do autor como objetivo geral do trabalho.

são menos mencionados do que o objetivo geral ou problema⁷. O que nos leva a refletir sobre outro achado: em alguns trabalhos os objetivos gerais foram delineados exclusivamente como fases de execução da pesquisa, o que pode ser observado pelo uso de verbos de sistematização, que indicam um tratamento mais operacional da pesquisa, menos reflexivo e, por isso, mais próximo dos objetivos específicos.

Isso porque, ao converter objetivos em etapas da processualidade investigativa, o autor pode limitar a relação estabelecida entre o objetivo e o problema de pesquisa, realizando inflexões mais pontuais, o que não necessariamente colabora para desenvolver a problemática, tal qual seria sua função, como entendem também Santaella (2001), Barros e Junqueira (2006) e Paviani (2013). A dimensão dos verbos empregados no objetivo geral pode contribuir mais diretamente para a instância epistemológica, na exploração do objeto empírico (para a solução de problemas empíricos) e científico (proposição teórica e evolução do objeto) para a produção de conhecimento, tais como indicam, por exemplo, verbos como conhecer, compreender e entender, encontrados no *corpus*.

⁷ Para compreender melhor quais são as lacunas presentes nos trabalhos na formulação do problema, objetivo geral e objetivos específicos, sugerimos ao leitor consultar a tabela presente neste link <https://drive.google.com/file/d/1gd7eaabJTrbhom3dcdWyKwUVD7uQXwdS/view?usp=sharing>, que sistematiza as lacunas e as organiza a partir dos PPGs de onde os trabalhos são provenientes.

A fim de estabelecer uma reflexão mais empírica desse entendimento, apontamos os cinco verbos mais identificados⁸ como objetivos gerais: compreender (206); analisar (165); investigar (107); identificar (60) e entender (42). Em relação aos objetivos específicos, os verbos mais recorrentes justificam a trilha processual: identificar (329), analisar (287), compreender (193), verificar (134), investigar (95), mapear (68), descrever (63), entender (63), refletir (61), observar (54). De modo geral, há uma distinção de intencionalidades colocadas nessas duas instâncias, em consonância com a teoria. Os objetivos específicos possuem viés mais operacional, enquanto o objetivo geral, mais reflexivo. Em uma análise qualitativa, observamos ser possível avançar ainda mais no seu delineamento. Os conjuntos de verbos empregados para objetivo geral e para objetivos específicos estão representados na figura 1.

Figura 1 - Verbos mais recorrentes nos objetivos gerais e específicos



Fonte: elaboração dos autores

⁸ Busca pelos verbos, no infinitivo, mais frequentes nos objetivos, realizada na plataforma Voyant Tools.

Com essa breve observação, notamos que a enunciação dos objetivos possui prioridade nos trabalhos analisados, em detrimento do problema de pesquisa. Isso contrasta com os aportes teóricos que colocam a problematização em um papel central na construção de um trabalho científico.

Partindo do pressuposto de que a vigilância epistemológica em nosso campo adere à constante inflexão de problemas e objetivos sobre objetos propriamente comunicacionais, ressaltamos que, de modo geral, há um empenho para transpassar “obstáculos epistemológicos” (BACHELARD, 1996) nos trabalhos analisados. Resistem alguns impedimentos, relacionados aos dissensos identificados nas teorias acionadoras da metodologia e, também, à constituição própria da Comunicação e sua relação com outros campos. Obstáculos que podem ser superados plenamente quando os hábitos dos intelectuais envolvidos são revistos, o que assegura, segundo Lopes (1990), a cientificidade da pesquisa em Comunicação. Nesse sentido, um dos hábitos mais elementares quanto fundantes da experiência científica é o ato de perguntar, de questionar, vinculados a determinado contexto e campo do conhecimento:

Acreditamos que a capacidade questionadora dos pesquisadores é um importante insumo para a produção do conhecimento. Nossa tarefa e maior responsabilidade, além de explicar realidades complexas do mundo social, é buscar os diversos ângulos em que essa complexidade pode ser esquadrinhada, desenvolver as perguntas que cada modo de conhecimento permite e que o próprio

fenômeno oferece. Perguntas bem direcionadas nos possibilitam desentranhar o conhecimento comunicacional do conjunto geral das ciências humanas e sociais. Um campo de conhecimento em formação, como os estudos da comunicação, se elabora não só pela oferta de teorias abrangentes, mas também com base nas perguntas que desenvolve, para além do horizonte de percepção das ciências humanas e sociais estabelecidas (BRAGA *et al*, 2019, p. 8)

Em relação ao problema de pesquisa, os dissensos identificados nas obras encontram ressonância na prática de pesquisa: a diferença na amplitude, a por vezes opaca enunciação, a diversidade de acionamentos e momentos em que o problema é trazido à tona. Como interpretar esses dissensos é tarefa para mais páginas. Entretanto, cabe aventar se isso não se relaciona, em alguma medida, à configuração heterogênea do próprio conhecimento comunicacional. Se existe uma pluralidade/dispersão de matrizes teóricas e epistemológicas, por que isso também não ressoaria na dimensão metodológica? Por outra via, é possível avançar na compreensão das lacunas. Em 22% dos trabalhos analisados, não foi possível identificar a problematização, mesmo com o escrutínio dos trabalhos completos. É necessário refletir sobre o significado dessas ausências, como isso se relaciona à construção própria do conhecimento comunicacional. É consenso, nas obras analisadas, que a problematização se torna o eixo orientador de um processo investigativo. Se esse eixo inexistente nos relatórios analisados, como compreender o percurso trilhado e o conhecimento oferecido nesses trabalhos?

A primazia dos objetivos nos relatórios analisados indica as heterogeneidades constitutivas do estado atual do conhecimento comunicacional. Embora os objetivos gerais sejam algumas vezes tratados de modo eminentemente operacional, os verbos acionados dão indicativos de uma perspectiva reflexiva de elaboração.

Cabe mais uma vez falar das ausências ao constatar que apenas 61% dos trabalhos explicitam a dimensão do problema e dos objetivos conjuntamente. Mais do que assumir uma postura prescritiva do que deve ou não deve existir em uma investigação, essa lacuna nos leva a pensar sobre as relações entre as teorias que balizam a metodologia e sua efetiva mobilização nas investigações. Talvez, com o avanço da reflexão metodológica a partir do campo comunicacional, seja possível entender como essas dimensões de um projeto investigativo - problema e objetivos - podem ser teorizadas respeitando as especificidades - ou pluralidades - inerentes ao conhecimento produzido.

Para finalizar (ou começar)

Investigações que se voltam para a formulação do campo científico são necessárias para acompanhar o desenvolvimento do conhecimento, no nosso caso, da Comunicação, entrelaçando objetos, objetivos e problematizações. Para Peruzzo (2018, p. 37), há uma dificuldade dos pesquisadores brasileiros do nosso campo em delimitar seus planos e procedimentos metodológicos, pois “existe mais preocupação com as técnicas do que com os métodos e as questões epistemológicas nas teses e dissertações nos cursos de Pós-Graduação em Comunicação, particularmente no Brasil”. Pelo que foi aqui exposto, mesmo que com um recorte regional, a proposição da autora é reafirmada empiricamente por parte dos relatórios de pesquisa analisados.

Convidamos o leitor a refletir sobre as características da dimensão metodológica e as especificidades da pesquisa comunicacional a partir de sua própria pesquisa, dos autores aqui apresentados, dos trabalhos analisados e de nossas próprias considerações a fim de fortalecer aquilo que temos vivenciado como problemas, objetivos e percalços das metodologias científicas no campo da Comunicação. Isso porque, concordamos com Braga *et al* (2019), que os pesquisadores são responsáveis por um dos principais requisitos científicos para uma publicação, que é explicitar seus caminhos metodológicos. O que precisa ser feito de forma que possamos trilhá-los ao longo da leitura do produto final, o relatório de pesquisa publicado.

Além da transparência das escolhas de pesquisa, outra exigência para a ciência é a relevância social, o que justifica o investimento laboral e verbas para a entrega dos achados (PERUZZO, 2018). Apesar de não ter sido o foco deste capítulo, consideramos que este é um ponto central para a constituição de uma pesquisa, afinal, problemas e objetivos formulados e explicitados permitem ao leitor compreender melhor as escolhas, os trajetos, os achados e a relevância própria do objeto.

A partir do trajeto sobre as dimensões teórica e empírica acerca de problemas e objetivos, seus consensos e dissensos e a apropriação dessas dimensões nas investigações do campo, endossamos, com base nesse recorte específico, a relação entre os dois elementos e consideramos que, na maioria dos estudos realizados na região analisada e entre os autores elencados, o objetivo geral deriva de uma formulação da problemática. A problemática é traçada a partir de um problema, construído na relação com o contexto empírico e com a própria processualidade investigativa que leva à formulação das indagações.

Ao mesmo tempo, observamos que o objetivo geral e os específicos são ações que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, sendo norteados pelo problema. O objetivo geral é mais amplo e sua construção evidencia os aspectos teóricos que se pretende acionar para responder o problema. Já o problema é a questão específica posta para a investigação a partir de um tema ou cenário observado, teórica ou empiricamente, construído com base nas teorias e nos estudos já realizados no campo ao qual o pesquisador está vinculado. Entendemos que o mais relevante não é exatamente o enunciado, a pergunta em si, mas o processo de investigação que ela sintetiza, em busca dos achados. É a partir desse processo que sugerimos a construção do objetivo geral.

Esses são apontamentos preliminares, derivados das reflexões realizadas coletivamente, em diálogo com a bibliografia apresentada. Mais do que um fechamento, desejamos que possibilite a abertura de um debate sobre uma dimensão do problema e dos objetivos, fundante no desenvolvimento das pesquisas, seja na Comunicação, seja nos demais campos do conhecimento. Ao considerar alguns aspectos como definidores dessas dimensões na pesquisa em Comunicação, com seus consensos e dissensos, a partir da teoria e da análise dos relatórios, buscamos, na verdade, contribuir para a formulação de nossas e de novas investigações. Um movimento que integra o que costumamos conhecer como metodologias da pesquisa, área encarregada do emaranhado que o campo comunicacional aborda em termos de temas, problemas, realidades, meios, sujeitos, teorias, abordagens etc. Mas encarregada, também, de nos estimular a pensar sobre como pensamos e pesquisamos, reflexividade a que convidamos o leitor no encontro com estas linhas.

Referências

AZURDUY, Carlos A. Camacho. **Metodología de la Investigación Comunicacional**: Una aproximación desde el estudio del consumo cultural de la radio entre mujeres migrantes de la ciudad de El Ato. La Paz: Gugly XtraPubli, 2007.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAQUERO, Marcello. **Pesquisa Quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BARROS, Antonio Teixeira de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A elaboração do projeto de pesquisa. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. p.32-50.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Editora Vozes Limitada, 2013.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Editora Hucitec: São Paulo, 1993.

BONIN, J. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: MALDONADO, E.; *et al.* Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

BRAGA, José Luiz. Constituição do campo da comunicação. Verso e reverso, v. 25, n. 58, p. 62-77, 2011.

BRAGA, José Luiz *et al.* **Dez perguntas para a produção de conhecimento em comunicação**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2019.

BRAGA, José Luiz. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação & educação**, v. 10, No 3, set/dez, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação**. São Paulo: Futura, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C.; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Editora Presença, 1997.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. **Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2006.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas:** amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS, Maria A.; BARROS, Ellen J. M.; OLIVEIRA, Max E. **Metapesquisa em Comunicação:** o interacional e seu capital teórico nos textos da Compós. Porto Alegre: Ed. Sulina 2018.

MINAYO, Maria C.; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 27. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

MOURA, C. P. de. 2016. Metodologia da pesquisa em comunicação: estudo bibliográfico em disciplinas da pós-graduação. In: MOURA, C. P. de; LOPES, M. I. V. **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas.** Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2016.

NAVARRO, R. F.. Pesquisa e metapesquisa sobre comunicação na América Latina. **MATRIZES**, v. 13, n. 1, p. 27-48, 2019.

OROZCO, Guillermo; GONZÁLEZ, Rodrigo. **Una coartada metodológica:** Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. México, D.F.: Tintable, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática:** ensino e conhecimento científico. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013

PERUZZO, Cicília. Apontamentos para epistemologia e métodos na pesquisa em Comunicação no Brasil. **Comunicação e sociedade**, v. 33, 2018, p. 25-40.

PRIEST, Susanna Hornig. **Pesquisa de Mídia.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Juremir Machado da. **O que Pesquisar que dizer**: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STUMPF, I. . Pesquisa bibliográfica. In BARROS, A.; DUARTE, J. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIZER, Eduardo A. CARVALHO, Helenice. Dimensiones sociales de la Comunicación; dimensiones comunicacionales de lo social: líneas y problemáticas de investigación. In: BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha; RUBLESCKI, Anelise (Org.). **Pesquisa em comunicação**: olhares e abordagens. Santa Maria, RS: FACOS/UFMS, 2014.

WOTTRICH, Laura; MAZER, Dulce; MONTEIRO, Maria Clara; CRAVEIRO, CORUJA, Paula; SILVA, Ronei; DA COSTA, Sarah. A definição do problema e dos objetivos de pesquisa: reflexões sobre o fazer metodológico na Comunicação. //: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 42., 2019. **Anais...** São Paulo: Intercom, 2019.

Disponível

em:

<https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1239-1.pdf>. Acesso em 24 fev. 2021

WOTTRICH, Laura; MAZER, Dulce; MONTEIRO, Maria Clara; CRAVEIRO, Pamela; VIEGAS, Paula. A metodologia na prática de pesquisa em Comunicação: análise de teses e dissertações da região sul. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 43.*, 2020.

Anais... São Paulo: Intercom, 2020. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-2520-1.pdf>. Acesso em 17 fev. 2021

ALÉM DA ANÁLISE COMPARATIVA NA PESQUISA

Luciana Moherdau

Contexto

Em razão da pandemia mundial de Covid-19, detectada em 2020, a internet substituiu diversas atividades antes realizadas prioritariamente no espaço físico. Essa mudança antecipou em cinco anos a migração de empresas para a rede mundial de computadores, de acordo com estimativa de Silvio Meira, um dos mais importantes pesquisadores de novas tecnologias do Brasil.⁹

Não foi diferente no campo universitário, embora seja impossível discordar do raciocínio que faz António Fidalgo, reitor da Universidade Beira do Interior, em Portugal, a respeito de as atividades docentes, discentes e de pesquisa, entre outras, estarem momentaneamente restritas a telas de plataformas como *Zoom*, *Google Meet*, *Teams* e *Moodle*, por exemplo: o ensino à distância é apenas um complemento do ensino praticado em salas de aula. “Tão ou mais importante que a aprendizagem formal, de conteúdos programáticos e avaliações, é a aprendizagem informal que acompanha àquela e só possível numa presença de corpo e alma”, explica Fidalgo (2020, on-line).

⁹ Para saber mais, ver: <https://bit.ly/3s37ljC>. Acesso em: fev. 2021.

Não há dúvidas sobre a importância da troca presencial entre alunos e professores, mas as impossibilidades impostas pelo novo coronavírus proporcionaram a produção da série *GJOL Cast*, desenvolvida por integrantes do Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-line (GJOL), do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), hoje coordenado por Suzana Barbosa, uma das principais expoentes do grupo baiano.

Um desses episódios, considerado histórico, transmitiu debate protagonizado em julho passado (2020) pelos criadores do GJOL Marcos Palacios e Elias Machado. Intitulado *Conversas digitais – Jornalismo, novas práticas e a necessidade de novas teorias*, o *GJOL Cast* pontuou, além de diversas questões que permeiam o ensino e a pesquisa no campo do jornalismo, sobretudo o praticado pela internet, a necessidade de a pesquisa ir além do estudo de caso e da conclusão descritiva.

Embora existam outras metodologias para o estudo deste campo da Comunicação, este artigo se propôs a fazer análise a partir da proposição desenvolvida por Machado e Palacios, conforme se perceberá na leitura deste texto. Tal método, desenvolvido no início da criação do grupo de estudos na Facom-UFBA e denominado metodologia híbrida, foi apresentado no seminal artigo redigido por seus fundadores para integrar o livro *Metodologia de pesquisa em Jornalismo*, organizado por Claudia Lago e Marcia Benetti e publicado em 2006 pela editora Paulus.

Assim denominam Machado e Palacios (2006, p. 2): “metodologia híbrida é um conceito centrado na discussão conceitual da nova prática jornalística, complementada por estudos de caso dentro das redações de organizações jornalísticas previamente selecionadas”. Dessa forma, ainda de acordo os autores, neste modelo, procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa

“são ações complementares no processo contínuo de compreensão conceitual sobre a produção de informações nas organizações jornalísticas no ciberespaço nas sociedades contemporâneas” (2006, p. 2).

A aplicação da metodologia híbrida tem origem, 25 anos atrás, quando os fundadores do GJOL constataram a necessidade de estudar o jornalismo de internet a partir de duas frentes: 1) de mapeamento das modificações porque passava o novo tipo de jornalismo que emergia com o ciberespaço e 2) de elaboração conceitual sobre as particularidades desta modalidade jornalística. “Desde nosso primeiro trabalho, o *Manual de Jornalismo na Internet*¹⁰, (1996), tivemos o cuidado de enfrentar o desafio de aplicar uma metodologia que nos permitisse dar conta destas duas frentes”, contaram Machado e Palacios (2006, p. 2).

A partir da delimitação das frentes de atuação, o GJOL produziu trabalhos notáveis desde então, tendo apresentado conceitos-chave do jornalismo, como a própria definição dessa prática na rede mundial de computadores, além de usuário, multimídia, produção descentralizada, interatividade, atualização constante e hipertextualidade. O grupo também sistematizou as principais características da mídia brasileira no espaço informacional.

Foi após a defesa da tese de Doutorado de Elias Machado – *La estructura de la noticia en las redes digitales*, em 2000, na Universidade Autônoma de Barcelona, na Catalunha, que a metodologia híbrida passou a ser utilizada de modo mais sistemático por pesquisadores do GJOL – Prado, 2000; Silva Júnior,

¹⁰ A íntegra do *Manual de Jornalismo na Internet* está disponível em: <https://bit.ly/2PiVMHd> Acesso em fev. 2021.

2000; Palacios, Ribas e Narita, 2000; Palacios, Ribas e Mielniczuck, 2001; Barbosa, Mielniczuck, 2003; Machado e Palacios, 2003; Porto Alegre, 2004; Machado, Borges e Miranda, 2004a, 2004b; Silva, 2004; Silva Júnior, 2004; Schwingel, 2004; Moherdau; 2005; Nogueira, 2005; Palacios e Munhoz, 2004, 2005 (MACHADO E PALACIOS, 2006).

O pesquisador percorre, na metodologia híbrida, as três etapas abaixo listadas, com o intuito de revisar a bibliografia sobre o objeto e, assim, possibilitar que a produção conceitual seja testada em estudos de casos específicos:¹¹

- Revisão preliminar da bibliografia, acompanhada da análise de organizações jornalísticas relacionadas ao objeto de estudo;
- Delimitação do objeto com formulação das hipóteses de trabalho e estudos de caso com pesquisa de campo (participante ou não) nas organizações jornalísticas;
- Elaboração de categorias de análise, processamento do material coletado e definição.

Machado e Palacios (2006) destacam que o modelo metodológico adotado pelo GJOL, mesmo tendo apresentado certas características específicas para pesquisas no campo digital, tem larga tradição no campo do jornalismo (PARK, 1921; ROSTEN, 1937; BREED, 1952; TUNSTALL, 1970; 1972; TUCHMAN, 1978; GANS, 1980; MACHADO, 1992; RIBEIRO, 1993).

¹¹ Para conhecer as pesquisas realizadas com a metodologia híbrida, ver: <http://bit.ly/3re36Ss>. Acesso em mar. 2021.

“O jornalismo é o resultado das práticas. Nós tivemos um papel nisso, o de tentar chamar a atenção para o fato de que novas práticas estavam surgindo. Difícil era convencer as pessoas que não era possível ensinar com as mesmas teorias”, explicou Machado na sessão do GJOL *Cast*. Mas é importante ressaltar, como o fez Palacios, que o grupo formou pesquisadores que ocupam papéis fundamentais em diversas universidades pelo país, além de ter destaque em artigos outros (QUADROS; FORT; KASEKER, 2020; SALAVERRÍA, 2019; LAGO; BENETTI, 2010; DÍAS NOCI; PALACIOS, 2007). Esta é a imensa contribuição de Machado e Palacios para os estudos desenvolvidos em todo o país.

A dissertação de Mestrado desta pesquisadora (2005), defendida na Universidade Federal da Bahia e mencionada no artigo inaugural dos fundadores do GJOL, é uma entre diversos trabalhos a comprovar a eficácia da metodologia híbrida. Tendo como objeto o leitor de notícias no jornalismo de internet, foi além de mapear o seu estado da arte e apresentar uma conclusão descritiva, ainda que colocada sob o escrutínio da banca de avaliação na defesa e de pares desse campo do saber.

O estudo, desenvolvido por cerca de dois anos e meio, mapeou conceitos em torno do leitor, além de denominações a ele dadas por diversos autores, apontadas antes e depois do surgimento da rede mundial de computadores e, naquele período, da *World Wide Web*, apontou a função desses usuários e apresentou uma categorização a respeito do tempo de leitura, além de adiantar, já em meados dos anos 2000, que a personalização seria crucial na produção e na oferta de informação. Desde a defesa da dissertação até hoje, decorreram-se 16 anos. No Brasil e no exterior, jornais como *O Globo* e o *The New York Times* passaram a elaborar recentemente estratégias de abordagens com base na

personalização, desde conteúdo exibido em *desktop*, passando por sistema de comunicação instantânea, a *newsletter*.

É verdade, porém, que, na esteira do GJOL, pesquisadores estrangeiros, com igual importância, também apresentaram taxonomias e denominações, como, por exemplo, Salaverría, 2005; Paul, 2005; Mcadams, 2005; Gilmor, 2004; Boczkowski, 2004; Meadows, 2003; Murray, 2003; Paul, 2002; Castells, 2002; Salaverría, 2001; Manovich, 2001; Deuze, 2001; Lévy, 1999; Pavlik, 2001; Hall: 2001; Echeverría, 1999; Fidler, 1998; Bardoel & Deuze, 1999; Landow, 1995; Bolter, 1991 (MOHERDAUI, 2005; 2012).

Em consonância com as pesquisas desenvolvidas no exterior, listadas no parágrafo anterior, a inegável contribuição do GJOL, como destacou Palacios no GJOL *Cast* de julho passado (2020), é a metodologia ir além da análise descritiva. Nesse sentido, os processos de inovação do GJOL passam por uma perspectiva propositiva: “Quando pensamos sobre a nossa contribuição metodológica, é inevitável que nós pensemos, enquanto processos de inovação, o que é que fizemos, o que apresentamos, acho que existem marcos importantes”, explicou Palacios. O fundador do grupo de pesquisa destaca os marcos importantes:

Participamos do *Projeto Sala de Aula* em 1997, que estabeleceu um espaço pioneiro de ensino na internet por meio de cursos de extensão em várias áreas, inclusive a nossa. Estivemos envolvidos na criação do *Panopticon*, uma plataforma integrada de publicação jornalística. Depois, recentemente, naquele período, criamos o *Projeto Academia*, voltado para a criação de um aplicativo funcionando

como uma agenda de fontes especializadas para jornalistas profissionais. (2020, on-line)

Porém, prossegue Palacios, “quando nos debruçamos sobre os tais textos fundadores, em uma avaliação crítica e retrospectiva, é inevitável constatarmos que o ferramental criado se mostra muito eficiente, de modo geral, para estudos de estado da arte e mesmo para estudo prático e consultorias técnicas”. Mesmo assim, o fundador do GJOL faz uma importante ponderação: “Identifico um problema básico, que eu já venho há muito tempo levantando. Avalio que esse ferramental se apoia muito fortemente em produtos já existentes, principalmente nos produtos de ponta, que acabam servindo como parâmetros para as avaliações comparativas”.

Nesse sentido, pergunta:

O que fazer? Que elementos incorporar a esse ferramental de investigações já existentes para que a metodologia de pesquisa em jornalismo seja mais proativa e propositiva? O que falta a este ferramental para que ele contribua de modo mais decisivo para lançar as investigações em direção aos aspectos das inovações possíveis no jornalismo, a partir daquele momento específico de estado da arte do qual se parte e do qual certamente essas ferramentas são eficazes em termos de análise? (2020, on-line)

Revisão metodológica

São complexas as perguntas feitas por Palacios no tópico anterior, reproduzidas do GJOL *Cast*, a respeito de quais proposições

contribuirão para que a metodologia de pesquisa em jornalismo seja mais assertiva em estudos no sentido de apontar novos caminhos no jornalismo com a aplicação dessas ferramentas para análises.

Em resposta, Elias (2020, on-line) destacou que, atualmente, um dos desafios do pesquisador não é só mapear, mas identificar oportunidades de desenvolvimentos de produtos, de metodologias, de tecnologias, de técnicas. É verdade que é urgente incorporar a metodologia do GJOL à pesquisa. Os estudos não podem mais ser limitados a apresentar estudos de caso, como bem apontou Palacios anteriormente.

Esta pesquisadora, como ex-integrante do GJOL e tendo vivenciado uma miríade de atividades desde que iniciou estudos no campo do jornalismo praticado na internet, 25 anos atrás, e, sobretudo, a partir de análises recentes de pesquisas de iniciação científica na Universidade de São Paulo (USP), durante estágio pós-doutoral na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), evidenciou a importância de as universidades adotarem a metodologia híbrida.

Não que outros percursos delineados não tenham como ponto de partida essa metodologia. Mas a ponderação feita, com razão, pelos fundadores do GJOL se mostrou pertinente principalmente a partir da experiência em campo como avaliadora da Etapa Internacional das edições 26 e 27 do SIICUSP (Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP), em 2018 e 2019, respectivamente. Nas ocasiões, foram analisados 21 trabalhos de estudantes de graduação da área de humanas de diversos campus da USP. A maioria dos projetos limitou-se a apresentar descrição de estudos de casos.

Já que boa parte dos estudos aponta para a mera descrição dos casos, há outros procedimentos importantes a serem incluídos, além da metodologia híbrida, como a revisão geral de nomenclaturas criadas, desde que se passou a observar o jornalismo praticado na

internet como objeto, e dos conceitos aplicados às pesquisas desse campo do saber, a exemplo do termo ciberespaço e de outros vários prefixos, como webjornalismo, ciberjornalismo, jornalismo *mobile* e jornalismo de aplicativos, entre outros.

Faz sentido nomear a prática jornalística a cada novos aplicativos e dispositivos, com *WWW* e *mobile*? Não seria mais adequada a terminologia jornalismo de internet? Ou utilizar somente jornalismo, uma vez que, como bem pontuou Jeff Jarvis, em 2011, ao ser entrevistado para o documentário *Page One: Inside the New York Times*. o que muda é a plataforma, não o jornalismo.

Outra interrogação importante a ser feita é a respeito do uso do prefixo ciber para o jornalismo. Criado por Steven Johnson em *Burning Chrome* (1982) e popularizado em *Neuromancer* (1984) para designar “uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados [...], uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de dados de todos os computadores do sistema humano” (GIBSON, 2014, p. 83), ciberespaço foi mais tarde repensado em razão de a internet se aproximar da ubiquidade, em que pesem as desigualdades de conexão em todo o mundo (2007):

“Quando escrevi *Neuromancer*, o ciberespaço estava lá, e nós estávamos aqui. Em 2007, o que não nos importamos mais em chamar de ciberespaço está aqui, e aqueles momentos sem conectividade, cada vez mais raros, estão lá. E aí está a diferença”. É preciso pontuar, porém, que o termo, pré-*Web* e adotado frequentemente para separar o mundo digital do mundo real, não foi elaborado exatamente para marcar essa divisão, mas para dar conta do universo de *games* ou o que o autor chamou de “realidades aparentes”:

Eu estava descendo a Granville Street, a versão de Vancouver para a Sunset Strip, olhando

dentro de um dos fliperamas de vídeo. Eu podia ver na intensidade física de suas posturas como os garotos lá dentro estavam enfeitiçados. Era como um daqueles sistemas fechados de um romance do Pynchon: um loop de feedback com fótons saindo das telas e entrando nos olhos dos garotos, neurônios se movendo através dos seus corpos, e elétrons se movendo pelo videogame. Aqueles garotos claramente acreditavam no espaço que os games projetavam. Todo mundo que eu conheço que trabalha com computadores parece desenvolver uma crença de que existe alguma espécie de espaço real atrás da tela, um lugar que você não pode ver, mas que sabe que está ali. (GIBSON, 2014, p. 401)

Esse raciocínio leva também a refletir sobre as próprias taxonomias criadas para o jornalismo de internet desde que a *World Wide Web* foi anunciada pelo engenheiro britânico Tim Berners Lee, no início dos anos 1990. Fiz revisão dessa natureza no Doutorado, cuja tese, *Interfaces nômades – Uma proposta para orientar o fluxo noticioso na Web*, foi publicada em livro pela editora Senac quatro anos depois da defesa, realizada em 2012, sob o título *Jornalismo sem manchete – A implosão da página estática*. Nesse sentido, o divisor de águas em relação a sistematizações é *Software takes command* (2013), do pesquisador russo Lev Manovich, um dos mais importantes estudiosos da cultura de internet da contemporaneidade.

No livro, com 357 páginas, para Manovich, a definição de linguagem visual híbrida leva a questionar se há a necessidade de dividir as formas do jornalismo praticado na internet em fases e

caracterizá-lo sem levar em conta o aspecto estrutural da interface, a exemplo das elaborações feitas por integrantes GJOL e autores como Mark Deuze (2001), e a noção de remediação de Jay David Bolter e Richard Grusin (2000), segundo a qual uma mídia representa a outra na internet, além de relatos críticos de Giselle Beiguelman (2003) e Ted Nelson (2001).

A linguagem visual híbrida de Manovich caracteriza-se por a) mudança contínua nas formas (variáveis); b) uso do espaço em 3D como plataforma comum para o design de mídia; e c) integração sistemática de técnicas de mídia não compatíveis. O autor nomeou o processo de *deep remixability*, pois não envolve apenas conteúdos de diferentes mídias, mas também técnicas fundamentais, métodos de trabalho e modos de representação e expressão. O pesquisador apoia-se na experiência com programas usados durante sua trajetória profissional para pensar a Cultura do Software – *Word, PowerPoint, Photoshop, Illustrator, Final Cut, After Effects, Flash, Firefox e Internet Explorer*, entre outros, definida por ele como:

Um subconjunto de aplicativos de *software* que permite: publicação, criação, movimento, acesso, compartilhar e remixar imagens, sequências de imagens em movimento, desenhos 3D, textos, mapas, elementos interativos, bem como várias combinações desses elementos, tais como *websites*, desenhos 2D, gráficos, jogos de vídeo, comerciais e artísticas instalações interativas-etc. (enquanto originalmente este *software* aplicativo foi projetado para rodar no *desktop*. Hoje algumas das criações de mídia e ferramentas de edição também estão disponíveis como *webware*, isto é, aplicações

que são acessadas via *Web*, como o *Google Docs* (2013, p. 13.).

Incluindo a proposta de Manovich à de Bolter e Grusin, a remedição, é possível rever as estruturas fundantes do jornalismo praticado na internet e colocá-las em novas perspectivas, para além das fases. Essa inflexão coloca como características a linguagem visual híbrida e a remediação. A primeira contém em sua composição: multimídia, interatividade, hipertextualidade e memória, entre outros. A segunda inclui as primeiras fases – metáfora, metáfora + *online* e *online*.

Tal raciocínio tem origem nas perspectivas de análise de interface de Nelson e Beigelman. O primeiro, considerado o criador dos termos hipertexto e hipermídia, afirmou, 20 anos atrás, que a *Web* simula o papel, com hierarquia, diagramação e colunas (2001). A segunda, uma das mais importantes pesquisadoras sobre os impactos da internet na sociedade, comparou o *browser* a um paginador (2003). Ou seja, do ponto de vista da tela, da interface, o *design* revela o que definiu Manovich (2013, p. 45): “um *PowerPoint* com mídia distribuída”.

Essa constatação não tem, porém, o intuito de incluir a tecnologia como determinante ao jornalismo. Pelo contrário, tem o propósito de levar à compreensão segundo a qual a tecnologia possibilita ações específicas para essa prática social, conforme bem elaborou Barbie Zelizer em *Why Journalism Is About More Than Digital Technology* (2019). No artigo, Zelizer argumenta que a tecnologia dá propósito, forma, perspectiva e significado ao jornalismo, não o contrário. A tecnologia, aponta, amplifica o alcance das práticas e da produção jornalística, mas não o substitui ou o representa:

A tecnologia digital introduziu diferenças marcantes no estilo jornalístico, na coleta de informações, na análise das fontes, na distribuição e no financiamento que, por sua vez, levaram a novos formatos de apresentação: ganchos, listas, *gifts*, podcasts, realidades virtual e aumentada, interfaces de conversação, visualização de dados e experiências de imersão, entre outros. Esses novos recursos, aprimorados por outros recursos de armazenamento, recuperação e remediação tornam as notícias mais próximas e personalizadas e interativas do que nunca. (2019, p. 344)

Zelizer (2019, p.3) aponta um erro de origem nas pesquisas dessa natureza: “definir o jornalismo em conjunto com sua tecnologia muitas vezes acaba confundindo palco com realidade”. Na opinião da pesquisadora, há três problemas nessa visão: obscurece o fato de que a tecnologia muda constantemente o jornalismo, impede a verificação de seus efeitos prejudiciais ao jornalismo e promove o esquecimento do que permanece estável no jornalismo.

Porque, na realidade, pondera Zelizer, embora as notícias sejam transmitidas de modo mais rápido, interativo e personalizado, no fim do dia ainda são reconhecidas como notícias. Posto dessa maneira, “como definir o jornalismo praticado na internet?”, pergunta. Apesar de a atividade e a inovação não se restringirem à tecnologia, o jornalismo sempre foi orientado para a inovação, e o de internet não é uma exceção, reflete. A autora alerta para o cuidado de serem elaboradas definições para o jornalismo de internet, abordagem feita anteriormente neste artigo (ver p. 6-9).

Brevidade de modelos

Outro importante ponto de reflexão para revisão de literatura está no campo conceitual. Entre os recentes trabalhos publicados, observa-se o uso de conceitos que foram remodelados a partir das modificações de práticas sociais nas sociedades contemporâneas. A essa perspectiva da necessidade de reconfiguração, no contexto dos estudos em comunicação e internet, é importante destacar as obras *Sociedade do espetáculo* (DEBORD, 1967), e *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1975).

A releitura indica o cenário no qual Guy Debord e Michel Foucault elaboraram seus pensamentos e aponta a emergência de verificar se cabe adotar seus conceitos para os atuais objetos de pesquisa ou o atual estado de mundo. A respeito de *Sociedade do espetáculo*, Baudrillard mostrou, na década 1990, no livro *Tela total* a necessidade de atualização desse conceito. André Lemos fez reflexão semelhante em seu *Isso (não) é muito Black Mirror – Passado, presente e futuro das tecnologias de comunicação e informação* (2018).

Ao refletir sobre a definição de Debord, Baudrillard, indica uma mudança conceitual. O autor se baseia em uma ordem “disnéica” para tratar dessa remodelação: em um mundo cada vez mais intermediado por telas, a Disneylândia, característica da sociedade do espetáculo, foi substituída pela Disneyworld.

A ordem “disnéica” está inserida em uma lógica de tela total, na qual o real se torna o centro das atrações, um parque de diversões. “Não é mais o contágio do espetáculo que altera a realidade, mas a própria realidade é o espetáculo, e o sujeito não é mais espectador alienado e passivo, mas figurante interativo desse

imenso reality show” (BAUDRILLARD, 1997, p. 122-124; 145-146). Nesse contexto, o mundo virou “uma performance interativa”.

Ao analisar quatro temporadas da série *Black Mirror*¹², Lemos (2018, p. 17-18) constata que os roteiros são ancorados em problemas típicos da sociedade do espetáculo e da cultura de massa do século XX, com estruturas epistemológicas aplicadas ao audiovisual:

Black Mirror fala do passado, vê o presente de forma distorcida pelo retrovisor e mal consegue antever o futuro. Problemas cruciais que já nos perturbam não são sequer apontados: agência dos objetos, performatividade algorítmica, geração de perfis “individuais”, memória dinâmica e em outras materialidades, rastros digitais muito além daqueles deixados intencionalmente, entre outros. [...] Definitivamente, as mentes do diretor e dos produtores parecem estar presas a questões tecnomidiáticas típicas do século XX. A expressão deveria ser: “isso NÃO é muito *Black Mirror*”, sendo “isso” a nossa atual cultura digital.

Em relação às sociedades disciplinares, Gilles Deleuze contextualizou a definição e a amplificou para sociedade do controle. Algo que atualiza não só a obra de Foucault, mas as reflexões elaboradas por Thea Von Harbou, George Orwell, Philip K. Dick, Ray Bradbury, Fritz Lang, Francois Truffaut, Jean-Luc Godard,

¹² Para saber mais, ver: <http://bit.ly/3uZGAin>. Acesso em: mar. 2021.

Ridley Scott e Richard Linklater, entre outros, cujas abordagens se dão no campo da ficção científica. Isso revela que a discussão a respeito da vigilância ocupa desde pesquisadores e escritores, de variados os campos do saber, como a literatura e o cinema.

Em *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle* (1992), Deleuze situa as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX, tendo seu apogeu no início do século XX. Elas são moldadas partir da organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis – família, escola, caserna, fábrica, (de vez em quando) hospital e (eventualmente) prisão.

O artigo anota a percepção de Foucault em relação à brevidade desse modelo:

[...] Ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade à outra. Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitavam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. (DELEUZE, 1992, p. 1)

Além de trazer a sociedade de controle, o autor a contextualiza no âmbito tecnológico, embora não tenha

considerado a internet, criada em 1969, e a *Web*, surgida no início da década de 1990:

As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. (DELEUZE, 1992, p. 3)

Posso isso, Deleuze anuncia a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, uma espécie de vigilância distribuída, a partir do raciocínio de Paul Virilio (apud DELEUZE, 1992, p. 1): “as formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, que substituem as antigas que operavam na duração de um sistema fechado”.

Hoje, fala-se em vigilância distribuída como um modo de funcionamento das redes que constituem a vigilância como dispositivo nas sociedades contemporâneas, não definidas por uma tecnologia ou atividade em particular, ainda que não esgote as muitas faces de um processo que não apenas é bastante complexo, como está em pleno andamento e cujos desdobramentos ainda estão por vir (BRUNO, 2013, p. 17; 36):

Somos frequentemente interpelados pela aparição de tecnologias, práticas, apropriações, sejam elas individuais, coletivas, corporativas, requerendo diversos

deslocamentos: conceituais, metodológicos, estéticos, cognitivos, políticos, subjetivos. [...] É preciso abrir mão, ao menos em parte, de grandes e acabados modelos de compreensão da vigilância, sob pena de perdermos de vista as singularidades dos processos, dispositivos e práticas que estão em curso.

[...]

No atual estado de vigilância distribuída convivem modelos mais hierarquizados e unilaterais (presentes sobretudo na videovigilância) e modelos participativos e colaborativos, em que os indivíduos são mobilizados a adotar um olhar e uma atenção vigilantes sobre o outro, a cidade, o mundo.

Visão etnocentrista

Além da revisão de conceitos, nomenclaturas e taxonomias, outra importante preocupação a respeito do método de pesquisa se dá no âmbito da contextualização de uma temática escolhida. No texto de abertura da edição especial sobre jornalismo praticado na internet da *Taylor & Francis Online*, intitulado *What a Special Issue on Latin America Teaches Us about Some Key Limitations in the Field of Digital Journalism*, Eugenia Mitchelstein e Pablo J. Boczkowski (2021) apontam a importância de não ignorar antecedentes históricos que possam dar luz a uma problematização e contrastar táticas.

Mitchelstein e Boczkowski citam como exemplo estudos sobre desinformação limitados à campanha presidencial dos EUA de 2016 que levou Donald Trump ao comando daquele país. Os pesquisadores lembram o farto material documental que mostra a ação da CIA “para tentar, sem sucesso, impedir a vitória de Salvador

Allende nas eleições presidenciais de 1970 no Chile” (2021). A estratégia continuou até Allende ser deposto por meio de um golpe de estado três anos depois.

Embora os processos tenham se dado em plataformas diferentes (internet e jornal *El Mercurio*), é crucial apontar que o uso de desinformação não aparece sob Trump. No campo do jornalismo há uma tese de Doutorado defendida na Alemanha no século XVII que abordara essa questão.¹³ Santo Agostinho, na Idade Média, e Sócrates, na Grécia Antiga, também trataram da mentira. A mentira é tão antiga quanto a história.

No *GJOL Cast*, Palacios (2020) fez crítica semelhante. “Há uma outra dimensão que não se pode perder de vista no âmbito do ensino que é a formação integral do jornalismo enquanto um conhecedor da cultura, um conhecedor da filosofia, uma pessoa inserida no mundo”. Na opinião dele, de nada adianta um pesquisador capaz de empiricamente planejar as ferramentas e, talvez, até teoricamente, a partir da teoria comunicacional, se não sabe quem é Marcel Proust ou Platão:

Essa é uma preocupação muito grande quando pensamos no ensino universitário, não só na área de comunicação, na área de jornalismo, mas de uma maneira geral. A hiperespecialização, tem como foco a pessoa voltada para aquelas disciplinas teóricas ou práticas da formação e perdendo de vista a formação mais integral, mais afinada e atendida com a história, com a filosofia, com a política. É preciso sair um pouco dessa

¹³ Para saber mais, ver: <https://amzn.to/3uVFzrx>. Acesso em mar. 2021.

armadilha que é discutir teoria e prática e perder de vista a formação do ser humano integralmente. (2020, on-line)

Também apontam Mitchelstein e Boczkowski (2021) a urgência em incluir, nos estudos de jornalismo praticado na internet, pesquisadores de diversas partes do mundo com diferentes gêneros argumentativos, não restritos apenas a América do Norte. A justificativa para esse argumento deve-se ao fato de o campo ter se tornado mais representativo, reflexivo, descentrado e cosmopolita: “é hora de o campo mudar da implantação universal do Modelo T de publicação acadêmica para um conjunto mais pluralista de opções de comunicação.” (p. 133).

Os autores defendem que “a visão etnocentrista de pesquisadores tende a homogeneizar um outro supostamente exótico ao revelar diferenças entre mídia latino-americana e seus públicos” (2021, p. 1). Sendo assim, acreditam que incluir trabalhos de outras regiões, como a América Latina, tema da edição especial sobre jornalismo praticado na internet da *Taylor & Francis Online*, pode contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos e das práticas do jornalismo.

Apontamentos

Não há inspiração mais adequada para pensar sobre as metodologias aplicadas ao jornalismo do que *Proverbios & Cantares* (1992), poema do espanhol Antonio Machado, lembrado por Machado no *GJOL Cast* (2020): “Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”.

Ao rememorar o poema, o fundador do GJOL apontou que é preciso compreender que a ciência atual não é a mesma que a da Grécia de Aristóteles, tampouco é a do *Novum Organum*, de Francis Bacon, ou a de Vanevar Bush (2020, on-line), com o *Memex*¹⁴: “não podemos tratar as teorias como um dogma. Ou seja, as teorias são boas enquanto elas têm utilidade para explicar a diversidade de práticas existentes. Quando elas não dão mais conta, o que fazem um bom cientista e um bom pesquisador é revê-las”.

Além disso, o grande desafio, alerta, “é não ficar apenas na observação, mas desenvolver metodologias para pesquisa aplicada. O que interessa é entender essa diversidade de práticas”. Para Machado, a interdisciplinaridade na pesquisa é importantíssima: “não há como não fazer inovação que não seja transdisciplinar, multidisciplinar, e isso só é possível se houver perspectivas diferenciadas para contribuir”.

Um dos tópicos a serem repensados, de acordo com o pesquisador, é analisar como deontologia se dá em novas práticas do jornalismo de internet, como, por exemplo, o uso de algoritmos. “Os jornalistas já são robôs, não se trata de uma questão do futuro. Pesquisas mostram que 90% das notícias produzidas pelas agências são de robôs. Como é que fica a questão ética? A questão deontológica nessas práticas? Isso precisa ser repensado”, conclui.

Ocorre, porém, segundo Machado, que o ensino da deontologia tem sido orientado para uma prática que cada vez existe menos. Ou seja, as práticas estão mudando muito, mas as teorias não estão avançando. É importante voltar à história e atualizá-las: “o fascínio que as pessoas têm, e que nós do GJOL nunca tivemos, pela tecnologia imediata é muito redutor, porque não podemos entender o que está acontecendo hoje se nós não voltarmos aos gregos”.

¹⁴ Para saber mais sobre o *Memex*, ver: <https://bit.ly/3q9iM8i>. Acesso em mar. 2021.

Machado chama ainda atenção para a importância de não se repetirem metodologias de mestrados acadêmicos e profissionais. “Se não forem aplicadas metodologias diferentes, não haverá inovação. Pois só mudará a denominação, as práticas continuarão as mesmas”. Esse é o grande desafio da área de comunicação.

Há diversos exemplos que resultaram em inovação a partir do método de pesquisa. A leitura dos trabalhos do matemático Paul F. Lazarsfeld indica sua proeminência na indústria da publicidade por causa de sua técnica de medição de audiência, também aplicada em campanhas eleitorais. A tese de Doutorado de George Gallup (1928) sobre pesquisa de opinião levou à criação do Instituto Gallup, nos Estados Unidos, um dos mais importantes centros de sondagem do mundo.

Ou seja, há inovação na pesquisa acadêmica. Para alcançar esse propósito, a metodologia híbrida é a inestimável contribuição do GJOL para o jornalismo praticado na internet. Além de formar estudiosos que ocupam espaços de destaque em diversas universidades, o grupo fez parcerias com instituições brasileiras e estrangeiras, tendo formado uma rede com uma enorme quantidade de pesquisadores.

Tendo o estudo de caso como ilustração, a metodologia híbrida está além de um conjunto de regras, características de manuais que ensinam a elaborar projetos de pesquisa. É seu propósito não se restringir a análises comparativas e a conclusões meramente descritivas. “No GJOL, a metodologia significa o esforço para alterar a lógica e a estrutura de uma prática de ensino-pesquisa-aprendizagem a partir de um complexo de atividades internas e externas ao grupo” (MACHADO; PALACIOS, 2006, p. 19.).

Outro importante eixo de trabalho do GJOL é a prática da pesquisa colaborativa, dentro e fora das salas de aula. A prática, inspirada em Carlos Rodrigues Brandão (2003), é considerada um

“passo decisivo na transformação de uma turma de alunos em um grupo de professores e em equipes de pesquisadores, diferenciados de acordo com a suas capacidades individuais de participar e contribuir para a busca e a criação de saberes coletivos” (MACHADO; PALACIOS, 2006, p. 19).

Vale ressaltar que as atividades do GJOL têm ligação com o ensino de graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (Facom-UFBA). O grupo de estudos surge na década de 1990, inclusive, a partir da parceria de Palacios e Machado, com o estabelecimento de uma disciplina optativa e de um jornal laboratório.

Atualmente, a universidade oferece a *Oficina de Jornalismo Digital*, disciplina obrigatória, de caráter teórico-prático. Ela opera como um laboratório de testes de metodologias de ensino e softwares. Esta pesquisadora, quando integrante do GJOL e mestranda na UFBA (2003-2006), entre outros colegas, participou do treinamento pedagógico da oficina:

As disciplinas da graduação colocam-se também como espaço de treinamento pedagógico de nossos mestrandos e doutorados, que são incentivados a participarem das atividades de ensino. Do quadro atual de pesquisadores, Suzana Barbosa, Luciana Mielnickzuk, Beatriz Ribas, Luciana Moherdauí e André Holanda tiveram a experiência de funcionar como monitores ou assistentes em disciplinas da graduação, colocando em prática e testando os conhecimentos adquiridos em suas pesquisas. (MACHADO; PALACIOS, 2006, p. 20)

Esse arcabouço prático desempenha uma função essencial na pesquisa, e os três procedimentos básicos apontados no artigo de 2006, assinado por Machado e Palacios, *Um modelo híbrido de pesquisa: a metodologia aplicada pelo GJOL* – revisão e crítica da literatura; descrição de realidades e criação de conceitos e categorias de análise – formam um importante ferramental para produção de conhecimento e inovação: “nossos pesquisadores são incentivados à formulação de conceitos e categorias de análise em todos os níveis, mas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado esta etapa aparece como um pré-requisito” (p. 9).

Certamente, como mencionou Palacios (2020, on-line) no *GJOL Cast*, “outros trabalhos de relevo foram produzidos por integrantes do grupo ao longo de sua existência envolvendo proposições metodológicas, mas de forma mais ou menos acentuada”. Mas os textos fundantes, a exemplo do que trata da metodologia híbrida, são referências nas produções posteriores.

Outra contribuição considerável é o procedimento, apresentado 15 anos atrás, que aponta para a necessidade de atualização de resultados prévios a cada novo trabalho de um integrante do GJOL: “cada novo trabalho de pesquisa busca avançar os conhecimentos acumulados, reformulando ou atualizando resultados prévios”. Ou seja, a metodologia não é um projeto acabado. Ao contrário, ela vai sendo aperfeiçoada ao longo do processo, com a incorporação de novos formatos quando for justificável e para atender a novas demandas.

Por essa razão se deu a escolha de um dos textos fundantes do GJOL como orientador deste artigo. Os procedimentos adotados a partir da metodologia híbrida são aplicáveis às abordagens feitas ao longo dos tópicos anteriores a respeito da urgência em se discutir uma revisão geral de nomenclaturas (webjornalismo e jornalismo

mobile), prefixos (ciber), características, taxonomias e conceitos (Sociedade do espetáculo e vigilância panóptica).

Como mencionado, esta pesquisadora tem buscado, ao longo de mais de 25 anos de estudos sobre os impactos da internet no jornalismo, pensar o campo para além de uma análise descritiva. A experiência no GJOL contribuiu para revisão do *Guia de estilo web – Produção e edição de notícias on-line*, cuja primeira edição foi lançada antes da realização do Mestrado na UFBA, de 2007, dois anos após a defesa da dissertação.

Também o método foi essencial no período doutoral, na PUC-SP, em que o mote da tese foi ancorado em refletir a respeito do jornalismo no âmbito das redes sociais e do uso, no atual contexto, de características, nomenclaturas e taxonomias, elaboradas ao longo do início da *Web*, e apontar novas proposições. O resultado da pesquisa foi publicado no livro, em 2016, *Jornalismo sem manchete – A implosão da página estática*.

Tendo como pressuposto a arte digital para analisar as suas estruturas tradicionais, há no trabalho considerações sobre como a interface é modificada por essas plataformas. Bases do *design* da mídia, hierarquia, diagramação e colunas não integram a estética das redes sociais. Outra constatação vultuosa foi a de que as empresas de comunicação não fazem parte do modelo de negócios dessas companhias e, portanto, não controlam seus fluxos informacionais. Por esse motivo a tensão entre esses grupos tem crescido volumosamente.

Por fim, a aplicação da metodologia híbrida no estágio pós-doutoral. Desenvolvido por cerca de três anos na FAU-USP (2018-2021), o projeto foi redigido com objetivo de não ter como resultado o estado da arte do objeto – telas de projeções efêmeras. O texto partiu do pressuposto de que os smartphones massificariam as projeções de telas. Na ocasião, as projeções não haviam tomado

conta do Brasil e do mundo, como ocorreu no início da pandemia do novo coronavírus. Porém, sem os smartphones. Tal popularização se deu por meio de um projetor acoplado a um computador.

Para dar conta da problematização a respeito de um objeto existente, mas que ainda não havia ganhado amplitude, estava restrito a artistas e ativistas e regido, em São Paulo, pela Lei Cidade Limpa, regradora de, entre outras ações, as projeções. O estudo partiu de um curta do diretor Francois Ferracci, intitulado *Lost Memories* (2012), que retratava uma Paris, em 2020, administrada por dados, na qual a computação é ubíqua e as interfaces são flutuantes, não mais estáticas.¹⁵

Uma vez escolhido *Lost Memories* como ponto de partida, o passo seguinte foi examinar as questões éticas, estéticas e legais para quando as projeções não fossem alcançadas pela legislação em vigor. Ou seja, a massificação impediria o controle pelo Estado, além de a liberdade de expressão ter garantias constitucionais, como defendem integrantes de coletivos que atuam nessa área. Foi exatamente o que ocorreu no Brasil em março de 2020. Em razão do confinamento imposto pelo surto de Covid-19, as projeções foram uma das alternativas para fazer arte, cinema, protesto e jornalismo das janelas. A solução, então, foi propor uma alteração à lei municipal paulistana ou a criação de uma Lei Geral de Cultura Digital.

O percurso do estágio pós-doutoral me levou de volta ao meu campo de origem: o jornalismo praticado na internet. As projeções em empenas, muros e fachadas, entre outros, revelaram uma nova plataforma informacional. O que aponta para um novo estudo a respeito do uso dessas telas efêmeras para informar. Mas esse é um tema para outro artigo, por causa da limitação de espaço.

¹⁵ Para saber mais, ver: <http://bit.ly/38Px8Ug>. Acesso em: mar. 2021.

Referências

- BARBOSA, S.; MACHADO, E.; PALACIOS, M. **GJOL. 20 anos de percurso** – Textos fundadores e metodológicos. Salvador: Edufba, 2018.
- BAUDRILLARD, J. **Tela total: mito-ironias da era do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- BEIGUELMAN, G. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BOLTER, J. D., GRUSIN, R. **Remediation: Understanding new media**. Cambridge: The MIT Press, 2000.
- BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser** – Vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.
- BUSH, V. **As we may think**. Boston: The Atlantic Monthly, jul. 1945. Disponível em: <https://bit.ly/3q9iM8i>. Acesso em: mar. 2021.
- DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, p. 219-226.
- GARREAU, J. **Through the looking glass**. Washington Post, EUA, set. 2007. Disponível em: <http://wapo.st/jcfU1T>. Acesso em: mar. 2021.
- GIBSON, W. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2014.
- GJOL CAST: **Conversas digitais** – Jornalismo, novas práticas e a necessidade de novas teorias, 16 jul 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3samD6t>. Acesso em: fev. 2021.
- LAGO, C; BENETTI, M. **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LEMOS, A. **Isso (não) é muito Black Mirror** – Passado, presente e futuro das tecnologias de comunicação e informação. Salvador: Edufba, 2018.
- MACHADO, E; PALACIOS, M. Um modelo híbrido de pesquisa: a metodologia aplicada pelo GJOL. In: LAGO, Claudia e BENETTI,

Marcia. (Org.). **Metodologia de pesquisa em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 199-222.

MANOVICH, L. **Software takes command**. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

MITCHELSTEIN, E; BOCZKOWSKI, P.J. **What a Special Issue on Latin America Teaches Us about Some Key Limitations in the Field of Digital Journalism**. Londres: Taylor & Francis Online, mar. 2021, v. 9, n. 2, p. 130-135. Disponível em: <https://bit.ly/3ealyYu>. Acesso em: mar. 2021.

MOHERDAUI, L. **O usuário de notícias no jornalismo digital: um estudo sobre a função do sujeito no Último Segundo e no A Tarde Online**. Dissertação de Mestrado, Salvador, jul. 2005. Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/32g5uym>. Acesso em: fev. 2021.

MOHERDAUI, L. **As lentes de Barbie Zelizer**. Rio de Janeiro: Contracampo, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3knCoEx>. Acesso em: fev. 2021.

MOHERDAUI, L. **Interfaces nômades – Uma proposta para orientar o fluxo noticioso na Web**. Tese de Doutorado, São Paulo, mai. 2012. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Un9HMS>. Acesso em: fev. 2021.

MOHERDAUI, L. **Telas urbanas: do néon às projeções efêmeras**. In: AIDAR J.L (ed). **GALÁXIA**, 2020, p. 179-193, São Paulo. Disponível em: <http://bit.ly/3bd8dg0>. Acesso em: mar. 2021.

MOHERDAUI, L. **Arquiteturas recombinantes**. In: FERRARI, P. (org). **Fluido, fluxo - reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas**. São Paulo: Editora Fi, 2018.

NELSON, T. **Deeper Cosmology, Deeper Documents**, 2001. THE TWELFTH ACM CONFERENCE ON HYPERTEXT AND HYPERMEDIA, Dinamarca, 14-18 ago. 2001.

PALACIOS, M; DÍAS NOCI, J. **Online journalism: research methods** – A multidisciplinary approach in comparative perspective. País Basco: Argitalpen Zerbitzua, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2ND2rLX>. Acesso em: fev. 2021.

SALAVERRÍA, R. **Digital journalism: 25 years of research**. Review article. Espanha: El profesional de la información, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3oanOAp>. Acesso em: jan. 2021.

ZELIZER, B. **Why Journalism Is About More Than Digital Technology** – Digital Journalism (Studies) – Defining the Field. Reino Unido: Taylor & Francis Online, 2019.

ENTRE A PAIDÉIA E O EMILIO: docência em Comunicação e Jornalismo ou notas para se problematizar currículos e matrizes

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

Você deseja ser um 'bom' profissional? É claro que você dirá um "sim"! Quando falamos na formação e ensino em Comunicação e Jornalismo podemos evocar diversos (e até antagônicos) comportamentos e habilidades, que coadunam para o mesmo "lugar-comum": uma formação de qualidade. Nesse percurso, podemos encontrar docentes que conseguem envolver seus alunos na compreensão dos conteúdos e outros que afirmam que isso não é "função" de sua atuação como profissional atuante em docência.

Mas, o que caracteriza esse professor considerado bem-sucedido? De quais naturezas são os recursos internos de que dispõem os professores e que determinam sua competência? Ou trata-se de uma questão de dom/vocação?

Em algum momento essas perguntas vão bater em sua porta (se é que já não apareceram). Tais questões perpassam pela mesma resposta: a relação teoria e prática. Ser docente, quer seja em área-afim educacional, quer em área mais profissional, é muito mais do que apenas 'transmitir' conteúdos (e já entendemos, nesse nível de formação, que nem transmitir fazemos mais!). Neste capítulo,

resolvemos retomar algumas ideias escritas em outros tempos (e espaços) e re-pensar teoria e prática na formação e no ensino em Comunicação e Jornalismo, e possíveis relações com a docência.

Algumas ideias iniciais

Ser docente em uma área profissional não é uma tarefa fácil (talvez não o seja em nenhuma área, de fato!). Atuar como docente no ensino em Comunicação e Jornalismo, quer diretamente em um curso na área, quer de forma interdisciplinar, em outros cursos, não é coisa corriqueira.

Formar ou educar pessoas em sua futura atividade profissional não é uma tarefa fácil. Na realidade, é uma das mais árduas e, ao mesmo tempo, compensadoras. A transformação de saberes e a internalização de valores educativos, apesar de presentes em nossa vida em sociedade, não é um elemento fácil de entender. Isso ocorre principalmente quando falamos na relação teoria e prática em nossa prática cotidiana.

Mas o que queremos dizer com internalização de valores educativos? Bem, a internalização é o processo de “adoção ou incorporação inconsciente de certos padrões, ideias, atitudes, práticas, personalidade ou valores de outra(s) pessoa(s) ou da sociedade, que o indivíduo passa a considerar como seus” (Dicionário OnLine de Português, 2015). Mas o que isso tem com a formação e os projetos, foco de nossa discussão? Bem, tem tudo a ver! Você, desde o seu momento inicial de formação incorporou certos padrões, atitudes, etc. Isso é internalização, explicado de uma forma bem simples.

Dessa forma, a prática pedagógica é entendida por nós como a internalização que resulta na unificação entre formação teórica e a prática cotidiana. Como bem relembra Patrício (2004, p. 2):

O encontro cotidiano entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar tanto a qualidade da aprendizagem como a qualidade da formação mais ampla das crianças e jovens que frequentam a escola. A sala de aula é, pois, um espaço privilegiado de aprendizagem, não somente para o aluno, mas, também para o professor.

Obviamente, esses aspectos apontados, apesar de, no discurso, serem algo fácil, na realidade educativa, têm gerado problemáticas. Isso é evidente, por exemplo, quando um aluno, após ouvir longamente seu professor de História falar sobre a Grécia clássica, faz a fatídica pergunta: “mas professor, para que eu preciso disso?”, ou quando um professor de Matemática é indagado por seu aluno sobre o valor das frações no seu dia-a-dia. Esse “encontro” do professor com o alunado, dependendo da prática docente, pode gerar ações, sendo as perguntas prontamente ouvidas e problematizadas, ou imediatamente rechaçadas, como que em uma ação de proteção ao “conhecimento”.

Como profissional sendo formado, você deve sentir algo semelhante. Após o início do curso, talvez tenha dúvidas sobre se realmente teoria e prática sejam coisas tão fáceis e como elas coadunam para a sua formação como futuro comunicólogo e/ou jornalista. Alguns pensam, inclusive, em desistir por não conseguir entender essa relação. Junta-se a isso, em alguns momentos, a intransigência verbal de colegas e outros que parecem olhar em volta e dizer: “você não compreende porque não estuda!”.

Declarações como essas, de ambos os lados, reforçam a questão central da difícil relação entre teoria e prática: por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos, e outros não? Será uma questão de técnica? Vamos pensar: a relação do professor com o saber é uma ação complexa, passa pela noção de competência. A competência técnica do professor pode ser vista como a mediação pela qual se realizaria o sentido político-interacional da educação (FREIRE, 1999).

Essa competência técnica pode ser entendida, na visão de Mello (citado por PATRÍCIO, 2004, p. 2), como sendo “o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor, como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se o peso da formação”. E, como já vimos em todo nosso conteúdo, o projeto pode ser um caminho importante para o exercício de competências formativas.

Patrício (2004, p. 8) reforça:

É na busca de novos caminhos que o trabalho docente se refaz e que o cotidiano dos professores se movimenta, em contraponto com a rotina que enrijece e que não permite criar novas possibilidades. Nessas mudanças, aprende-se mediante um processo de socialização intuitiva, autodidata, seguindo a rotina dos outros. A construção de novos modelos de ensinar motiva e desafia. Porém, os professores sentem-se angustiados pela necessidade de mudança, que desinstala, criando incertezas.

A sala de aula – qualquer que seja ela, a da escola fundamental, média ou mesmo da universidade – é o lugar de

encontro consigo mesmo e com o outro. É nesse conjunto que o professor demonstra sua competência, que deve superar apenas a mera técnica. A sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, não somente para o aluno, mas também para o professor. É o espaço do novo e da construção coletiva. Mas entendemos que isso não é fácil. Falar é bem mais fácil do que fazer (LIMA JUNIOR, 2020; PORTO JUNIOR; RODRIGUES, 2020; SANTOS, 2020). Vamos agregar outras ideias sobre os saberes docentes, para ampliar a nossa compreensão dessa problemática.

Os saberes docentes em comunicação e jornalismo: entre a teoria e a prática

As propostas educativas atuais, seja por serem muito novas (e muitas vezes acusadas de modismos passageiros), ou por outro lado, serem muito antigas, têm provocado um clima de dúvidas e incertezas sobre a prática docente. Isso acarreta o movimento de busca de novos caminhos para a docência e, por que não falar, de um novo sentido para esse trabalho. Patrício (2004, p. 8) afirma que “ser professor hoje é conviver com a incerteza, agindo na urgência e fazendo novas escolhas, ‘porque as certezas nos abandonaram”.

É buscando diariamente novos caminhos que é possível se reconhecer como criador de atos educativos. É refazendo o cotidiano na sala de aula, em contraponto com a rotina que enrijece e que não permite criar novas possibilidades, que você se tornará um docente (MOURA, 2017; GOMES, FRANCISCO NETO, FRANCISCO, 2020; PINHO, 2017; MOTA; FERREIRA, 2017; PORTO JUNIOR; MORAES, 2017; REIS, 2017; MOIO; ALCOFORADO; VIEIRA, 2017; ALVES; SILVA; SILVA, 2017; MELO, 2017).

Nessas mudanças, aprende-se a relação entre teoria e prática, mediante um processo de socialização, seguindo a rotina dos outros

professores mais experientes. A construção de novos modelos de ensinar é um desafio constante e, pensando do ponto de vista macro, deve ser o projeto educativo da escola. Não é sem motivo que os professores se sentem angustiados pela necessidade de mudança, que cria incertezas. Certo professor comentou o seguinte:

[...] tenho medo de sofrer da desistência, um mal que vem acometendo muitos professores por causa das incertezas e das inúmeras demandas de mudança nas práticas. Às vezes chego a pensar que eu não sei mais dar aula (PATRÍCIO, 2004, p. 8).

O que externou esse docente? A incerteza entre a relação teoria e prática. Por não compreender bem como isso se dá, o docente passa a achar-se incompetente. Isso reflete também na escolha de metodologias e de atividades a serem desenvolvidas.

Mas não podemos atribuir nossas angústias apenas a males físicos e mentais/psicológicos resultantes do trabalho. Nossas escolhas pedagógicas também influenciam a aprendizagem e a formação. Ou, como lembra Flickinger (2011, p.163):

Segundo as experiências predominantes nas instituições educacionais, a petrificação de normas – didáticas, curriculares, diretrizes profissionais, por exemplo – dificulta e, às vezes, até impede a construção de espaços e procedimentos que abram a chance de experimentar algo não definido de antemão e, por assim dizer, inesperado. São poucas as possibilidades de se contestar o gesto apodítico e institucionalmente legitimado do

ensinar. Tanto a prescrição de conteúdos, quanto a validade de modos de procedimento e de metodologias obedecem muito mais à racionalidade de uma instituição total (no sentido de Goffman), do que à lógica de um processo investigativo de questionamentos e de descobertas. [...] Reduzido ao mero cumprimento de expectativas providas, sobretudo, do mercado de trabalho e de suas demandas profissionais, o processo de formação não consegue explorar o potencial do educando; muito pelo contrário, impõem-se-lhe exigências que o empurram a tomar caminhos predefinidos sem o questionamento de sua concreta adequação.

Está aqui um provável problema ainda não solucionado pelos processos formativos: a *petrificação* das ações pedagógicas. É bom recordar que os saberes docentes são plurais, múltiplos, heterogêneos e, portanto, sujeitos a ressignificações (SILVA, 2001). Por trazerem à tona conhecimentos e manifestações bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, os professores encontram resistência em certos momentos. Obviamente, não incluímos aqui a visão dos jovens e dos idosos. Eles também ampliam a complexidade dos saberes e, em muitos casos, atribuem novas exigências e percepções.

É importante entender: o que sabemos e construímos enquanto professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas. Trata-se de um processo contínuo ao longo de uma carreira profissional. Não é uma questão de dom

ou vocação. É bom lembrar que, o ensino ou o 'bom ensino' melhor dizendo, foi associada principalmente nos séculos XVI e XVIII a fé.

Tardif (2013, p. 555), ao falar sobre a idade da vocação lembra:

Como tornar-se professor naquela época? Nesse contexto religioso, o ensino é considerado como uma vocação. O que é uma vocação? Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião.

Muitas vezes está aqui o grande problema: você em sua atuação docente não foi 'chamado por Deus' para esse 'sagrado ofício' de ensinar. Você é um profissional! Portanto, ao preparar-se por meio de um planejamento adequado, com técnicas de ensino

bem elaboradas e pensadas, você estará se tornando um 'bom' professor.

Nesse processo, o professor aprende a dominar seu ambiente de trabalho (não por graça divina), ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (PATRÍCIO, 2004).

Ressignificando formação e práticas

Exploremos algumas ideias importantes quanto à formação e integração do currículo e dos projetos. A primeira delas se concentra no cerne da própria universidade. A universidade deve responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural, que, por sua vez, fazem parte da prática pedagógica do docente. A universidade não está descolada dessa realidade social e, de um projeto maior, o de sociedade. Isso, na maioria das vezes, não é compreendido de forma fácil. Muitas vezes é confundido com um currículo mais rígido, totalmente direcionado e monitorado. É como Hypolito (2010, p. 1346) afirma ao falar das escolas, mas bem que podem se aplicar as universidades:

O que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar em meio a esses novos contratos do seu trabalho. Ao contrário [...] nem mesmo o como ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando os Programas de Intervenção

Pedagógica que prescrevem não somente os conteúdos e materiais de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos alhures.

Nesse sentido, a Universidade e seu projeto pedagógico institucional são o reflexo da sociedade que a cerca. Com isso em mente, seu projeto reflete em todos os aspectos os anseios sociais, culturais, filosóficos, políticos e morais reclamados pela comunidade local. Como alinhar tantas demandas com tantos conteúdos? Algumas propostas vão à direção de que é preciso valorizar e selecionar conteúdos de forma que a estrutura interna dessas cumpra com certos objetivos educativos.

Um segundo elemento importante nesse redesenho curricular e de matrizes é a questão das competências. O conteúdo e a formação da competência profissional dos docentes no ensino em Comunicação e Jornalismo abrangem conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas. O desenvolvimento do currículo nas aulas, deve levar em conta as peculiaridades psicológicas e culturais do alunado, de maneira coerente com um modelo educativo, implicando assim em articular conhecimentos diversos na hora de atuar. Isso é um elemento importantíssimo: alguns imaginam que implementando “projetos” a situação mudará da noite para o dia. Por que não?

Por que não basta justapor o conhecimento sobre a matéria, sobre a área do conhecimento, ou até mesmo sobre a aprendizagem dos alunos e as condições existentes na universidade. Todos esses elementos devem integrar-se em um tratamento pedagógico coerente dentro da universidade e do curso e que tenha fundamentação no projeto pedagógico.

O que então, favorece a utilização ou integração de projetos ao currículo? Bem, partamos da ideia de que a adequação da formação do professor, quanto ao nível e à qualidade, deve permitir um desempenho autônomo de sua própria prática. A medida que esse professor, de forma autônoma cria, ele desenvolve também elementos que permitem 'ensinar os alunos a aprender'. Esse aprendizado intensifica-se e torna-se significativo quando é compartilhado de forma interdisciplinar ou transdisciplinarmente. O que seria mais interdisciplinar do que um projeto?

Além disso, temos o desenvolvimento de projetos visando pesquisar a própria formação em si e sua prática, como relembram Diniz-Pereira; Lacerda (2009, p. 1232):

A pesquisa na prática docente trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social. Trata-se ainda de uma pesquisa que possibilita a professores e professoras das escolas se firmarem na qualidade de sujeitos que autogerenciam sua própria formação, auxiliados pelo conhecimento teórico tomado como texto dialógico junto à tessitura do cotidiano escolar. Refere-se também a uma pesquisa que minimiza a tutela e legitima a emancipação docente, no sentido de romper com essa pretensiosa via de mão única.

Mas, além dessa incorporação de formas de pesquisar as próprias práticas, é necessário partir rumo à práxis e a emancipação.

Percebemos nos espaços educativos um quadro de autonomia perdida, ou como citada por Hypolito (2010, p. 1346), “autonomia imaginada, despersonalizada”. De medo à inovação pedagógica. A escola está composta por sujeitos calados, quase deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios e, em muitos casos, manipuladores. Estamos reféns de um discurso que reforça o fracasso da educação e do professor. Precisamos assumir um projeto de autonomia junto à escola, na busca de que nossos “eus” falem, nossos “eus” reivindicuem fruto dos nossos anseios como educadores.

O objeto da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. Mas não basta apenas o reconhecimento inerte. Temos de refletir sobre as questões da educação, com uma intencionalidade ainda maior: refletir para transformar, refletir para compreender, para conhecer e assim construir possibilidades de mudança (FREIRE, 1999).

A formação de professores e a práxis docente é uma prática sócio-histórica que desenvolve por meio de saberes próprios como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida. A docência passa a ser vista para além da arte. Daí, a didática, para além de apenas técnica. É como concluem Diniz-Pereira; Lacerda (2009, p. 1239):

É preciso repensar as diferentes concepções de pesquisa, repensar o que compreendemos como prática e nos distanciarmos da tentativa de aproximar a pesquisa na prática do modelo da investigação científica. Mas, para isso, precisamos tomar como princípio que a prática é locus de produção de conhecimentos e que esses conhecimentos não concorrem à

hegemonia e sim à legitimidade. São conhecimentos que dispõem de outra natureza, uma vez que não se configuram como teorias explicativas de algo, e sim como diálogo travado junto com os eventos que vão sendo tecidos no cotidiano escolar; são conhecimentos produzidos na prática e provocados por ela.

No entanto a transformação das práticas, visando a legitimação da área de formação e da docência no ensino em Comunicação e Jornalismo, só poderá ocorrer a partir da compreensão das teorias que as organizam e das condições dadas historicamente. É também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica, precisa estar em constante processo de redirecionamento, a fim de assumir sua responsabilidade social crítica. A práxis pedagógica no ensino em Comunicação e Jornalismo deve assumir a função mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Há arte na prática docente. Você deve ter percebido isso em todos os seus anos de escolarização. Mas é preciso mais: precisamos transformar o artesanal em científico, sob a demanda dos valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente. A realidade da prática educativa se faz pelas ações artesanais, espontâneas, criativas. Essas ações vão se amalgamando em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas pelas críticas e autocríticas (Imbert, 2003).

Temos de resgatar a ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas seu caráter essencial de ação crítico-reflexiva (Silva, 2001). Isso tem ocorrido devido ao esvaziamento constante que o mercado de trabalho tem imposto ao professor e a

sua formação (Hypolito, 2010), não apenas aqui no Brasil, mas em boa parte dos países da Europa (Pôrto Jr, 2012).

Para não concluir....

A formação, o ensino e o fazer em torno dele precisa ser ressignificado. Os processos de formação do futuro profissional (quer ele atue na comunicação e/ou no jornalismo, quer opte por ser um docente) não têm investido na reapropriação da responsabilidade social, do compromisso político da profissão. Essa ressignificação da formação poderia produzir um processo de conscientização em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente na sala de aula e na escola.

Isso envolve uma reorganização e novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica que corrobore para uma formação do comunicólogo e do jornalista mais voltada para a transformação e atuação social. Não se trata de discurso, mas de reconhecimento de uma necessidade antiga, mas ainda hoje não conclusa.

Referências

ALVES, E. J.; SILVA, B. D. DA; SILVA, R. DA S. DA. Mapeamento dos estudos sobre a formação de professores no âmbito do processo de Bolonha em Portugal. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 248-273, 1 out. 2017.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: < <http://www.dicio.com.br> >. Acesso em:06.04.2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o

debate. **Revista Educação e Sociedade**. 2009, vol.30, n.109, pp. 1229-1242.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). **Revista Educação e Sociedade**. 2011, vol.32, n.114, pp. 151-167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES , J. DOS S.; FRANCISCO NETO , M.; FRANCISCO, M. M. C. G. Transdisciplinary perspectives in pandemic times: Remote education in response to the teaching crisis. **Revista Observatório** , v. 6, n. 4, p. a14en, 1 jul. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Revista Educação e Sociedade**. 2010, vol.31, n.113, pp. 1337-1354

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

LIMA JUNIOR , W. T. The importance of strengthening to social communication postgraduate at the state of Amapá. **Revista Observatório** , v. 6, n. 1, p. a4en, 3 jan. 2020.

MELO, A. S. E. Enquadramento histórico legal do processo de Bolonha e o seu impacto no sistema de ensino superior português. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 75-141, 1 out. 2017.

MOIO, I.; ALCOFORADO, L.; VIEIRA, C. C. A declaração de Bolonha e o reforço da abertura do ensino superior a novos públicos: percepções de pessoas adultas que frequentam a Universidade de Coimbra. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 169-201, 1 out. 2017.

MOTA, L. C. M. DE A.; FERREIRA, A. G. A formação de professores em Portugal no quadro do espaço europeu de ensino superior. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 38-74, 1 out. 2017.

MOURA, A. Metodologias de aprendizagem que desafiam os alunos, mediadas por tecnologias digitais. **Revista Observatório** , v. 3, n. 4, p. 256-278, 1 jul. 2017.

PATRÍCIO, Patrícia H. S. São deuses os professores? do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos. **ANPED**. Caxambu, MG: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 21 a 24 de novembro de 2004, p.1-17.

PINHO, M. J. DE. Universidade e crise institucional: perspectivas de uma formação humana. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 274-315, 1 out. 2017.

PORTO JUNIOR, F. G. R.; MORAES, N. R. DE. FORMANDO PESQUISADORES PÓS-BOLONHA EM PORTUGAL: relações entre a formação de graduação e o campo da pesquisa/investigação. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 202-228, 1 out. 2017.

PORTO JUNIOR, F. G. R.; RODRIGUES, J. M. Teaching of sociology of communication and formative perceptions. **Revista Observatório** , v. 6, n. 1, p. a3en, 3 jan. 2020.

PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação**: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal. 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Culturas Contemporâneas) – UFBA/Faculdade de Comunicação, Salvador, 2012.

REIS, E. G. DOS. o ensino superior em cabo verde e os desafios do processo de Bolonha. **Revista Observatório** , v. 3, n. 6, p. 142-168, 1 out. 2017.

SANTOS, M. C. DOS. Professional masters in the communication field: Notes on project design and evaluation criteria . **Revista Observatório** , v. 6, n. 1, p. a1en, 3 jan. 2020.

SILVA, Aída Maria Monteiro (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**. 2013, vol.34, n.123, pp. 551-571.

TEORIA DOS ATOS DE FALA: uma metodologia de análise

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva

Introdução

O propósito central desta pesquisa é aplicar a Teoria dos Atos de Fala, de John Langshaw Austin, como metodologia de análise de textos. O estudo da *Distinção entre Performativos e Constatativos* em pesquisa desenvolvida no mestrado em Filosofia, pela Universidade Federal da Paraíba(UFPB), e o aprofundamento do tema no doutorado, quando da elaboração e defesa de tese intitulada *Avaliação da Taxinomia Alternativa de Searle à Classificação das Forças Ilocucionárias de Austin*, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), motivaram o presente projeto, que parte do conceito de performatividade e de ato de fala ilocucionário para analisar argumentos aristotélicos, uma contribuição para a metodologia do estudo. Este, tem como orientação mais ampla o pensamento de Marcondes (2017), que afirma ser a teoria austiniana uma metodologia para estudo e análise textual.

Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria dos Atos de Fala como metodologia do estudo de textos filosóficos porque a referida teoria abre o entendimento da força ilocucionária dos enunciados proferidos no texto. É uma possibilidade de análise de textos de

Filosofia quando da escolha do caminho investigativo na pesquisa filosófica, haja vista a real dificuldade na definição metodológica da pesquisa científica por parte dos pesquisadores que vislumbram o saber.

A Teoria dos Atos de Fala abrange o dizer como fazer, oral e/ou escrito, nos atos de fala locucionários, ilocucionários e perlocucionário, que são ocorrências simultâneas, mas que podem ser analisados didaticamente, separadamente. Estes podem servir de base para a análise de textos filosóficos. Esta pesquisa tem como objetivo geral aplicar a taxinomia austiniana referente às forças ilocucionárias no ato da análise de textos. De modo específico, identificar o conceito de performatividade na Teoria dos Atos de Fala; investigar a concepção de Austin das forças ilocucionárias; analisar o texto, *Retórica*, de Aristóteles por meio dos critérios de classificação das forças ilocucionárias; e, elaborar o fichamento da análise textual desenvolvida após as leituras.

Pesquisa com metodologia teórico-bibliográfica e base na literatura da Filosofia da Linguagem austiniana, constituída de livros e artigos científicos. O estudo se efetiva, principalmente, mediante análise de textos filosóficos, *Quando dizer é fazer: palavras e ações*, Austin (1990) e *Retórica*, Aristóteles (2005). Elaboração de fichamentos, revisão crítica e síntese do material, com a busca de estudos de comentadores atuais (Bibliografia a ser melhorada) comporão esta pesquisa, que se estrutura para contribuir com soluções acerca do problema referente a dificuldade do pesquisador em encontrar a metodologia adequada para a sua investigação.

O método de abordagem quanto ao objetivo geral é dedutivo, de natureza qualitativa e caráter interpretativista. Destacam-se expressões e verbos performativos, promove o debate dos conteúdos pesquisados a partir do conceito apresentado na Teoria

dos Atos de Fala, desenvolvida por Austin (1960), na obra *Quando dizer é fazer: palavras e ações*, traduzida por Marcondes (1990).

Apresentação da teoria dos atos de fala

O que é um ato de fala? Seja escrito seja oral, o ato de fala é a realização por meio do dizer, a sequência de palavras ditas na qual, usualmente, há certa força de ação (excluindo aqui os atos subsidiários de referência e de predicação). A Teoria dos Atos de Fala inovou ao apresentar ideias acerca do comportamento linguístico humano em geral e mostrou o caráter performativo ao se dizer ou por dizer algo, se faz algo ou realiza uma ação na qual o sujeito se encontra inserido, deixando de ser mero telespectador para se tornar ator principal. Assim, Austin colocou no centro das discussões o tema lançado pela Escola de Oxford, na Inglaterra, na década de 40 e 50, causando uma reviravolta na forma de se conceber o processo referente ao enunciado, a saber, a Filosofia da Linguagem, dos atos de fala *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*.

O ato *locucionário* ou locutório é o ato de dizer alguma coisa. Resulta do conjunto de sons articulados pertencendo a uma língua. Pronunciar palavras é um conjunto de sons que tem determinada força e consiste em atos de fala. Além de comunicar algo, o ato de fala gera ação que envolve o dizer (locucionário), que funciona como ato de fazer algo (ilocucionário), e gera acontecimentos e efeitos que resultam em consequências (perlocucionários).

O ato de fala ilocucionário contém a essência da ação, de modo genuíno pode ser feliz ou malogrado (infeliz). Quando um ato de fala é feliz, o comando é plenamente realizado. O contrário pode ocorrer quando o dito gera infelicidades do tipo desacertos e/ou invoca má aplicação. Para estas consequências dos atos ilocucionários, Austin (1990) conceituou de ato de fala perlocucionário.

O ato *perlocucionário* é o que, predominantemente, produz consequência e/ou influência no ouvinte. O dizer causa efeitos e as ações procedentes do dizer como fazer são realizações efetivas, ou seja, ao dizer (ato locucionário): “eu prometo”, faz-se uma promessa (ato ilocucionário), que gera expectativas no interlocutor (ato perlocucionário). Os três atos de fala, ocorrem simultaneamente em um mesmo enunciado o que o diferencia é a forma de como o ato acontece em acordo com o contexto e determinada força desempenhada. Como bem descreveu Rohden (1997, p. 186):

Um bom número de filósofos percebeu que a tentativa de elaborar uma filosofia como um sistema “perfeito” de sinais estava destinado a permanecer sem efeito. Criticou-se o alcance da lógica formal, percebeu-se a necessidade de repensar a filosofia de modo mais amplo, como Aristóteles já o fizera. A tentativa de conferir à linguagem uma estrutura rigorosamente dedutiva entrou em choque com a racionalidade que pode configurar o agir humano.

Percebe-se, assim, que estrutura polida e perfeita se choca com o horizonte do discurso entre falantes o que irá de encontro a perspectiva de Austin, que explicou separadamente os atos de fala por uma questão didática. Esta teoria constitui-se um marco divisor nos estudos filosófico-linguísticos, que inaugurou a concepção de linguagem, que rompeu com a tradição descritiva, comunicativa e nominativa.

Os performativos como investigação de análise textual

No livro *As armadilhas da linguagem: significado e ação para além do discurso*, Danilo Marcondes (2017) introduz o estudo da linguagem em diferentes perspectivas. Aqui, destaca-se a evidência feita pelo autor sobre a Teoria dos Atos de Fala como metodologia que pode explicar “as muitas armadilhas no uso da linguagem. Mal-entendidos, incorporações e falhas na comunicação são algumas delas, mais frequentes do que os filósofos da linguagem parecem supor” (MARCONDES, 2017, p. 1).

Em seu artigo, *Desenvolvimentos Recentes na Teoria dos Atos de Fala*, Marcondes (2003, p. 27) explica, “O ato ilocucionário, que pode ser considerado o núcleo do ato de fala, tem como aspecto fundamental a força ilocucionária”. Ao apresentar a tradução de *Quando dizer é fazer: palavras e ações* (AUSTIN, 1990) Marcondes (1990, p. 7) esclarece que a teoria dos atos de fala “insere-se na tradição britânica da filosofia analítica inaugurada por G. E. Moore, B. Russell e L. Wittgenstein nas primeiras décadas de nosso século”. Na filosofia analítica, Austin foi quem primeiro apresentou um conceito desenvolvido de atos de fala, o qual batizou de atos ilocucionários a categoria genuína de atos de fala.

Esse fato contribuiu para *A virada linguística (Linguistic turn)* no século XX. A Filosofia assume como problema a questão da linguagem, até então entendida apenas como expressão de pensamentos e descrição do mundo. No contexto histórico-filosófico, o rumo da investigação sobre a linguagem mudou a partir da *Filosofia da Linguagem Comum* de Austin. Com a nova proposta de investigação ficou para trás o estudo da linguagem como significação e/ou descrição de um estado de coisas, a qual concilia os padrões exigidos pela ciência. O objetivo da linguagem nestes padrões é atingido assim que enunciados são atrelados à necessidade do critério de verificação de verdadeiro ou falso. Na

perspectiva inovadora de Austin (1990), a investigação aponta para uma dimensão da linguagem como ação e parte do cotidiano do ser humano. O ato de declarar algo realiza ação, explica Austin (1990, p. 21-22):

Por mais tempo que o necessário, os filósofos acreditaram que o papel tradicionalmente, além das declarações (dos gramáticos), perguntas e exclamações, e sentenças que expressam ordens, desejos ou concessões. de uma declaração era tão-somente o de “descrever” um estado de coisas, ou declarar um fato, o que deveria fazer de modo verdadeiro ou falso. Os gramáticos, na realidade, indicaram com frequência que nem todas as sentenças são (usadas para fazer) declarações, há

Os enunciados não se limitam à constatação e/ou verificabilidade da realidade. Além das declarações, as perguntas, exclamações, ordens e outras frases não declarativas não foram classificadas pela tradição. A ordem, o desejo e a concessão são realizações que requerem o dizer.

Esses exemplos deixam claro que proferir uma dessas sentenças (nas circunstâncias apropriadas, evidentemente) não é descrever o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declarar que estou praticando; é fazê-lo (AUSTIN, 1990, p. 24).

O termo “declaração”, antes da Teoria dos Atos de Fala, designava algo de caráter meramente descritivo, servindo apenas para relatar fatos ou descrever coisas. Os enunciados constataivos (locucionários) são afirmações cujos valores semânticos de verdade ou falsidade são constatações de um estado de coisa. Por razões metodológicas Austin além de explicar os atos de fala separadamente, também apontou uma possível distinção entre os performativos e os constataivos (discussão central de nossa dissertação de mestrado/2006). Enunciados constataivos, que são enunciados que descrevem uma realidade aparente se distinguem dos enunciados performativos por serem a realização da ação com palavras. Segundo Costa (1995, p. 42): “a distinção não é do tipo vigente entre um X e um Y, mas entre um X e um não-X, entre a transmissão de uma informação e a produção de um efeito”. Esta distinção levantada por Austin é aceitável na medida em que a consideremos metodológica:

A distinção se justifica praticamente, por exemplo, pelo fato de que em nossa conversação ordinária o número de proferimentos constataivos é aproximadamente tão grande quanto o de proferimentos performativos.

Segundo Austin (1990, p. 61): “quem usa a expressão deve ser o que realiza a ação” e os atos de fala são realizados sob certas condições. Embora a declaração sirva para descrever o mundo, ao expressarmos algo (oral ou escrito) estamos realizando atos de fala. Com eles realizamos ações que podem provocar vários efeitos. O ato locucionário consiste em dizer a frase, o ato ilocucionário é genuinamente a realização da ação com palavras e o ato

perlocucionário a consequência do que foi dito. Por exemplo, declarar “Prometo que estarei lá” é um ato locucionário, que é o próprio ato de prometer, assim é a ação (ato ilocucionário), que se caracteriza como perlocucionário por gerar efeitos, tanto o comprometimento daquele que fala como a expectativa naquele que ouve.

Com isso, Austin (1990) define os tipos de proferimentos que se “disfarçam” e afirma que muitas sentenças passaram despercebidas e inseridas no bojo das declarações, como as frases performativas, classificação que tem origem no verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo “performance” que pertence a mesma família semântica do substantivo “ação”. Segundo Aristóteles (2005, p. 95), “Entendamos por retórica a capacidade de descobrir o que é cada caso com o fim de persuadir. Esta não é seguramente a função de nenhuma outra arte”, para tanto, ao afirmar o que devemos entender por retórica o filósofo está conceituando, algo que só pode ser feito por meio do uso da linguagem, cuja força ilocucionária aristotélica atravessou os anos e chegou até nós, ajudando-nos a entender, ao longo do referido texto, a arte da persuasão.

A investigação sobre a performance da fala é perpassada pelo argumento de um texto. O verbo performativo e o enunciado com performatividade nada descrevem, tampouco declaram e não podem ser classificados como verdadeiros ou falsos. Este é o conceito fundante da Teoria dos Atos de Fala:

(A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de

certas palavras, por certas pessoas, e em certas circunstâncias; e além disso que

(A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.

(B.1) O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e (B.2) completo.

(Γ.1) Nos casos em que, como ocorre com freqüência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e , além disso,

(Γ.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subseqüentemente (AUSTIN II Conferência, 1990, pp. 31-5).

As circunstâncias em que as palavras são proferidas devem ser apropriadas. O falante realiza determinadas ações com a linguagem, sejam físicas ou mentais, e diz algumas palavras adicionais, a pessoa deve ter autoridade. Segundo Austin (1990, p, 33): “Se violarmos uma das regras (...) se proferirmos a fórmula incorreta, ou se as pessoas não estão em posição de realizar o ato, este não se realiza com êxito”. A teoria de Austin influenciou um grande número de filósofos e linguistas.

Considerações finais

Neste, apresentou-se a Teoria dos Atos de Fala como metodologia de análise de textos. É recorrente o debate, na comunidade acadêmica, sobre as dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa e análise textual, embora seja uma realidade as disciplinas de metodologia de pesquisa nos cursos de pós-graduação. A origem desse problema radica-se no processo escolar deficitário em relação a leitura e escrita, o objetivo é o de oferecer formação para elaboração textual e análise de texto por meio da Teoria dos Atos de Fala, especificamente a performatividade do dizer, que advém do verbo em inglês *to perform*, pertencente à mesma família semântica do substantivo ação.

Ao final, a metodologia de análise quando feita por meio de teoria consistente torna-se uma prática transformadora, fortalecendo o entendimento do texto estudado e, por conseguinte, a produção de textos autorais. Esta pesquisa se justifica pela realidade de muitos estudantes, mesmo em nível de mestrado, testemunharem suas agruras na produção de redação científica, organização do tempo e dificuldade na elaboração de textos.

Com efeito, este processo é de descoberta individual, haja vista que a metodologia do estudo de cada pessoa tem seu próprio ritmo e caminho e, cada pesquisa, assume a personalidade do pesquisador. Desdobra-se, portanto, como problema de pesquisa a metodologia de análise por meio da filosofia da linguagem, especificamente a Teoria dos Atos de Fala. Não estando aqui a palavra final sobre o assunto, faz-se mister a leitura mais aprofundada da obra lançada por Marcondes (2017), especificamente o capítulo 6. Atos de fala para além do dizer: um método de análise, no qual o autor retoma questões anteriores por ele empreendidas e fundamenta a sua proposta de concepção pragmática de um método crítico ou reconstrutivo.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

AUSTIN, J. L. *Quando Dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. _____. **How to do things with words**. Oxford: O.P.U. 1962.

COSTA, C. **Reverendo a distinção constatativo/performativo**. Revista Princípios: Nata; 1995, versão eletrônica disponível no site: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/03P-32-46.pdf> acesso em 10 out. 2006.

MARCONDES, D. **As armadilhas da linguagem: significado e ação para além do discurso**. Rio de Janeiro: Zahar, 20217.

MARCONDES, D. **Desenvolvimentos Recentes na Teoria dos Atos de Fala**. In: Que faz pensar nº 17, dezembro de 2003.

MARCONDES, D. **A Filosofia da Linguagem de J.L. Austin**. In: AUSTIN, J. L. *Quando Dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 7-17.

SILVA, H. M. C. D. SILVA. **Teoria dos Atos de Fala: Performativo e Constatativo**. (Dissertação de Mestrado em Filosofia UFPE-UFPB-UFRN). João Pessoa, 2006.

SILVA, H. M. C. D. SILVA. **Avaliação da taxinomia alternativa de Searle à classificação das forças ilocucionárias de Austin**. (Tese de Doutorado em Filosofia PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2016.

ROHDEN, Luiz. **O poder da linguagem: arte e retórica em Aristóteles.**

Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

HACKING, Ian. **Por que a linguagem interessa a filosofia?** Tradução de Maria Elisa Marchini Sayeg. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PROCESSOS INOVADORES EDUCACIONAIS EM COMUNICAÇÃO: novos tempos e novos sujeitos

José Lauro Martins
Sibéria Sales Queiroz de Lima
Valdirene Cássia da Silva

Introdução

Temos um prato cheio para pensar a formação de professores neste século e para este século. Essa questão fica mais complexa com os professores da educação universitária. Rubem Alves (1996, p. 13) afirmou: “olho para a educação com olhos de cozinheira e me pergunto: que comidas se preparam com os corpos e mentes das crianças e adolescentes nestes imensos caldeirões chamados escolas?” Que sabor estará sendo preparado?”. São perguntas perturbadoras ao transpormos para formação dos jornalistas, afinal, não somos apenas professores no ensino superior. Somos formadores de pessoas e por isso temos a obrigação de refletirmos sobre o que se ensina, para quem se ensina e como se ensina.

Vamos lembrar o elementar: todos os seres humanos aprendem, ao menos que haja qualquer problema mental que impeça-o em definitivo, todos aprendem. Essa obviedade pode intrigar professores que sem os conhecimentos necessários para exercer a docência poderiam afirmar: “Discordo! Tenho tal aluno que não aprende nada. Já fiz de tudo, mas esse não tem jeito”.

Dessa afirmação, podemos derivar uma enxurrada de argumentos que ajudaria a entender a sua “pseudocerteza”. Poderíamos começar pelo verbo inicial: discordar. Ainda mais nessa conjugação proferida por alguém que, supostamente, deve saber pelo menos o básico sobre psicologia, sociologia, filosofia da aprendizagem. Outro fator importante nessa afirmação é o fato de reportar apenas a um caso, então: como discordar de algo que seria baseado em uma experiência tão restrita? Ainda mais seguindo a afirmação, teria dito que fez de tudo para ensiná-lo, perguntaríamos: mas é tudo que a ciência e sociedade podem fazer ou é o que o docente, isolado em sua sala de aula, podia fazer?

Afirmações como essa são feitas rotineiramente sem a análise e o embasamento epistemológico que a área de pesquisa em educação dispõe. São afirmações, em geral, de senso comum baseadas apenas na experiência empírica que a prática docente propiciou. Não é a discordância de uma pessoa comum, mas de uma pessoa que teria obrigação do rigor e da sensatez no seu comportamento social no que diz respeito à educação. Ou seja, é um educador, pelo menos está nessa função.

Aprender para a vida

Sabe-se que o ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa a simples cognição, envolve o afetivo/emocional, perpassa o social e se expande através dos processos culturais. Esse processo nos surpreende diante da diversidade de como se dá e diante da característica única que possui cada estudante, cada indivíduo.

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à

montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET,1990 p.12)

A formação no ensino superior, não menos exigente que a formação na educação básica. São níveis de formação diferente, trabalhamos com a educação de adultos e a formação técnica. Porém, para a educação brasileira não precisa ter sólida formação pedagógica para ser professor universitário. Mesmo a formação para a educação básica não tem o rigor pedagógico que se exigem muitos países. Basta apenas cursar a disciplinas pedagógicas, em torno de dez por cento da carga horária de um curso de bacharelado (por volta de 300 horas) para ser habilitado para ser professor. Além disso, ser for professor na educação superior nem isso precisa. Pode-se ser um doutor em áreas técnicas sem nunca ter estudado educação e torna-se professor com a obrigação de entender de didática, metodologia, psicologia da aprendizagem e assim por diante. Então o “discordar docente” nessas condições traduz apenas uma opinião indignada pelos resultados de seu trabalho, mas não traz a profundidade que a prática educativa requer.

Por outro lado, há o “aprendente” que está ali para aprender não é apenas um número nas estáticas escolares, é membro de uma família que tem custos com alimentação, roupas, higiene pessoal, abrigo, transporte e tudo mais que um ser humano precisa para viver em sociedade. Ou seja, é uma pessoa e não parte de uma turma. Nesse sentido, Mamede-Neves chamou a atenção sobre a necessidade de o professor conhecer melhor sobre a sua prática docente, mas sobretudo conhecer melhor estudante para melhor entendê-lo e poder traçar linhas teóricas e metodológicas mais

adequadas à realidade considerando a relação com os fatores internos e externos à sala de aula.

Conhecer nossos alunos torna-se, portanto, fundamental para a didática atual. É somente através desse conhecimento que o professor pode ajudar seus alunos a construir seus conhecimentos, atuando na zona-de-desenvolvimento proximal onde o aluno tem conhecimentos frágeis, mas já presentes e implícitos. (MAMEDE-NEVES,1999 CD-ROM)

Cabe lembrar, ainda que a própria sociedade tem um investimento no sujeito social e espera que sejam desenvolvidas as competências que a escola, seja da educação básica ou superior, foi constituída para esse fim. Cada sujeito tem um custo social e um valor intrínseco que compensa o investimento. Não se trata apenas de um investimento financeiro, mas de uma ecologia complexa que cada ser humano participa e depende dela para viver. Cada ser vivo tem um “peso” para a natureza, cada sujeito social expõe a sociedade um risco e o valor social de sua existência.

No caso da formação do jornalista, não basta disponibilizar uma coletânea de aulas, materiais e algumas experiências. Cada estudante é parte da sociedade e a vida acadêmica, em particular nas universidades públicas, tem o dever de contribuir para formação da pessoa para compreender a complexidade da sociedade. Afinal, a expectativa que será um profissional capaz de fazer os recortes sociais e transforma-los em informação. Temos que considerar que participamos da vida em sociedade, pois não somos seres isolados. Ao participar também produzimos efeitos físicos e sociais inerentes a nossa existência, em qualquer atuação social ou profissional. Dessa

forma, cada um de nós somos uma promessa para a sociedade; assim como também somos um peso e um contribuição da natureza.

Nesse sentido, o estudante precisa ser visto como um ser social que deseja e precisa aprender, sobretudo aprender a aprender para construir a autonomia que a sociedade atual exige. Portanto, necessita de uma educação emancipadora.

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (COLL, 1994, p. 136)

Se participamos da vida social, podemos tender para riscos ou para as promessas de um mundo melhor. Assim entendemos que é preciso aprender a pensar holisticamente a nossa existência. Pensar a existência não é tão simples, podemos apenas participar dela sem compreendê-la. Nossa existência é algo dado desde que uma mãe em qualquer lugar do mundo perceba a existência de um novo ser que está iniciando sua trajetória. A vida é algo natural, mas a vivência em sociedade não é. Nascemos em uma cultura e em um lugar natural que não escolhemos, mas desde o primeiro instante essa cultura e esse lugar natural contribui para sejamos aquilo que somos. Esse processo da existência natural inicia sua transformação como as primeiras informações que recebemos e nosso organismo consegue ajustar-se para mantermos vivo. A nossa existência social inicia imerso em uma cultura completa de valores, estratégias, instrumentos que definem e norteiam cada grupo social.

Nascemos para aprender! Somos seres aprendentes que também produz aprendizagens. Somos sujeitos aprendentes! Diferente de outros animais que já nascem sabendo, como uma

abelha que já traz em seu código genético as informações necessárias para pertencer a uma colmeia e produzir o mel, nós não nascemos sabendo como se defender ou produzir o próprio alimento, muito menos como ser um cidadão. Tudo que se sabe, é tudo que aprendeu. E o aprendizado precisa ser crítico, reflexivo e sobretudo buscar contribuir para o protagonismo e autonomia do indivíduo.

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. (PIAGET, 1998, p. 166)

Comprendemos que a aprendizagem é condição para quaisquer manifestações na vida social. Não nascemos pertencendo a uma cultural, passamos a pertencer a cultura na medida em que participamos dela. Nem é preciso uma participação consciente e decidida para que haja uma aprendizagem, basta estar presente em uma comunidade que está já ensina com seus tons de voz, cores,

movimentos, odores e tudo mais que os membros da comunidade possam produzir.

Vendo de outra maneira, podemos dizer que a vida é um processo contínuo de aprendizagens. Porém, a vida social impõe-nos condições para as aprendizagens que interessam à própria sociedade, o que dá sentido às instituições que de forma direta ou indiretamente oferecem algum processo educativo. Aprender, portanto, não é consequência de ensino, mas das condições biopsicossociais de aprendizagens de cada aprendiz. Cabendo a todos os agentes sociais, educadores por formação ou por condição social, ajudar os aprendentes a gerir sua aprendizagem.

O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender. (FONSECA, 1998, p. 307)

O mundo mudou e necessitará que os indivíduos sejam capazes de aprender a aprender e a desenvolverem competências para além das cognitivas e a pergunta que tradicionalmente se faz é: Então se aprender é algo natural, qual o papel das instituições de ensino e dos professores?

Sim, aprender é algo natural e ensinar não é. Aí está o desafio dos educadores para ajudar, melhorar, possibilitar, mediar... e todos os verbos que indique que os educadores podem facilitar os processos de aprendizagem dos que querem e/ou precisam de ajuda. Vejamos o que disse Piaget:

Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora,

mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (PIAGET, 1998, p. 166)

Não se trata necessariamente de ensinar sistematicamente, mas somos coautores das nossas aprendizagens desde o nascimento e sempre que transmitimos nossos valores, nossas experiências de forma direta quando explicamos alguma coisa ou de forma indireta quando nosso comportamento indica as habilidades comportamentais que a criança precisa ao pertencer a um grupo social ou habilidades técnicas que possibilitam solução de problemas ou a criação de artefatos úteis para vida. Assim, as instituições de ensino e os pais participam da aprendizagem social que a vida em sociedade exige de cada sujeito social.

A escola de qualquer nível de formação é uma construção social que a sociedade considera necessária para aperfeiçoar as aprendizagens dos seus membros ou oferecer uma formação que não conseguiria de forma espontânea ou assistemática. Porém, mantém-se o princípio de que aprender é aprender para a vida.

Educação é lugar de mudança

Sabemos que é por meio da aprendizagem que reconhecemos o mundo, construímos nossas relações sociais e que cada tempo tem as suas necessidades e precisamos os dominar instrumentos adequados para acompanhar o desenvolvimento social. Sabemos também, que ironicamente, justamente a educação tem grande dificuldade de transformação. Veja que o modelo educacional ainda predomina vem desde o início de Século 19; acontece mudanças pontuais que ensaiam grandes mudanças que nunca acontecem. Porém, nas últimas décadas está mais claro o

quando é necessário um processo de inovação disruptiva nos processos formativos para atender as demandas da sociedade.

No fim do século passado, a popularização do computador pessoal amedrontou com a possibilidade de ele substituir os professores. A alternativa foi um pífio investimento em laboratório de informática. Mas, sem o devido treinamento dos professores, sem a integração curricular, grande parte dos laboratórios ficaram às moscas ou servindo apenas aos professores mais curiosos. Pelo menos deu-se a impressão que havia algum interesse em acompanhar o desenvolvimento das tecnologias digitais. Enquanto a Internet 1.0 não tinha qualidade, justificava a falta de investimento porque não tinha tanta demanda nem oferecia um grande diferencial. Mas, com a popularização da Internet 2.0 nos anos 2000 quando os usuários comuns passaram a produzir conteúdo nas redes, e a Internet 3.0 de alta velocidade, a popularização da Internet móvel com os smartphones de 2007 para cá, as informações vieram para as mãos dos estudantes e as aulas, enquanto lugar de acesso à informação, perdeu significativamente sua importância.

O desenvolvimento tecnológico proporcionou muitas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem, sua influência tem afetado o campo da educação de forma positiva e por isso muitas instituições de ensino superior estão tentando aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e transformar a educação. Em particular a formação em todas as áreas da comunicação, pois ao mesmo tempo em que qualquer pessoa com um smartphone conectado a Internet pode ser um produtor de conteúdo, a qualidade dos conteúdos passou a ser um desafio importante.

Como se não bastasse a possibilidade da comunicação em rede, agora qualquer conteúdo que possa ser digitalizado pode ser acessado com equipamentos relativamente baratos. O computador

deixou de ser uma máquina de digitação e arquivo desde o início deste Século, ganhou uma importância significativa para a cultura, para o mundo dos negócios ou para o entendimento, basta mantê-lo conectado nas redes digitais. Manuel Castells já percebeu isso mesmo antes da popularização da Internet.

Na atualidade, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa vem causando transformações sociais semelhantes à da invenção do alfabeto em 700 a.C. O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura. Implica ainda no surgimento de uma nova cultura: a cultura da virtualidade real. (CASTELLS, 1999, p. 353-401)

Não é só a docência que é posta em xeque, é toda a estrutura da educação tradicional. As críticas dos tradicionalistas da educação passaram de defensores da qualidade para representantes da voz do atraso. Com isso, enquanto algumas áreas surfam nas ondas das inovações digitais, a educação novamente vai ficando cada vez mais para trás defendendo a leitura linear em livros de papel e a voz cansada dos professores que nunca cansaram de repetir a mesma aula pela enésima vez.

A sala de aula já foi um lugar sagrado! Lugar em que as pessoas tinham acesso às informações que possibilitavam a construção do conhecimento. Com a popularização dos livros, o professor e o estudante podem ter acesso a mesma leitura. Nesse caso, o professor divide com o livro no papel de veículo de

informação e com o aprendente papel de intérprete das informações.

Se por um lado dividiu o papel do professor e por outro trouxe mais responsabilidade e oportunidades para a docência. A Internet não exige mudanças apenas no papel do professor, mas de toda comunidade escolar. O professor sai do lugar do “sabe tudo” para alguém desconhece parte das informações que os estudantes sabem e interessa para aprendizagem. Daí a necessidade de investir-se na formação tecnopedagógica dos docentes, tal como afirma André (2004).

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (ANDRÉ, 2004, p. 25)

Pode-se afirmar que, de certo ângulo de observação, a sala de aula virou um problema, pois quase tudo que se pode ensinar na forma de uma aula expositiva está na Internet. Não seria problema se a escola fosse um lugar de aprendizagem e não um lugar para ensinar! Já havia um sinal de alerta que desconsideramos vergonhosamente a muito tempo: se era necessário reprovar por frequência para forçar que o estudante fosse a escola é a escola que está como problema! Portanto, não é um problema novo, apenas

tornou-se mais visível simplesmente porque não há como a sala de aula tradicional competir com as redes virtuais na distribuição de conteúdo.

Há inúmeras formas de organização curricular em que a espinha dorsal não é o ensino e o nosso desafio é organizar, seja na educação básica ou no ensino superior, para que atenda às demandas sociais. Não adianta rompantes dantescos contra o uso das tecnologias digitais, nem culpar os estudantes pelo fracasso. São estes os jovens que temos e é nosso papel arrumar a casa.

Nesse modelo de organização guiado pelos ditames da gestão do ensino crava a escola como um lugar de ensinar e o professor é o centro do processo. Estamos num ponto de virada: a escola é um lugar de aprender e o professor é o guia no processo de aprendizagem! Sabemos que mudar o centro do processo não é fácil, mas o modelo atual está esgotado e não atende as necessidades da sociedade.

Um importante alerta

Já que esta é difícil mudar de dentro para fora, diante das necessidades impostas pela nova Era da comunicação, a escola está mudando de fora para dentro. Chegaram as redes sociais e foram para as salas de aulas nos smartphones dos estudantes. Para eles, representa um alento: pelo menos alguma coisa mais interessante para se fazer durante a "aula do professor". O leitor pode estar pensando que está é uma visão muito otimista e que não percebemos quanto o modelo de escola tradicional foi importante para a sociedade. Mas pense bem! Porque enquadrar essas crianças e jovens numa escola que se propõe a formar pessoas passivas, dependentes do professor, sem autonomia enquanto a sociedade atual valoriza as pessoas mais curiosas e capazes de tomar iniciativas?

Poucas são as escolas ou universidades que não está contramão da sociedade e formando pessoas para o passado. Porém, ainda ouvimos professores dizendo que os estudantes preferem as aulas expositivas e que os pais preferem a escola tradicional. Mais uma vez perguntamos: quem são os especialistas em ensino, os professores ou os pais? Se os alunos e os pais decidem qual é a melhor ensinar, como fica o papel dos professores? Imagina se os pacientes e ou familiares decidissem os tratamentos que os médicos devem ministrar? São os educadores e as instituições de ensino que precisam tomar a dianteira e entender que educação combina com mudança e com inovação. Se os estudantes não aguentam mais a sala de aula tradicional é porque chegou a hora de mudar.

Ao nosso entender, a pergunta sobre como fazer uma educação para o futuro não é respondida adequadamente nem pelas experiências históricas nem por pais ou professores conservadores. A função da educação é, por princípio, desvelar o futuro, é buscar aprender com os desafios do presente. Enquanto algumas instituições permitem que o passado determine o presente, perdemos o trem para o futuro.

Todavia, não há mão única quando se pretende inovação na educação. Toda mudança curricular supõe formação dos professores para atender às novas demandas. Sabemos também que não há como parar tudo e começar de novo. Porém, em tese, as instituições de ensino devem ter as pessoas mais bem preparadas para o processo de aprendizagem. Podem não saber exatamente o que precisa mudar, nem como mudar, mas são capazes de conduzir os processos de transformação. Por outro lado, é necessário entender que não haverá unanimidade nas decisões e que a maioria poderá preferir continuar na sua zona de conforto. É hora de localizar as

lideranças capazes de mobilizar os educadores inseguros e convencer comunidade acadêmica que é a hora da mudança.

Não há dúvida que a história ajuda compreender os problemas e os motivos que nos levaram a uma educação que não atende à sociedade atual. Nosso sistema fracassou em diversos pontos: não conseguimos formar professores com a expertise necessária; nossos alunos não gostam das nossas escolas; não formamos jovens para as competências necessárias para a vida; temos um sistema especializado em ensinar, mas os alunos não necessariamente aprendem. A culpa não é do professor ou dos alunos, é o modelo de gestão educacional que está esgotado e os gestores precisam entender isso.

Considerações finais

Não é o fim da escola e nem do professor. Precisamos compreender que é hora para virar a página, rever o currículo. Deste modo, em síntese, apresentamos algumas possibilidades para uma nova educação: a escola deve se constituir um centro cultural e de estudos, tendo a gestão da aprendizagem o núcleo da organização curricular; a organização do currículo ser pensada na perspectiva da ausência de disciplinas ou turmas, onde as aulas são expositivas de duas formas: curtas gravadas para todas as unidades teóricas e aulas presenciais com temáticas inovadoras que privilegiam o conhecimento sensível; o espaço escolar permanece para estudos e atividades coletivas mediadas pelos professores, explorando os ambientes virtuais como repositório de conteúdo em diversas linguagens; novas docências por meio da mediação e da orientação da aprendizagem, buscando romper com a política da frequência e da nota como métrica para a aprendizagem, compreendendo que a organização deve ser ancorada em Tempos de Aprendizagens.

A formação dos jornalistas precisa dialogar com as demandas sociais: é possível montar currículos flexíveis e não é nenhuma invenção. Basta entender que para ser professor não basta as competências teórico e prática na área de formação dos jornalistas. Todos são docentes, educadores e precisam entender de currículo, de aprendizagem, de metodologia e didática. Com essas competências seria bem mais fácil entender o processo que estamos passando e superaria as resistências com mais facilidade.

Talvez assim, refazendo caminhos, trajetórias, opções, ou ainda, se considerarmos os novos tempos, os novos estudantes e novos professores, poder-se-á encontrar uma educação em consonância com os desafios dessa nova era e de uma educação que se pretende mais capaz de formar para a autonomia, para o protagonismo, para a democracia e a para a cidadania.

Referências

- ALVES, R. **Sobre os professores e as cozinheiras**. O Estado de São Paulo, São Paulo, de junho de 1996.
- ANDRÉ, M. Uma pesquisa com os professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 205-218.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, vol. 1.
- COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FONSECA, V. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MAMEDE-NEVES, M.A. **Aprendizagem e Desenvolvimento – CD-ROM Aprendendo Aprendizagem**. Rio de Janeiro: PUC-RIO - Rio Datacentro Laboratório de Multimídia, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1990, p.12.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia** (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

INTERFACES E CONEXÕES ENTRE BRASIL E ÁFRICA NO ENSINO DO JORNALISMO: as experiências de Angola, Moçambique e Cabo Verde

Edwin dos Santos Carvalho

Introdução

Quase tudo que sabemos a respeito do jornalismo nos foi apresentado por teóricos ocidentais. O modelo de formação universitária dos jornalistas brasileiros é resultado, em grande parte, da hibridização da aprendizagem pragmática dos norte-americanos com a reflexão teórica proposta pelos europeus. Nossa visão da área, inevitavelmente, está diretamente associada aos modos como o jornalismo nos foi ensinado. Este capítulo propõe ampliar essa visão, lançando um olhar sobre o ensino do jornalismo a partir dos modelos de formação acadêmica dos jornalistas adotados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Entre os meses de fevereiro e julho de 2018, este autor esteve em Angola, Moçambique e Cabo Verde para realizar pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre as experiências de ensino do jornalismo na África de expressão portuguesa. A partir da análise das estruturas curriculares, matrizes teóricas e práticas pedagógicas que sustentam o ensino do jornalismo nos PALOP, o

estudo constatou a ingerência/influência do Brasil na formação acadêmica dos jornalistas africanos.

O estudo parte da observação de interfaces e conexões entre o ensino do jornalismo no Brasil e nos PALOP para, finalmente, identificar aquilo que nos distingue. Interessa saber o que nossos cursos têm de diferente dos africanos e o que, nessa diferença, pode servir de inspiração para estimular novos debates e olhares para o campo da Pedagogia do Jornalismo. Esta pesquisa foi buscar na África de expressão portuguesa outros métodos de ensino, outras abordagens teóricas, práticas pedagógicas, autores e obras pouco conhecidos e, em muitos casos, desconhecidos em nosso país.

Interessa saber o que temos de diferente e o que, nessa diferença, pode servir de inspiração para estimular novos debates e olhares para o campo da Pedagogia do Jornalismo. Mais ainda, como essa diferença pode contribuir, na prática, para a formação acadêmica dos jornalistas formados em universidades brasileiras, a partir de novos olhares sobre o campo jornalístico.

Em livro que narra a passagem de Paulo Freire pelos PALOP, a viúva do educador brasileiro, Ana Maria Araújo Freire, ressalta a importância e a urgência de “prestarmos atenção à África como um continente que se tem de inserir como ‘sujeito diferente’, diante de suas enormes contradições e fragilidades, no processo de mundialização que o possa libertar como nações livres e independentes” (FREIRE, 2011, p. 29). Os autores da obra, incluindo o próprio Paulo Freire, reconhecem nos povos africanos características como criatividade, capacidade de resistência e inteligências que o mundo, em geral, desconhece. O estudo que origina as discussões deste capítulo foi em busca deste conhecimento africano e de seu potencial para o campo pedagógico para responder a uma questão fundamental: o que a África pode nos ensinar sobre jornalismo?

Relações entre Brasil e os PALOP

As relações entre o Brasil e o continente africano tiveram início em meados do século 16, com o tráfico negreiro no período colonial. A antiga África Centro-Occidental, atual Angola, é a região de origem da maioria dos homens e mulheres escravizados trazidos pelos portugueses para o nosso território. Para o Brasil, os povos africanos representam não só uma herança racial que explica nossa miscigenação. "A historiografia destaca a contribuição africana para a formação da sociedade brasileira na cultura, arte e religiosidade, além dos aspectos raciais" (VISENTINI, 2014, p. 189).

Nos anos 1970, o Brasil foi um importante aliado na luta pela libertação das nações africanas de Portugal. Foi o governo brasileiro o primeiro a reconhecer a independência de Angola e também um dos primeiros a enviar ajuda humanitária à ex-colônia portuguesa no continente africano. No mesmo período, o educador Paulo Freire esteve em São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Angola para apresentar seu método de alfabetização, a convite dos governos das nações recém emancipadas.

Durante a gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, acordos bilaterais prometiam reaproximar o Brasil e as nações de língua portuguesa na África, através de projetos de intercâmbio cultural e de cooperação econômica entre os países. Foi um período de grande fluxo migratório de brasileiros, especialmente para a capital angolana, marcado por expressivos investimentos na reconstrução do país africano, devastado pela guerra que se estendeu até o ano de 2002.

Considerada a mais antiga comunidade organizada de países lusófonos, os PALOP foram renegados à condição de periferia acadêmica, sendo pouco estudada pelos teóricos da Comunicação.

O termo PALOP surgiu em 1979 para designar a primeira organização intergovernamental de língua portuguesa constituída no continente africano. Formado por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, mais recentemente, Guiné Equatorial, o bloco é resultado do esforço dos líderes nacionalistas que lutaram pela independência das antigas colônias portuguesas no continente africano.

Com a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, que reúne, além das nações africanas, Brasil, Portugal, Guiné-Equatorial e Timor-Leste, a expressão PALOP foi perdendo visibilidade, sobretudo no campo acadêmico. Nas universidades brasileiras, embora haja um razoável número de grupos de pesquisa dedicados a estudar a África, pelo menos na área do Jornalismo, a escolha de países africanos para realização de pesquisas acadêmicas não é uma prática recorrente.

Atualmente, algumas parcerias formalizadas entre universidades brasileiras e Instituições de Ensino Superior de Angola, Moçambique e Cabo Verde têm possibilitado experiências de mobilidade acadêmica entre estudantes, alunos e pesquisadores desses países. A existência de diversos Núcleos e Grupos de Pesquisa sobre temáticas africanas em nossas universidades fortalecem essas parcerias. Mas a maior parte deles ainda é em outras áreas do conhecimento, como História ou Antropologia.

Mesmo com os esforços empreendidos por entidades científicas como a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e a Federação Lusófona de Ciências da Comunicação (Lusocom), que têm estabelecido relações com investigadores dos PALOP e produzido algumas obras em parceria com eles, o conhecimento acumulado sobre o campo jornalístico nas diferentes realidades da África de expressão portuguesa ainda é

incipiente. A formação universitária dos jornalistas nesses países é um exemplo de território de pesquisa praticamente inexplorado.

Obras de autores africanos seguem ignoradas como referencial teórico adotado na formação universitária dos futuros jornalistas. Com raras exceções, de Norte a Sul do Brasil, a África permanece à margem das discussões das escolas de jornalismo. Uma consulta prévia aos currículos dos cursos de graduação em Jornalismo de 54 universidades brasileiras, realizada em 2016, quando este estudo foi iniciado, não identificou sequer um referencial teórico africano de língua portuguesa nas bibliografias de todas as matrizes curriculares consultadas.

Se os PALOP não têm merecido destaque no ambiente acadêmico, no campo midiático, os dois maiores canais de televisão brasileiros, Globo e Record, estão presentes em Angola, Moçambique e Cabo Verde, com grande audiência. Nos seis meses de realização da pesquisa de campo, todos os países exibiam a telenovela *A Força do Querer*, da Rede Globo. De modo ainda mais intenso, a Rede Record de Televisão instalou estrutura própria nos três países, com equipes de jornalismo e programações locais.

Em artigo intitulado “A sociedade e a violência”, publicado na coluna Olhares, do *Jornal de Angola*, o mais importante veículo de comunicação impresso do país, na edição do dia 18 de março de 2018, o jornalista Victor Carvalho associa a “ausência de valores e a falta de respeito pela vida humana” à influência exercida pela programação televisiva brasileira na sociedade angolana.

Angola e o Brasil, por força da história e por influência das telenovelas, são países cada vez mais parecidos, que falam uma mesma língua e que, infelizmente, começam a copiar e assimilar os maus exemplos que um tem para

oferecer ao outro. Mesmo o tipo de assaltos e de assassinatos que hoje são cometidos entre nós, parecem ser copiados daquilo que diariamente nos chega do irmão brasileiro, razão pela qual não podemos surpreender, mas apenas lamentar, de toda violência a que diariamente se assiste, cá e lá. (JORNAL DE ANGOLA, p. 40, 2018).

Mestre em Relações Interculturais, o pesquisador angolano Orlando Muhongo (2017) identificou um conjunto de hábitos e práticas de consumo da sociedade luandense introduzidos em Angola pela mídia do Brasil: a opção pelo uso de marcas de vestuário e calçados do Brasil, o uso de cabelos postiços e peças de roupa de origens brasileiras, o uso de termos do português “abrasileirado”, o envolvimento em “relacionamentos sem compromisso” e a manifestação de gestos íntimos em públicos, tais como namorar na rua, algo considerado inadequado pelos angolanos. Estudo similar, realizado na cidade da Praia, capital de Cabo Verde, por Furtado (2003, p. 152) constatou “a existência de receptividade elevada por parte da população praiense em relação ao novo, o que permite um processo de assimilação sem constrangimentos”.

Diariamente disseminados para angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos, hábitos e costumes brasileiros estão sendo incorporados por sociedades africanas. Todavia, as mesmas emissoras que exploram comercialmente a África não garantem o mínimo espaço de visibilidade dos PALOP na programação exibida no Brasil. Raramente um país africano é destaque em algum jornal do nosso país. Em pesquisa sobre a invisibilização dos países africanos lusófonos nos dez primeiros anos da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) na imprensa brasileira, Antunes e

Góes (2015, p. 168) concluíram que as nações africanas raramente são enquadradas nos grandes jornais e quando aparecem são retratadas como “pobres, em conflito permanente e castigadas por corrupção e ditaduras. Os países estão sempre a esperar doações e pelo perdão de suas dívidas”.

Sobre a pesquisa de campo

Em cada país foram selecionadas três instituições de ensino, totalizando nove cursos de Jornalismo analisados. Em Angola, as instituições escolhidas são a Universidade Agostinho Neto (UAN), a Universidade Privada de Angola (UPRA), e o Instituto Superior Técnico de Angola (ISTA). Em Moçambique, os três cursos analisados são os oferecidos pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), pela Escola Superior de Jornalismo (ESJ) e pela Universidade Pedagógica. Em Cabo Verde, as instituições são a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), a Universidade Jean-Piaget de Cabo Verde (UniPiaget) e a Universidade de Santiago (UniSantiago).

A seleção das escolas de jornalismo obedeceu a alguns critérios: as que ofereciam cursos há mais tempo, as que possuíam maior número de alunos matriculados e aquelas apontadas pelos jornalistas entrevistados como instituições e cursos de referência quando o levantamento empírico foi realizado, em 2018. Outro fator fundamental foi o aceite das instituições para que a pesquisa de campo pudesse ser realizada em suas instalações. Em cada uma delas foram colhidos todos os documentos relativos à área pedagógica (regulamentos de ensino, Projetos Pedagógicos de Curso, manuais de estágio, entre outros).

Dos seis países africanos de língua portuguesa, três ficaram de fora da pesquisa: São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial. O primeiro por não possuir formação de nível superior na área do Jornalismo, o segundo por ter apenas um curso em

funcionamento e o terceiro por não fazer parte dos PALOP quando a parte empírica do estudo foi realizada.

Esta pesquisa parte da mesma concepção defendida pelo autor moçambicano Calane da Silva (2013, p. 13-14), para quem a pedagogia, “sendo fundamentalmente educação, portanto um aspecto mais abrangente do que apenas instruir, apresenta-se simultaneamente como uma filosofia, uma ciência, uma arte e uma técnica de educação”. Neste sentido, embora tenha os Projetos Pedagógicos de Curso como elementos centrais de análise, a tese produzida considera outros elementos no processo de formação dos jornalistas dos PALOP: além do levantamento das estruturas curriculares, durante o período de permanência nas instituições de ensino (em média duas semanas em cada uma), também foram acompanhadas as aulas e dinâmicas dos cursos, tais como eventos acadêmicos, reuniões de professores e atividades de pesquisa e extensão realizadas nas nove instituições de ensino analisadas.

Nos três países foram entrevistados 54 docentes nas nove escolas de jornalismo, sendo 16 em Angola, 24 em Moçambique e 14 em Cabo Verde, todos de disciplinas ligadas ao jornalismo, além dos coordenadores de cursos. Todos eles participaram de forma voluntária da pesquisa. Um protocolo de entrevista foi definido para todos os professores, de modo que pudessem responder às mesmas questões. Em cada depoimento eles falavam sobre a rotina acadêmica, a elaboração dos planos de ensino, os métodos de avaliação dos estudantes, os recursos didáticos utilizados em sala de aula, as principais referências teóricas e a experiência profissional na área.

A pesquisa de campo também incluiu a aplicação de questionários com estudantes de cada instituição selecionada, nos quais eles discorriam voluntariamente sobre suas percepções a respeito do jornalismo e das características de cada curso. Os

inquéritos com os alunos ocorreram durante a realização das aulas. Ao todo, 365 estudantes participaram voluntariamente da pesquisa: 170 em Angola, 140 em Moçambique e 55 em Cabo Verde. Os números variaram em função do porte de cada escola de jornalismo e do total de alunos matriculados. O acompanhamento das dinâmicas e rotinas de cada curso intercalava entre a observação direta e a observação participante das atividades acadêmicas.

Os dados colhidos possibilitaram traçar os modelos de formação de cada instituição e, ao final da análise, de cada país. Basicamente, para levantamento das informações foram adotados procedimentos metodológicos e técnicas aplicados em Estudos de Casos Múltiplos.

O ensino do jornalismo nos PALOP

Identificar as singularidades da formação acadêmica dos jornalistas nos PALOP constituiu um desafio para este pesquisador, principalmente pelo fato de haver pouca literatura dedicada à temática. Os moçambicanos Namburete e Vieira Mário (2001) estão entre os precursores dos estudos na área. Segundo eles, na África, “o ensino do Jornalismo e da Comunicação Social em geral constitui ainda um terreno relativamente virgem” (NAMBURETE; VIEIRA MÁRIO, 2001, p. 2).

Em monografia apresentada no curso de Jornalismo da UFSC, o guineense Pedro António dos Santos (1992) afirma que a primeira escola de jornalismo do continente africano foi implantada em Gana, no ano de 1958, na capital, Acra. Com ajuda de entidades como a UNESCO, a Organização Internacional dos Jornalistas (OIJ), a Federação Internacional dos Jornalistas (FIJ) e alguns países aliados, nações como Marrocos, Quênia, Argélia, Nigéria e Zâmbia “criaram suas escolas logo depois de se tornarem independentes, nas décadas de 50 e 60” (SANTOS, 1992, p.38).

De acordo com Topuz (1970, p.147) até o final dos anos 1960, “em toda a África não havia mais que duas escolas de Jornalismo”. Em relação aos PALOP, as primeiras experiências de ensino do jornalismo foram de nível médio ou profissionalizante. Pioneira na formação técnico-profissional de jornalistas na África de expressão portuguesa, a Escola de Jornalismo de Moçambique completa 44 anos de existência em 2021. Inicialmente, a instituição oferecia cursos de capacitação de curta duração, “beneficiando jornalistas já trabalhando nas redações, mas com uma formação acadêmica de base: seis anos de escolaridade era o mínimo exigido pelo Estado para ingresso nos quadros editoriais das diferentes instituições jornalísticas” (JOANGUETE, 2013, p.127).

Antes do surgimento do ensino superior em Jornalismo, os profissionais da imprensa moçambicana contavam com capacitações técnicas na área, oferecidas pela Escola de Jornalismo, ou pelos centros de formação da Rádio de Moçambique e da Televisão de Moçambique. Naquela época, a UNESCO, o Centro de Jornalismo Países Nórdicos (SADC) e o Instituto de Comunicação da África Austral (MISA) também ofereciam cursos de curta duração.

Desde 1982, Angola possui o curso médio de Jornalismo, criado pelo governo com duração de três anos, no Instituto Médio de Economia de Luanda (IMEL), por onde passou a maior parte dos jornalistas em atividade no país. Há também o Centro de Formação de Jornalistas (Cefojor), que durante muito tempo foi o alicerce dos profissionais contratados pelas empresas públicas de comunicação e que permanece, até os dias atuais, como a instituição que dispõe da melhor infraestrutura de laboratórios e equipamentos para o ensino das práticas jornalísticas.

Diferente de Angola e Moçambique, em Cabo Verde não existe formação de nível médio em Jornalismo. Antes das instituições de ensino superior oferecerem cursos na área, os quadros das empresas

jornalísticas eram compostos por pessoas formadas fora do país, sobretudo no Leste Europeu, em Portugal e no Brasil. Entre os anos de 1996 e 1998, o governo cabo-verdiano formalizou parceria com o Centro Protocolar de Formação Profissional de Jornalistas (Cenjor), com sede em Portugal, o que permitiu a graduação de jornalistas africanos em intercâmbio com o país europeu.

Como Angola, Moçambique e Cabo Verde tornaram-se independentes de Portugal com apoio do então bloco socialista, antes da chegada dos cursos das universidades, existia um forte componente ideológico na formação dos jornalistas desses países. “No passado, como complemento da formação ministrada localmente, estudantes e jovens profissionais saíam do país para estudarem na Iugoslávia, na ex-União Soviética e em Cuba” (LIMA, 2000, p. 46). O objetivo era formar jornalistas que tivessem orientação marxista para compor os quadros que o então regime socialista necessitava.

Nos países africanos de língua portuguesa, os cursos universitários de Jornalismo só foram introduzidos no início dos anos 2000. Embora o ensino superior em Angola tenha sido implantado ainda na então colônia portuguesa, em 1962, a partir do decreto que regulamentava a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, o primeiro curso de Comunicação Social do país foi criado somente quarenta anos depois. Em 2002, o antigo Instituto Superior Privado de Angola (ISPR), transformado posteriormente em Universidade Privada de Angola (UPRA), lançou o primeiro curso angolano de Comunicação Social, com o início das aulas em 2003. Dois anos depois, a Universidade Agostinho Neto, principal instituição pública de ensino, abriu vagas para a primeira turma.

Em Moçambique, o ensino superior foi criado ainda durante o período colonial. “Em 1963 são criados em Lourenço Marques (que

viria a se tornar Maputo, atual capital do país) os Estudos Gerais Universitários, os quais, em 1966 passam a ter o estatuto de “Universidade” (ROCHA, 2000, p. 201). A primeira experiência de ensino superior público de Jornalismo em Moçambique teve início em 2004, na Universidade Eduardo Mondlane. Um pouco antes, a Universidade Politécnica, privada, abriu vagas para as primeiras turmas.

Em 2016, a Escola Superior de Jornalismo (ESJ) passou a oferecer cursos de Licenciatura em Ciências da Comunicação e Informação, com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Marketing e Biblioteconomia e Documentação. No caso da Universidade Pedagógica, também pública, a opção pela abertura de um curso de Mestrado em Jornalismo e Estudos Editoriais, em 2014, foi anterior à oferta do curso de graduação, três anos mais tarde. O objetivo era formar corpo docente para atuar em nível de licenciatura. Em 2017, o curso de Mestrado da instituição passou por uma reformulação curricular, passando a ser de Jornalismo e Mídias Digitais.

Criado em 2002, o curso de Ciências de Comunicação da Universidade Jean-Piaget de Cabo Verde (UniPiaget) foi o primeiro do arquipélago. Inicialmente tinha duração de cinco anos. Quem concluía tinha direito à dupla titulação: primeiro bacharelado, de três anos, depois dois anos de complemento de licenciatura. Em 2006, houve uma reforma curricular, adequando o curso ao modelo definido pela Convenção de Bolonha. Atualmente, o curso é uma licenciatura de quatro anos, na qual o aluno pode optar entre duas variantes: Jornalismo e Publicidade.

O ensino superior público só veio mais de uma década depois: em 2013, a Universidade de Cabo Verde passou a oferecer curso de Licenciatura em Jornalismo. A instituição também foi a primeira do país a oferecer um curso de pós-graduação na área: Mestrado em

Jornalismo Econômico e Informação Financeira, realizado em parceria com a Faculdade de Letras e Comunicação do Porto (Portugal).

Em relação aos modelos de ensino do jornalismo, eles são bastante diversificados nos PALOP. Como não existem Diretrizes Curriculares Nacionais ou legislação que regule como deve ser a formação acadêmica dos jornalistas de cada país (há sim regulamentações gerais sobre o ensino superior, mas nenhuma que trate sobre as especificidades do jornalismo) cada instituição tem liberdade para elaborar suas propostas curriculares. O resultado são modelos de formação bastante diversificados, com nomenclaturas igualmente diversas: Jornalismo, Comunicação Social e Ciências da Comunicação são as mais recorrentes.

Em Angola, a pesquisa foi realizada durante os meses de março e abril de 2018. Luanda é a principal base de formação superior de jornalistas. Das 22 Escolas de Jornalismo existentes no país (o último levantamento é do ano de 2020), mais da metade (12 cursos) está situada na capital do país. Os cursos universitários angolanos na área do Jornalismo possuem uma estrutura curricular essencialmente teórica, voltada para uma formação generalista. A maioria dos cursos é de Comunicação Social, sendo o Jornalismo uma das variantes (especialidades), junto com as áreas de Publicidade e Propaganda, Marketing e Relações Públicas.

A proposta angolana é de um modelo de formação transdisciplinar, oferecendo aos futuros profissionais a oportunidade de atuarem em diversas áreas do mercado da comunicação social. A ideia, de acordo com os coordenadores entrevistados, é formar não apenas produtores de conteúdo para empresas jornalísticas, mas gestores na área da Comunicação habilitados principalmente para o trabalho nos Gabinetes de Comunicação e Imagem dos órgãos públicos e instituições privadas do país.

Para o exercício da profissão de jornalista em Angola é exigido o curso superior de Jornalismo, Comunicação Social ou Ciências da Comunicação. Os licenciados em outras áreas também podem atuar desde que cursem um semestre em formação técnica em Jornalismo. Aprovada em 2017, as carteiras profissionais para os jornalistas passaram a ser efetivamente emitidas a partir de fevereiro de 2021. A cerimônia de outorga das primeiras carteiras profissionais ocorreu no início deste ano.

Em Moçambique, o período de observação foi de 25 de abril a 24 de maio de 2018. Além das três instituições escolhidas para a análise também foi possível acompanhar as experiências do curso de nível médio oferecido pela Escola de Jornalismo (EJ) e de um curso profissionalizante em Jornalismo oferecido pelo Instituto Técnico de Moçambique (ITM), todos na capital, Maputo. Nas instituições de ensino moçambicanas os cursos são, majoritariamente, de Jornalismo. Embora mantenham um tronco comum de disciplinas teóricas na área da Comunicação Social, a ênfase dos currículos é na valorização das competências técnicas dos futuros jornalistas.

Se em Angola, a base de formação dos estudantes é teórica, em Moçambique a ênfase que predomina é a do “saber fazer” jornalismo. A formação acadêmica está diretamente associada a uma forte componente prática, caracterizada pelo grande número de ateliês (disciplinas laboratoriais), alguns oferecidos já nos semestres iniciais. Os estudantes são treinados para atuar tanto na produção de conteúdos jornalísticos quanto na operação de todos os equipamentos, além de participarem de todo processo de edição.

Dos três países visitados, Moçambique é o que possui estrutura mais robusta de universidade. A principal instituição pública de ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane, dispõe de uma boa estrutura laboratorial, fruto da parceria com organismos internacionais. O país africano é o único entre os

visitados em que a formação específica na área não é um pré-requisito para o exercício profissional do jornalismo.

Diferente de Angola e Moçambique, em Cabo Verde não existe formação de nível médio em Jornalismo. Cinco instituições de ensino superior oferecem graduação na área, das quais três delas compõem objeto de estudo: Universidade de Cabo Verde (pública), Universidade Jean-Piaget de Cabo de Verde (privada) e Universidade de Santiago (privada), as duas primeiras situadas na capital do país, Praia, e a terceira na cidade de Assomada, todas na Ilha de Santiago, a mais populosa do país. Entre os dias 26 de maio e 6 de julho de 2018 foi possível acompanhar as rotinas dos cursos das três instituições.

No caso dos cabo-verdianos, houve uma mudança na concepção dos cursos. O primeiro plano curricular da Universidade de Cabo Verde, de junho de 2013, era de licenciatura em Jornalismo. Na revisão curricular, ocorrida em abril de 2017, o curso passou a se chamar Ciências da Comunicação. Com isto, o Jornalismo passou a ser uma das variantes, junto com a Comunicação Multimedia. A mudança ampliou o leque de disciplinas de formação mais genérica. O argumento utilizado pelos coordenadores dos cursos é de que a formação específica em Jornalismo estava limitando as oportunidades de trabalho para os formados, o que exigiu a reformulação dos currículos.

As novas propostas curriculares ampliaram a possibilidade de atuação profissional dos estudantes: os alunos passaram a ser habilitados para atuar, além de empresas jornalísticas, em assessorias de imprensa e de comunicação, além de agências de marketing e publicidade. Nos cursos de Ciências da Comunicação, os alunos são incentivados a participar de todo o processo de produção da notícia, devendo aprender a manusear as câmeras, editar vídeos e áudios e operar mesas de som. Porém, em 2018,

apenas uma universidade possuía estrutura de laboratório de rádio adequada para a prática de radiojornalismo.

Embora haja técnicos ou professores que acompanham as gravações, em Moçambique e Cabo Verde os alunos são os responsáveis pela conservação e utilização dos equipamentos disponíveis. Os regulamentos de uso desses equipamentos ainda estavam sendo elaborados quando a parte empírica da pesquisa foi realizada, em 2018.

A crise econômica enfrentada pelos três países tem reduzido a procura pelos cursos superiores. Em Cabo Verde, uma das três universidades analisadas não estava conseguindo abrir novas turmas de Ciências da Comunicação e as outras instituições também registraram expressiva queda na demanda por vagas, mesmo o jornalismo sendo uma atividade exercida por lei apenas pelos profissionais com formação acadêmica na área. Estrategicamente, os cursos incorporaram disciplinas e conteúdos voltados à área de gestão, orientando e estimulando os alunos a criarem suas próprias empresas de comunicação. Todavia, o fato de ser um país insular, com nove ilhas habitadas e população dispersa, dificulta a implantação de novos veículos de comunicação.

Outra característica dos cursos de Jornalismo dos PALOP é a ênfase no ensino. De modo geral, a universidade é a instituição que tem vocação para investigação científica em qualquer país. Acontece que os cursos superiores de Comunicação Social, Ciências da Comunicação e Jornalismo de Angola, Moçambique e Cabo Verde só começaram a funcionar a partir dos anos 2000, fazendo com que as instituições direcionassem esforços para consolidar este pilar da formação universitária. Professores entrevistados também apontaram a ausência de incentivos governamentais ou das próprias instituições como fatores que inibem o desenvolvimento de pesquisas ou projetos de extensão universitária nos países africanos.

Autores como Silvério (2103) atribuem o “atraso científico e técnico da África” ao impacto exercido pela colonização do Ocidente sobre o continente. Segundo o autor, ao invés de estimularem e desenvolverem as práticas científicas e técnicas existentes na África, os colonizadores europeus “dedicaram-se a desacreditar e desencorajá-las, sem contudo deixarem de apropriar-se, secretamente, de algumas de suas ideias para desenvolvê-las no âmbito da ciência ocidental” (SILVÉRIO, 2013, p. 552).

Em relação às recorrências, uma das mais marcantes características do ensino do jornalismo nos PALOP é a escassez de laboratórios. Nos três países, a experimentação da prática jornalística é prejudicada na maioria das instituições pela falta de equipamentos e instalações laboratoriais. Quer na área do Jornalismo, da Publicidade ou Relações Públicas tem havido grande esforço dos docentes para que as práticas aconteçam de alguma forma. Nos três países, muitos professores utilizam equipamentos pessoais para darem suas aulas. Outros aproveitam as estruturas dos veículos de comunicação em que atuam para promover visitas guiadas e a realizar alguns trabalhos acadêmicos nas empresas jornalísticas.

Interfaces e conexões entre Brasil e África

O levantamento empírico identificou que os modos de pensar e fazer jornalismo no Brasil e na África, em geral, são bastante parecidos. Isto porque, tanto jornalistas brasileiros quanto africanos foram instruídos pelas mesmas matrizes teóricas e submetidos à implantação de modelos de formação similares. Aqui e lá as influências são exógenas: grosso modo, foram os norte-americanos e europeus que disseram aos africanos e brasileiros o que é e como se faz jornalismo.

Ao analisar as estruturas que fundam a produção do conhecimento reconhecido nas universidades ocidentalizadas, o

professor do Departamento de Estudos Étnicos da Universidade da Califórnia, Ramón Grosfoguel (2016, p.28), observa que o pensamento ocidental reconhecido e legitimado pelo campo acadêmico é predominantemente masculino e produzido por intelectuais e cientistas brancos: “as estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo”. Um pensamento formatado, de acordo com o autor, por instituições científicas (e econômicas) de cinco países: França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos.

A análise das bibliografias de disciplinas dos nove cursos de Jornalismo dos PALOP constata aquilo que também pode ser observado nas matrizes teóricas das universidades brasileiras: os autores que compõem referencial teórico dos componentes curriculares são majoritariamente homens, brancos e de fora da África. Mesmo nos países africanos, cuja população é predominantemente negra, o racismo epistêmico foi um aspecto identificado na formação dos jornalistas, talvez como uma das sequelas do passado colonial recente. Esse passado, nas palavras da autora negra angolana Dya Kasembe (pseudônimo literário de Amélia de Fátima Cardoso), “que devia servir de material de reconstrução, repugna-nos porque nos identifica ao escravo” (KASEMBE, 2010, p.112).

Caracterizado pela exclusão da contribuição dos intelectuais negros nas nossas universidades, nosso sistema educacional tem compactuado, na visão de autores como Silva (1997, p. 49), “com a ideologia do embranquecimento com livros didáticos e práticas pedagógicas que omitem nossas raízes negro africanas”. No Brasil, assim como na África, o racismo epistêmico faz uso de um “conjunto de dispositivos que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais não ocidentais” (NOGUERA, 2014, p. 27).

Jéssica Santana Bruno (2019, p. 36), do Programa Pós-colonialismo e Cidadania Global da Universidade de Coimbra, classifica o racismo epistêmico como “mais uma entre as diversas roupagens” que o pensamento colonialista veste “mesmo após a emancipação política das nações colonizadas e o fim do regime escravagista que perdurou por séculos nesses países”. Ainda segundo a autora:

O Brasil mantém, historicamente, um sistema acadêmico profundamente racista. Há grande dificuldade de compreender que as sistemáticas práticas de exclusão de negras/os no espaço acadêmico, seja como corpo docente ou como referencial teórico, são práticas resultantes de uma cultura racista internalizada e largamente reproduzida. (BRUNO, 2019, p. 36)

Nos cursos de Jornalismo, autores africanos são pouco lidos mesmo na África. Quase não há diálogo acadêmico entre os teóricos dos PALOP. É provável que a maioria dos estudantes de Comunicação Social de Luanda nunca tenha ouvido falar de *Balada de Amor ao Vento*, primeiro romance carregado de africanidade da moçambicana Paulina Chiziane (2018), que os moçambicanos ignorem a discussão sobre comunicação e cidadania proposta pelo cabo-verdiano Silvino Lopes Évora (2018) ou que os futuros jornalistas de Cabo Verde não tenham conhecimento sobre o estudo das estratégias discursivas de propaganda eleitoral em Moçambique realizado pela jornalista Leonilda Sanveca (2015). Do mesmo modo, não é de causar espanto que alunos e professores de Jornalismo de

Florianópolis ou Juazeiro do Norte desconheçam a pesquisa sobre o impacto das telenovelas brasileiras nos luandenses realizada pelo angolano Orlando Victor Muhongo (2017). Talvez eles sequer saibam da existência dos autores mencionados.

No Brasil, entre os autores africanos, os mais famosos são homens e brancos. O enorme fosso que separa o reconhecimento dos moçambicanos Mia Couto e Paulina Chiziane, por exemplo, não é sinônimo de falta de qualidade dos livros que ela escreve tampouco obra do acaso. Questionado se é preciso ser homem branco para ser considerado escritor na África, Mia Couto admitiu, em entrevista para o Jornal *El País*, que a falta de reconhecimento das mulheres na literatura africana é reflexo de uma herança histórica de preconceito e sexismo:

Estão vivos ainda preceitos e preconceitos que realmente afastam a mulher desse reconhecimento. Temos a Paulina Chiziane, que, felizmente, já está lançada no mundo e é bem aceita. Mas, no início, por ser mulher e por acreditar que uma mulher possa contar histórias e que possa falar de coisas da intimidade, da sexualidade, ela sofreu muito e quase fez um auto-exílio. (EL PAÍS, 2018, Online)

Tanto estudantes dos cursos de Jornalismo brasileiros quanto africanos estão submetidos a diversas formas de aculturação. Embora tenha sido formalmente extinto com as emancipações políticas dos países sob domínio das antigas metrópoles, o colonialismo continua a forjar identidades culturais “pela

transposição violenta dos pensamentos hegemônicos do mundo eurocêntrico colonizador, que impôs e continua impondo seus conhecimentos, saberes, culturas e práticas aos povos e nações colonizadas” (BRUNO, 2019, p. 39).

Sobre o ensino, a pesquisa identificou influência brasileira nos modelos de formação acadêmica oferecidos pelas escolas africanas de jornalismo. Em relação ao eixo “estruturas curriculares”, professores de universidades brasileiras ajudaram na elaboração dos primeiros currículos dos cursos de Jornalismo em Angola e Moçambique. Além disso, como muitos jornalistas dos PALOP estudaram no Brasil, parte da experiência adquirida serviu como inspiração na estruturação dos cursos em Luanda e Maputo, conforme relatos dos coordenadores durante as entrevistas.

Em Moçambique, os coordenadores ou diretores dos cursos de Jornalismo da Universidade Eduardo Mondlane, da Universidade Pedagógica e da Escola Superior de Jornalismo fizeram cursos de graduação ou pós-graduação no Brasil. Nas entrevistas, os docentes relataram que os modos como aprenderam a fazer jornalismo no Brasil orientaram significativamente os modos como passaram a estruturar suas aulas e práticas pedagógicas em seu país de origem.

No eixo “matrizes teóricas”, as bibliografias das disciplinas consultadas possuem, majoritariamente, referenciais brasileiros e portugueses. Em Angola e Moçambique, os nossos autores também são maioria nos acervos das bibliotecas dos cursos analisados. Os coordenadores de cursos e professores entrevistados argumentam que o fato do Brasil traduzir e produzir em larga escala obras em língua portuguesa, a possibilidade de adquirir os exemplares pela internet e de baixar online um grande número de publicações de forma gratuita, favorecem a importação e adoção de material didático brasileiro.

Para efeito de exemplificação, na Universidade Privada de Angola, das 252 obras que compõem as bibliografias de disciplinas sobre Comunicação Social, Jornalismo ou temáticas africanas, 176 foram escritas e/ou publicadas no Brasil. Na mesma instituição, da lista dos seis autores com maior número de obras adotadas como bibliografia básica pelos professores do curso, cinco são brasileiros: Luiz Beltrão, Eva Maria Lakatos, José Marques de Melo, Renato Ortiz e Cremilda Medina.

No caso específico do ensino do jornalismo em Cabo Verde, a influência é predominantemente portuguesa. Na UniPiaget, professores ligados à Universidade Fernando Pessoa, do Porto, fizeram parte da Comissão instaladora da universidade e também do curso de Ciências de Comunicação. Já o Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da Universidade de Cabo Verde foi elaborado com parceria técnica e pedagógica da Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa (ESCS-IPL). Na Uni-CV, das 142 obras bibliográficas analisadas (sobre Comunicação Social, Jornalismo e temáticas africanas), 79 foram publicadas em Portugal. O Brasil aparece em segundo lugar, com 15 obras, seguido da Espanha, com 15 publicações adotadas.

O que podemos aprender com a África?

Em cada país africano visitado há pelo menos duas Áfricas: a da aculturação e a da resistência. A primeira assume como seu o discurso do colonizador. Embora tenham se tornado oficialmente independentes em 1975, Angola, Moçambique e Cabo Verde ainda são constantemente submetidos a novas formas de colonialismo. A África da aculturação absorve as influências do mundo, simultaneamente ao apagamento da sua própria memória. Dya Kasembe sintetiza os efeitos da aculturação em seu país: "Hoje, os angolanos não querem ouvir falar da sua história e, como bons

colonizados que somos, perdemos a memória de tudo, mesmo das coisas mais insignificantes. Nunca estamos seguros do que dizemos... ouviram dizer ou alguém disse" (KASEMBE, 2010, p. 76).

Nos cursos africanos de Jornalismo, a aculturação também está presente, seja nas bibliografias adotadas que, como vimos, são basicamente estrangeiras, seja na influência que países como Portugal e Brasil exercem nos currículos. A aculturação está na valorização das línguas estrangeiras, muitas vezes com mais espaço nos currículos que as línguas nacionais. Em alguns cursos de Jornalismo, Inglês e Francês são disciplinas obrigatórias, enquanto os dialetos e línguas locais não merecem o mesmo destaque. Em Cabo Verde, o mercado local privilegia e valoriza os cabo-verdianos que falam a língua portuguesa com a mesma entonação dos nativos de Portugal, como uma espécie de demonstração de erudição e refinamento linguístico, conforme relatos de alguns jornalistas e professores, em entrevista para a tese.

Assim como o Brasil, os países africanos receberam e continuam a receber influências exógenas, das mais diversas, em seus sistemas de ensino superior: dos norte-americanos, que tentaram por meio da UNESCO implantar modelos curriculares homogêneos para padronizar a formação dos jornalistas, aos países do antigo bloco soviético, que viram em nações da África a oportunidade de ampliar a base comunista, passando por Portugal, que durante séculos impôs seus hábitos, costumes, valores e língua, negando aos africanos colonizados o acesso a uma educação emancipadora.

Contudo, se é verdade, como aponta o membro da Associação dos Escritores Angolanos (UEA), Cornélio Caley (2017, p. 15), que existe uma carência quase total de bibliografias que abordem a diversidade e complexidade das realidades africanas, muitas vezes tratadas como homogêneas, também é certo que o

continente, mesmo com todas as dificuldades que enfrenta, possui suas próprias correntes teóricas e filosóficas. O mesmo autor defende a existência de um pensamento histórico e sociológico angolano que, mesmo influenciado por teóricos ocidentais, produz suas próprias teorias ao problematizar as questões sociais e humanas a partir das especificidades dos contextos africanos.

Muhongo (2016, p. 33) destaca que “nem o potencial bélico, nem a tecnologia, nem a religião, nem a astúcia dos exploradores ocidentais foram capazes de relegar por completo os homens e mulheres africanos à total submissão”. Para o pesquisador angolano, desde a ocupação da África pelos europeus, as nações da África “demonstraram, em todas as épocas, dentro e fora do continente, mediante afirmação de uma resistência pela e convicta, que as suas forças, a sua filosofia e a sua civilização continuavam vivas” (MUHONGO, 2016, p. 33). Correntes de pensamento político africano, produzidas por intelectuais e líderes como Kwame Nkrumah e Julius Nyerere, que propuseram pensar o socialismo e a luta de classes em África que não tivesse o Marxismo-Leninismo como única base, ainda são novidade nos cursos de Jornalismo do Brasil.

Se por um lado “a historiografia moderna tende a ver na África um continente passivo, um receptáculo de influências, bem mais que uma fonte (SILVÉRIO, 2013, p. 459), por outro também há também uma África insurgente, que resiste às imposições culturais. Como afirma Silvério (2013, p. 550), “existe na África uma força mais potente que a experiência colonial: a cultura africana”. O autor aponta que o continente continua sendo “um campo privilegiado de observação no que diz respeito à construção da nação, à formação do Estado, à dependência política, ao desenvolvimento político e à decomposição política” (SILVÉRIO, 2013, p. 555). Estudar os contextos históricos, sociais, econômicos e políticos africanos,

portanto, pode ajudar o jornalista brasileiro a compreender com mais nitidez o cenário geopolítico mundial.

Em relação ao ensino do jornalismo, em primeira análise, os cursos de Jornalismo de Angola, Moçambique e Cabo Verde são muito parecidos com os nossos. As técnicas jornalísticas são praticamente as mesmas aqui e lá. Muitos autores norte-americanos e europeus também são referências bibliográficas comuns adotadas por professores nos dois continentes. O modo de dar aulas também é semelhante. O Brasil inspira e influencia as escolas de Jornalismo dos PALOP, seja pelas obras de nossos autores, acessíveis aos africanos, seja pela forte presença da mídia brasileira na África que também fala português. Então, se é tudo tão parecido, o que os países africanos têm a nos ensinar sobre jornalismo?

A primeira contribuição para o campo da Pedagogia do Jornalismo é de ordem epistêmica. Conhecer o que os teóricos africanos têm produzido para o campo de estudos do Jornalismo e áreas afins da Comunicação como a Sociologia, a Filosofia e a Política, pode ser uma forma de conceber outros modos de pensar as ciências sociais e humanas. Os PALOP podem ser importantes fontes de pesquisa sobre como é possível aprender e ensinar jornalismo, a partir de outras realidades e contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Como vimos, a mídia brasileira tem influenciado os costumes no continente africano, um fenômeno que pouco acompanhamos deste lado do Atlântico. Dar visibilidade acadêmica a esses estudos é um primeiro passo no intuito de contribuir para que sejam criados canais e instrumentos que tornem o conhecimento produzido por pesquisadores da África acessível para professores e estudantes brasileiros de jornalismo.

A segunda contribuição é empírica. A cultura africana possui traços que favorecem a formação de profissionais da área da

Comunicação. Uma delas é a tradição oral. O desenvolvimento de competências relacionadas aos aspectos orais é uma característica dos cursos de Jornalismo dos PALOP. Em muitos cursos, provas orais possuem maior peso que avaliações escritas e diversas disciplinas foram inseridas nos projetos pedagógicos para estimular os estudantes a melhorarem suas performances orais durante exposições em público. Entre os exemplos estão Retórica e Argumentação (UAN), Técnicas de Comunicação e Expressão (ESJ) e Língua Portuguesa III - Oralidade (Uni-CV). Nelas, alunos aprendem técnicas a respeito de como devem preparar-se para qualquer tipo de exposição oral e não apenas como devem se portar diante das câmeras ou do microfone.

Outro aspecto singular na formação dos jornalistas dos PALOP é o multilinguismo. As populações de Angola e Moçambique convivem com um complexo panorama linguístico, no qual coexistem dezenas de outras línguas, além do português. O estudo das línguas nacionais está presente em quase todos os currículos. No curso da Universidade Agostinho Neto, por exemplo, há pelo menos duas disciplinas de afirmação da identidade angolana: Línguas Nacionais e Cultura e Literatura Angolana. Em Moçambique, o curso da Universidade Pedagógica oferta a disciplina Línguas Bantu como componente curricular obrigatório. Em Cabo Verde, a Língua Cabo-verdiana é ofertada como disciplina obrigatória pelo curso de Ciências da Comunicação da Uni-CV.

No arquipélago, o crioulo permanece como primeira língua, sobrepondo-se à imposição do português como idioma oficial. Mesmo com toda imposição e valorização do idioma do colonizador (visto como língua dos cultos), nas ruas, a língua cabo-verdiana se impõe. Uma imposição observada, inclusive, no cotidiano das empresas jornalísticas. Tanto as emissoras de rádio quanto a

televisão pública do país mantêm programações alternando a língua portuguesa e o crioulo.

As línguas nacionais também são componentes curriculares de alguns cursos de Jornalismo e estão presentes na programação da Rádio Nacional e da Televisão Pública de Angola, além de algumas emissoras moçambicanas. Em ambos os países, alguns noticiários são produzidos em línguas locais. Diferente do Brasil, em que regionalismos e dialetos foram banidos do sistema de ensino, nos PALOP, os cursos de Comunicação e Jornalismo incentivam e valorizam a variedade e a heterogeneidade linguísticas de cada país.

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, bem como das entrevistas e inquéritos aplicados com professores, coordenadores e estudantes dos cursos africanos e da observação empírica das experiências de formação superior dos jornalistas permitiram confirmar que, apesar das muitas semelhanças com o Brasil, os cursos de Jornalismo de Angola, Moçambique e Cabo Verde possuem singularidades que, de algum modo, podem contribuir para o ensino de Jornalismo em universidades brasileiras.

No campo da Pedagogia do Jornalismo, Angola, Moçambique e Cabo Verde demonstram que não acolheram passivamente as estruturas curriculares, matrizes teóricas e práticas pedagógicas oriundas de outras partes do mundo, sem que os conteúdos e práticas docentes fossem adaptados às realidades de cada escola e aos contextos social, político e econômico de cada PALOP. Isto resultou na adoção de propostas curriculares bastante distintas entre os três países, em alguns casos, com variações significativas nos modelos adotados num mesmo país. Caso de Angola, cujos cursos possuem características muito particulares, o que faz com que cada instituição apresente diferentes perfis de formação.

Ao identificar singularidades nas estruturas curriculares, matrizes teóricas e práticas pedagógicas que sustentam o ensino do jornalismo nos PALOP, esta pesquisa propôs lançar o olhar para outros modos de ensinar jornalismo, para além das perspectivas europeia e norte-americana. Nesta direção, este estudo foi buscar no continente africano a produção de conhecimento sobre jornalismo que está acontecendo também no exterior dos pólos hegemônicos de investigação científica.

Como vimos, apesar das dificuldades para realizarem pesquisas em seus países de origem, já há um razoável número de investigadores africanos de língua portuguesa atuando no sentido de construir o fértil, porém ainda pouco habitado, campo de Estudos em Jornalismo nos PALOP. Conhecer as perspectivas africanas sobre o jornalismo e o mundo pode abrir caminhos para repensarmos o jornalismo e o mundo que conhecemos.

Referências

ANTUNES, Elton; GÓES, José Cristian. **A invisibilização identitária da África lusófona na Folha de S. Paulo e em O Globo**. Revista Observatório. Vol. 1 Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Maio-Agosto 2015. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/artic/e/view/1620> Acesso em: 27 mai. 2018.

BRUNO, Jéssica Santana. **Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à Universidade**. Revista Nós - Cultura, Estética e Linguagens, 4, 2, 34-61, 2019. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/8435>.

Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Edwin dos Santos. **O Ensino de Jornalismo nos PALOP:** a Influência Brasileira na Formação dos Jornalistas de Angola, Moçambique e Cabo Verde.

CARVALHO, Paulo de. **Audiência de Media em Luanda.** Coleção Ensaio-13. Luanda: Editorial Nzila, 2002.

CHIZIANE, Paulina. **Balada de amor ao vento.** 7.ed. Maputo: Matiko&Arte, 2018.

EL PAÍS. **Mia Couto:** doeu ver como África e Moçambique ficaram tão distantes do Brasil. Entrevista para Joana Oliveira. Publicada em 18 abr. 2019. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/cultura/1555598858_754829.html. Acesso em: 20 ago. 2020.

ÉVORA, Silvino Lopes. **Comunicação social e cidadania.** Cidade da Praia: ISE Editorial, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. In: **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. 2. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Samira da Conceição Lopes **A influência da televisão nos hábitos culturais:** aproximação à realidade praiense. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón; COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível

em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/607>

7. Acesso em: 25 ago. 2020.

JOANGUETE, Celestino Vaz Tomás Jane. **As mudanças para o jornalismo digital na imprensa pública e privada moçambicana: estudo comparativo dos jornais Notícias e @Verdade**. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2013.

JORNAL DE ANGOLA. **A sociedade e a violência**. Coluna Olhares. p.40. Publicado em: 18 mar. 2018.

KASEMBE, Dya. **As mulheres honradas e insubmissas de Angola**. Luanda: Mayamba Editora, 2010.

LIMA, Fernando. In: **Pluralismo de informação nos PALOP**. Sophie Nick (coord.). Cascais: Príncípia, 2000.

MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia do Jornalismo: da disciplina da pós na UFSC às miradas sobre os projetos pedagógicos da graduação**. // O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes: miradas sobre projetos em implantação. Florianópolis: Insular, 2018.

MUHONGO, Orlando Victor. **Os angolanos que libertaram Mandela: a desconstrução do mito**. Luanda: Editora Nefertiti, 2017.

MUHONGO, Orlando Victor. **O impacto das telenovelas brasileiras nos luandenses**. Luanda: Editora Nefertiti, 2017.

NAMBURETE, Eduardo; VIEIRA MARIO, Tomas. **Relatório final elaborado para o Projecto Desenvolvimento dos Media em Moçambique**. In: Seminário sobre o Ensino e a Formação em Jornalismo e Comunicação em Moçambique. Maputo: 2001.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1969.

ROCHA, Ilídio. **A imprensa de Moçambique: história e catálogo (1854-1975)**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

SANTOS, Pedro António dos. **Projeto de Cooperação Internacional AJGB-FENAJ-OIJ na área do ensino de comunicação social**. Projeto Experimental de Graduação. Florianópolis: UFSC, 1992.

SANVECA, Leonilda. **Televisão e política: estratégias discursivas da propaganda eleitoral em Moçambique**. Maputo: CEC, 2015.

SEVERO, Cristine G; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. Florianópolis: Insular, 2015.

SILVA, Calane da. **Kulimando saberes: viagens discursivas pela pedagogia, didáctica, comunicação, antropologia cultural, espiritualidade, língua e literatura**. Maputo: Alcance Editores, 2013.

SILVA, Dilma de Melo. A identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da Arte. In: *Comunicação & Educação*. n.10. São Paulo: Editora Moderna, set./dez. 1997.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org). **Síntese da Coleção História Geral da África: Século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, Ufscar, 2013.

TOPUZ, Hifzi. *La formación de profesores de periodismo em Asia y Africa*. (p. 147-154). In: **Los profesores de periodismo**. Cuadernos de Trabajo: Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1970.

VINSENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevich. **História da África e dos africanos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARA UMA PEDAGOGIA DO JORNALISMO: notas sobre a história dos processos formativos em comunicação no Brasil e em Portugal¹⁶

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Introdução

A construção de competências e habilidades na formação em jornalismo, motivada pelas mudanças tecnológicas desencadeadas no final do século XX, criaram demandas formativas.

No Brasil, essa história é permeada por lacunas nas publicações disponíveis, que não permitem um conhecimento total, mas fragmentado, ou, como aponta Barbosa (2009, p. 2),

Enfatiza-se ora o texto (jornal) longe do seu contexto (mundo social). Ou, de forma inversa, prioriza-se o contexto (mundo social) e insere-se, pontualmente, nesse universo o jornal como uma espécie de acidente de percurso.

¹⁶ Texto apresentado no 1º Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana da Confederación Iberoamericana de Asociaciones Científicas y Académicas de la Comunicación (CONFIBERCOM).

Nesse sentido, este artigo propõe-se a construir um olhar sobre modelos de jornalismo e de compreensão da profissão, vinculados ao que ocorria em Portugal, país ligado visceralmente ao Brasil. Utiliza-se o arcabouço teórico de Seabra (2002) para ajudar a entender quais os modelos de jornalismo foram vivenciados no Brasil e aplicam-se, por analogia, a Portugal. Para o autor, passamos por cinco fases: o *jornalismo literário*, o *jornalismo informativo estético*, o *jornalismo informativo utilitário*, o *jornalismo interpretativo* e o atual modelo, o *jornalismo plural*. Veremos cada um deles e, ao mesmo tempo, associaremos a formação em jornalismo, desenvolvida por Melo (2004 e 2006), Sousa e outros (2008), ao método de ensino vigente em cada época, desenhado por Morandi (2002).

Fase 1: jornalismo literário

O primeiro modelo no Brasil, o *jornalismo literário*, é o período descrito do surgimento da imprensa no Brasil até o final do século XIX. No Brasil, devido à proibição da Coroa Portuguesa, que não permitia instalação de oficinas de impressão em seus domínios, o processo somente foi desencadeado após a Independência, permitido apenas ao jornal oficial, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, criado, em 1808, por Frei Tibúrcio. Nesse período, introduziram-se algumas inovações que visavam a popularizar o jornal. O sistema de assinatura, a regularidade na entrega dos exemplares dos assinantes e a venda avulsa foram os elementos que se prosperaram.

Após 1822 ocorreu o desenvolvimento de pequenos veículos noticiosos e jornais mais radicais. Também foi o período da vinculação entre literatura e jornalismo, pois, segundo Seabra (2002), o jornal era o único espaço de publicação existente da produção literária. Com isso, o jornal e a produção jornalística eram o espaço da opinião, da ideologia, da luta política e do espaço de embates

estéticos. Era o tempo do “jornalismo-tribuna” com fortes influências europeias.

Não havia formação para a área, já que os ‘jornalistas’ da época eram oriundos de outras áreas, como Direito, Engenharia e Medicina. Isso, em parte, era resultado da própria proibição desencadeada pelo Império Português aos que “viviam das letras”. É bom lembrar que nosso primeiro jornal “doutrinário e político”, o *Correio Braziliense*, editado por Hipólito José da Costa, era produzido e impresso em Londres, já que aqui era proibido fazer isso, desde a Ordem Régia, de 6 de julho de 1747.

Em Portugal, o percurso foi bem diferente. Como centro do poder português, a imprensa e a informação estavam presentes desde os séculos XVI, com as *Relações* sobre acontecimentos (tais como naufrágios), e XVII, com as *Relações* de Manuel Severim de Faria (1626-1628) e a Gazeta “da Restauração” (1641-1647). Mas foi somente por volta de 1830 que jornais começaram a integrar mais colaboradores, e surgiram as funções de editor e de chefe-de-redação (TENGARRINHA, 1989).

Durante esse período, apareceram as organizações representativas: a Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto, em 1822; a Associação dos Jornalistas e Escritores Portugueses, em 1880; a Associação de Jornalistas de Lisboa, em 1896; e a Associação da Imprensa Portuguesa, em 1897.

De fato, no período do final do século XVII ao início do século XIX, a reflexão sobre jornalismo e suas práticas em Portugal nasceu com a crítica à imprensa (SOUSA, 2007). É como afirmam Sousa e outros (2008, p. 6):

A crítica do jornalismo é, assim, se quisermos, a primeira linha de pesquisa e reflexão sobre jornalismo que surge em Portugal,

continuando até aos dias de hoje. No século XVIII, a crítica ao jornalismo manteve-se no mesmo tom que se nota no texto seiscentista de Luís Marinho de Azevedo. A crítica ao jornalismo serviu, essencialmente, para acusação ou rectificação de informações dadas pelas gazetas, ou para contraposição de argumentos. Alguns dos opúsculos que se publicaram nesse período são, de facto, meros ataques a artigos editados nas gazetas, elaborados por pessoas que se sentiam atingidas ou revoltadas com o que era escrito. Também se encontram folhetos de contra-ataque a outros, entretanto publicados.

Durante esse período (1836-1875), em Portugal, a liberdade de imprensa flutuou em torno da prática e da aplicação livre, quando o poder estava nas mãos dos liberais e dos republicanos; e a restrição total desse direito, quando a monarquia estava no poder. Várias leis sobre controle e censura à imprensa foram impostas em Portugal até o final da Monarquia. Com a República e a Constituição republicana de 1911, a garantia de liberdade de imprensa tornou-se uma realidade, porém ainda havia práticas restritivas, como as ocorridas em diversos momentos, em que jornais de cunho monarquista eram assaltados e destruídos com a conivência de polícias (SOUSA e outros, 2008).

A formação, em Portugal, era uma realizada com um misto de gramática (ciência do *instrumento* do discurso) e aplicação de retórica (ciência das *qualidades* do discurso). Estudava-se a forma de melhor persuadir e a maneira de melhor contar as novidades, eram focados os manuais de retórica de António Soares Barbosa (1839) e de gramática de Fernão de Oliveira (1536), a de João de Barros

(1540), a de Pedro de Magalhães Gudavo (1591), as de J. A. Lobato (1771), P. J. Figueiredo (1799), P. J. Fonseca (1799), M. D. Sousa (1804) ou J. S. Barbosa (1822) (SOUSA e outros, 2008).

É importante destacar o interesse pela construção de uma história do jornalismo, já presente entre os portugueses durante todo o século XIX, com ênfase nas práticas jornalísticas, na história do jornalismo português, da imprensa e do jornalismo nas colônias ou em regiões e cidades do país e na história do jornalismo especializado, nomeadamente nas áreas de medicina, cinema e imprensa operária.

Sousa e outros (2008, p. 78-9) destacam que, desde 1898, o Congresso Internacional da Imprensa, realizado em Lisboa, debatia a formação do jornalista e a necessidade de cursos específicos para isso. Essa discussão era essencial, já que nesse período, os jornalistas

[...] viviam num mundo em que o jornalismo era, frequentemente, visto como uma dimensão da literatura, pelo que as competências técnicas exigidas aos jornalistas se restringiam, essencialmente, aos dotes literários e à capacidade de escrever [...].

Essas visões sobre formação eram amplas e havia posições contrárias também. Defensores de uma “não formação” específica também a pregavam nesse período da história portuguesa, tais como Bento Carqueja. Os defensores de uma “não formação” encaravam o jornalismo como um “sacerdócio” e apontavam a impossibilidade de se ensinar o que não era visto como “verdadeira profissão”, conforme defendia Alberto Bramão (SOUSA e outros, 2008).

A marca da formação do jornalista, nesse período no Brasil e na Europa, era o modelo pedagógico *tradicional instrucional*. Era marcadamente centralizador e conteudista. Com o advento do positivismo e do cientificismo, surgiram as disciplinas científicas, e a formação das áreas da elite intelectual era mergulhada na transmissão e na pouca reflexividade sobre os conteúdos (MORANDI, 2002). No Brasil, isso *a priori* não se constituiu problema, já que nossos “jornalistas” de primeira geração eram intelectuais de outras áreas, com formação sólida e conhecimento múltiplo. Bem diferente do que acontecia em outros países, como Estados Unidos, França e Grã-Bretanha, onde o jornalismo era efetivamente desenvolvido por profissionais formados na área, em Portugal, coexistiam modelos de formação específica e de negação dela.

Fase 2: o jornalismo informativo estético

O segundo modelo no Brasil, o *jornalismo informativo estético*, compreendeu o período de transição entre o “jornalismo-tribuna” de fortes influências europeias para um jornalismo padronizado ao modelo norte-americano e durou até o final da Primeira Guerra Mundial. Essa transição ocorreu, em parte, pela aproximação com a industrialização e dinâmica capitalista, que tornou o jornal, paulatinamente, em negócio. Com isso, a imprensa artesanal de pequenos jornais “ideológicos” entrou em crise. O leitor exigia mais rigor e sofisticação na forma de apresentação da notícia. Com isso, o jornalista adaptou-se a um novo estilo: transmissão de informação com eficácia e economia de palavras (SEABRA, 2002). Durante esse período ocorreu a introdução de nova maquinaria no processo de impressão (o jornal assumiu o formato *Standard*) e ganhou caráter mais comercial, tendo o advento da propaganda como fonte de renda. Foi em 1915, no jornal *O Estado de S. Paulo*,

que o primeiro anúncio em cores foi veiculado em jornal de influência na primeira página.

E que dizer da formação do jornalista nesse segundo modelo? Novamente encontramos o problema da falta de espaços formativos. Melo (2004) aponta que, no início do século XX, a institucionalização do processo de formação do jornalista se deu devido ao impacto que o jornal tinha na sociedade, tornando a formação em comunicação objeto da academia. É quando começaram as primeiras manifestações para a criação de cursos de Jornalismo no Brasil, durante o 1º Congresso Nacional de Jornalistas (1918).

Já naquele período, como frisa Melo (op. cit.), havia um “elitismo de conteúdo” versus a pouca formação do jornalista. Por exemplo, nos Estados Unidos, isso se dava pela diferença nos modelos acadêmicos de formação, havendo um que recrutava egressos de outras áreas e fornecia formação específica de editores e analistas a eles (Escola de Pós-Graduação – Universidade de Columbia) e outra que formava repórteres para a pequena imprensa (Escola de Graduação – Universidade de Missouri). Essa diferença nos processos de formação da área de comunicação também foi absorvida no Brasil, como afirma Melo (2004, p. 79):

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

É claro que, por si só, a criação de escolas de jornalismo no Brasil, para permitir uma formação aos “repórteres”, não garantiria uma superação nessa relação de subalternidade, já que havia uma “oscilação pendular entre o pragmatismo norte-americano e o academicismo europeu” como “uma constante em nossa cultura universitária”, como conclui Melo (op. cit., p. 81).

Essa questão também foi expressa por Valverde (2006, p. 26):

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

A formação em serviço, tão essencial para a consolidação do profissional egresso, continuava a ser realizada, não pelas escolas, mas por “profissionais do dia a dia”, cuja reflexão teórica era fruto de sua própria vivência, seja qual fosse ela. Com isso, muitos métodos rotineiros e vícios profissionais tinham tendências a ser transmitidos, muitas vezes, pelos “menos capazes” (JOBIM, 1992, p. 84).

Em Portugal, destacaram-se, nesse período, os trabalhos de Augusto de Lacerda (1904), que discutiu o papel do jornalismo no

desenvolvimento do pensamento social de sua época, sobretudo, a obra *A irradiação do pensamento: nas Bodas de Oiro do Comércio do Porto*; Alberto Bessa, que publicou, em 1904, o livro *O jornalismo: esboço histórico da sua origem e desenvolvimento até aos nossos dias*; e Alfredo da Cunha, que escreveu a *História do Diário de Notícias*, em 1914.

Assim como aconteceu em outros países, devido à Primeira Guerra Mundial, Portugal vivenciou diversas crises, desembocando na imprensa a responsabilização pela divulgação. Augusto de Lacerda, na obra citada, defendia a prática jornalística de seu tempo e apontava que o jornalista não poderia corrigir os erros sociais que não provocava. É interessante que, nesse conjunto de análises, Lacerda apontava para uma ideia que até hoje está presente nos diversos estudos sobre jornalismo: “parece sugerir que o jornalismo é, em cada época, regido pelo respectivo contexto histórico-cultural” (SOUSA e outros, 2008, p. 112).

Mas não é só defesa ao jornalismo que Lacerda realizou em sua obra. Também está presente a crítica que nos auxilia a ver o retrato do que era o jornalismo português no início do século XX. Para ele, havia três “defeitos” no jornalismo desse período: a política, os anúncios publicitários e a febre de informação. Sousa e outros (2008, p. 112) esclarecem os três elementos apontados por Lacerda:

A política, ao invadir o jornalismo, tê-lo-ia feito “participante nos defeitos” da mesma, sendo notórios a irresponsabilidade e os agravos pessoais, mas também, noutro plano, a censura. Por outro lado, “O interesse do público de hoje está em informar-se do que se passa, para aparentar depois, em frases de chapa, um sistemático desinteresse”, observa

Lacerda (1904: 41). A publicidade exacerba o “louvor em causa própria” de estabelecimentos, bens e pessoas (Lacerda, 1904: 45). A febre de informação potencia a “bisbilhotice” e a divulgação de informação irrelevante, “para satisfazer o espírito do público”. (Lacerda, 1904: 53) Assim, “O repórter viu-se, portanto, em face destas duas obrigações: encher as colunas do jornal e bisbilhotar” (Lacerda, 1904: 53).

Essa análise de Lacerda reforça a compreensão da prática existente no início do século XX em Portugal e revela a dificuldade de se consolidar uma área. O jornalismo e o ser jornalista, nesse período, eram considerados como uma atividade subalterna, ou como Lacerda chama “uma criatura à parte”. Dessa forma, uma formação específica era considerada inoportuna, já que a ação jornalística envolvida não passava de coleta de informações em campo. Essa sensação de ‘subalternidade’ do profissional do jornalismo era a vivência não só no Brasil e em Portugal, mas também em outros países europeus (TRAQUINA, 2005).

Assim como Augusto de Lacerda, Alberto Bessa contribuiu para a compreensão do jornalismo desse período. Ele fez a primeira história do jornalismo, *O jornalismo: esboço histórico da sua origem e desenvolvimento até aos nossos dias* (1904), com uma análise internacional da área. Assim como muitos jornalistas de seu tempo, Bessa não deixou clara a distinção entre jornalismo e literatura e jornalista e literato. Nesse período, ainda vigorava o “jornalismo tribuna”. Bessa (1904) apud Sousa e outros (2008, p. 54) aponta para a tensão que parecia existir entre o que o público queria e o que

alguns entendiam dever-lhe dar, em matéria de informação e criticava:

[O leitor quer] a notícia desenvolvida e ridiculamente pormenorizada de uma cena de facadas na rua Suja ou de um caso de adultério na Baixa” e não os artigos dos “escritores consagrados”, “por melhor escrito e melhor pensado”, excepto nos poucos casos em que o artigo se notabilize pela “virulência da linguagem, pela revelação grosseira do escândalo ou pelo ataque descabelado e irrespeitoso a qualquer dos poderes do Estado”.

Essa crítica de Bessa (1904) nos ajuda a entender o fluxo dos leitores. Com a popularização dos jornais, que antes eram apenas destinados aos de alto poder aquisitivo e à nobreza, a grande massa passou a consumir notícias impressas. Obviamente, com novos leitores, os editores portugueses do início do século XX seguiam a demanda deles: o cotidiano de uma classe desprivilegiada, ao invés de grandes discussões clássicas. Esse era um modelo de negócio que impulsionava as vendas e que, até hoje, é reproduzido em vários estratos da mídia. Daí, também por que a crítica à ação do jornalista/repórter, que adentrava ao cotidiano das massas, a “capturava” do elemento social mais vil e degradante, que representava a condição humilde degradada dos excluídos, em Portugal e no resto do mundo.

Outro autor que ajuda a compreender esse período é Alfredo da Cunha que escreveu a *História do Diário de Notícias*, em 1914, um texto sobre a história das organizações jornalísticas em Portugal,

e que, desde o final do século XIX, vinha produzindo trabalhos com foco na atividade jornalística. Nessas obras, Cunha reforçava a importância do papel do jornalista e, assim como Lacerda e Bessa, apontava para a necessidade de uma melhor formação. Destaque-se que, no trabalho sobre as organizações jornalísticas, Cunha discutia as divisões laborais no jornalismo existentes em Portugal, apontando para as disputas entre “elites literatas e proletários”, bem como as indefinições sobre os conceitos da atuação do jornalista, se escritor de jornal ou profissional (SOUSA e outros, 2008).

Quanto ao modelo pedagógico vigente no Brasil e na Europa? Era conhecido como modelo de educação nova e pedagogias ativas (MORANDI, 2002). Consistia em um ensino baseado na noção positivista de corpo social. Significava dizer que, nas escolas e nas universidades, a educação era vista como reprodutora do *status quo* existente, já que a sociedade era vista como um corpo social. Nesse corpo, cada um tinha sua função e lugar definidos. O jornalista em formação era o de simples coletor de informações e transmissor de notícias. Daí o problema como a noção de formação em serviço: métodos rotineiros e vícios profissionais não eram abandonados pela formação, mas retransmitidos pelo prático.

Fase 3: o jornalismo informativo utilitário

O terceiro modelo no Brasil, o *jornalismo informativo utilitário*, compreendeu o período entre guerras até por volta dos anos 1960. Foi marcado pela transição do modelo de negócio da empresa familiar para o de sistemas nacionais de jornalismo, com a consolidação do modelo industrial de produção da notícia. Esse período foi marcado pelo aparecimento de novos veículos de comunicação que ocasionaram a aceleração na mudança do jornalismo: o rádio e a televisão. Do ponto de vista do profissional,

ele não poderia ser mais um simples transmissor de fatos. Sua forma e seu estilo de apresentação passaram por mudanças, e surgiu, nesse período, o *lead*. Com isso, novas habilidades foram requeridas do jornalista: naturalidade de expressões, clareza e concisão (SEABRA, 2002).

Por meio do Decreto-Lei nº 910, de 30 de novembro de 1938, passou-se a exigir o diploma e o registro profissional dos jornalistas, que passariam a ser formados em escolas de preparação, criadas pelos governos federal e estaduais. Essa iniciativa não foi bem sucedida devido ao conflito entre empresários e trabalhadores da área. É durante esse período que ocorreu a consolidação da radiodifusão que, devido à baixa escolaridade da população, alcançou a liderança. Surgiram também as redes nacionais e regionais a partir dos *Diários e Emissoras Associadas*, de Assis Chateaubriand.

Do ponto de vista formativo, no Brasil, é o período que Melo (2006) chama de corrente *ético-social* do jornalismo. É marcado pela reflexão e pelo debate em torno da atuação da imprensa e os limites éticos da ação dos profissionais do jornalismo. Isso se fazia necessário, já que se substituía a empresa familiar pelos sistemas nacionais de jornalismo e novas mídias dividiam o espaço informacional. A produção acadêmica dessa época, conforme reforça Melo (op. cit), seguia o mesmo padrão, reforçando um ideal e missão de imprensa, que deveria ser apregoada pelos jornalistas. O primeiro manual de jornalismo surgiu em 1945, pela reunião de textos de palestras do jornalista Vitorino Prata Castello Branco, intitulado *Curso de Jornalismo*. Logo depois, em 1947, criou-se o primeiro curso de Jornalismo.

Olhando para a estrutura curricular dessa época, existe uma inclinação para os temas e questões sociais, em que os egressos deveriam desenvolver competências e habilidades que

demonstrassem uma inclinação para a defesa social. É claro que essa tendência não era potencializada, devido ao início do período militar e dos posteriores expurgos de liberdade individual promovidos.

Em Portugal, a profissão de jornalista se consolidava nesse período. No início da década de 1940, apenas 208 jornalistas tinham carteira profissional. Esse número sofreria modificações nas décadas de 1950 e 1960, mas somente nos anos 1970, esse número alcançou 700 profissionais (SILVA, 2000). Segundo Souza e outros (2008), esse período foi marcado pela distinção entre jornalismo como sacerdócio e como profissão (até meados dos anos 1950), pelos movimentos de consolidação da profissão e da denúncia do mercantilismo da imprensa, que culminava pressionando os profissionais a assumirem condições laborais desfavoráveis, pelas dificuldades em manter os jornais com poucos recursos e dos processos de censura e judiciais, gerados pela crítica jornalística a entidades e pessoas.

Quanto à discussão sobre formação e ensino do jornalista, esse período concentrava um debate amplo sobre quem era o jornalista. Destacaram-se dois grupos de pensamento: um, mais pragmático, de que não se podia “ensinar o jornalismo”, sendo uma atividade de berço, tendo como referenciais a João Paulo Freire (1939), Alfredo da Cunha (1941) e Marques Gastão (1959); e, outro, pela defesa da formação específica do jornalista em cursos próprios, tendo Luís de Quadros (1949), Mário Matos e Lemos (1964) e Nuno Rosado (1966) como seus articuladores.

O grupo mais conservador encarava que a formação se dava no campo mais prático, sem a necessidade de escolas específicas, em âmbito universitário. João Paulo Freire (1936) apontava que o ensino de jornalismo era útil, mas não essencial para uma prática na área. É interessante sua postura, pois, mesmo defendendo uma visão mais tradicional quanto aos processos formativos, Freire encarava

que um curso especializado deveria completar o jornalista, o ideal era que tivesse dois cursos, um geral e outro superior, em função do público-alvo que seriam informadores, repórteres e redatores. Refletindo o pensamento da época, Freire (1936) apud Santos e outros (2008, p. 88) defendia a seguinte diferenciação de perfis formativos:

Uma pessoa medianamente instruída (não digo culta) pode muito bem ser um jornalista informador ou um jornalista repórter. Mas se for apenas medianamente culta, já não deve aspirar a ser um jornalista redactor e muito menos um jornalista chefe ou um jornalista director. [...] Para um informador, o saber ler e escrever é o bastante. [...] Para um repórter, não é necessária uma cultura especializada, embora esta lhe não faça mal [...]. Mas não ficaria mal se ao repórter profissional se exigisse o 5º ano dos nossos liceus. [...] Mas para o repórter o que se exige [...] é que ele tenha vocação. [...] Pode ser-se ao mesmo tempo repórter e redactor e então ser-se-á um jornalista completo. [...] Resta-nos [...] o redactor [...] que, pela sua posição dentro dum jornal, necessita ser um homem culto. Para o informador e para o repórter, a vocação é tudo, o resto auxilia. Para o redactor, a vocação não basta. Necessita, além duma cultura geral, conhecimentos especiais [...] e [...] para ingressar no [...] jornalismo devia exigir-se-lhe, além dum curso, a devida especialização.

Obviamente, a postura de Freire representa a sociedade de seu tempo e as dificuldades e as disputas que o campo da formação profissional nesse período retratava. Para Freire, o 5º ano (final da escolarização básica obrigatória em Portugal) era o suficiente para o repórter, já que sua atividade não era claramente intelectual. Uma formação mais especializada era resguardada apenas para o redator chefe, que centralizaria os processos. Esse é o reflexo de uma formação taylorista, em que o especialista seria rodeado por 'técnicos' que reproduzem os processos, mas não o interrogam ou mesmo não problematizam.

Já Alfredo da Cunha (1941) foi mais adiante e defendia que uma escola de jornalismo apenas podia adestrar competências pessoais, apesar de admitir que uma educação superior específica seria conveniente para uma melhor prática, evitando-se o imprevisto (SOUZA e outros, 2008). Marques Gastão (1959), nessa mesma linha conservadora, defendia, em sua obra *A nobre condição do jornalista diante da literatura*, que o ensinar o jornalismo não seria autêntico. Para Gastão (1959) apud Santos e outros (2008, p.79-80),

O jornalismo não é uma profissão que se aprende como as outras profissões, pois é preciso improvisar, arrojo e audácia [...] tem de ser dinâmico, extrovertido e apaixonado pelo que faz [...] não se faz um jornalista como se faz um engenheiro ou doutor.

A posição de Gastão (1959), sobre o jornalismo português, reflete uma visão de mundo, de formação, própria de um pragmatismo da época, que colocava no "fazer" sua maior ênfase e, no "dom", o ápice do processo educativo. Santos e outros (2008, p.81), comentando a posição enfática de Gastão, afirmam que

Marques Gastão relembra, igualmente, que há jornalistas que marcaram o seu lugar no mundo jornalístico sem o ensino universitário. Convictamente, diz que aqueles que estudam e desde cedo não mostram qualquer valor intrínseco para a profissão, irão falhar no futuro. Para o autor, apesar de existirem escolas de jornalismo na América e na Europa, o ensino não passa de uma série de exercícios de redacção, faltando muita prática a quem delas sai formado.

Essa visão pragmática e prática do fazer jornalismo alimentou diversas gerações portuguesas de profissionais da área do jornalismo, que encaravam que, com talento e muito trabalho, se fazia um jornalista competente. Ambas as características eram importantes nesse processo, mas a formação específica ganhava força na figura de outros profissionais.

A argumentação do grupo que defendia a formação específica do jornalista em cursos próprios fundava-se na melhoria dos processos. Luís de Quadros (1949) defendia a criação de escolas de jornalismo, com a obrigatoriedade de uma formação específica para a profissão. Dessa forma, o jornalismo poderia chegar ao mesmo nível de outras profissões, tendo em seus quadros o desenvolvimento de competências específicas (SOUSA e outros, 2008).

Também, Mário Matos e Lemos (1964), reforçando a necessidade de formação profissional específica, declarava que “a prática é indispensável, mas o conhecimento teórico é, pelo menos, tão indispensável como aquele” (apud SOUSA e outros, 2008, 81).

Ele defendia a criação de uma escola universitária de jornalismo, com curso de quatro a cinco anos, que tivesse um estágio profissional ao final. Também defendia a restrição à formação indiscriminada de profissionais, que deveriam ser capacitados de acordo com as demandas do mercado.

Já Nuno Rosado (1966), assim como os anteriores, apontava para a tendência de criação de escolas de jornalismo em nível universitário para melhorar as práticas jornalísticas. Ele encarava o jornalista como um profissional que deveria ser especializado em comentar as notícias e orientar os leitores, não sendo esse resultado de um “dom”, mas de formação específica.

O modelo pedagógico vigente, no Brasil e na Europa, ainda era o da educação nova e pedagogias ativas, mas com modificações, principalmente no que diz respeito à reflexão e à crítica social que despertava nos espaços formativos (MORANDI, 2002). Longe de aceitar a simples reprodução social, discutia-se, nos espaços de formação – escolas, faculdades e universidades –, que papel seus egressos deveriam ter. Era o tempo das pedagogias libertadoras, com cunho social forte. No âmbito da legislação educacional brasileira, tivemos a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61, que redefiniu espaços de formação e funções da universidade brasileira.

Fase 4: o jornalismo interpretativo

O quarto modelo no Brasil, o *jornalismo interpretativo*, compreendeu o período dos anos 1970 até a última década do século XX. Nesse período, coexistiam na imprensa dois modelos: a ditadura do *lead*, isto é, a reportagem padronizada e rígida e a ruptura causada pelas revistas de reportagem, mais flexíveis, imaginativas e interpretativas. Nesse período, os jornais centravam seu enfoque não mais no meramente factual, mas desenvolviam o

fato por inteiro, expondo todos os ângulos possíveis da notícia. Com isso, o jornalista desenvolveu a competência investigativa dos fatos, retomou os velhos estilos literários, como a narrativa e a criatividade, e permitiu a valorização dos estilos individuais (SEABRA, 2002).

Encontramos em Melo (2006), nesse período, duas correntes: a técnico-editorial e a político-ideológica. A corrente *técnico-editorial* compreende o período da Ditadura Militar, que reduziu o trabalho do jornalista a um fazer, destituído da “carne e substância” democrática. As liberdades políticas foram suprimidas, a imprensa era censurada e as atividades intelectuais eram controladas. Vivenciaram-se no campo jornalístico realmente duas ditaduras: a militar e a do *lead*. Porém foi também o tempo das resistências e da criação de mecanismos de subversão, seja nas redações, seja nas salas de aula. Durante esse período, houve a modificação dos currículos universitários, com a agregação do currículo mínimo, por meio da Resolução CFE nº 11/69, promovida por Celso Kelly. Também, agregou-se valor ao jornalismo, com a criação da profissão de jornalista, a equiparação dos jornalistas de nível universitário e a reserva de mercado. A produção acadêmica seguiu o mesmo tom: a ênfase em manuais técnicos e textos que davam suporte à profissionalização da área.

Porém o período ditatorial começou a abrandar. Com isso, relaxou-se a censura e o controle social e abriu-se espaço para o “pensar político” reprimido. É o tempo da corrente *político-ideológica*. De acordo com Melo (2006, p. 28), foi o tempo em que se “discutia com perspicácia a estrutura da indústria cultural que crescera e se fortalecera nesses anos de repressão, articulando-se contraditoriamente com o Estado autoritário”. Esse era o período em que, regados pelas teorias frankfurtianas, egressos da graduação e da pós-graduação em jornalismo e comunicação apontavam para as mazelas sociais deflagradas pela ordem ditatorial. Nas redações, as

revistas semanais minavam a estrutura vigente e, na acadêmica, os processos formativos, agora menos censurados, criticavam a estrutura capitalista, apontando para uma visão materialista histórica dos processos de produção social e da própria notícia. A notícia era “desmembrada” e seu processo dissecado e criticado à luz frankurtiana e marxiana, desde a captação e acodificação até a difusão.

Nesse período, também se retomam as críticas à formação dos futuros jornalistas nas universidades, não causadas pela preocupação com as mudanças nos meios, mas impulsionadas pela indústria jornalística que via, na desqualificação do profissional, o espaço de melhores e maiores lucros. É como reafirma Melo (2006, p. 30):

A cunha escolhida foi a desarticulação da estrutura universitária voltada para a formação de novos jornalistas. Soa a alegação de que tais cursos são deficientes, possuem precária infraestrutura e não atingiram maturidade acadêmica, os jornalistas que formam não correspondem às expectativas das empresas que os vão assalarar.

Esse discurso, desde o final dos anos 1970, era ensaiado por jornais e sindicatos das megaestruturas jornalísticas, porém, com a resistência da classe, conquistou-se o espaço de existência.

Em Portugal, em um movimento semelhante, começaram a surgir os primeiros ventos democráticos, ainda debaixo da forte censura dos regimes salazarista e militar (LOPES, 2006). Surgiram movimentos pela implantação de cursos superiores de jornalismo. Em 1971, Sindicato Nacional dos Jornalistas submeteu ao ministro

da Educação o *Projecto de Ensino de Jornalismo em Portugal*. O projeto defendia a criação de um curso de Ciências da Informação, com dois níveis (três anos para bacharelato, cinco para licenciatura), que formasse jornalistas multimédia (de jornal, rádio, televisão e cinema) num estabelecimento de ensino específico. Esse projeto não obteve aprovação (SOUSA e outros, 2008).

Ainda em 1971, o grupo Borges & Irmão criou a Escola Superior de Meios de Comunicação Social, que oferecia cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade. Os cursos não foram reconhecidos pelo Ministério da Educação português e, em 1974, a escola foi fechada.

Nesse período, desenvolveram-se críticas às indústrias jornalísticas portuguesas. Regados a teorias de dominação, os discursos variavam, mas agregavam noções de aparelhos de dominação e tratavam as indústrias como reprodutoras do sistema capitalista. Exemplos dessa visão são encontrados em Miller Guerra (1971) que denunciou os perigos da concentração das empresas jornalísticas e a formação de monopólios jornalísticos que potencializariam a uniformização, a banalização e a mercantilização dos conteúdos informativos. Também João Arnaldo Maia (1974) apud Sousa e outros (2008, p. 104) apontou para a utilização dos meios jornalísticos como arma de uma "minoría dominante [...] [uma] arma a serviço do Governo para envenenar a opinião pública".

Um marco importante desse período foi a publicação, em 26 de fevereiro de 1975 (antes da formação do I Governo Constitucional), da Lei de Imprensa. Essa Lei deu suporte ao rádio e à televisão. Em março de 1976, foi aprovada a Constituição da República Portuguesa, que definiu a liberdade de expressão e informação, a liberdade de imprensa, a mídia do Estado e o direito de antena. A marca pós-revolução foi a estatização. A televisão ficou com o Estado, as principais estações de rádio foram divididas entre

o Estado (Radiodifusão Portuguesa) e a Igreja Católica (Rádio Renascença) e, no impresso, permitiu-se a coexistência do setor público e do setor privado. Essa situação persistiu até 1987, no governo Cavaco Silva (PSD), quando se deu início às privatizações. Seguiu-se a lei que definia o regime de licenciamento das estações emissoras de radiodifusão, aprovado em maio de 1997, a nova Lei da Televisão, em 1998, e a nova Lei de Imprensa, em 1999 (FERREIRA, 2005).

O primeiro curso de graduação em Comunicação Social em Portugal surgiu apenas em 1979, na Universidade Nova de Lisboa. Em 1986, foi fundada a primeira escola superior voltada para o ensino de jornalismo, localizada em Porto: a Escola Superior de Jornalismo do Porto. Somente em 1993, o primeiro curso universitário de jornalismo foi estabelecido, com criação da licenciatura em Jornalismo da Universidade de Coimbra (SOUSA, 2009). Depois desse curso, seguiram-se os cursos de jornalismo da Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa, mantido pelo Instituto Politécnico de Lisboa; da Escola Superior da Educação de Portalegre, mantido pelo Instituto Politécnico de Portalegre; e de Comunicação Social, com ênfase em Jornalismo, da Universidade da Beira Interior, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Escola Superior de Educação e Comunicação, mantidos pela Universidade do Algarve; da Universidade do Minho, da Universidade do Porto, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, mantidos pela Universidade Nova de Lisboa; e do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, mantido pela Universidade Técnica de Lisboa. Todos esses cursos eram realizados em seis semestres letivos e com 180 créditos (DGES, 2010).

Quanto ao modelo pedagógico do Brasil e da Europa, encontramos, segundo Morandi (2002), dois em vigor: o modelo de domínio e a transição para modelo de educação nova, como resgate

antes do período de ditadura militar. O modelo de domínio, como o nome sugere, evocava a presença de controle. Era basicamente esse o perfil: controle de momentos de aprendizado, ênfase ao controle de conteúdos e avaliação e, mais ainda, controle do pensamento. No Brasil, para o período da ditadura militar, esse modelo pedagógico era essencial. Isso fica evidente, como já visto, quando houve modificação dos currículos universitários, com a agregação do currículo mínimo, por meio da Resolução CFE nº 11/69, promovida por Celso Kelly. Antes, as universidades tinham liberdade para constituir seus currículos; com a determinação do Conselho Federal de Educação, não mais. O que mudou na prática? Basicamente o silenciamento da mídia e dos profissionais: bom jornalista era o que fazia o que era mandado, isto é, a notícia factual, sem expressão de 'vida' ou posicionamento teórico crítico. Nas universidades, a formação era conteudista, sem muita reflexão nesse momento.

Com a abertura e a diminuição do controle, experimentamos outras possibilidades, como as teorias reprodutivistas de Bourdieu que invadiram a academia no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Com isso, também ganhou força a retomada do modelo de educação nova e pedagogias ativas (MORANDI, 2002), mas com um diferencial: como havíamos passado décadas de repressão, retomamos conceitos essenciais e trouxemos a integração da noção de social, como uma construção coletiva. O que acontecia nos espaços formativos? Inflados pelas teorias marxianas em meados dos anos 1980, refizeram seus currículos e introduziram a discussão e a crítica ao sistema e aos meios que o reproduziam.

Fase 5: o jornalismo plural

O quinto modelo no Brasil, o *jornalismo plural*, marcou uma revolução na forma de ver e entender a notícia. Essa revolução foi fortemente marcada pela introdução da internet e da convergência

tecnológica, bem como do uso da narratividade como técnica de expressão. É importante frisar que, dentro desse novo universo, o múltiplo ganhou espaço, permitindo uma variedade de estilos jornalísticos. A notícia, antes fechada dentro das redações dos jornais, nesse modelo, assumiu um novo conceito: ela não é mais mantida no eixo de controle do jornalista, mas é *partilhada, criada e recriada* por novos atores sociais, o usuário da rede. Essa pulverização ou fragmentação do controle dos meios de informação e divulgação da notícia permitiu o surgimento de novos nichos de negócio e a fragmentação das grandes empresas, o que Anderson (2006) chama de cauda longa. As grandes empresas jornalísticas, no Brasil, começaram a sentir os impactos dessa tendência (FÍGARO, 2009a; 2009b).

E que dizer da postura formativa? Melo (2006, p. 32) aponta para a corrente *crítico-profissional*, que assumimos aqui como parte desse quinto modelo. Para essa corrente, a ênfase é a discussão dos processos formativos e identitários da área do jornalismo. A preocupação é “entendê-la, sistematizá-la, contribuir para que assumam um ritmo dinâmico, atualizando-se continuamente”.

Esse olhar coaduna com a própria ênfase do modelo de Seabra (2002), em que novos espaços e narratividades despertam novos olhares sobre a própria prática do jornalista e de sua formação. Essas questões são importantes, já que a convergência de mídias, desencadeada pela internet, exige competências e habilidades que, durante o processo formativo para os meios tradicionais, não existia. Esses novos espaços são problematizados e explorados por diversos autores, com vistas a ampliar seu entendimento e usabilidade (GARCÍA, 2008). É importante entender que essa discussão transcende a universidade e encontra na prática diária espaço de reflexão.

Entre esses autores que discutem as novas demandas formativas no Brasil e na Europa, destacam-se Machado e Palacios (2007), ao apresentarem os resultados do projeto internacional "Comunicadores Digitais" da Red Iberoamericana de Comunicación Digital (Rede ICOD). Os autores apontam elementos importantes nessa compreensão, que perpassa também a mudança na forma como os próprios processos formativos acontecem dentro das faculdades e universidades:

É essencial que se perceba que a reestruturação dos planos de ensino deve levar em conta a necessidade de uma integração das atividades em todas as disciplinas, para que o futuro profissional possa, ao longo do curso, ter a possibilidade de um aprendizado orientado das diversas competências digitais essenciais para o exercício da profissão no novo contexto. [...] em lugar de uma super especialização, o futuro profissional do campo da comunicação deverá ser capaz de adaptar-se a uma variedade de funções decorrentes do processo de convergência nos sistema de produção [...] terá de ter condições de compreender processos, planejar ações, interpretar cenários e, mais importante, ser suficientemente flexível para, por um lado, se adaptar e, por outro, reagir de forma criativa aos constantes ajustes dos processos produtivos porque passam as empresas de comunicação (MACHADO; PALACIOS, 2007, p. 81).

As condições citadas pelos autores são essenciais, mas, ao mesmo tempo, apontam para a realidade atual: diversas instituições, mesmo reconhecendo as mudanças sociais e tecnológicas, têm dificuldade em mudar suas estruturas acadêmicas e curriculares para permitir o “novo”, que muitas vezes é desconcertante e exige reestruturações que transcendem o tecnológico e desembocam nas próprias relações de poder dentro e fora de sala de aula.

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

Tabela 1 – Modelos de incorporação dos conteúdos digitais

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

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

Esses tipos refletem como as instituições de ensino, em maior ou menor grau, percebem e captam recursos para o processo de atualização de seus cursos de formação. É que claro que, como anteriormente indicado, há outros fatores, além dos financeiros. A pesquisa da Rede ICOD aponta três outros: a *tradição didática de cada instituição*, em que a permeabilidade às transformações pedagógicas facilita o processo de reflexão sobre as práticas

didáticas; o *perfil das universidades*, variando de instituição para instituição, que promove uma formação mais adequada às necessidades do mercado (proximidade com o mundo do trabalho) e da academia (investigação, conteúdos teóricos); e as *experiências individuais* de professores e alunos, que, por suas vivências, não se limitam a reproduzir os modelos de ensino unidirecionais (SCOLARI, 2006).

Em Portugal, consolida-se, nesse período, a discussão sobre a mídia e os efeitos da concentração estatal dos meios, alterando-se o modelo da Rádio e Televisão de Portugal (RTP) de estatal para o controle da sociedade civil (FERREIRA, 2005; DENICOLI; SOUSA, 2008). Some-se a isso o aumento paulatino da ancoragem da indústria midiática nas tecnologias, o que torna as empresas jornalísticas competitivas, promovendo interatividade e distribuição de conteúdos. Com o processo de privatização dos meios em Portugal, empresas de imprensa são pressionadas pelos sócios e pelo mercado para apresentar maiores níveis de rentabilidade, bem como a exigência da globalização das atividades (FAUSTINO, 2004).

Nesse período, começam as tendências para a diversificação dos negócios em vários suportes, com ênfase no mercado iniciante da internet. Também se destaca a especialização dos conteúdos editoriais que, do tradicional jornalismo, como os do grupo Lusomundo (com os periódicos Jornal de Notícias, Diário de Notícias, Grande Reportagem) e do grupo Sociedade Independente de Comunicação (com os periódicos O Independente, Semanário Económico, Diário Económico, Fortuna, Valor, Briefing e Fisco), passam a voltar a atenção para o público, obtendo mais informação sobre os leitores para desenvolver os respectivos produtos jornalísticos, de acordo com as necessidades de informação do mercado. Exemplo dessa estratégia é o grupo Impala com as revistas Maria, Nova Gente, TV 7 Dias, Mulher Moderna na Cozinha, Segredos

de Cozinha, Linhas & Pontos, Astros & Astros, Ana, Ego, Gentleman, Inspirações, Crescer, Boa Forma e Kiss e, o grupo Fórum, com as revistas Fórum Estudante, Fórum Ambiente, Fórum Multimédia, Descobrir, Cyber Net, Casas de Portugal e Clássica (FAUSTINO, 2004).

Reforça-se, segundo Fautino (2004), a tendência de uma dependência crescente da publicidade que, com aumento do custo do papel, aliado a outros fatores de produção, obriga empresas jornalísticas a darem maior importância à publicidade como principal fonte de financiamento e adotarem práticas de gestão mais racionais, como, por exemplo, a diminuição das tiragens.

No campo formativo, houve a aprovação da Convenção de Bolonha, em 1999. Essa convenção ou acordo definiu um conjunto de etapas e de passos a serem dados pelos sistemas de ensino superior europeus, no sentido de construir, até ao final da década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Essa demanda transformou a forma de se entender a educação em toda a Comunidade Europeia, já que significava aproximar sistemas bem díspares. A proposta era manter as especificidades de cada Estado-membro que ratificasse o acordo.

Com isso, a formação, nos 45 países europeus participantes, permitiria mobilidade e condições de obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. São objetivos declarados da Declaração de Bolonha o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. Para o campo jornalístico, essa formação tem sido uma problemática grande, já que alguns países se encontram totalmente alinhados (com um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável), como Portugal, por meio do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, e outros ainda nem iniciaram os ajustes, como no caso da Espanha (GARCÍA, 2008).

Em Portugal, esse ajuste compreende dois ciclos: o primeiro conduz ao grau de licenciado, com um papel relevante para o mercado de trabalho europeu e com duração compreendida entre seis e oito semestres; e o segundo ciclo conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres. A previsão é a de criação de um terceiro ciclo, constituído pelo doutoramento, e de aumento da mobilidade, quer ao nível do doutoramento, quer do pós-doutoramento (EURYDICE, 2010).

O modelo pedagógico, no Brasil e na Europa, existente nesse período que vivenciamos, é conhecido como *global e de autonomização* (MORANDI, 2002). Nesse modelo, regado pela informação, privilegia-se o espaço da reflexão coletiva, daí por que a Declaração de Bolonha estar em alta. A formação, quer no Brasil, quer na Europa, não é mais entendida como processo individual, mas é partilhada com outros a volta e também distanciados. Surgem as noções de glocal: a formação é local e ao mesmo tempo global, em rede, por meio de *hiperlinks*. A gestão da informação não é mais centralizada, mas é mediada por diversos mecanismos de apreensão do conhecimento. Nas universidades, inicia-se a quebra de velhos paradigmas e a inclusão da internet como parte intrínseca do processo educativo. E que dizer do egresso de jornalismo? Esse é demandado por novas competências e habilidades que incluem o fazer no ambiente virtual.

Considerações finais

Essa construção é apenas o início de uma longa caminhada. Muita história sobre Brasil e Portugal precisa ser descortinada. De fato, essas histórias se entrecruzam e entrelaçam na medida em que autores lusófonos se movem entre os continentes. Essas “novas histórias”, que fazem parte do ensino de jornalismo, precisam ser foco de novos estudos e aprofundamentos.

Este artigo, de forma breve, é uma introdução nessa perspectiva, que será complementado à medida que os estudos de doutoramento nessa área forem realizados.

Referências

Livros

ANDERSON, Chris. **A cauda longa**: do mercado de massa ao mercado de nincho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EURYDICE). **Focus on Higher Education in Europe 2010**: the Impact of the Bologna Process. Europa: Comissão Europeia, 2010.

FAUSTINO, Paulo. **A imprensa em Portugal**: transformações e tendências. Lisboa: Média XXI/Formalpress, 2004.

LOPES, Ana Catarina Colaço dos Santos. **Constrangimentos organizacionais da prática jornalística**: a coluna dos provedores do leitor como reflexo dos constrangimentos organizacionais vividos pelos jornalistas no contexto das empresas mediáticas. Almada: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, 2006.

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

MELO, José Marques de. **Teorias do jornalismo**: identidades brasileiras. São Paulo: Paulus, 2006.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em Pedagogia**. Bauru: EDUSC, 2002.

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

TENGARRINHA, J. M. **História da Imprensa Periódica Portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1989.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005. v. I.

VALVERDE, Franklin Larrubia. **O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista**. 2006. 250 f. Tese de Doutorado em Comunicação – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP.

Capítulos de livros

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

_____; PALACIOS, Marcos (Org.). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade**: metodologias e softwares. Bahia: EDUFBA, 2007.

SEABRA, Roberto. Dois séculos de imprensa no Brasil: do jornalismo literário à era da internet. In: MOTTA, Luiz Gonzaga (Org.). **Imprensa**

e poder. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p.65-80

Artigos online

DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR DE PORTUGAL (DGES). **Cursos do ensino superior que conferem grau académico**. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>> e <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

FERREIRA, Paulo. **O lugar da imprensa local e regional nas políticas da comunicação**. Lisboa: Livro de actas – 4º SOPCOM/ Bocc, 2005. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 12.01.2011

SILVA, Pedro Alcântara da. **Jornalistas portugueses: elementos sociográficos**. Lisboa: Bocc, 2000. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 20.03.2011

SOUSA, Jorge Pedro. A discussão sobre a introdução do ensino superior do jornalismo em Portugal: das primeiras menções ao primeiro curso de graduação. **Revista Verso e Reverso - Revista da Comunicação da Unisinos**, Ano XXIII, n. 54, 2009/3. Disponível em: <<http://www.versoereverso.unisinos.br/index.php?e=18&s=9&a=146>>. Acesso em: 22.02.2011

SOUSA, Jorge Pedro. **Pesquisa em jornalismo: o desbravamento do campo entre o século XVII e o século XIX**. Lisboa: Bocc, 2007. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 25.04.2011

SOUSA, Jorge Pedro et al. **A teorização do jornalismo em Portugal até 1974**. Lisboa: Bocc, 2008. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 25.04.2011

Artigos de periódicos

BARBOSA, Mariavalva. História do jornalismo no Brasil: um balanço conceitual. **Revista Verso e Reverso** – Revista da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Ano XXIII, n. 52, 2009/1.

GARCÍA, Xosé López. Tendências na formação dos jornalistas nos âmbitos hispanos e lusófonos do século XXI: história de algumas semelhanças e diferenças entre os planos de estudo de Brasil, Espanha e Portugal. **Revista Brazilian Journalism Research**, v. 1, n. 1, p. 6-30, Semester 2, 2008.

MELO, José Marques de. Os primórdios do ensino de jornalismo. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 1, n. 2, p. 74-83, 2º Semestre/2004.

Atas de congressos

DENICOLI, Sérgio; SOUSA, Helena. Os bastidores da TV digital terrestre em Portugal: actores políticos e económicos. In: MARTINS, Moisés de Lemos; PINTO, Manuel (Org.). **Comunicação e cidadania: Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da**

Comunicação. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho), 2008. p. 680-700.

FÍGARO, Roseli. As mudanças no mundo do trabalho nas empresas de comunicação: o perfil socioeconômico e de consumo cultural dos profissionais. **Anais do** II Colóquio binacional Brasil-México de Ciências da Comunicação, São Paulo, p. 1-15, 2009a.

FÍGARO, Roseli. Comunicação e trabalho: dilemas e desafios do comunicador. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais do** XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, p. 1-1, 2009b.

Dulce Mazer

Jornalista. Doutora em Comunicação. E-mail: mazerdulce@yahoo.com.br.

Edwin dos Santos Carvalho

Professor do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: edwin_carvalho@hotmail.com.

Elaine Jesus Alves

Doutora em Educação. Pesquisadora do OPAJE/Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (UFT). E-mail: elainealves@uft.edu.br.

Fabiana Freitas

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Código de financiamento: 001. E-mail: frffreitas@gmail.com.

Fabiano Ormaneze

Doutor em Linguística/ Análise de Discurso pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre pelo Laboratório Avançados em Estudos de Jornalismo, da mesma universidade. Especialista pela Academia Brasileira de Jornalismo Literário (ABJL), jornalista pela PUC-Campinas. Professor em cursos superiores em instituições particulares desde 2008. Docente nos cursos de

Comunicação da UniMetrocamp (Campinas, SP) e da UniAnchieta (Jundiaí, SP) e professor-convidado da Escola de Extensão da Unicamp. E-mail: ormaneze@yahoo.com.br.

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT-UFT). É Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn-UFF). É Investigador Colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC-Portugal). E-mail: gilsonportouft@gmail.com.

Hendryó André

Doutor em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: hendryoandre@gmail.com.

Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva

Professora. Doutora em Filosofia (PPGF/PUC-Rio), Linguística (PROLING/UFPB), Educação (PPGE/UFPB). Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ. Governo do Estado da Paraíba/SEE. Orcid: 0000-0002-4719-0863. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3466330106730581>. E-mail: helciamacedo@gmail.com.

José Lauro Martins

Filósofo e doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal. Professor do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins-Brasil. E-mail: jlauro@mail.uft.edu.br.

Laura Wottrich

Publicitária. Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico/UFRGS). E-mail: laura.wottrich@ufrgs.br

Leila Adriana Baptaglin

Pós-Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR, Venezuela). Professora efetiva do Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia e do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima. leila.baptalin@ufr.br.

Lenise Aubrift Klenk

Mestre em Comunicação e Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e jornalista graduada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora do curso de Jornalismo/Multicom da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Luciana Moherdau

Professora visitante na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Pós-doutora pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), pesquisa os impactos da

internet no jornalismo há 25 anos. Vencedora de dois Prêmios de Mídia do Estadão, é autora de *Guia de estilo web – Produção e edição de notícias on-line*, primeiro do gênero no país, e *Jornalismo*

Marília Gehrke

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCOM/UFRGS) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Código de financiamento: 001. E-mail: mariliagehrke@gmail.com.

Maria Clara Sidou Monteiro

Publicitária. Doutora em Comunicação e Informação. E-mail: mclarasm@gmail.com

Monise Vieira Busquets

Doutora em Ciências do Ambiente e Comunicadora na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: monisebusquets@uft.edu.br.

Renan Colombo

Doutor em Ciências da Informação pela Universidade Fernando Pessoa (UFP), em cotutela com o programa de Comunicação Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e jornalista graduado pela Universidade Positivo (UP). É professor dos cursos de graduação da área de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Sandra Maria de Morais Gomes

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia (Universidade Federal de Roraima - UFRR). Professora efetiva do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal de Roraima. sandra.gomes@ufr.br.

Sibéria Sales Queiroz de Lima

Mestre em Educação (UnB). Graduação em Letras (ULBRA), Bacharel em Direito (UniCatólica), Professora do Centro Universitário Católica do Tocantins. E-mail: siberia.sq2013@gmail.com.

Soraya Venegas Ferreira

jornalista, doutora em Comunicação e Cultura pela ECO-UFRJ, com pós-doutorado pelo PPGCom-UFF. Pesquisadora do Programa Pesquisa Produtividade da Universidade Estácio de Sá, onde é professora titular e coordena o curso de Jornalismo no campus Niterói. Avaliadora de Cursos do MEC-INEP. Email: sosovenegas@yahoo.com.br.

Suyanne Tolentino de Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Possui graduação em Comunicação Social Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Escola de Belas Artes.

Paula Coruja

Jornalista. Doutoranda e mestra em Comunicação e Informação. E-mail: paula.coruja@gmail.com.

Sarah Moralejo da Costa

Jornalista. Doutora em Comunicação e Informação. E-mail: sarahmoralejocosta@gmail.com.

Valdirene Cássia da Silva

Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora do Centro Universitário Católica do Tocantins - UniCatólica. Membro do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins-Brasil. E-mail: valdirene.silva0@gmail.com.



Comunicação e Jornalismo

Metodologias para se pensar a docência, o ensinar e o pesquisar

Vol. I: Pensar e Problematizar

Organizador

Gilson Pôrto Jr