

**Organizadores**

Gilson Pôrto Jr  
Fabiano Ormaneze

# Ensino de Jornalismo na Contemporaneidade:

## perspectivas e provocações



**Observatório**  
Edições  
*Conhecendo no palco da arte*



Gilson Pôrto Jr  
Fabiano Ormaneze  
(Orgs.)

**ENSINO DE JORNALISMO NA  
CONTEMPORANEIDADE:  
perspectivas e provocações**

Observatório  
2023

**Diagramação/Projeto Gráfico:** Gilson Pôrto Jr.  
**Arte de capa:** Fábio Ferreira.  
**Imagens do site:** "[www.freepik.com](http://www.freepik.com)"

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Salvo outra indicação, a ABNT é o padrão brasileiro. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE/UFT estão sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

PÔRTO JR., Gilson; ORMANEZE, Fabiano (Orgs.)

ENSINO DE JORNALISMO NA CONTEMPORANEIDADE: perspectivas e provocações [recurso eletrônico] / Gilson Pôrto Jr., Fabiano Ormaneze – Palmas, TO: Observatório Edições, 2023.

247 p.

ISBN – 978-65-00-61136-6

1. Comunicação 2. Pesquisas. 3. Ensino de jornalismo 4. Formação. I. Título. II. Série.

CDD-370

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**REITOR**  
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

**Pró-Reitor de Graduação**  
Prof. Dr. Eduardo Cezari

**VICE-REITOR**  
Prof. Dr. Marcelo Leinerker  
Costa

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

**Pró-Reitor de Extensão e Cultura**  
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

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

Dra. Erika da Silva Maciel  
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior  
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma  
Dr. José Lauro Martins  
Dr. Nelson Russo de Moraes  
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva  
Dra. Marlí Terezinha Vieira

### **SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL**

**PRESIDENTE**  
Prof. Dr. José Lauro Martins

#### **Membros:**

**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**  
Clió & 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**  
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil



## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO / 9**

Fabiano Ormaneze e Gilson Pôrto Jr.

### **CAPÍTULO 1: A TRAJETÓRIA DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS NO BRASIL PARA OS CURSOS DE JORNALISMO/COMUNICAÇÃO: perfis formativos e modelos em disputa / 15**

Michelle Roxo de Oliveira

### **CAPÍTULO 2: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE JORNALISMO: uma história da prática no mundo, no Brasil e na Região Norte brasileira / 52**

José Eduardo de Azevedo Gomes Rodrigues e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

### **CAPÍTULO 3: O ENSINO DO JORNALISMO CIBERNÉTICO NAS BASES CONCEITUAIS DE JUAREZ BAHIA / 75**

Walter Teixeira Lima Junior

### **CAPÍTULO 4: FORMANDO FORMADORES EM UM CONTEXTO DE JORNALISMO PÓS-INDUSTRIAL: aspectos introdutórios para a construção de uma proposta de formação docente / 98**

João Guilherme de Melo Peixoto

### **CAPÍTULO 5: REUNI: as dificuldades da expansão universitária no interior na perspectiva do docente / 119**

Tháisa Bueno, Izani Mustafá e Letícia Cardoso

**CAPÍTULO 6: A PESQUISA HISTÓRICA SOBRE A IMPRENSA  
BRASILEIRA REALIZADA POR JORNALISTAS / 147**

Victor Gentilli, Felipe Adam e Vitor Carletti

**CAPÍTULO 7: ALUNO É TUDO IGUAL? A IMPORTÂNCIA DOS  
CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS NO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM: uma comparação da recepção em  
telejornalismo entre Norte e Sudeste / 171**

Duílio Fabbri Júnior

**CAPÍTULO 8: PRODUÇÃO AUDIOVISUAL JORNALÍSTICA:  
ensino e aprendizagem em redes digitais durante a pandemia  
/ 187**

Egle Müller Spinelli e Heidy Vargas

**CAPÍTULO 9: NOVAS FORMAS DE FAZER JORNALISMO:  
reflexões e aprendizados na pandemia / 205**

Maria Elisabete Antonioli

**CAPÍTULO 10: “CERCADOS”: discursos, testemunho jornalístico  
e a imprensa contra o negacionismo na cobertura sobre a  
pandemia da Covid-19 / 225**

Ohana Luize Alves Lima e Lívia Fernanda Nery da Silva

Fabiano Ormaneze<sup>1</sup>  
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior<sup>2</sup>

A Comunicação e, mais especialmente, o Jornalismo<sup>3</sup> consolidaram-se, nas últimas décadas, como áreas de extensa e intensa produção no Brasil, na forma de pesquisas em centenas de laboratórios, grupos e instituições de Ensino Superior. Em paralelo, essas áreas continuam tendo grande interesse entre vestibulandos, fazendo com que elas estejam entre algumas das mais concorridas, sobretudo em instituições públicas de ensino.

No entanto, essa é também uma área de intensas transformações, tanto mercadológicas, quanto culturais e tecnológicas, que exigem o desenvolvimento de novos métodos de ensino e práticas pedagógicas, capazes de acompanhar os fluxos comunicativos, além de promover o diálogo com o mercado, sem prescindir dos princípios científicos e reflexivos, como se espera de

---

<sup>1</sup> Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor e coordenador de curadoria EaD no Centro Universitário Padre Anchieta. Desenvolve estágio pós-doutoral na Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>2</sup> Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Professor colaborador na Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>3</sup> Neste livro, as palavras "Jornalismo" e "Comunicação" serão grafadas com letra inicial maiúscula quando se referirem aos respectivos campos de estudo. Como práticas sociais ou atividades profissionais, optou-se por grafar com inicial minúscula.

uma formação escolar formal e baseada no devido rigor epistemológico.

Pensando nas transformações pelas quais passou a área nos últimos anos, em razão de fatos como as novas diretrizes curriculares, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a extinção da obrigatoriedade do diploma, a migração de redações para ambientes digitais, a emergência das redes sociais como espaços informativos e de investigação jornalística, as tênues linhas entre informação e entretenimento, a proximidade cada vez maior com outros campos de estudo, além das imposições da pandemia de Covid-19, este livro é um convite à reflexão sobre os caminhos percorridos ou ainda a percorrer na formação de novos jornalistas e, de modo mais amplo, comunicadores. Some-se a isso o fato de que, na primeira década do século XXI, houve uma grande expansão no número de cursos nessas áreas no Brasil, inclusive no interior.

Pesquisadores das cinco regiões do país têm textos neste volume, que é o primeiro de uma série de quatro títulos, a serem lançados em 2023, com o selo do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Depois da reflexão promovida neste livro, os demais volumes tratarão da pesquisa, da extensão e das contribuições do Jornalismo ao desenvolvimento social.

Dez textos compõem esta obra e, na organização, identificamos três eixos. No primeiro, ao qual se ligam os quatro capítulos iniciais, são feitas abordagens mais teóricas e históricas sobre o ensino do Jornalismo no Brasil, com destaque para o avanço nos currículos, as diretrizes curriculares e a reflexão de teóricos da área.

O primeiro capítulo é “A trajetória dos currículos mínimos no Brasil para os cursos de Jornalismo/ Comunicação: perfis formativos e modelos em disputa”, de Michelle Roxo de Oliveira. A pesquisadora faz um percurso por documentos, pareceres e diretrizes, que

impuseram características ao ensino da área no Brasil, refletindo sobre diferentes correntes que, a partir disso, formaram-se não só nas instituições de ensino e pesquisa como também nos órgãos reguladores.

A contribuição de José Eduardo de Azevedo Gomes Rodrigues e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior vem no segundo capítulo, com o texto “A institucionalização do ensino de Jornalismo: história da prática no mundo, no Brasil e na região norte brasileira”, em que, após uma breve discussão sobre a necessidade e o surgimento da formação superior na área, é feita uma abordagem histórica dos cursos na região Norte do Brasil, colocada em comparação com o que ocorria nacionalmente.

Na sequência, o arcabouço teórico construído por uma das referências precursoras da área, Juarez Bahia, é mobilizado para discutir o ensino do Jornalismo diante das novas tecnologias, no capítulo de Walter Teixeira Lima Junior, intitulado “O ensino do Jornalismo cibernético nas bases conceituais de Juarez Bahia”. Ao longo de suas páginas, o autor reflete sobre diferentes posições teóricas do campo, em contato com o modelo de ensino adotado no Brasil e no Exterior. Com isso, também demonstra como teorias clássicas são repensadas e ressignificadas na contemporaneidade.

Na linha de reflexões sobre os novos cenários de atuação do jornalista, João Guilherme de Melo Peixoto assina o capítulo “Formando formadores em um contexto de jornalismo pós-industrial: aspectos introdutórios para a construção de uma proposta de formação docente”. Aqui, a reflexão é sobre a necessidade de desenvolvimento de determinadas características para ser um professor na área, contrastando, a exemplo dos textos anteriores, modelos e teorias nacionais e internacionais.

O segundo eixo de trabalhos deste livro organiza-se em torno de experiências docentes, ora com caráter histórico-crítico, ora com perspectiva descritiva de compartilhamento de práticas pedagógicas, com indicações de sucesso e de pontos de melhoria,

como é salutar em todo processo contínuo de crescimento profissional e pedagógico.

Assim, no quinto capítulo, as autoras, Thaísa Bueno, Izani Mustafá e Letícia Cardoso, relatam uma pesquisa com docentes que fizeram parte dos 15 anos do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* Imperatriz. O objetivo desse levantamento é analisar a pertinência e os desafios do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007. A partir de entrevistas com professores, elas contam a história do curso e do programa por meio da análise dos relatos docentes, apontando acertos e desafios.

O capítulo seguinte é assinado por Victor Gentilli, Felipe Adam e Vitor Carletti. Aqui também é narrada uma experiência docente, dessa vez desenvolvida em uma disciplina de pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A inquietação que dá origem ao texto é o fato de que biografias de jornalistas e comunicadores raramente fazem parte das bibliografias dos cursos de Jornalismo. Diante disso, a proposta é discutir, a partir da experiência de uma disciplina construída pela leitura de biografias e encontros com biógrafos, a contribuição desse gênero para a formação de novos profissionais jornalistas.

Esse sexto capítulo também inicia uma passagem para o terceiro eixo de trabalhos deste livro, diretamente voltado a relatos e a reflexões oriundas de práticas docentes e pesquisas durante ou sobre a pandemia de Covid-19. Esse vínculo existe porque a experiência na Ufes se deu no período de restrições sanitárias, o que, na visão dos autores, favoreceu a participação de estudantes de várias regiões, além de facilitar a interlocução com os biógrafos.

No sétimo capítulo, intitulado "Aluno é tudo igual? A importância dos contextos sociais e culturais no processo de aprendizagem: uma comparação da recepção em telejornalismo entre Norte e Sudeste", Duílio Fabbri Júnior recorre à sua experiência

como docente em instituições das duas regiões, para relatar, com viés na Análise de Discurso, de que modo uma mesma reportagem pode ser significadamente diferente em salas de aula, levando-nos à reflexão sobre a dificuldade de conceber uma “recepção” uniforme e sobre a necessidade de tal assunto ser objeto de discussão nas disciplinas.

O capítulo seguinte, “Produção audiovisual jornalística: ensino e aprendizagem em redes digitais durante a pandemia”, de Egle Müller Spinelli e Heidy Vargas, também trata do ensino de telejornalismo, focalizando os desafios, as alternativas e os aprendizados durante a migração de disciplinas eminentemente práticas para o formato remoto. Entre outras experiências, as professoras relatam como foi, por exemplo, produzir um telejornal ao vivo, sem a experiência e o apoio de estúdios, laboratórios e profissionais da área técnica.

Em “Novas formas de fazer jornalismo: reflexões e aprendizados na pandemia”, Maria Elisabete Antonioli traz novas contribuições, à medida que, além de depoimentos docentes e de sua própria experiência à frente de um curso em uma instituição particular, ela buscou relatos de vários jornalistas, de alguns dos principais veículos de comunicação. Dessa forma, o texto contém uma importante discussão relacionando academia e mercado de trabalho no contexto das transformações provocadas pela pandemia.

E, por falar em atuação profissional de jornalistas, o último capítulo deste livro, intitulado “‘Cercados’: discursos, testemunho jornalístico e a imprensa contra o negacionismo na cobertura sobre a pandemia da Covid-19”, de Ohana Luize Alves Lima e Lívia Fernanda Nery da Silva, humaniza o jornalista, no sentido de descrever e refletir sobre suas angústias e papel social. Compreendemos que discutir essa temática é essencial quando se aborda a formação de novos profissionais que, no contexto atual, enfrentarão um cenário de crises de representatividade,

negacionismo e uma intrincada rede de acusações (muitas vezes, infundadas) contra a imprensa.

Esperamos que este livro possa provocar reflexões e estimular professores e pesquisadores a continuarem a ensinar a partir do crescimento pedagógico promovido por experiências compartilhadas.

Palmas (TO), 2023.

# A TRAJETÓRIA DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS NO BRASIL PARA OS CURSOS DE JORNALISMO/ COMUNICAÇÃO: perfis formativos e modelos em disputa

---

Michelle Roxo de Oliveira<sup>4</sup>

## Introdução

Desde 1947, com a criação do primeiro curso de Jornalismo no Brasil<sup>5</sup>, são mais de 70 anos de institucionalização da formação universitária específica em território nacional. Essa trajetória foi marcada pelo crescimento significativo da oferta de cursos em instituições de ensino, sobretudo a partir da década de 1970, como reflexo de mudanças socioeconômicas experimentadas pelo país e o desenvolvimento do mercado das comunicações – além de fatores mais específicos, como a regulamentação da obrigatoriedade do

---

<sup>4</sup> Doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), jornalista e bacharela em Ciências Sociais.

<sup>5</sup> A Faculdade Cásper Líbero foi pioneira no ensino de Jornalismo no Brasil. O curso nasceu agregado ao grupo multimídia capitaneado pelo jornal *A Gazeta* e atendeu aos planos do empresário Casper Líbero, que deixou registrado em testamento o desejo de criação de uma escola de Jornalismo (MELO, 1994).

diploma de Jornalismo para o exercício da atividade em 1969. O processo de institucionalização dos cursos universitários de Jornalismo/ Comunicação foi também acompanhado por uma série de reformas curriculares e discussões projetadas em nível nacional, associadas à definição de modelos formativos para a área.

O objetivo deste artigo<sup>6</sup> é reconstruir e analisar sumariamente um capítulo específico dessa trajetória: a fase de vigência dos currículos mínimos, disciplinada pelo Conselho Federal de Educação (CEF), entre as décadas de 1960 e 1980. Nesse período, o órgão normatizou cinco reformulações curriculares para a área, entre elas o emblemático documento de 1969, que instituiu o curso de Comunicação Social e reposicionou o Jornalismo como uma de suas habilitações. Para além dos pareceres e resoluções que amparavam essas mudanças, este texto mapeia tensões e disputas entre correntes que defendiam orientações formativas distintas para os cursos no contexto histórico em tela – em especial aquelas associadas à formação dos jornalistas, objeto de nosso interesse interpretativo. Como desdobramento desses debates, pontuamos algumas heranças dicotômicas que coexistiram com acentos diferenciados nos currículos da área, expressas por pares de oposição como generalismo e especificidade, teoria e prática, humanismo e tecnicismo, relacionados, de maneira subjacente, a diferenças de perfis e formas de legitimação dos professores envolvidos no projeto formativo.

Na perspectiva aqui adotada, o texto curricular e o conhecimento nele corporificado representam um eixo de entrada para analisar as disputas de sentido configuradas em torno do perfil dos cursos da área. Isso porque, muito além de preocupações estritamente pedagógicas de ensino e aprendizagem, o olhar para o

---

<sup>6</sup> Este texto é uma versão revista e editada de capítulo da tese de doutorado defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF): “Sobre fronteiras no Jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional”.

currículo permite localizar a hierarquia dos problemas e disciplinas, bem como as posições assimétricas dos agentes envolvidos em determinado projeto formativo. Como resultado de um processo de seleção, o currículo coloca em cena as conexões entre saber e poder<sup>7</sup>, relacionadas aos processos de definição dos conhecimentos e modelos formativos considerados legítimos (SILVA, 2009). Selecionar, classificar, privilegiar determinados conhecimentos no percurso formativo é uma operação que têm implicações sobre a identidade dos cursos, sobre o perfil profissional que se deseja formar e sobre a própria configuração do corpo docente, como deixam entrever os documentos curriculares mobilizados em nossa análise.

### **A formação em Jornalismo nos primeiros currículos**

Os primeiros cursos de Jornalismo do Brasil foram subordinados pedagogicamente às faculdades de Filosofia e Letras, atendendo a normas legais em vigor à época. Em 1958, conquistam autonomia didática, regulamentada por meio do Decreto-lei n.º 43.839, de 6 de junho. Nesse período inicial, poucas eram as instituições que ofertavam a formação específica no país: Escola de Jornalismo Cásper Líbero (São Paulo, 1947), Universidade do Brasil (Rio de Janeiro, 1948), Universidade da Bahia (Salvador, 1949), PUC (Rio de Janeiro, 1951), PUC (Porto Alegre, 1951), Universidade Federal do Paraná (Curitiba, 1955), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santos (1957) e Universidade Católica de Pelotas (1958). Os

---

<sup>7</sup> No campo da educação, esta dimensão tem sido trabalhada especialmente pelas chamadas teorias pós-críticas do currículo. A este respeito, consultar a obra de Tomaz Tadeu da Silva (2009): *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

cursos, em linhas gerais, conferiam ênfase aos conhecimentos humanísticos, questões histórico-literárias e ético-jurídicas. O critério de recrutamento do corpo docente beneficiava bacharéis e licenciados provenientes de setores acadêmicos legitimados, notadamente filósofos e advogados (MELO, 1979; TORQUATO, 1979).

A partir da década de 1960, as reformulações curriculares dos cursos superiores passaram a ser disciplinadas por um órgão de poder centralizador, o Conselho Federal de Educação (CFE), constituído como colegiado superior do ensino no Brasil, nos termos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 4.021, de dezembro de 1961). A LDB delegou amplos poderes aos conselhos de educação, definindo a competência do CFE para fixar currículos mínimos e a duração dos cursos universitários no Brasil.

Por mais de duas décadas, coube ao Conselho indicar um núcleo obrigatório de disciplinas a ser adotado pelas instituições de ensino. As ações do CFE foram instituídas e regulamentadas por meio de atos normativos. Os pareceres, depois de aprovados pelo plenário do Conselho, deram origem a resoluções do Ministério da Educação. A cada nova resolução, os cursos deveriam adaptar seus currículos e planos pedagógicos segundo as normas instituídas. Caberia às instituições de ensino incluir outras matérias para a formação profissional, transformando o currículo mínimo em currículo pleno.

No caso do Jornalismo, a tarefa de definir um elenco de disciplinas necessárias para a formação dos profissionais se mostraria desafiadora desde o início. No primeiro parecer (323/62), os autores Celso Cunha e Josué Montello expressavam essa dificuldade, ao argumentar que a "originalidade" e "especialidade" do Jornalismo, ao contrário de outras áreas, "está na própria generalidade" (PARECER, 1962, p. 77). Embora reconhecendo a importância da formação específica em nível universitário, o depoimento dos relatores reforça a representação do jornalista

como um profissional de saber genérico, cujo perfil estaria relacionado à capacidade de tratar de vários assuntos e que, portanto, teria de travar contato com amplo arcabouço de conhecimentos em seu processo formativo.

Assim, o primeiro texto estabelecido pelo CFE, aprovado em novembro de 1962, contemplou a formação humanística e literária do jornalista, “à semelhança das demais escolas para letrados” (MELO, 1979, p.35). O curso foi fixado em três anos letivos, sem especificação de carga horária. Foram elencadas 12 disciplinas obrigatórias, distribuídas sob a classificação: 1) gerais; 2) especiais; e 3) técnicas. As disciplinas técnicas deveriam compreender, de maneira obrigatória, “uma parte de prática de jornalismo, com estágio em redações de jornal, emissoras de rádio e televisão e empresas de publicidade, bem como tirocínio em cursos de Datilografia, Estenografia e Fotografia” (PARECER, 1962, p. 78).

**Quadro 1:** Primeiro Currículo Mínimo

<b>Disciplinas gerais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultura Brasileira</li> <li>2. História e Geografia do Brasil</li> <li>3. Civilização Contemporânea</li> <li>4. Estudos Sociais e Econômicos</li> <li>5. História da Cultura Artística e Literária</li> </ol>
<b>Disciplinas especiais</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Português e Literatura de Língua Portuguesa</li> <li>2. Uma língua estrangeira moderna (instrumental)</li> <li>3. Ética e Legislação da Imprensa</li> <li>4. História da Imprensa (compreendendo os demais meios de difusão)</li> </ol>
<b>Disciplinas técnicas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnica de Jornal e Periódico</li> <li>2. Técnica de Rádio e Telejornal</li> </ol>

**Fonte:** Parecer n.º 323, 1962, p. 77.

Três anos depois, o currículo mínimo do curso sofreu modificação, segundo o Parecer n.º 984/65, aprovado em 19 de abril de 1966. Quando comparado ao documento anterior, o texto elaborado por Celso Kelly<sup>8</sup> introduz três novas disciplinas classificadas como “técnicas ou de especialização” na grade: Teoria da Informação, Jornalismo Comparado e Redação de Jornalismo. A cadeira de História e Geografia do Brasil, por sua vez, é desdobrada em duas: História do Brasil e Geografia do Brasil. O tempo de duração do curso, com elenco de 16 matérias obrigatórias, foi fixado em quatro anos.

O conceito de Jornalismo conquista maior amplitude nesse parecer. São elencadas as atividades de jornalismo diário, periódico, ilustrado, radiofônico, televisionado, cinematográfico, jornalismo publicitário e relações públicas, todas identificadas como “modalidades de transmissão de notícias”. A todos esses ramos, diz o texto, “são comuns os estudos do fenômeno jornalístico, bem como os conhecimentos gerais, variando a intensidade de cada técnica particular, decorrentes todas de uma teoria geral da informação” (PARECER, 1966, p.69). Nesse sentido, o documento recomendava a formação de um jornalista polivalente – profissional habilitado ao exercício da profissão em diferentes ramos – “cuja especialização seria complementada mediante cursos de pós-graduação” (PARECER, 1966, p.69). Embora introduzida no currículo de 1966, a concepção do jornalista polivalente ganhará maior

---

<sup>8</sup> Kelly foi eleito presidente da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) em 1964. Era membro da Comissão Nacional de Teatro, crítico de arte e professor do curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (SILVA, 2007). É autor da obra “As novas dimensões do jornalismo” (1966), onde expõe as bases argumentativas do novo currículo.

relevância na reforma curricular seguinte, com a instituição da figura do comunicador social, como observaremos adiante.

O currículo de 1966 foi reformulado sob a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores para a América Latina (Ciespal), órgão criado em 1958 e mantido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A ação do Ciespal, nesse momento, esteve associada a um projeto de treinamento considerado mais eficiente da mão de obra intelectual no país, conformado segundo o ponto de vista hegemônico dos países industrializados e capitalistas. O órgão, de vertente funcionalista até meados da década de 1970, funciona nessa primeira fase “como uma espécie de agência de difusão dos modelos norte-americanos de ensino e pesquisa de comunicação” (MELO, 1992, p. 63)<sup>9</sup>.

Quando comparado ao documento anterior, o novo currículo apresenta preocupação mais significativa em dotar os jornalistas do instrumental e de habilidades específicas consideradas necessárias ao desempenho profissional<sup>10</sup>. À luz do contexto político e econômico desse período, é possível afirmar, seguindo Maria Helena Weber (2000, p. 170), que o currículo de 1966 respondia às exigências do mercado de trabalho, mas também “trazia as marcas do novo modelo de desenvolvimento que o regime militar pretendia

---

<sup>9</sup> Segundo Feliciano (1988, p. 56 e 62), no final da década de 1970, o Ciespal passa a liderar a corrente que seria denominada mais tarde como “Teoria da Dependência”, de visão aparentemente mais crítica em relação aos meios de comunicação, quando comparado ao primeiro período de atuação do órgão, marcado pela vertente funcionalista. A principal questão que passa a nortear o Ciespal, nessa segunda fase, é a busca de uma metodologia própria para a América Latina, mais engajada na proposição do desenvolvimento e de políticas nacionais de comunicação.

<sup>10</sup> O parecer chama atenção para a ênfase que deveria ser conferida à parte prática do curso, “com exercícios intensivos de treinamento, para o que se impõe a existência de laboratórios (oficina e emissora), próprio ou em convênio” (PARECER, 1966, p. 70).

implantar no país". Sob a égide do acordo MEC/Usaid<sup>11</sup>, o sistema educacional brasileiro, nesse momento, estava sendo influenciado por um modelo profissionalizante de ensino, marcado pela valorização das habilidades técnicas e voltado para ocupação de postos de trabalho - característica que deixaria suas marcas também no currículo de Jornalismo.

Uma visão mais científica e técnica da atividade, segundo a tradição teórica norte-americana, é privilegiada no texto de 1966 (MEDITSCH, 1992), sendo aprofundada na reforma curricular seguinte, como veremos adiante. A entrada de disciplinas como Jornalismo Comparado e Teoria da Informação representa parte desse esforço de conferir ao estudo dos fenômenos relacionados ao jornalismo um caráter de cientificidade, a partir da constituição de um arcabouço teórico específico. Antes disso, a parte teórica do curso constituía-se fundamentalmente de disciplinas da área de Humanidades, que pouco se relacionavam a um olhar próprio sobre a problemática dos meios de comunicação.

### **Do Jornalismo para a Comunicação**

No final da década de 1960, os cursos superiores de Jornalismo enfrentariam importante reforma: são transformados em cursos de graduação em Comunicação Social. Mudanças socioeconômicas, como o processo crescente de urbanização e industrialização, desenvolvimento do sistema de telecomunicações e da área de mídia eletrônica alteraram o cenário do mercado da comunicação. As indústrias e serviços midiáticos se modernizam e apresentam a necessidade de qualificação de mão de obra em novas funções (TORQUATO, 1979). Atendendo à lógica do mercado de trabalho mais industrializado e ajustando-se às necessidades do projeto de

---

<sup>11</sup> O acordo tinha entre suas finalidades a elaboração e reestruturação do Sistema Nacional de Ensino Superior e a criação de um quadro de técnicos em planejamento educacional brasileiro, a partir de uma concepção profissionalizante do conhecimento.

modernização nacional, em 1969, o Conselho Federal de Educação reformulou o currículo do curso, a partir de uma perspectiva funcional: formar quadros segundo as novas demandas do contexto histórico.

O Jornalismo perde o monopólio como área de formação para se tornar parte das escolas de Comunicação, que passam a abarcar novas habilitações: Relações Públicas, Editoração, Publicidade e Propaganda e a formação “polivalente”. Alargam-se os contornos da área da Comunicação, cuja problemática deixa de se vincular estritamente ao projeto de formação de jornalistas. Ou seja, essa mudança reposiciona o Jornalismo como subárea da Comunicação e estabelece uma espécie de pasteurização das identidades ocupacionais, agora reunidas sob a classificação “comunicador social” – processo de redefinição de fronteiras que encontrou expressão, sobretudo, na figura da “habilitação polivalente”. Nesse sentido, a pergunta “o que eles (estudantes em formação) devem se tornar?”, tão própria das discussões curriculares, trazia como resposta de fundo novos sentidos atribuídos à atividade, propondo uma reorganização na forma de se pensar o Jornalismo, em termos mais abrangentes.

Celso Kelly aparece também aqui como relator do novo parecer, que aprofunda bases argumentativas sinalizadas no currículo anterior. Em diálogo com uma série de considerações expressas em seminários realizados pelo Ciespal<sup>12</sup>, o documento de 1969 afirma:

Não só a expressão jornalismo passa a confundir-se com meios de comunicação, ou comunicações *tout court*, como a preparação de profissionais não deve ficar circunscrita a apenas um dos meios ou veículos, porém a

---

<sup>12</sup> Na década de 1960, o Ciespal realizou uma série de seminários na América Latina relacionados à pesquisa e ensino da Comunicação e do Jornalismo.

todos, isto é, uma habilitação polivalente, cobrindo um mercado de trabalho de melhores e maiores possibilidades, estreitamente entrelaçados, embora com algumas peculiaridades próprias. [...] O mercado de trabalho não levanta fronteiras para separar o jornalista de um diário em relação ao jornalista de rádio ou de tevê, de agência noticiosa ou de Publicidade, de Relações Públicas ou de pesquisador da opinião. (PARECER, 1969, p. 103 e 109).

Há que se ressaltar que 1969 foi o ano de instituição do decreto que impôs a obrigatoriedade do diploma específico para o exercício do jornalismo no Brasil. Nesse contexto, a formação universitária aparece como indispensável para formar os jornalistas segundo uma ética profissional específica e um conjunto de saberes relacionados ao exercício do ofício. Entretanto, o fato de o novo currículo reposicionar o Jornalismo como subárea da Comunicação e estabelecer uma espécie de pasteurização das identidades ocupacionais aponta, de certa forma, um tensionamento nesse processo. Embora houvesse movimento para fechar as fronteiras da atividade jornalística, materializado no Decreto-lei n.º 972 de 1969, o currículo do curso instituído no mesmo ano, ao contrário, alargava essas fronteiras, com a criação da formação polivalente e a figura do “comunicador social”. A esse respeito, Silva (2007) chama atenção para a incongruência da legislação de 1969 e o caráter abrangente do currículo, que visualiza o jornalista como “profissional múltiplo”.

Em que pese essa incongruência, o currículo de 1969 caminha no sentido da especialização: não de um saber associado estritamente ao Jornalismo - apesar do maior peso conferido às disciplinas obrigatórias vinculadas a essa área, como observado por Weber (2000) – mas de um saber próprio da comunicação. Isto é, o

caráter “generalista” dos primeiros anos de oferta do curso apresenta distinção significativa do “perfil múltiplo” sintetizado na figura do profissional polivalente proposto pelo texto de 1969: a base predominante dessa formação é de viés especializado, respaldada pela valorização dos estudos da Comunicação, de corte funcionalista, e pela ideia de “expertise” fundada em múltiplas habilidades para o mundo do trabalho.

Não por acaso, o parecer de 1969 confere maior ênfase a matérias específicas de pesquisa dos meios de comunicação (classificadas como fenomenológicas), que revelam a preocupação com a constituição de um arcabouço teórico vinculado à identidade do próprio campo (Ciências da Comunicação ou Fundamentos Científicos da Comunicação; História das Comunicações e Jornalismo Comparado; Pesquisa de Opinião e Mercadologia). Nesse sentido, o parecer pontuava a necessidade de “atribuir à investigação científica nos domínios da Comunicação a importância a que se faz jus, não só pelas luzes que projeta no estudo das técnicas de Jornalismo como pela interpretação de seus efeitos na vida social” (PARECER, 1969, p. 108). Curioso é notar que, pela primeira vez, a expressão Ciências da Comunicação ou Fundamentos Científicos da Comunicação aparece no currículo sugerido pelo relator Celso Kelly. O próprio parecer dedica um subtópico do texto à tentativa de definição desses estudos, cuja natureza é classificada como interdisciplinar. De fato, compreendemos que a preocupação com a construção do estatuto científico dos estudos em Comunicação atravessa o argumento do relator que, entre outros aspectos, chama atenção para a necessidade de realização de pesquisas na área, como forma de promover a melhoria da comunicação coletiva e retirar os meios de comunicação de sua condição de “processos empíricos, improvisados, espontâneos, nascidos por inspiração e motivados por circunstâncias eventuais” (*ibidem*). Invocando os seminários promovidos pelo Ciespal, o documento afirma que a investigação nesta área “vai muito além da

estreita noção de preparação profissional ou do cediço argumento de que “jornalista é fruto de mera vocação” (PARECER, 1969, p. 106-107).

O novo mínimo sofre influência ainda mais evidente do Ciespal, quando comparado ao documento anterior. No parecer, o relator Celso Kelly faz várias referências ao órgão e aos seminários promovidos sob sua égide, abrindo espaço para citações de estudiosos que integravam esse centro. Em trecho que expressa tal influência, o documento diz que a matéria do novo currículo de Comunicação deve ser distribuída “em atendimento aos três sentidos preconizados pelo Ciespal e, de certo, aceitos em todas as estruturas modernas”: fenomenológico, instrumental e cultural. Mais à frente, ressalta que a formação de comunicadores “terá como ponto de partida o estudo do fenômeno da Comunicação, insistirá na aquisição da melhor técnica e contará com os subsídios da cultura geral” (PARECER, 1969, p. 111 e 112).

Regulamentado pela Resolução n.º 11, de 1969, o currículo estabeleceu um tronco comum para todas as habilitações, constituído de disciplinas básicas, e uma parte diversificada, correspondente à habilitação específica, ao qual foi reservada metade da duração mínima do curso. Como desdobramento da ênfase conferida às chamadas disciplinas fenomenológicas e à prática de técnicas de Comunicação, o eixo de formação cultural/humanístico perde representação na grade obrigatória de 1969, quando comparado aos dois currículos anteriores.

## Quadro 2: Terceiro Currículo Mínimo

<b>Parte comum a todas as habilitações<sup>13</sup></b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fundamentos Científicos da Comunicação</li><li>2. Ética e Legislação dos Meios de Comunicação</li><li>3. Pesquisa de Opinião e Mercadologia</li><li>4. Introdução às Técnicas de Comunicação, compreendendo prática de: a) Jornalismo impresso, radiofônico, televisado e cinematográfico; b) Telerradiodifusão, cinema e teatro; c) Relações Públicas; d) Publicidade e Propaganda; e) Editoração.</li><li>5. Jornalismo Comparado</li><li>6. História da Cultura e, especialmente, dos meios de comunicação</li><li>7. Problemas Sociais e Econômicos Contemporâneos</li><li>8. Cultura Brasileira</li></ol>
---	---

---

<sup>13</sup> A resolução afirma que a parte comum, "constituída de matérias básicas" abrangerá o grupo de matérias (acima indicado) além de Sociologia, "integrante dos currículos do grupo de formação profissional".

<p><b>Disciplinas que complementam o currículo (ao menos duas de livre escolha)</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Biblioteconomia e Bibliografia</li> <li>2. Cibernética</li> <li>3. Direito Usual</li> <li>4. Documentação (Introdução)</li> <li>5. Economia</li> <li>6. Estatística</li> <li>7. Idiomas Estrangeiros</li> <li>8. Filosofia, incluindo Lógica</li> <li>9. Paginação e Revisão</li> <li>10. Política e Administração</li> <li>11. Produção e Emissão</li> <li>12. Psicologia Social</li> <li>13. Redação e Edição</li> </ol>
<p><b>Formação profissional para habilitação polivalente</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprofundamento das Técnicas de Comunicação (conforme item 4 da parte comum)</li> <li>2. Mais duas disciplinas (dentre as mencionadas no grupo de complementares) não estudadas anteriormente.</li> </ol>
<p><b>Formação profissional para habilitação específica em Jornalismo (impresso, radiofônico, televisado e cinematográfico)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundamento nas técnicas das letras a e b (conforme item 4 da parte comum);</li> <li>- Mais quatro disciplinas (dentre as mencionadas no grupo de complementares) não estudadas anteriormente.</li> </ul>

<b>Formação profissional para habilitação específica em relações públicas</b>	- Aprofundamento nas técnicas da letra c (conforme item 4 da parte comum); - Mais quatro disciplinas (dentre as mencionadas no grupo de complementares) não estudadas anteriormente.
<b>Formação profissional para habilitação específica em Publicidade e Propaganda</b>	- Aprofundamento nas técnicas da letra d (conforme item 4 da parte comum); - Mais quatro disciplinas (dentre as mencionadas no grupo de eletivas) não estudadas anteriormente.
<b>Formação profissional para habilitação em Editoração</b>	- Aprofundamento na técnica da letra e (conforme item 4 da parte comum); - Mais quatro disciplinas (dentre as mencionadas no grupo de complementares) não estudadas anteriormente.

**Fonte:** Resolução nº. 11, 1969, p. 115-116.

Esse é o momento de aceleração do crescimento dos cursos ofertados no país, sobretudo na região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Se, até 1968, existiam 20 cursos de Jornalismo, em 1972 o número saltaria para 46. Na realidade, esse crescimento estava sendo experimentado em toda a rede de ensino brasileira, como reflexo das mudanças socioeconômicas experimentadas pelo país no pós-guerra de 1945 (industrialização, urbanização, mobilidade social, internacionalização da economia, crescimento dos meios de comunicação). A explosão de matrículas no ensino primário repercutiria anos depois nos cursos ginasiais, que tiveram crescimento expressivo nos anos 1950 e 1960. Logo, essa reação em cadeia atingiria o Ensino Superior, aumentando a demanda por matrículas (SOUZA, 2001).

Havia a necessidade de criação de novos cursos superiores, em função das expectativas por mão de obra qualificada, para fazer avançar o modelo econômico. O impulso modernizador e a ideia de superação do “atraso” por meio da educação, por sua vez, fazia a escolarização ser concebida como importante via de ascensão social. Nesse contexto, o governo realiza a Reforma Universitária de 1968, instituindo uma série de mudanças na estrutura de organização do Ensino Superior brasileiro. A reforma, segundo Martins (2009, p. 16), visava “fundamentalmente à modernização e à expansão das instituições públicas”. Mas, na medida em que as modificações instituídas não conseguiram dar respostas satisfatórias à crescente demanda de acesso ao Ensino Superior, o governo criou condições para que o setor privado ampliasse de forma significativa sua oferta de cursos, como desdobramento desse processo (MARTINS, 2009).

É nesse cenário de reformulações em toda a rede de Ensino Superior que se institui o curso de graduação em Comunicação Social, no lugar do curso de Jornalismo. A mudança, de acordo com Marques de Melo (1979, p. 37), estimulou várias instituições particulares de ensino a “capitalizar a comunicomania”, abrigo das novas habilitações, ainda que não apresentassem condições consideradas adequadas para a oferta dos cursos, como requisitos associados à qualificação do corpo docente, instalação de laboratórios e bibliotecas especializadas, aquisição de equipamentos, entre outros recursos. Orientadas por objetivos notadamente econômicos, essas escolas privadas vão se concentrar, sobretudo, na região Sudeste, onde o mercado estava mais consolidado e as expectativas por qualificação profissional acentuadas (DOCUMENTO/CNPQ, 1990, p. 7-8).

Não se pode esquecer que o período é marcado pela ação autoritária do Estado sobre as universidades e, com essa reformulação curricular – observa Weber (2000, p. 171) – os cursos passam a atender a um mercado “sedento” de comunicadores, “menos vinculados a compromissos políticos e mais de acordo com

o desenvolvimento da propaganda e técnicas de relações públicas para as organizações e instituições públicas”. O ensino assume conotação mais pragmática e as escolas são levadas a conferir atenção ao treinamento instrumental.

Conforme Melo, Fadul e Lins da Silva (1979, p. 13), a ênfase nas disciplinas técnicas mostrava a presença de uma “ideologia da modernização e do desenvolvimento” encampada pelos militares, que visava ao aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico. Junto à tecnificação, há tendência à despolitização das relações educacionais. Os cursos são retirados de seu centro de origem histórica (Filosofia e Ciências do Homem), e transferidos da área humanística para outras de menor tensão política, como os cursos de Artes e Biblioteconomia (WEBER, 2000).

Esse período de instituição do terceiro currículo mínimo seria considerado como de consolidação da fase “científico-técnica” pelo relatório do parecer seguinte, regulamentado pelo CFE no final da década de 1970, quando o Brasil possuía cerca de 60 escolas de Comunicação distribuídas pelo território nacional.

### **O quarto currículo mínimo e a extinção da formação polivalente**

Publicado em contexto histórico de discussão dos caminhos de redemocratização política no país, o Parecer n.º 1.203/77, aprovado em 5 de maio de 1977, ancorou nova proposta de reformulação curricular para o curso de Comunicação Social. Após construir um retrospecto do ensino da área, o texto chama atenção para a necessidade de os cursos prepararem profissionais que sejam capazes não apenas de desempenhar de modo “eficiente” suas funções, mas também de intervir na sociedade como agentes de transformação, a partir de uma visão histórico-crítica<sup>14</sup>. “Pretende-se o rompimento com a tendência à formação de profissionais que,

---

<sup>14</sup> Além de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, foram acrescentadas outras duas habilitações: Rádio e Televisão e Cinema.

embora capacitados à manipulação tecnológica, têm-se revelado despreparados para intervir no quadro de realidade política e cultural de seu país”, diz o documento<sup>15</sup> (PARECER, 1977, p. 47). Observa-se, aqui, a orientação explícita no parecer de um viés propriamente político de atuação e intervenção social associado ao papel dos comunicadores, que não havia sido contemplado nos textos anteriores.

Essa construção de sentido é tributária da proposta encaminhada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa da Comunicação (Abepec), que, inicialmente, teve peso significativo no encaminhamento dos estudos do novo mínimo. No entanto, embora esses argumentos de fundo, desenhados pela associação, tenham sido assimilados parcialmente na parte introdutória do parecer assinado pelo relator e conselheiro Benedito de Paula Bittencourt, o desenho final da grade obrigatória de 1978 foi construído fundamentalmente com base em anteprojeto apresentado por um grupo de trabalho de São Paulo, escolhido pelo próprio CFE.

Inicialmente, Bittencourt havia solicitado à Abepec anteprojeto para a criação de novo currículo mínimo para a área, em função das críticas que o texto de 1969 vinha recebendo de diversos grupos, entidades de classe, escolas, profissionais, professores e estudantes. O relatório produzido pela associação, entretanto, manteve a concepção de comunicador polivalente no currículo, o que gerou controvérsias.

---

<sup>15</sup> Segundo Nuzzi (1992), a década de 1970 foi marcada por intensos debates acerca das “finalidades, estrutura e metodologia” do ensino de Comunicação. São exemplos disso as Semanas de Estudos de Jornalismo promovidas pela ECA/USP e os encontros da Abepec, primeira sociedade científica brasileira da área, de caráter nacional, instituída em 1972. Essa associação criou espaços para os debates, no formato de congressos, simpósios e por meio da publicação de uma revista de Comunicação. Foi extinta em 1985 por problemas de organização e seu papel foi ocupado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), fundada em 1977 (DOCUMENTO/CNPQ, 1990, p. 41).

A União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC)<sup>16</sup> publicou, em 1976, texto em que definiu a proposta da Abepec como “nova versão do projeto original de Celso Kelly”. Além de argumentar que as profissões acolhidas pelo currículo, embora “estruturalmente interligadas”, eram “funcionalmente diversificadas”, o documento criticou a ausência de disciplinas profissionalizantes e a manutenção da diretriz do projeto que embasou o mínimo de 1969 na proposta apresentada pela referida associação (MELO; FADUL; LINS DA SILVA, 1979, p. 86-87). A figura do comunicador polivalente, como observa Silva (2007), desde o início, havia desagradado defensores de uma estrutura de ensino habilitacional mais rígida, compatível com a legislação profissional, que delimitou de modo específico às funções e as competências de jornalistas, publicitários e relações-públicas. Essas críticas repercutiram junto ao CFE e o conselheiro Bittencourt tomou a iniciativa de nomear nova comissão de estudos. Dessa vez, a maioria dos participantes tinha vínculo geográfico e institucional com São Paulo (SILVA, 2007)<sup>17</sup>.

Sob a influência desse grupo paulista, a Resolução n.º 3/78, aprovada em 12 de abril de 1978, extinguiu a figura da formação polivalente e institucionalizou as habilitações de Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, além das novas habilitações de Rádio e TV e Cinema.

### **Quadro 3: Quarto Currículo Mínimo/ Habilitação em Jornalismo**

---

<sup>16</sup> A UCBC foi criada em São Paulo em 1969 e teve como um de seus sócios-fundadores José Marques de Melo, que assumiu a direção da entidade no período de 1974 a 1975.

<sup>17</sup> Eram integrantes deste grupo Jaci Correia Maraschin, presidente (Editoração); Eli Eser Barreto Cesar (Filosofia), Reinaldo Brose (Rádio e TV); José Marques de Melo (Fundamentos Científicos da Comunicação); Antônio Carlos Ruótulo (Jornalismo); Marisete de Oliveira (Relações Públicas); José A. Daniello e Francisco Morel (Propaganda e Publicidade). (PARECER, 1977, p.46).

<b>Matérias de fundamentação geral humanística</b> (tronco comum)	1. Problemas Socioculturais e Econômicos Contemporâneos 2. Sociologia 3. Psicologia Social 4. Antropologia Cultural 5. Cultura Brasileira 6. Língua Portuguesa
<b>Matérias de fundamentação específica</b> (tronco comum)	1. Teoria da comunicação 2. Comunicação Comparada 3. Sistemas de Comunicação no Brasil 4. Estética e Comunicação de Massa
<b>Matérias de natureza profissional</b> (para a habilitação em Jornalismo)	1. Técnicas de Codificação em Jornalismo 2. Técnicas de Produção e Difusão em Jornalismo 3. Deontologia dos Meios de Comunicação Social 4. Legislação dos Meios de Comunicação Social 5. Técnicas de Administração em Jornalismo 6. Técnicas de Mercadologia em Jornalismo

**Fonte:** Resolução n.º 3, 1978, p. 712.

O currículo é estruturado com base na separação de disciplinas profissionalizantes e de conhecimentos gerais e específicos, estabelecendo o critério de maior concentração das matérias do chamado tronco comum (que abrangia todas as habilitações) na primeira metade do curso<sup>18</sup>. Impõe um total de 16 disciplinas,

---

<sup>18</sup> Conforme indicação presente nas reformas anteriores, a Resolução n.º 3/78 afirmava que, para construir o currículo pleno, cada instituição poderia desdobrar as matérias do currículo mínimo e acrescentar outras disciplinas

mantendo estreita a margem de manobra das escolas para experimentar propostas diferenciadoras, a partir de suas demandas locais/ regionais. Há reforço de matérias da área de fundamentação humanística, que havia perdido representação no currículo anterior. As disciplinas classificadas como técnicas são trabalhadas verticalmente, segundo o horizonte habilitacional, na segunda etapa do curso. O eixo teórico específico do currículo, num sentido forte, continua sendo tributário da área de Comunicação, com um conjunto de quatro disciplinas classificadas como de “fundamentação específica”.

A especificidade do Jornalismo é construída no currículo, fundamentalmente, a partir do eixo profissionalizante e pela criação da figura dos projetos experimentais dedicado ao último semestre do curso. Esses projetos, diz o documento, “devem corresponder à natureza específica de cada habilitação” e estar direcionados para “a realização de uma prática profissional intensiva”, ao que se impunha a necessidade de aparelhamento laboratorial das instituições de ensino (RESOLUÇÃO, 1978, p. 713). Nota-se, aqui, como o currículo de 1978 tentava responder a setores que pressionavam por um modelo de formação profissionalizante, calcado na estrutura habilitacional, que garantisse treinamento prático efetivo no ambiente acadêmico.

A Resolução n.º 3/78, segundo Silva (2007), contemplou as críticas formuladas por setores, sobretudo do contexto paulista, que queriam aproximar o ensino de Comunicação do mercado. Sintomaticamente, a Abepec, que havia estado à frente inicialmente das reformas do currículo, atribuiria ao documento final instituído pelo CFE um caráter “tecnicista”<sup>19</sup>.

---

consideradas indispensáveis. Não há, como no currículo anterior, uma relação de matérias indicadas para a complementação da grade.

<sup>19</sup> Conforme texto publicado no *Boletim Intercom* (ago. 1980, p. 3), com o seguinte título: “Parecer do CFE deixa às escolas opção pelo currículo de Comunicação Social”.

Há no currículo de 1978 diferenças importantes em relação ao texto anterior. Se a resolução de 1969, conforme observamos, caminhou no sentido de valorização de um tipo de formação especializada (do ponto de vista técnico e científico), invocando como representação central a figura social do comunicador, o texto de 1978 buscou reforçar, em certo sentido, a base humanista considerada indispensável para o conhecimento da realidade social em que o profissional da Comunicação vai operar e potencialmente intervir (em seus múltiplos aspectos, político, cultural, econômico), acentuando, por outro lado, a especificidade do campo profissional, isto é, de um saber propriamente jornalístico, no domínio da técnica. De fato, é significativo observar como as disciplinas do eixo profissionalizante – exceto por Deontologia e Legislação – são precedidas na grade obrigatória pela palavra “técnica”. Esse saber que parte do chamado campo profissional é, portanto, vinculado fortemente, na grade de 1978, a essa forma de classificação que levanta, implicitamente, fronteiras em relação à vertente teórica do curso (tributária da área de Comunicação e das Humanidades). Quer seja pela diferenciação da natureza dos conhecimentos ou pela própria separação entre etapas formativas (tronco comum e profissionalizante), esse princípio de organização curricular construiu divisões na grade que, como podemos entrever, desdobravam-se na própria configuração do perfil docente (“acadêmicos” e “práticos”) e em seu posicionamento em distintos lugares do currículo e do percurso formativo.

Embora o currículo de 1978 tenha dado maior ênfase a um modelo profissionalizante, a formação oferecida pelas escolas continuou sendo alvo de críticas, sobretudo de grandes empresas jornalísticas de São Paulo. “Alguns defendiam a extinção pura e simples dos cursos de Comunicação, por não considerarem necessária a formação de profissionais em cursos específicos de Comunicação” (PARECER, 1983, p. 82). Em 1980, o CFE criou nova comissão especial para estudo do currículo do curso de

Comunicação Social, presidida por Julio Garcia Morejón (primeiro diretor da ECA-USP). "Isto dificultou a aceitação da Resolução n.º 3/78 pelas escolas, pois já era público que um novo currículo iria ser implantado em breve, o que ocorreu em 1984" (MOURA, 2002, p. 92).

### **Do último mínimo às diretrizes curriculares**

O final da década de 1970 e o início dos anos 1980 foram marcados pela repercussão de uma campanha contra a exigência do diploma de Jornalismo, capitaneada por grandes empresas do setor, notadamente pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Alguns articulistas, à época, chegaram a propor a extinção dos cursos de Comunicação, atacando, nesse sentido, o princípio de legitimidade do Ensino Superior específico como lugar de formação das novas gerações de profissionais. Historicamente, de fato, tornou-se recorrente, para determinados setores, a ideia de que a profissão de jornalista não requer qualificação específica e que sua formação deve incluir base cultural sólida e diversificada, não necessariamente adquirida em cursos superiores de Jornalismo. Defendido especialmente por diretores de jornais e associações específicas de proprietários de veículos de comunicação, como a Associação Nacional de Jornais (ANJ), criada em agosto de 1979 (PETRARCA, 2007), esse argumento reforça uma concepção de profissão que remete a outros princípios de legitimação para a prática da atividade, não respaldados pelo título acadêmico específico.

Na virada da década de 1980, a campanha contra a obrigatoriedade do diploma teve como estopim a publicação do Decreto-lei n.º 83.284, de 1979, que regulamentava a Lei n.º 6.612, aprovada pelo Congresso Nacional em 1978. Depois de muita pressão, especialmente por parte do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, essa lei revogou alguns dispositivos do Decreto-lei n.º 972/69: proibiu a prática do estágio

nas redações<sup>20</sup> e ampliou as restrições para o registro especial do jornalista provisionado<sup>21</sup>, determinando que qualquer nova contratação para a função de jornalismo somente poderia ser feita se o contratado fosse formado nas faculdades de Comunicação.

Com isso, as empresas viram estreitar sua margem de manobra para a contratação de mão de obra. Silva (2007) também chama atenção para o fato de, no final da década de 1970, os cursos de Comunicação, junto a outras formações, terem experimentado progressivo aumento do processo de politização e se constituído em centros de resistência democrática e oposição ao regime militar, provocando desconforto em diversos setores do mercado e do governo. O fortalecimento dessa atmosfera política dentro dos cursos, segundo o autor, também teria sido um motivo que levaria esses setores a adotarem atitude defensiva em relação às escolas de Comunicação.

Em 1980, um dos membros do Conselho Federal de Educação, Paulo Nathanael de Souza, formalizou proposta de reexame da estrutura dos cursos de Comunicação Social, sugerindo a extinção de sua oferta em nível de graduação e sua transformação em cursos de pós-graduação, abertos a graduados provenientes de outras áreas de conhecimento<sup>22</sup>. A ameaça de extinção de cursos, associada à campanha contra a exigência do diploma de Jornalismo, desencadeada por grandes empresas jornalísticas de São Paulo,

---

<sup>20</sup> Em relação aos estágios, o sindicato da categoria argumentava que esta prática, no lugar de servir como complemento do processo de aprendizado, era utilizada pelas empresas como recurso para utilizar mão de obra barata. (UNIDADE, 1986).

<sup>21</sup> Jornalista que obtém um registro especial para trabalhar mesmo sem diploma de curso de Jornalismo. Com o decreto-lei de 1979, a existência de jornalista provisionado passou a ser permitida apenas em municípios onde não havia curso de Jornalismo reconhecido ou jornalista sindicalizado, domiciliado no respectivo município, disponível para contratação (UNIDADE, 1979).

<sup>22</sup> Conforme texto do *Boletim Intercom* (ago. 1980, p. 4): "Nathanael propõe ao CFE transformar cursos de Comunicação".

provocou a reação de professores, estudantes de Comunicação e diretores dos cursos, que deu origem ao Movimento em Defesa dos Cursos de Comunicação (Emdecom). O movimento foi lançado na sede da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) de São Paulo, em abril de 1981, a partir de manifesto assinado por um grupo de professores de instituições de ensino paulista, e contou com a adesão inicial de entidades como a Intercom, UCBC, Enecom, União Estadual dos Estudantes/SP, Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo, além de diretórios acadêmicos e associações docentes<sup>23</sup>. Posteriormente, ganhou adesão de outras entidades representativas (entre as quais a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) e escolas de Comunicação de diferentes estados. Foi nesse cenário que o Conselho Federal de Educação divulgou à época nota pública assumindo o compromisso de não tomar medidas que implicassem na extinção dos cursos de graduação e decidiu ampliar o número de integrantes da comissão especial instituída para o estudo do assunto, com representantes dos setores acadêmico, profissional e empresarial<sup>24</sup>.

A comissão nomeada pelo CFE trabalhou durante um ano e meio e entregou, em outubro de 1982, estudo sobre o currículo ao presidente do Conselho Federal de Educação (NUZZI, 1992). Fixado pela Resolução n.º 2/84, o quinto currículo mínimo teve sua parte profissionalizante mais desenvolvida, exigindo dos cursos equipamento efetivo de seus laboratórios e a contratação de profissionais diretamente do mercado de trabalho. Pela primeira vez, o documento define o perfil docente das disciplinas específicas: deveriam ser ministradas por professores com registro profissional na respectiva habilitação, sempre que a lei exigisse esse registro,

---

<sup>23</sup>“Manifesto em Defesa dos Cursos de Comunicação” (abr. 1981, p. 74-76). *Boletim Intercom*.

<sup>24</sup> Inicialmente formada por seis membros, a comissão teve seu número de integrantes ampliado para 21.

com pelo menos três anos de experiência profissional comprovada, além das exigências acadêmicas.

A medida estabelece uma espécie de reserva de mercado aos docentes que constituíram trajetória profissional e, nesse sentido, valoriza a posição no ambiente de ensino não apenas desses professores, como também das disciplinas profissionalizantes por eles ensinadas. Observamos, assim, a preocupação do currículo de 1984 em tornar as agências de ensino, de fato, lugares de socialização e treinamento para o mundo do trabalho, lugares onde o aluno poderia constituir não apenas um *habitus* (BOURDIEU, 1983) acadêmico, mas sobretudo profissional. Caberia aos profissionais/professores que, no passado ou no presente, estivessem envolvidos nos processos produtivos do mercado – e que, portanto, como observam Ribeiro e Barbosa (2009), carregam muito do *habitus*, no sentido empregado por Bourdieu, desse lugar real e simbólico – ensinar aos alunos esse saber prático associado ao Jornalismo.

O documento estabelece que as escolas com habilitação em Jornalismo deveriam editar anualmente ao menos oito jornais-laboratórios realizados pelos alunos, sob orientação de professores das disciplinas profissionalizantes, e detalha de forma minuciosa as instalações e equipamentos pertinentes ao desenvolvimento de trabalhos laboratoriais em cada habilitação, visando garantir eficiência à parte prática dos cursos (medida que tentava compensar, em certo sentido, a perda da prática profissional nas empresas com o fim do estágio obrigatório). Em 1994, porém, cerca de dez anos depois da publicação da resolução de 1984, parte dos cursos de Comunicação continuava a descumprir as determinações do CFE em relação às práticas laboratoriais (MATTOS, 1994). Lopes (1994, p. 43) observava, à época, que muitas instituições ainda mantinham redações com máquinas de escrever antigas (enquanto o mercado estava informatizado nas principais capitais), ou ainda ministravam, “sem o mínimo de equipamentos”, disciplinas como Radiojornalismo e Telejornalismo. Ou seja, as escolas continuavam a desenvolver

processos de treinamento profissional associados à era pré-computador, situação que gerava inúmeras críticas em relação à inadaptação dos diplomados às exigências produtivas correntes no mercado.

O quinto currículo mínimo manteve a divisão de estrutura modular, organizada em “tronco comum” (formação geral) e um segundo eixo composto por disciplinas “técnico-profissionais” - diversificado segundo as habilitações específicas (Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo e Cinema).<sup>25</sup> Essa divisão continuava a reforçar, implicitamente, um princípio de oposição entre teoria e prática, humanismo e tecnicismo, embora seja interessante notar como a palavra técnica, aqui, não apareça com a mesma representação do currículo anterior, na denominação do conjunto de disciplinas específicas do Jornalismo.

A classificação “Disciplinas de Fundamentação Específica” desaparece na grade de 1984, mas são mantidas duas antigas matérias desse núcleo: Teoria da Comunicação e Comunicação Comparada<sup>26</sup>. É apontada uma divisão equilibrada entre o percentual da carga horária das disciplinas profissionalizantes e do tronco comum. O documento pontua, porém, que as matérias do tronco comum poderiam distribuir-se ao longo do curso paralelamente às de formação específica ou se concentrar nos primeiros semestres da

---

<sup>25</sup> Cada eixo deveria corresponder a 50% da carga horária total, excetuado o tempo dedicado aos projetos experimentais. Os cursos deveriam ser completados num período de quatro a sete anos e ter carga horária mínima de 2.700 horas-aula.

<sup>26</sup> A cadeira de Sociologia é desdobrada em Sociologia Geral e da Comunicação e a matéria de Filosofia é incluída como parte da formação geral. Antropologia Cultural e Psicologia são extintas como disciplinas obrigatórias e deslocadas para o elenco das 21 matérias eletivas indicadas, que reaparecem como diferencial em relação ao quarto currículo. Para a constituição do currículo pleno, a Resolução n.º 2/84 indica que cada instituição deveria fazer o acréscimo de pelos menos três disciplinas deste elenco de eletivas.

formação. No núcleo de matérias próprias do eixo habilitacional, a especificidade do Jornalismo é reforçada com a entrada da cadeira Legislação e Ética do Jornalismo, no lugar das disciplinas Deontologia e Legislação dos Meios de Comunicação. Outra diferença em relação ao currículo anterior é a entrada da disciplina de Língua Portuguesa, tornada obrigatória ao longo de todo o curso, ainda que com corte aplicado à habilitação específica do quarto ao sétimo semestre.

**Quadro 4: Quinto Currículo Mínimo/ Habilitação Jornalismo**

<p><b>Tronco comum</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Filosofia</li> <li>2. Sociologia (Geral e da Comunicação)</li> <li>3. Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral</li> <li>4. Realidade Socioeconômica e Política Brasileira</li> <li>5. Teoria da Comunicação</li> <li>6. Comunicação Comparada</li> </ol>
<p><b>Parte específica</b> (Habilitação em Jornalismo)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral</li> <li>2. Fotojornalismo</li> <li>3. Planejamento Gráfico em Jornalismo</li> <li>4. Radiojornalismo</li> <li>5. Telejornalismo</li> <li>6. Técnica de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística</li> <li>7. Preparação e Revisão de Originais, Provas e Videotexto</li> <li>8. Edição</li> <li>9. Legislação e Ética do Jornalismo</li> </ol>

<p><b>21 matérias ou disciplinas eletivas</b></p>	<p>Lógica, Psicologia, Língua Estrangeira; Economia; Geografia Econômica; Realidade Socioeconômica e Política Regional; Teoria Geral de Sistemas; Teoria Política; Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação; Comunicação Comunitária; Planejamento em Comunicação; Política de Comunicação; Sistemas Internacionais de Comunicação; Comunicação em Tecnologia Educacional; Realidade Regional em Comunicação; História da Comunicação; Cultura Brasileira; História da Arte; Antropologia Cultural; História do Brasil; Estética e Cultura de Massa</p>
---	---

**Fonte:** Resolução n.º 2, 1984, p.210.

Este foi o último currículo mínimo de Comunicação/Jornalismo definido pelo CFE, órgão que foi extinto no início da década de 1990, em meio a denúncias de irregularidades contra alguns conselheiros. No lugar do CFE, o governo criou, por medida provisória (MP), o Conselho Nacional de Educação (CNE), definido como órgão de colaboração do MEC, sem tanta força decisória quanto o antigo conselho (SOUZA, 2001, p. 44 e 46).

Essa mudança, na realidade, insere-se num quadro mais amplo de reformas do ensino brasileiro, com a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais aberta e flexível, a LDB cita as diretrizes curriculares como parâmetros para os cursos de graduação. Isto é, a estrutura curricular mínima deixa de ter força de lei e as instituições de ensino ganham autonomia para fixar o

currículo de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Cabe ressaltar que, até o início dos anos 2000, os cursos de Comunicação Social no Brasil estiveram sob influência do último currículo mínimo, antes da entrada em vigor das diretrizes curriculares para a área, instituída em 2002<sup>27</sup>.

Historicamente, o cumprimento dos currículos mínimos determinados pelo CFE gerou inúmeras críticas no meio acadêmico e, nesse sentido, a mudança na legislação foi recebida como avanço para os processos de ensino. Em relação aos cursos superiores de Comunicação, por exemplo, o controle até então exercido pelo conselho foi interpretado como espécie de “camisa de força”, que impunha a todo país um rol de conhecimentos homogêneos, pensados de forma centralizada, sem considerar as especificidades socioculturais de cada região. Argumentava-se ainda que os currículos mínimos não correspondiam às necessidades de atualização e ampliação das estruturas curriculares das escolas de Comunicação, associadas ao ritmo acelerado das transformações ocorridas fora da universidade, no âmbito da mídia e das tecnologias (FARO, 1992). Ou seja, eram tidos como defasados e desconectados da realidade do mercado de trabalho. Somado a isso, para boa parte das escolas, sobretudo particulares, os currículos mínimos tornaram-se, na prática, currículos plenos. Segundo Lins da Silva (1979, p. 24 e 25), nada a eles se acrescentava “para se evitar acréscimos nas despesas”.

### **Considerações finais**

As reformulações curriculares dos cursos de Jornalismo/ Comunicação, instituídas pelo CFE no período analisado, colocaram

---

<sup>27</sup> Conforme Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002. Em 2013, conforme a Resolução n.º 1 do CNE/CES, de 27 de setembro, entraram em vigor novas diretrizes curriculares para o curso de Jornalismo. Dessa vez, tratado de forma autônoma, não mais uma habilitação da Comunicação Social.

em cena diferenças de concepções e modelos formativos para a área – as quais tiveram maior ou menor representação nos respectivos documentos oficiais, segundo as relações de força em jogo em cada reforma. Embora controlado por um órgão de poder centralizador, o desenho assumido pelos currículos mínimos entre as décadas de 1960 e 1980, como observado ao longo do texto, respondia à pressão de agentes e setores capazes de projetar suas posições nesses debates.

Pontuamos algumas correntes interpretativas em disputa naquele contexto. A começar pelo confronto entre os modelos humanista e tecnicista de ensino, isto é, entre um tipo de ensino identificado com a formação “integral acima da aquisição de habilidades” *versus* um modelo que “tem por base a especialização e os saberes instrumentais” (LOPES, 1995, p.59). Trata-se de um confronto não apenas entre modelos de conhecimento que concorrem pela legitimidade, mas também das disciplinas, dos problemas e dos agentes a eles associados e, conseqüentemente, dos sentidos mobilizados por cada qual sobre o perfil desejável dos profissionais da área. Apesar de contrários, esses modelos não são mutuamente exclusivos, e coexistiram, com acentos diferenciados, ao longo das reformas curriculares dos cursos de Jornalismo/ Comunicação normatizadas pelo CFE.

Havia outro grupo de tensões configurado em torno dos debates sobre os currículos, não redutível ao jogo pendular entre humanismo e tecnicismo. De um lado, correntes inclinadas à defesa de um modelo de formação apoiado numa concepção mais alargada do ensino de Comunicação, que favorece a figura do comunicador polivalente e à porosidade de fronteiras nessa área (contemplada no currículo de 1969); de outro lado, correntes engajadas na defesa de divisões habilitacionais específicas, segundo o horizonte das práticas profissionais (contempladas, em certo sentido, nos textos de 1978 e 1983). Esse tipo de confronto polarizou visões partidárias de uma formação de acento específico ou generalista – nesse último caso,

entretanto, distinto do generalismo dos primeiros anos de ensino, posto que situado dentro do quadro de referência de uma área de conhecimento emergente, a Comunicação, que vai adquirindo perfil acadêmico em termos institucionais, embora com base em um estatuto interdisciplinar.

No bojo das reformas capitaneadas pelo CFE, a relação dicotômica entre teoria e prática também ganhou relevo como um tipo de oposição estruturante do ensino na área, capaz de alimentar aquilo que Lopes (1985) classificou como espécie de “ideologia da divisão social do trabalho”. Essa relação foi reforçada pela própria forma de organização curricular: de um lado, o eixo formativo das disciplinas de Humanidades e de fundamentos específicos da área da Comunicação; de outro, os conteúdos técnico-profissionalizantes relacionados à parte habilitacional.

Esse princípio de oposição teve repercussões na composição do corpo docente. Como ressalta Silva (2007), a tensão entre teoria e prática relacionou-se também a uma disputa de lugares sobre quem deveria exercer as atividades de ensino nos cursos da área. Forma de concorrência que opôs especialmente atores de trajetória acadêmica num sentido estrito, sensíveis a princípios de consagração próprios do campo científico (BOURDIEU, 1983), como a posse de títulos, e professores com trajetória profissional de mercado, que fazem apelo a um tipo de autoridade para o ensino vinculada à experiência no mundo do trabalho (“acadêmicos” x “práticos”). Cada qual reivindicou princípios de legitimidade específicos no processo de formação dos jornalistas, alimentando uma lógica de distinção fundamentada em diferenças de trajetórias, perfis e posições de fala.

Importante capítulo da trajetória do ensino da área, as discussões sobre modelos formativos, bem como as divisões e relações de concorrência mapeadas no período histórico aqui analisado, continuaram a ressoar nas décadas subsequentes no Brasil. Em particular, no contexto político dos debates capitaneados

no processo de definição das diretrizes curriculares para os cursos da área – quer seja no cenário que precedeu a instituição do texto de 2002 (para o curso de Comunicação Social como um todo), ou de 2013 (com a autonomização do curso de Jornalismo). Está claro que as particularidades desses desdobramentos ultrapassam os objetivos e limites de nossa argumentação, embora sejam sinalizadas aqui, como forma de demarcar a herança destes embates – reconfigurados sob novos parâmetros em outros contextos históricos de negociação sobre os modelos formativos da área.

## Referências

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOLETIM INTERCOM. **Parecer do CFE deixa às escolas opção pelo currículo de Comunicação Social**. Ago. 1980, p.3-4.

BOLETIM INTERCOM. **Nathanael propõe ao CFE transformar cursos de Comunicação**. Ago. 1980, p. 4.

BOLETIM INTERCOM. **Manifesto em defesa dos cursos de Comunicação**. Abr. 1981, p. 74-76.

CNPQ. A pesquisa em Comunicação no Brasil: avaliação e perspectivas. In: **Intercom** – Revista Brasileira de Comunicação, n. 13, v. 62/63, 1990, p. 5-45.

FARO, J. S. A experiência da autonomia curricular da Escola de Comunicações e Artes da USP. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. São Paulo: Abecom: ECA/USP, 1992, 187-195.

FELICIANO, F. A. Ciespal: Trinta anos de influências. In: **Intercom** – Revista Brasileira de Comunicação, n. 11, v. 59, 1988, p. 55-64.

KELLY, C. **As novas dimensões do jornalismo**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1966.

LINS DA SILVA, C. E. A Política educacional brasileira e os currículos de Comunicação. In: MELO, J. M.; FADUL, A., Lins da Silva, C. E. (Orgs.). **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p. 19-30.

LOPES, D. F. Formação de jornalistas - Sete propostas à procura da prática. In: MELO, J. M. (Org.). **Transformações do Jornalismo Brasileiro: ética e Técnica**. São Paulo: Intercom, 1994, p. 39-51.

LOPES, M. I. V. Novo currículo de Comunicação: uma filosofia para o tronco comum. In: **Intercom** - Revista Brasileira de Comunicação, n. 52, 1985, p. 74-76.

LOPES, M. I. V. A pesquisa nas escolas de Comunicação. In: **Intercom** – Revista Brasileira de Comunicação, n. 18, v. 2, 1995, p. 54-67.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 106, v. 30, 2009, p. 15-35.

MATTOS, S. Ensino de Jornalismo: sem a integração teoria prática não haverá solução. In: MELO, J. M. (Org.). **Transformações do Jornalismo brasileiro: Ética e técnica**. São Paulo: Intercom, 1994, p. 27-37.

MEDITSCH, E. Adeus, Ciespal: Ruptura brasileira no ensino de Jornalismo. In: KUNSCH, M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação: análises, tendências e perspectivas**. São Paulo: Abecom: ECA/USP, 1992, p.198-206.

MELO, J. M. Cásper Líbero, pioneiro do ensino de Jornalismo no Brasil. In: MELO, J. M. (Org.). **Transformações do Jornalismo brasileiro: ética e técnica**, São Paulo: Intercom, 1994, p. 13-24.

MELO, J. M. Poder, universidade e escolas de Comunicação. In: MELO, J. M; FADUL, A.; LINS DA SILVA, C. E. (Orgs.). **Ideologia e poder no ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p.31-41.

MELO, J. M. Modernidade ou anacronismo? Dilema do ensino de comunicação nos anos 90. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. São Paulo: ABECOM: ECA/USP, 1992, p. 60-69.

MELO, J. M; FADUL, A.; LINS DA SILVA, C. E. (Orgs.). Introdução. In: MELO, J. M; FADUL, A.; LINS DA SILVA, C. E. **Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p.11-15.

MELO, J. M; FADUL, A.; LINS DA SILVA, C. E. A Crítica da UCBC. In: \_\_\_\_\_ **Ideologia e poder no ensino de Comunicação**. São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1979, p. 86-87.

MOURA, C. P. **O curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NUZZI, E. F. 40 anos de ensino do Jornalismo no Brasil: relato histórico. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **O ensino de Comunicação: análises, tendências e perspectivas futuras**. São Paulo: Abeco: ECA/USP, 1992, p. 20-39.

PARECER n.º 363 (aprovado em 16 de novembro, 1962). Currículo Mínimo para o Curso de Jornalismo. MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 10, dez. 1962, p.76-78.

PARECER n.º 984/65 (aprovado em 19 de abril, 1966). Reformula o currículo mínimo e a duração do Curso de Jornalismo. MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 50, abr. 1966, p. 69-70,

PARECER n.º 631/69 (aprovado em 2 de setembro, 1969). Plano do Currículo de Comunicações (Revisão do currículo de Jornalismo). MEC/CFE. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 105, set. 1969, p. 99-114.

PARECER n.º 1.203/77 (aprovado em 5 de maio, 1977). Currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n. 198, maio 1977, p. 44-55.

PARECER n. 480/83 (aprovado em 6 de outubro, 1983). Currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n. 274, out.1983, p. 81-109.

PETRARCA, F. R. **O Jornalismo como profissão**: recursos sociais, titulação acadêmica e inserção profissional dos jornalistas no Rio Grande do Sul. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.

RESOLUÇÃO n.º 11 (6 de agosto, 1969). **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 105, set. 1969, p.115-117.

RESOLUÇÃO n.º 3/78 (12 de abril, 1978). Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n. 212, jul. 1978, p. 712-718

RESOLUÇÃO n. 2/84 (de 24 de janeiro, 1984). Fixa o currículo mínimo do curso de Comunicação Social. MEC/CFE. **Documenta**, Brasília, n. 278, fev. 1984, p. p. 209-211.

RIBEIRO, A. P. G.; BARBOSA, M. C. "Combates" por uma história da mídia e do jornalismo no Brasil. **Anais Intercom**: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba (PR), 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, M. R. **Jornalistas, pra quê? Militância sindical e o drama profissional**. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM-UFF), 2007.

SOUZA, P. N. P. **LDB e Educação Superior** (estrutura e funcionamento). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TORQUATO, G. Formação do jornalista. In: MELO, J. M.; FADUL, A.; LINS DA SILVA, C. E. (Orgs.). **Ideologia e Poder no Ensino de**

**Comunicação.** São Paulo: Cortez & Moraes: Intercom, 1970, p. 159-167.

UNIDADE. **Nova regulamentação do 972:** quem pode ser jornalista? Abr. 1979. Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo, n. 42, p. 14-15.

UNIDADE. **Estágio.** Hora de discutir. Set./ Out. 1986. Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo, n. 90, p. 35-36.

WEBER, M. H. **Comunicação e espetáculos da política.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

# A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE JORNALISMO: uma história da prática no mundo, no Brasil e na Região Norte brasileira

---

José Eduardo de Azevedo Gomes Rodrigues<sup>28</sup>

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior<sup>29</sup>

## Introdução

O ensino de Jornalismo de forma institucionalizada é matéria de debates na academia, seja por suas formas pré-estabelecidas, por suas diretrizes definidas nos Projetos Pedagógicos Curriculares, ou por outras questões diversas. O tema também tem sido recorrente em pesquisas realizadas no ambiente acadêmico, como no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (PPGCOMS/UFT), caso este no qual se desdobra esta escrita.

Nos últimos tempos, essa temática tem sido abordada com uma maior frequência, mas ainda há muito o que se avançar no que

---

<sup>28</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCOMS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

<sup>29</sup> Doutor, Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

diz respeito à construção teórica sobre o assunto. Nesse sentido cabe salientar que uma retomada histórica se torna pertinente para caracterizar os percalços/ desatinos perpassados durante as gerações, para chegar ao que se conhece hoje como a prática de ensinar a contar fatos e histórias. Diante desse cenário, este artigo – sendo desdobramento e parte de uma pesquisa de Mestrado realizada no PPGCOMS/UFT – traz um levantamento de informações sobre a história do ensino de Jornalismo.

Cabe ressaltar que o estudo não tem o objetivo de ser uma obra acabada e única sobre o assunto, mas um complemento a pesquisas que vierem a utilizar o tema como ponto central de investigação. A metodologia utilizada para alcançar as informações que serão demonstradas a seguir foi basicamente a Pesquisa Documental e Bibliográfica. Nesse contexto, o artigo foi dividido em seis partes.

A primeira é esta introdução. A segunda parte traz a conceituação da metodologia utilizada no estudo. A terceira mostra o levantamento de informações sobre o surgimento do Ensino de Jornalismo no mundo. A quarta trata sobre o início da prática institucionalizada de ensino na área no Brasil. A penúltima parte é uma delimitação sobre a história do Ensino de Jornalismo Norte do Brasil, pois sabe-se a importância de se pesquisar sobre a região, já que as unidades federativas nortistas não fazem parte do eixo daquelas regiões comumente estudadas, quando o assunto é Comunicação. Por fim, as considerações finais que buscam sintetizar as perspectivas dos pesquisadores sobre o tema analisado.

## **Metodologia**

Devido ao contexto pandêmico causado pela Covid-19, em que foi necessário o distanciamento social, optou-se por, neste trabalho, trabalhar com técnicas de análise documental. Fontes documentais podem proporcionar ao pesquisador, além de informações necessárias para um estudo científico, a economia de

tempo e a evitar o contato direto com pessoas (GIL, 2008). A pesquisa que envolve documentos é utilizada há muito tempo e tem se consolidado no âmbito de estudos históricos e das Ciências Sociais. Desde o período do Renascimento, por exemplo, o método de análise crítica dos documentos interessa diversos pesquisadores (LE GOFF, 1990). Nesse sentido, e levando em consideração o momento pandêmico atual, esse tipo de análise possui grande valor para que, no final do percurso metodológico, possam ser alcançados os resultados cientificamente satisfatórios.

Também é importante destacar que, para contribuir com o referencial da pesquisa, também foi realizado um levantamento bibliográfico para a obtenção das informações deste trabalho, isto é, “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 158). Gil (2008) explica que há semelhanças entre levantamento documental e bibliográfica. No entanto destaca que,

A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

Nesse sentido, buscou-se alinhar a Pesquisa Documental e a Bibliográfica – quando necessárias – para se construir a base de informações que serão demonstradas na sequência. É necessário reforçar a necessidade de se trabalhar com essas abordagens, como

forma de prezar a saúde dos próprios pesquisadores, como também de outras pessoas que estariam envolvidas neste trabalho.

Formação profissional em Jornalismo no mundo: histórico

A profissionalização em Jornalismo como se conhece hoje passou por um percurso histórico muito peculiar no que diz respeito ao seu crescimento e fortalecimento. Sua institucionalização, enquanto processo formativo universitário, tem início nos Estados Unidos da América (EUA). Entretanto, muito antes, na Alemanha Europeia, as discussões em torno da temática começavam a caminhar na academia.

Dentro desse contexto de início do pensamento acadêmico relacionado à prática jornalística, está o crescimento da imprensa e o aumento significativo na circulação de jornais. Mesmo não havendo um acordo absoluto nos estudos verificados sobre a data exata em que os informativos se tornaram diários (SOUSA, 2004), há uma convergência de que sua veiculação no dia a dia foi fundamental para o início das discussões, no ambiente acadêmico, sobre o Jornalismo. "Coube institucionalmente à Universidade de Leipzig e pessoalmente a Tobias Peucer a primazia dessa inovação cognitiva" (MELO, 2004, p. 54).

A apresentação de estudos provenientes de uma pesquisa realizada por Peucer, foi destacada por Jorge Pedro Sousa:

Quando, em 1690, o alemão Tobias Peucer, um erudito de Görlitz que tinha estudado Teologia e Medicina, apresentou, na Universidade de Leipzig, Alemanha, a sua tese doutoral sobre as relações e relatos de novidades, diríamos hoje sobre jornais e notícias, ou seja, sobre Jornalismo, o tempo era de mudança política e social. (2004, p. 32)

Anúnciação (2019, p. 69-79) complementa as informações sobre Peucer, ao detalhar o estudo apresentado pelo pesquisador naquela época:

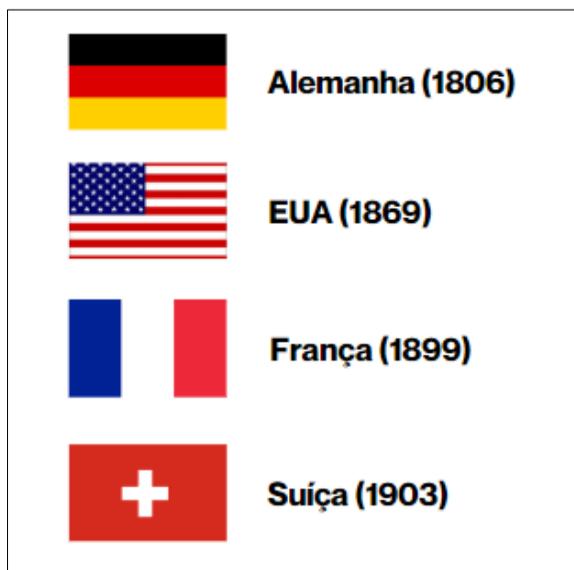
O trabalho foi elaborado na Universidade de Leipzig, na Alemanha, fundada no século XV. Dividido em 29 pequenas partes (com, no máximo, três parágrafos), o texto de Peucer é considerado um marco da pesquisa em jornalismo e coloca a Alemanha como pioneira nesse processo ao qual se juntará, alguns anos depois, entre fins do século XIX e início do século XX, os pensadores Ferdinand Tönnies, Karl Bücher, Karl Marx, Max Weber e Otto Groth (em sua maioria, oriundos da sociologia).

Percebe-se que já havia um tímido interesse sobre a área no contexto universitário. Nessa época, a produção de notícias era basicamente realizada pela elite e voltada para ela. As informações jornalísticas, ainda que pioneiras naquele período, ficaram inacessíveis para muitas pessoas pela exclusividade com que o conteúdo era construído (MELO, 2004). Com a ascensão social que ocorreu por inúmeros fatores históricos, como a Revolução Industrial já no século XVIII, a demanda e o consumo de informação aumentaram de forma significativa. Nesse contexto, conforme destaca Melo (2004, p. 74), “foi natural que eclodissem demandas para a capacitação de produtores noticiosos sintonizados com as novas aspirações sociais”.

Mesmo com o debate iniciado no meio acadêmico sobre temas relativos ao Jornalismo, o caminho para sua inserção institucional no ambiente universitário perdurou por mais alguns anos após a apresentação de Tobias Peucer. De acordo com Melo (2004), as

primeiras experiências de ensino na área ocorreram nos respectivos países e anos:

**Figura 1:** Países e anos em que ocorreram as primeiras experiências de ensino em Jornalismo



**Fonte:** Produzido pelos autores com informações de Melo (2004).

Houve um crescimento significativo nos debates sobre a necessidade de uma formação específica em jornalismo. No contexto europeu, mesmo antes da formalização das experiências educacionais na França e na Suíça, o V Congresso Internacional da Imprensa, realizado em Portugal (1898), é destacado como um desses locais de debates. Nesse Congresso, “o francês Albert Bataille defendia a necessidade da educação profissional e de preparo específico dos jornalistas (COSTA, 2015). Naquela ocasião, seu discurso em defesa da formação na área mostrou-se bastante progressista.

O jornalismo converteu-se numa carreira: é preciso deixar de dizer que a nossa profissão recruta os seus adeptos entre os desenganados de todas as carreiras; para chegar ao recrutamento regular, à renovação normal do pessoal da imprensa, é preciso organizar os quadros de reserva e tornar menos penosos os anos de aprendizagem aos jovens que se sintam com vocação; e para isso é necessário que a educação geral se complete com a educação profissional. (MARCOS *apud*, MELO, 2004, p. 75-76)

Ao tempo em que esses diálogos ocorriam na Europa, na América do Norte as questões que envolviam o ensino de Jornalismo no ambiente universitário também eram discutidas. Debates que envolviam posicionamentos favoráveis e contrários à criação de cursos na área, destacavam-se com empresários ligados ao ramo do jornalismo como debatedores. Walter Williams era um dos favoráveis à implementação em universidades. Fundador do curso na Universidade de Missouri, da qual se tornou reitor posteriormente, foi um jornalista visionário que elaborou uma formação na área com predileções técnicas e práticas (COSTA, 2015).

Outro empresário que teve grande destaque na América do Norte no que diz respeito à defesa da formação em Jornalismo foi o jornalista Joseph Pulitzer. Seus posicionamentos vanguardistas sobre essa questão fizeram com que seu nome ficasse marcado *a posteriori* na história do Jornalismo mundial. “É a própria história de vida de Pulitzer que nos levou a olhar para ele como referência. Seu nome foi imortalizado e é lembrado anualmente na distribuição do prêmio que leva seu nome, um marco na vida jornalística e cultural dos EUA” (KOSHIYAMA, 2005, p. 4).

Joseph Pulitzer buscou nos EUA uma universidade que promovesse o ensino de Jornalismo. Como benefício para essa inclusão, ele faria uma doação milionária. Inicialmente, conforme diz Melo (2004), as negociações ocorreram com a conceituada Universidade de Havard. No entanto, não houve acordo nessa questão, pois o então responsável pela instituição queria oferecer uma formação técnica e menos intelectual. O jornalista é retratado como um dos defensores da profissionalização acadêmica na área e, diferentemente de outros empresários ligados à imprensa dos EUA, manteve seu objetivo de incentivar a formação de jornalistas, tendo fechado posteriormente essa questão com a Universidade de Columbia (KOSHIYAMA, 2005).

Em uma de suas publicações, "The College of Journalism", de 1904, Pulitzer mostrou sua preocupação com uma formação acadêmica intelectual, que promovesse uma educação progressista voltada ao Jornalismo:

Nada de ensinar tipografia ou gerência, nada de reproduzir com triviais variações o curso de uma escola comercial. Isto não é de âmbito universitário! A idéia<sup>30</sup> é a de trabalhar para a comunidade, e não para o comércio, e não para o indivíduo, mas unicamente para o público. A Escola de Jornalismo deve ser, no meu conceito, uma escola não comercial e mesmo anticomercial. Deve exaltar os princípios, o conhecimento e a cultura às expensas do negócio, se necessário. Deve construir ideais, mantendo a contabilidade no seu lugar, e fazer da alma do jornalista a alma do jornal. (RIZZINI, *apud* MELO, 2004, p. 77)

---

<sup>30</sup> Nas citações, optou-se por manter a grafia dos originais.

Essa visão de um profissional humanista e profissionalmente capacitado intelectualmente para a exercer a função de produtor de informações, fez com que Joseph Pulitzer ficasse conhecido mundialmente após sua morte. Um ano após, em 1912, o curso de Jornalismo foi oficialmente incluído na grade acadêmica da Universidade de Columbia.

Compreender esses aspectos históricos, mesmo que brevemente, faz com se tenha uma percepção sobre o contexto da criação dos cursos de Jornalismo no mundo, no Brasil e na Região Norte deste país, que são o foco desta pesquisa.

### **O ensino de Jornalismo no Brasil**

O início da institucionalização do ensino em Jornalismo no Brasil gera controvérsias entre alguns pesquisadores da área. Enquanto alguns definem o marco inicial da educação superior na área no ano de 1947, na Faculdade Cásper Líbero, outros relatam que o marco inicial ocorreu em 1938, na Universidade do Distrito Federal (UDF). Não obstante ao que ocorria na Europa e na América do Norte, como mostrado no item anterior, que já implementavam cursos superiores de Jornalismo em universidades, no Brasil a discussão sobre essa questão também tomava contornos institucionais.

Um dos pontos centrais no contexto desses debates é a criação da Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Conflitos internos dentro das próprias redações foram centrais para a criação da instituição:

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. Quem percebe com clareza essa contradição, identificando uma espécie de "luta de

classes” no interior das redações dos jornais cariocas, é o fundador da Associação Brasileira de Imprensa, o catarinense Gustavo de Lacerda. (MELO 2004, p. 79)

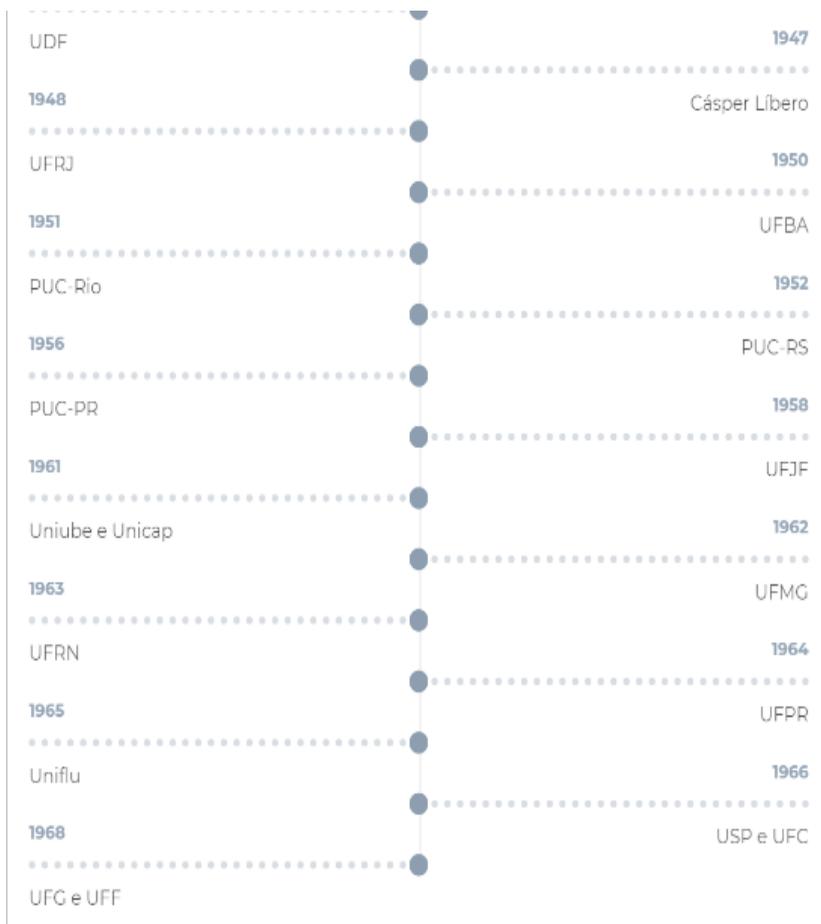
A ABI foi fundada em 1908 e capitaneia a defesa da profissionalização em Jornalismo, reforçando a importância de uma formação na área (DINIZ, 2010). Essa defesa tinha como objetivo proporcionar educação intelectual aos repórteres da época, que eram menosprezados pelas elites, geralmente bacharéis, que compunham as chefias de redações à época (MELO, 2005). Os debates gerados sobre a importância de uma capacitação profissional na área foram ganhando contornos entre empresários, entidades representativas, intelectuais e dentro do próprio poder público. Tanto que, no final da década de 1930, sob os olhares de representantes sindicalistas dos profissionais de jornalismo e membros do Governo de Getúlio Vargas, era instituída a primeira legislação que regulamentava a profissão (PETRARCA, 2005).

No que concerne ao meio acadêmico, a fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, no Rio de Janeiro, teria sido fundamental para a instalação do primeiro curso de Jornalismo do país. Nesta instituição teria ocorrido, com apoio fundamental do jornalista Pedro da Costa Rego, editor do jornal Correio da Manhã, as primeiras aulas de jornalismo no Brasil (MELO, 2005; HOHLFELDT e VALLES, 2008; DINIZ 2010).

Outros pesquisadores divergem desse marco inicial na história do ensino acadêmico na área no país, ao retratarem que a primeira faculdade a admitir um curso de Jornalismo foi a “Faculdade Cásper Líbero”, em 1947, pensada pelo empresário e jornalista homônimo (FENAJ, 2002; HIME, 2005; KOSHIYAMA, 2005; LOPES, 2013). As discussões sobre essa temática divergem no aspecto do marco inicial. Porém, nos anos subsequentes, houve um crescimento contínuo de cursos de Jornalismo em universidades brasileiras.

Mesmo com uma história de ensino em Jornalismo um pouco mais tardio em relação à Europa e à América do Norte, o Brasil mostrou efetivo crescimento na institucionalização do curso no ambiente acadêmico. Até em um período marcado pela ditadura civil-militar, um dos momentos mais repressivos ao trabalho da imprensa na história recente do país, houve a criação de cursos em universidades, com destaque para as públicas.

**Figura 2:** Instituição dos cursos de Jornalismo no Brasil por ano e Universidade até 1968



**Fonte:** Lopes (2003); Melo (2004); FENAJ (2002), adaptado pelo autor (2020).

A partir desse primeiro aspecto observado sobre o crescimento do ensino em Jornalismo no Brasil, pode-se perceber

que, até 1968, nenhum curso na área tinha sido instituído no Norte do país. Logo, torna-se perceptível a necessidade de se pesquisar indicadores sobre esta temática, em especial, nas unidades federativas não pertencentes ao eixo daquelas regiões que trazem a área da Comunicação sedimentada desde o século passado.

Nesse contexto será analisado, no tópico seguinte, com o intuito de aprofundar a análise sobre os cursos de Jornalismo no Norte do Brasil, os anos de criação das graduações em cada uma das federações dessa região.

### **Os cursos de Jornalismo nas universidades federais do Norte do Brasil**

O primeiro curso de Jornalismo do Norte do Brasil surgiu no ano de 1969, na Universidade Federal do Amazonas (LOPES, 2003), o que tornou a instituição a “pioneira” no ensino de Jornalismo na região.

Criado em 1969, inicialmente com o nome de Curso de Jornalismo, o Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Amazonas persegue excelência nas atividades fundamentais de ensino, pesquisa e extensão. No ano de 1970, a primeira turma prestou vestibular e o curso foi iniciado, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com 30 vagas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Com carga horária total de 2.730 horas, o curso recebe, por semestre, 42 alunos. O profissional formando na universidade torna-se um habilitado para exercer a profissão nos mais variados meios de comunicação e em assessorias (BRASIL, 2008). De acordo com a estimativa de 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Amazonas possuía 3,8 milhões de habitantes, sendo que 1,7

milhão residem na Capital, Manaus, município em que o curso é ofertado pela UFAM.

Em 1976, foi a vez da UFPA instituir, em seu rol de graduações, o curso de Comunicação Social – Jornalismo, mas que só veio ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1981 (BRASIL, 2002). A carga horária total do curso é de 2.700 horas. O ensino é ofertado na capital do Pará, Belém, que possuía, conforme dados do IBGE, uma população estimada em 2020 de 1,4 milhão de habitantes.

Os cursos de Jornalismo ofertados tanto na UFAM quanto na UFPA foram os únicos do Norte do Brasil a serem instituídos no período da ditadura-civil militar. Todos os demais tiveram sua instituição a partir da década de 1990. Em 1991, foi a vez do ensino em Jornalismo ser estabelecido em Roraima, na UFRR. Sediado na capital do estado, Boa Vista, cidade que, de acordo com o IBGE, possui 419 mil habitantes.

Cinco anos mais tarde, em 1996, foi a vez da UFT instituir a graduação em Comunicação Social – Jornalismo em sua grade. Em 1997, a Universidade de Rondônia (UNIR) criou o seu primeiro curso de Jornalismo. Diferentemente das demais universidades federais citadas anteriormente, essa instituição oferecia a graduação em um município que não era a capital. No entanto, em 2019, o curso foi transferido do interior para a capital, Porto Velho. Com essa transferência, todas as capitais dos Estados da região Norte do Brasil passaram a ter graduações em jornalismo em suas universidades federais.

O primeiro curso de Jornalismo do Norte do Brasil do século XXI foi criado pela UFAC. Um dos objetivos com a instituição da graduação foi o de resolver problemas de formação e qualificação que já existiam há alguns anos (BRASIL, 2013). Ele está sediado em Rio Branco, cidade que possui 403 mil habitantes conforme o IBGE. Nesse estado, também foi ofertado de forma provisória uma graduação especial na área de forma presencial e modular na cidade de Cruzeiro do Sul, que fica na região interiorana (BRASIL, 2013).

Já em 2007 foi a vez da criação do curso de Jornalismo no estado do Amapá, por meio da Unifap. “O estado do Amapá (AP) está localizado na região Norte do país, limitando-se ao Sul e Oeste com o estado do Pará, ao Norte com a Guiana Francesa, a Noroeste com a República do Suriname e a Leste e Nordeste com o Oceano Atlântico” (BRASIL, 2015, p. 9). Atualmente, são necessárias 3.600 horas totais para um profissional sair bacharel em Jornalismo pela instituição. Nesse mesmo ano, também foi criada a graduação na UFAM - Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (UFAM ICSEZ), no município de Parintins. Dessa maneira, esta formação é uma entre as demais ofertadas por instituições federais do Norte brasileiro, que não está sediada em uma Capital. Além dela, o próximo curso que será descrito também é ofertado em um município do interior.

Por fim, o último curso na área criado na Região Norte do Brasil, em 2013, é a graduação na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Atualmente, o curso de Jornalismo está sediado na cidade de Rondon do Pará, tornando-se assim a segunda graduação na área que não é ofertada em uma Capital nortista. Entre as justificativas para a oferta do curso nesta cidade é dito que,

O curso de Jornalismo, em Rondon do Pará se insere no contexto de expansão da Unifesspa e de sua estratégia de fortalecimento *multicampi*. O dinamismo econômico e a diversidade das relações sociocultural e política exigem cada vez mais profissionais com habilidades e competências para atuar nos processos de comunicação das organizações privadas, de gestão pública e o do terceiro setor. O papel do jornalista torna-se imprescindível para qualificar os conteúdos veiculados nos meios

de comunicação existentes na região (...). Outro elemento importante para a implantação do curso de Jornalismo são as questões que envolvem conflitos sociais e violência, em uma região marcada pela contradição entre capital e trabalho e profundas desigualdades sociais. É necessário criar mecanismos de comunicação e possibilitar a formação de profissionais comprometidos com os direitos humanos e difusores da comunicação libertadora e transformadora. (BRASIL, 2018, p. 8-9)

O crescimento do ensino em Jornalismo na região Norte ocorreu de forma tímida, quando se é delimitada essa discussão para o âmbito das universidades federais. No entanto, cabe destacar que houve um crescimento mais significativo quando se é tratada a instituição de novos cursos na área em faculdades particulares da mesma região.

A evolução na oferta do curso de Comunicação Social/ Jornalismo na Região Norte foi mais acentuada a partir dos anos 2000. Entre os anos de 2004 e 2017, houve um aumento de 77% na oferta nas instituições particulares. Nas instituições federais, mesmo com o Reuni e outros incentivos governamentais, o curso não teve aumento significativo da oferta. (SILVA, 2018, p. 74)

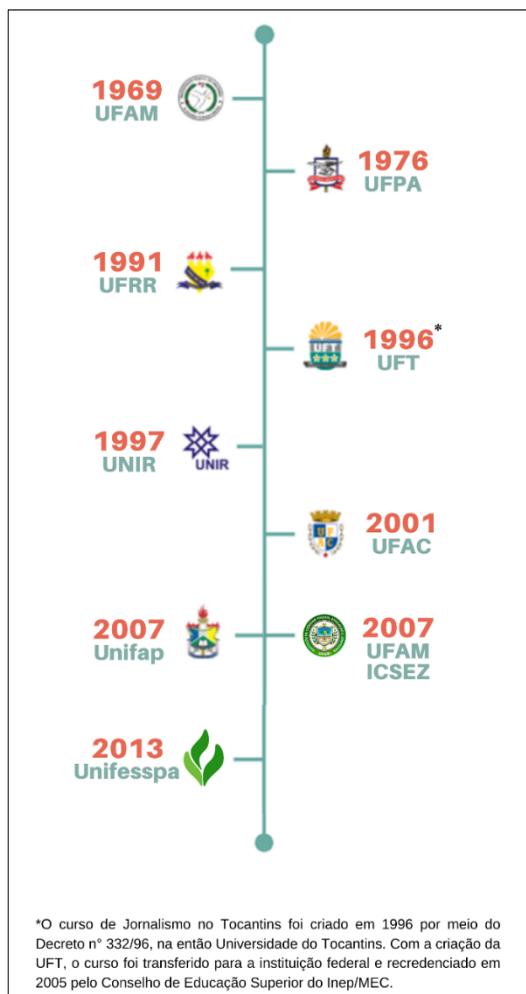
Este estudo tem como objetivo realizar um levantamento de informações sobre a história do ensino de Jornalismo no mundo, no

Brasil e na Região Norte brasileira, com destaque para as instituições públicas. Neste sentido também é importante compreender, mesmo que brevemente, como se deu o ensino na área de Jornalismo em universidades particulares não somente na região nortista, mas em todo o País:

No Brasil, a expansão de escolas de comunicação, na década de 60 para a década de 70, foi conduzida de forma muito particular: abriram-se as comportas para o ensino privado, esvaziou-se de recursos o ensino público, e criaram-se faculdades como estabelecimentos comerciais para passar diploma aos novos profissionais da moda – jornalistas, publicitários, relações públicas, enfim os chamados comunicadores. Desse forno, saíram e estão saindo levadas de jovens jornalistas ao mercado de trabalho que, aos poucos, foi saturando. (MEDINA, 1982, p. 87)

Ao seguir no contexto do ensino de Jornalismo no Norte do Brasil, e ao levar em consideração apenas as universidades federais, pode-se observar que foram necessários 38 anos para que houvesse a graduação em Jornalismo gratuita em todas as entidades federativas da região. Esse é o tempo que distancia a criação do curso na UFAM, em 1969, da criação do curso na Unifap, em 2007.

**Figura 3:** Ano de criação dos cursos de Jornalismo nas Universidades Federais da Região Norte do Brasil



**Fonte:** Planos Pedagógicos de Jornalismo da UFAM; UFPA; UFRR; UFT; UNIR; UFAC, Unifap, UFAM ICSEZ e Unifesspa, adaptados pelo autor (2021).

Ao observar a evolução da criação de cursos de Jornalismo em universidades federais do Norte do Brasil, percebe-se a distância entre o processo de ensino na área em comparação com a região Sudeste. Enquanto o primeiro curso brasileiro – levando em consideração os estudos de Melo (2005), Hohlfeldt e Valles (2008) e Diniz (2010) – foi pensado em 1935, na UDF (RJ), e instituído definitivamente em 1948 na UFRJ, o pioneiro na região Norte foi criado mais de duas décadas depois, em 1969, na UFAM. A situação é ainda pior quando se comparam os programas de pós-graduação em comunicação. O primeiro do Brasil foi instituído na década de 1970. Já o primeiro da região Norte passou a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação em Comunicação somente no ano 2008, na UFAM. (BRASIL, 2015).

### **Considerações Finais**

Esse texto foi escrito durante a pandemia da Covid-19, doença que matou milhões de pessoas por todo o mundo. É necessário destacar esse ponto, para que o leitor ou leitora possa ter uma noção sobre os desafios enfrentados por pesquisadores em suas respectivas investigações científicas. Este trabalho, por exemplo, que faz parte de uma construção metodológica mais ampla, só foi possível de ser realizado após o estabelecimento de métodos que evitassem contato com outras pessoas, como a pesquisa bibliográfica e documental.

Após esclarecer brevemente sobre o contexto da escrita, torna-se necessário fazer observações sobre as informações levantadas. Foi possível identificar que ocorreu na Alemanha, em 1806, os primeiros passos para a institucionalização do ensino de Jornalismo nas universidades. No Brasil, a partir das referências encontradas, há uma divergência sobre o início dessa prática. Enquanto algumas obras definem a Universidade do Distrito Federal (UDF) como a pioneira, em 1935, outras sequer a citam e destacam o curso de Jornalismo da Cásper Líbero como o primeiro do país, em

1947. Já no Norte do Brasil, a instituição pública federal mais antiga a ofertar o curso de Jornalismo é a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), disponibilizando-o em 1969, seguido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1976.

Os contextos de institucionalização do Ensino de Jornalismo são diversos. No mundo, houve uma crescente demanda por mão de obra qualificada, que caminhou posteriormente com as revoluções industriais que moldavam o mundo. No Brasil, não foi diferente. Em meio às discussões e governos autoritários, que mesclavam democracia com ditadura, a construção foi tímida, mas constante. Já no Norte, a ampla criação de cursos para ensinar Jornalismo de forma institucionalizada e pública só teve um crescimento significativo após a consolidação da Constituição Federal de 1988. Antes disso, somente dois cursos estavam instituídos formalmente. Depois desse período, outros setes foram legalmente criados em universidades federais da região.

Este estudo não almeja ser uma base acabada sobre a história do Ensino de Jornalismo, mas pretende contribuir com discussões e debates que venham a ter o tema como escopo de pesquisa. Ao retratar de forma delimitada o Norte do Brasil, busca-se ainda auxiliar e, quem sabe, fomentar estudos que versem sobre a região.

## Referências

BRASIL. **Curso de Bacharelado em Jornalismo - Câmpus de Palmas**. Portal UFT. Disponível em <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/agronomia/jornalismo/historico>>. 2019. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Comunicação Social - UFPA**. Belém, PA, 2002. Disponível em: <<http://facom.ufpa.br/wp-content/uploads/2015/05/4->

[PPC Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso.pdf](#)>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Jornalismo – Unifap.** Macapá, AP, 2015. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/jornalismo/files/2015/11/PROJETO-POL%c3%8dTICO-PEDAG%c3%93GICO-DO-CURSO-DE-BACHARELADO-EM-JORNALISMO- ATUAL .pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Jornalismo.** Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Rondon do Pará, 2018.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social – Jornalismo da UFRR.** Boa Vista –RR, 2015. Disponível em: <<http://200.139.17.103/comunicacao/index.php/nv-projeto-pedagogico>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Jornalismo - UFAC.** Rio Branco, AC, 2013.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Jornalismo - UFAM.** Manaus, AM, 2008. <<http://biblioteca.ufam.edu.br/attachments/article/256/PPC%20Jornalismo.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social em Habilitação em Jornalismo – UFAM ICSEZ.** Paritins – Amazonas, 2010. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1BG2oaHKNfgy2r0frlDK5PO1SkB7y8Mjy/view>>. Acesso em 07 de dez. 2020.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Jornalismo - UNIR.** Vilhena, RO, 2015. <[http://www.dejor.unir.br/uploads/43524258/projeto\\_pedagogico\\_do\\_curso\\_de\\_jornalismo\\_unir\\_vilhena.pdf](http://www.dejor.unir.br/uploads/43524258/projeto_pedagogico_do_curso_de_jornalismo_unir_vilhena.pdf)>. Acesso em: 07 de dez. 2020.

COSTA, C. A formação do jornalista: olhar crítico e contemporaneidade. In. *Jornalismo e Contemporaneidade: um olhar crítico.* **CoMtempo**, v. 7, n. 3, P. 13-33, 2015.

DINIZ, L. Costa Rego e o curso pioneiro de Jornalismo da Universidade do Distrito Federal. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

FENAJ. **Formação superior em Jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade.** Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), organização - Florianópolis: [s.n.], (Florianópolis: Imprensa da UFSC). 2. ed., 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIME, G. V. V. C. Construindo a profissão de jornalista: Cásper Líbero e a Criação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

HOHLFELDT, A.; VALLES, R. R. **Conceito e história do jornalismo brasileiro na Revista de Comunicação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KOSHIYAMA, A. M. **Ensino do Jornalismo Brasil-EUA: O Legado de Pulitzer nos Tempos do Capitalismo Financeiro.** Intercom - Colóquio

Brasil-EUA em Ciências da Comunicação. Anais... 2005, Rio de Janeiro/ São Paulo: Intercom, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, F. L. Reflexões sobre políticas educacionais para o ensino de jornalismo no Brasil nos primeiros anos do regime militar. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v.2, n.1, jan./jun. 2013.

MEDINA, C. **Profissão jornalista: responsabilidade social**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982.

MELO, J. M. Os primórdios do ensino de jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Florianópolis, v.1, nº2, 2º sem., 2004, p. 73-83. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074/1816>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

PETRARCA, F. R. O Jornalismo no Brasil: a gênese de uma profissão. XII Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...** 31 de maio a 03 de junho de 2005, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

SILVA, S. S. C. **Formação em Comunicação Social/ Jornalismo na Região Norte: um estudo sobre alterações nas universidades federais a partir de 2013**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Comunicação e Sociedade, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

SOUSA, Jorge Pedro. Tobias Peucer: progenitor da Teoria do Jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 1, n. 2, 2. sem. 2004.

## O ENSINO DO JORNALISMO CIBERNÉTICO NAS BASES CONCEITUAIS DE JUAREZ BAHIA<sup>31</sup>

---

Walter Teixeira Lima Junior<sup>32</sup>

### Introdução

No Brasil, a discussão sobre o ensino e a prática profissional do Jornalismo suscita debates em todas as esferas, sejam as discussões estabelecidas na academia, nas redações e/ ou nas redes sociais. As visões conflitantes de como devem ser os direcionamentos acadêmicos e profissionais, na área do Jornalismo, se acirram e não convergem. Assim, é premente se entenderem quais são os reais motivos envolvidos nessa falta de concordância, prejudicando avanço e a adaptação do ensino e da prática jornalística no objetivo de estabelecer novos caminhos para reobter

---

<sup>31</sup> Trabalho publicado originalmente na **Revista Estudos do Jornalismo**, v. 12, 2020, p. 23-37.

<sup>32</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: [walter.lima@unifesp.br](mailto:walter.lima@unifesp.br).

a necessária credibilidade, desse tipo de representação da realidade, junto à sociedade. Um dos fatores é a evolução das tecnologias digitais conectadas e do barateamento dela para o consumidor final, favorecendo a criação de imenso ecossistema informativo, o qual ganha musculatura e se difunde em todos segmentos da sociedade.

Nesse contexto, este trabalho discute a hipótese sobre o ensino do Jornalismo não ter conseguido se descolar das influências oriundas da sua prática ter sido implementada e consolidada em plataformas tecnológicas analógicas (jornal/ revista) e eletrônicas (rádio/ televisão). Durante muitas décadas, essas plataformas foram os suportes que abarcaram esse tipo de conteúdo de relevância social (Jornalismo), produzido por intermédio das técnicas jornalísticas, consolidando e consagrando modelos e formatos jornalísticos, utilizados até hoje.

Para arquitetar o cenário que interliga os pensamentos e práticas jornalísticas de Juarez Bahia e as tecnologias digitais conectadas originadas dos conceitos cibernéticos, o artigo utiliza o método de revisão bibliográfica, utilizando fontes constituídas por material já produzido, e documental, além de dados complementares, para produção reflexiva e interpretativa consistente sobre as conexões entre o ensino do jornalismo e essas tecnologias.

Considerando a hipótese, o artigo ressalta a importância da adoção mais intensa do uso das tecnologias digitais conectadas, com a expansão exponencial do uso das redes sociais por todas as camadas econômicas da sociedade, via dispositivo móvel (*smartphone*). Esse fator é um dos principais vetores que proporcionou o descolamento entre o período de consolidação de credibilidade do Jornalismo, obtida com o uso de tecnologias analógicas e eletrônicas, que serviram de suporte do conteúdo jornalístico. Assim, ocorreu um atraso na percepção, por grande parte dos estudiosos e profissionais na área do Jornalismo, sobre as modificações que ocorreriam em função do desenvolvimento das

tecnologias digitais conectadas. Esse retardo na percepção permitiu o crescimento e a consolidação, por exemplo, das correntes que advogam a necessidade de produzir infoentretenimento para se obter audiência e a transformação das técnicas jornalísticas como ferramental para o ativismo social.

### **Jornalismo embasado no relacionamento com a informação**

Este artigo argumenta que existiu no Brasil uma “Escola de Jornalismo”, composta por elementos essenciais que compõem uma doutrina do ensino do Jornalismo. Ou seja, uma vertente, uma visão de como o jornalismo deveria ser ensinado e praticado. Essa “escola”, não tem data de fundação definida, mas foi estruturada e se desenvolveu entre os anos 1960, 1970 e 1980, do século passado, chegando nos anos 1990 à sua maturidade. Enfrentou o longo período da Ditadura Militar brasileira (1964-1984), mas não resistiu à pós-abertura democrática, devido ao aumento da difusão e influência da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, nas faculdades brasileiras de Jornalismo.

Entretanto, o ápice dessa ascensão acontece no mesmo período do surgimento e da popularização da web no país, a qual se tornou realidade a partir da segunda metade dos anos 1990. Portanto, a liberdade democrática inicial, com toda a efusão compreensivelmente nela contida, foi um dos combustíveis para o realinhamento dos eixos teóricos comunicacionais com os ditames estabelecidos pela Escola de Frankfurt.

Porém, ambas as frentes, tanto os defensores dos conceitos elaborados pela Escola de Frankfurt, como os adeptos do fazer jornalístico calcado nos conceitos técnicos do fazer jornalístico, nesse momento histórico de crescimento da internet na sociedade, não demonstraram interesse na discussão ou adoção de teorias ou conceitos vinculados às tecnologias digitais conectadas no ensino, na pesquisa e nas práticas jornalísticas.

Esse vácuo perceptivo durou da metade dos anos 1990 até, aproximadamente, o início dos anos 2010, quando acontece o surgimento das tecnologias de redes sociais e o início do crescimento exponencial da sua utilização pela sociedade. No Brasil, esse distanciamento fica mais evidente a partir de 2013, quando eclodiu a manifestação popular conhecida como “Jornadas de Junho”. Esses eventos “foram acontecimentos de cunho social, com reivindicações que inicialmente se pautaram na insatisfação perante o aumento da passagem de ônibus em diversas cidades” (FONTENETTO; CAVALCANTI, 2016, p.352). Essas gigantescas manifestações foram articuladas pela internet e levaram milhões de brasileiros às ruas em protesto. A partir desse momento histórico, os acadêmicos de ambas correntes de pensamento voltaram as suas atenções para o fenômeno comunicacional advindo das redes telemáticas.

Contudo, o hiato de mais de 15 anos, no qual foi desconsiderada a importância do entendimento da relevância das tecnologias digitais conectadas no pensar e fazer jornalístico, acarretou uma desconexão do ensino de uma linha de pensamento, que nesse trabalho, será tratada como Escola de Jornalismo Cibernética. Essa nomenclatura deriva da influência que parcela de docentes de cursos de Jornalismo, como Juarez Bahia (Brasil) e Philip Meyer (EUA), teve da corrente filosófica tecnológica liderada por Norbert Wiener, a Cibernética.

### **Desconexão, credibilidade e relevância**

A desconexão teve como consequência a formação de profissionais de jornalismo que não obtiveram a compreensão exata da dimensão do impacto que as tecnologias digitais causariam no fazer jornalístico e em toda a sociedade moderna. Além da negação pura e simples dos temas relacionados com essas tecnologias, foram criadas disciplinas com as nomenclaturas de Tecnologias Digitais ou Jornalismo Digital, inseridas nas grades do ensino de Jornalismo

como se fossem disciplinas na área de jornalismo especializado, com o objetivo de incluir o tema, mas sem a devida profundidade e carga horária necessárias para o entendimento do contexto tecnológico emergente.

A falta de compreensão sobre o imenso impacto que as tecnologias digitais conectadas estavam produzindo no fazer jornalístico acarretou a formação de profissionais não preparados para perceber as aberturas de frentes e de possibilidades ocasionadas pela internet e seus dispositivos agregados, os quais viriam surgir depois, como os telefones móveis (*smartphones*).

A percepção mais aguçada, da premência de atuar para modificar esse cenário do ensino do Jornalismo, já tinha sido estabelecida por um dos maiores pesquisadores mundiais na área do Jornalismo, o brasileiro José Marques de Melo (1943-2018). Em função da velocidade das transformações tecnológicas, o pesquisador acreditava que o ensino do Jornalismo deveria ser reinventado para sair da crise de relevância que se encontra, pois o “modelo vigente já não atende às aspirações nacionais nesta conjuntura de acelerada mutação tecnológica e de transformações velozes na vida cotidiana, engendrando novos processos de produção e difusão jornalística. (MELO *et al.*, 2015, p.16).

Esse modelo vigente, mencionado e contestado por Melo, é um modelo reestruturado no Brasil a partir dos anos 2000, o qual começa a incorporar as outras vertentes de pensamento e de fazer jornalístico: o jornalismo como forma de espetacularização da notícia e jornalismo como ferramenta para ativismo social e político.

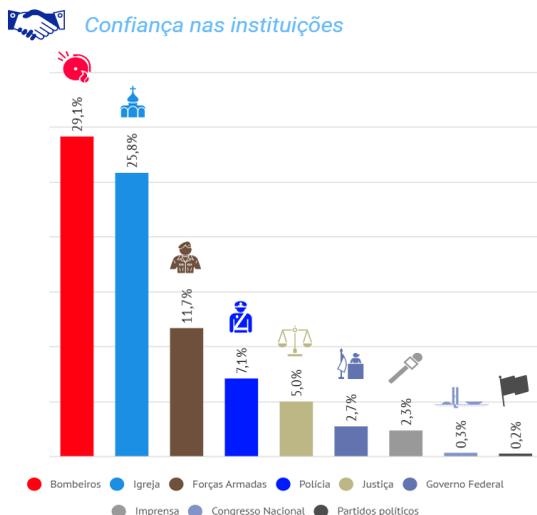
Patias (2006, p. 92) define o infoentretenimento como “uma mistura de informação e entretenimento que produz espetáculo”. Esse espetáculo buscado pelo jornalismo na atualidade não corrobora com a prática do jornalismo profissional que se estabeleceu historicamente com procedimentos técnicos que limitam à tomada de posição e espetacularização da notícia,

buscando o equilíbrio e a neutralidade como bem maior, com o objetivo utópico de demonstrar a “verdade” do fato apurado.

Essa visão histórica também foi ultrapassada pela tendência que está se consolidando, o jornalismo como ativismo. Segundo a pesquisadora Kamila Bossato Fernandes (2019), as intensas e recentes transformações no ambiente midiático têm feito com que nos deparemos cada vez mais com práticas jornalísticas que assumem a defesa de certas causas sociais, possibilitando um engajamento político declarado.

No mesmo momento que ocorre a introdução do infoentretenimento como forma de noticiar e o uso das técnicas jornalísticas como ferramenta para a produção de conteúdo engajado, o jornalismo tem a sua credibilidade questionada pela sociedade. Em pesquisa de opinião encomendada pela Confederação Nacional do Transporte (Brasil), produzida de 15 a 18 de janeiro de 2020, foram realizadas 2.002 entrevistas presenciais, em 137 municípios de 25 Unidades da Federação, sendo a margem de erro de 2,2 pontos percentuais. Nela, os Bombeiros são a instituição ou corporação em que os entrevistados mais confiam (29,1%), seguidos de Igreja (25,8%), Forças Armadas (11,7%), Polícia (7,1%), Justiça (5,0%), Governo Federal (2,7%), Imprensa (2,3%), Congresso Nacional (0,3%) e Partidos Políticos (0,2%).

Figura 1: Pesquisa de confiança nas instituições (2020)



Fonte: Confederação Nacional do Transporte<sup>33</sup>

A pesquisa revela que a confiança na instituição “Imprensa” é baixa no Brasil, percepção embasada no detalhamento, na mesma pesquisa. Em relação à confiança na imprensa, 40,7% dos entrevistados afirmam confiar poucas vezes na imprensa, 38,9%, na maior parte das vezes, 11,7% não confiam nunca e 7,6% confiam sempre.

Com a sociedade desconfiando da atuação do jornalismo profissional, sinaliza-se que, para aumentar o índice de credibilidade, seria necessário que os conteúdos produzidos, por intermédio das técnicas jornalísticas, fossem percebidos como relevantes socialmente pela sociedade. Assim, atingir-se-ia a zona de atenção da audiência, bastante disputada pelo impacto diário de diversas informações que chegam por intermédio de inúmeros dispositivos midiáticos conectados à internet.

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://www.cnt.org.br/agencia-cnt/cnt-divulga-pesquisa-opiniao-2020>> Acesso em: 22 out. 2020.

Portanto, recuperar a relevância informativa é um dos principais objetivos do jornalismo contemporâneo. Para Saracevic (2007), a relevância é uma relação e ela é inferida. Assim, no Jornalismo, a relação da audiência jornalística é com a informação. E a informação fornecida em um contexto, dentro de um processo de seleção. O Jornalismo necessita da relevância na esfera da economia da atenção, a qual é obtida na relação da audiência com a informação, com o objetivo de estabelecer a construção e a manutenção da credibilidade. Ou seja, precisa atingir um grau de atenção na sociedade, que infere relevância para depois auferir a credibilidade, permitindo que essa relação seja estabelecida de forma intencional, da audiência para a fonte.

Nesse ponto, um fator fundamental para que essa relação fosse mantida, nas décadas entre 1960 e 1990 do século passado, foi a obtenção da credibilidade jornalística advinda da relação que se estabeleceu com a audiência, a qual possibilitou aferir bons índices de confiança, mantendo o Jornalismo como uma forma credível de representação da realidade, vide o crescimento das tiragens dos jornais impressos, nos anos 1990, que cresceram 69%.<sup>34</sup>

A credibilidade jornalística pode ser entendida por três vetores: credibilidade da fonte; credibilidade de mensagem; credibilidade da mídia (veículos) (METZGER *et al.*, 2003, p. 296). A credibilidade da fonte lida com a influência interpessoal, enquanto a credibilidade da mensagem focaliza nas características que a compõem, podendo fazê-la mais ou menos credível. Já a credibilidade da mídia se baseia na “determinação da credibilidade relativa de formas particulares de comunicação (por exemplo, jornais versus televisão)”. (METZGER *et al.*, 2003, p. 296). Entretanto, como visto acima, existe a comparação entre a credibilidade da mídia em relação a outras importantes instituições da sociedade civil. Todas

---

<sup>34</sup> Jornais do país crescem 69% nos anos 90. Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1506200017.htm>> Acesso em: 15 dez. 2020.

essas percepções de credibilidade se relacionam e fornecem ao jornalismo níveis de relevância perante a sua audiência e, por consequência, a sociedade. Algumas práticas de ensino e práticas jornalísticas, neste texto denominadas de “Jornalismo Cibernético”, tiveram influência como base as teorias sobre Informação e Comunicação, principalmente, oriundas do movimento cibernético.

### **Wiener, cibernética e comunicação**

No Jornalismo Cibernético, as práticas de ensino e do fazer jornalístico, com focalização no tratamento da informação, tiveram influência das teorias sobre Informação e Comunicação, contidas nas descobertas do matemático Claude Shannon e nos conceitos desenvolvidos por Nbert Wiener.

Em 1950, Wiener lança o livro “Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos”, dois anos depois da publicação do artigo científico seminal de Claude Shannon, intitulado “A mathematical theory of Communication” (1948). Esses dois momentos inspiraram muitas áreas do conhecimento humano e, também, tiveram impacto em teorias e práticas na Comunicação Social.

O artigo de Shannon, que influenciou todas gerações dos cibernéticos, trata sobre qual é a melhor forma para codificar a informação que um emissor desejava transmitir para um receptor. Shannon também influenciou alguns teóricos da Comunicação Social, principalmente, o sociólogo Wilbur Schramm, com o seu modelo de comunicação denominado a “Tuba de Schramm”. No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, as emergentes faculdades de Comunicação tinham seus interesses em entender e ensinar os estudos processuais, com base principalmente, “na famosa ‘Tuba de Schramm’, que aplica o modelo informacional de Shannon ao campo da comunicação humana” (MELO, 2007, p.17).

No capítulo “Algumas máquinas de comunicação e seu futuro”, do livro “Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos”,

Wiener aplica os conceitos de informação de Shannon, para apresentar como funciona o processo de linguagem humana, “podemos, *grosso modo*, distinguir três estágios de linguagem, e duas traduções intermediárias, entre o mundo exterior e o recebimento subjetivo de informação” (WIENER, 1968, p. 166). Essa conexão interdisciplinar, criando a transdisciplinariedade, é uma visão que transcendeu, naquele momento histórico, as divisões disciplinares impostas pela ciência oriunda dos ditames do Círculo de Viena.

No que tange à Comunicação, não a comunicação proporcionada entre sinais, a qual possibilita o controle por intermédio de *feedback* e preconizada por Shannon, mas a Social, a qual possui caráter semântico e somente pode ser obtida, até esse momento, por entidades cognitivas biológicas, é a parte do livro de Wiener que mais adentra no espectro da Comunicação Social, pois cita “mensagem” e como essa comunicação é realizada. O cientista afirma que “quando me comunico com outra pessoa, transmito-lhe uma mensagem, e quando ela, por sua vez, se comunica comigo, replica com uma mensagem conexa, que contém” (WIENER, 1968, p. 166).

E, partindo dessa premissa, como cibernético, Wiener conecta a comunicação, por intermédio das mensagens, às possibilidades comunicacionais entre ser humano e máquina computacional. Mas a visão de Wiener não se limita ao indivíduo. Nesse processo, ele vislumbra a sua utilização pela sociedade, que viria acontecer com um impacto nunca imaginado, mencionando que, “no futuro desenvolvimento dessas mensagens e facilidades de comunicação, as mensagens entre o homem e as máquinas, entre as máquinas e o homem, e entre a máquina e a máquina, estão destinadas a desempenhar papel cada vez mais importante” (WIENER, 1968, p.16).

Esse papel importante, na atualidade, está mais que consolidado. Entretanto, apesar das previsões de Nobert Wiener e, na área do Jornalismo, houve um hiato para o entendimento da

importância do advento da introdução das máquinas computacionais e, depois, das redes telemáticas, como auxiliares no processo de produção do Jornalismo. No Brasil, um dos teóricos que perceberam essa movimentação disruptiva foi Juarez Bahia. Na mesma época, nos EUA, um dos profissionais que perceberam a mudança foi Philip Meyer. Ele trabalhava para o jornal impresso *Detroit Free Press* e realizou a cobertura das manifestações. Quando foi designado para narrar esse episódio, “a fim de oferecer uma narrativa detalhada sobre as áreas do motim, Meyer propôs uma pesquisa científica para identificar as alegações dos manifestantes. Incluiu trabalho com hipóteses e uso de computador para testes estatísticos da amostra” (GEHRKE; MIELNICZUK, 2017, p. 5). Esse trabalho foi do Prêmio Pulitzer de Reportagem Local Geral, em 1968.

Philip Meyer, com ensinamentos de computação aprendidos com colegas da Universidade de Miami, tornou-se um dos precursores do denominado, então, Computer-Assisted Reporting (CAR), reportagens assistidas por computador. Nos dias atuais, toma força a nomenclatura Jornalismo de dados (*Datajournalism*). Entretanto, os princípios que guiaram Meyer são os mesmos que estão orientando, na atualidade, os jovens jornalistas no exercício da garimpagem de dados, relacionando-os e correlacionando-os, com o propósito de oferecer conteúdo informativo de relevância social.

### **Juarez Bahia é influenciado e influenciará**

Em 1971, o jornalista e professor universitário brasileiro Juarez Bahia (1930-1998) lança o livro “Jornalismo, Informação e Comunicação” (BAHIA, 1971). Fortemente influenciado pelo desenvolvimento tecnológico na área da mídia, o qual estava ocorrendo nos Estados Unidos, na década de 1960. Bahia, também, foi impactado pelos escritos de Nobert Wiener, fundador da corrente tecnológica denominada Cibernética.

A influência das teorias cibernéticas pode ser percebida na publicação de Bahia (1971). Nela, o pesquisador cita o Projeto Saci,

no Brasil, elaborado para viabilizar a transmissão de programas educacionais com “emprego de satélites, para a educação de massa” e afirma que “uma perspectiva para o jornal impresso, estimada para o futuro próximo, é o largo uso de computadores” (BAHIA, 1971, p.84). Satélites e computadores são, na atualidade, a base tecnológica do que conhecemos por sociedade digital interconectada. Ao contextualizar com esses exemplos, Bahia demonstra que a sua preocupação com a tecnologia não era somente para a melhora do trabalho jornalístico, mas que elas modificariam o modo do trabalho jornalístico.

Bahia acreditava que a informação era vital para o homem e que a raiz do seu processo estava na linguagem. Para entender esse processo, a interdisciplinaridade foi um dos componentes da linha adotada por Juarez Bahia, que trabalhou como tipógrafo no *Diário de Santos* e depois como jornalista premiado em *A Tribuna*, jornal centenário da cidade de Santos. Assim, conhecedor do fazer, via tecnologia da prensa, e do pensar sobre o conteúdo jornalístico, Bahia já tinha percebido que a evocação dos veículos ditos de massa não era sinônimo de informação, portanto, “é insuficiente para explicar a informação em si (BAHIA, 1971, p.13).

Na concepção de informação, entendida por Bahia, a mente era o lugar para se compreender como acontece a “motivação retórica”, alinhando a questão de natureza cognitiva com a emocional (BAHIA, 1971, p. 12). As conexões envolvidas entre as áreas do Jornalismo, das tecnologias e, também, das questões que envolvem os processos cognitivos e emocionais demonstram uma visão interdisciplinar do ensino e do fazer jornalístico.

### **Tecnologia como plataforma na produção e distribuição da informação**

Publicado no início dos anos 1970, o livro de Bahia já previa que a “comunicação coletiva” alcançaria um patamar de *overload information* (excesso de informação), momento o qual a sociedade

contemporânea está vivendo, devido à gigantesca produção e disseminação da informação realizadas por bilhões de usuários de máquinas computacionais conectadas por intermédio de redes telemáticas. Nesse ponto, Juarez Bahia já antevia que as tecnologias advindas do uso do computador trariam um impacto coletivo da informação e que muitos ficaram “indefesos” perante o volume informativo massivamente divulgado, pois o processo de informação coletiva, via computadores, faria o indivíduo “totalmente indefeso” (BAHIA, 1971, p.14).

Na mesma linha de Philip Meyer, Bahia percebeu que o uso pela Comunicação Social da, então, denominada Informática – depois teria a nomenclatura modificada para Computação – seria uma grande ferramenta para produção e disseminação de informações relevantes socialmente. No livro, é mencionado um fator importante: a informação mudou de patamar com o advento do desenvolvimento da máquina computacional. Como sendo um “estágio avançado da informação, a informática pode ser explicada como o estudo dos dados, da informação e do conhecimento nos seus múltiplos aspectos teóricos, práticos estáticos e dinâmicos, econômicos e sociais” (BAHIA, 1971, p. 16).

Bahia avança para uma teorização interdisciplinar sobre a informação sendo tratada por intermédio de operações lógico-binárias, mencionando que é o estudo da própria estrutura do processo da informação. Para ele, são três faixas principais em que se apoiam a informática: “comunicação, biologia, organização, num panorama de utilização do instrumental matemático, estatístico, mecânico, eletrônico, ótico, acústico, servomecanismos etc., tendo em vista aplicações práticas de suas investigações e teorias. (BAHIA, 1971, p. 16).

Em um determinado ponto da teorização, Juarez Bahia começa a conectar o campo da Comunicação Social com os conceitos elaborados por Norbert Wiener e pelos cibernéticos nas áreas de controle e comando:

A sua ampliação, tornando indissociáveis comunicação e organização, visa a reduzir as áreas de incerteza e assegurar o hábil processamento da informação das funções de comando e controle, numa equação de sistemas humanos e eletrônicos, mais eletrônicos do que humanos. Mais um universo de equipamentos automáticos do que de criaturas. (BAHIA, 1971, p.16)

Nesse contexto vislumbrado de mais “eletrônicos do que humanos”, as máquinas computacionais assumiriam o protagonismo que vemos, hoje, em toda a sociedade. O impacto previsto por Bahia no campo da comunicação era tão grande que vislumbrou o mesmo contexto previsto por Mashall McLuhan (MCLUHAN, 1964), citando-o na esteira do avanço tecnológico, que “tende a lograr o meio como mensagem, na fórmula de McLuhan. Então a idade eletrônica desvenda o novo mundo audiotáctil e tribalizado. Prática e operacionalmente, é o que está acontecendo.” (BAHIA, 1971, p. 19). Pensando 30 anos à frente, Bahia acredita que a aproximação (tribal), “recompondo a dimensão humana”, será um dos componentes impetrados pela evolução tecnológica das máquinas computacionais no campo da Comunicação Social, mencionando que “talvez a idade pós-industrial do ano 2000 nos reserve uma reversão das expectativas motivadas pela tribalização” (BAHIA, 1971, p.19).

Costurando referências, naquela época com expoentes mais conhecidos fora do Brasil, Bahia estabelece conexão direta da informação noticiosa, tendo base na estrutura da Informática, portanto, conectando-a com a Cibernética de Wiener, “a informação – que é o tratamento humano da notícia, compõe-se com a Informática – que é tratamento eletrônico da informação. A

dimensão humana do comunicado conciliando-se com a dimensão cibernética do comunicado. (BAHIA, 1971, p.118).

A Cibernética é o estudo do controle e comunicação no animal e na máquina. Tanto faz o suporte que ela opera, como sinal, ela possui elementos de controle e *feedback*. Bahia percebeu esses atributos, mesmo não sendo oriundo da área de Exatas, e os conectou com o processo comunicacional. Tipo de pensamento muito raro a época, mas que, na atualidade, configurou-se (BAHIA, 1971, p.120).

Vinte anos depois, uma outra camada da evolução tecnológica das máquinas computacionais começa a surgir com mais proeminência, os sistemas de banco de dados, "uma tecnologia nova e, na medida em que as notícias são estruturais e sistêmicas, alterar uma parte é afetar o todo" (KOCH, 1991, p. 63). Koch também vislumbra, nas tecnologias proporcionadas pelos cibernéticos, "o grau em que o uso de serviços de informação eletrônica pode e irá criar um jornalismo radicalmente novo, no qual a reportagem, notícia ou comunicado de imprensa resultante é tradicionalmente livre de limites editoriais aceitos" (KOCH, 1991, p. 10). Corroborando com Bahia e McLuhan, o pesquisador entende que a tecnologia afeta não apenas os meios de produção e a eficiência com que o produto físico é criado, "mas também seu próprio conteúdo" (*ibidem*).

### **Importância da formação**

A formação universitária em Jornalismo é um dos pilares para a boa prática do ofício, pois nela, seguindo uma lógica de busca constante da isenção e da conexão com os reais problemas estruturais que afligem a sociedade contemporânea, reside os elementos para a construção da credibilidade dos profissionais do jornalismo e, por consequência, dos veículos que trabalham, significando "que sua formação superior contribui sobremaneira para que realize um trabalho baseado na isenção e na objetividade, duas características intrínsecas ao exercício do Jornalismo, mas

muitas vezes criticadas como utópicas (ZARAMELLA; GOMES; SILVA, 2019, p. 3).

Para uns dos maiores estudiosos em Jornalismo no Brasil, reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho na busca da melhoria do ensino e pesquisa, José Marques de Melo ressalta a importância da prática profissional como eixo fundamental para aprendizagem do futuro produtor de conteúdo informativo de relevância social. Entretanto, ele também reforça a existência de outro eixo composto por ramos do conhecimento humano importantes para realizar a amálgama cognitiva necessária para a formação profissional do jornalista.

Para Melo (2015), a “etapa cognitiva articula-se em função de dois eixos: as matérias que fundamentam os processos de codificação e os conteúdos a serem difundidos (humanísticos, comportamentais, gerenciais, tecnológicos etc.)” (MELO *et al.*, 2015, p. 15). Também nesse eixo as interdisciplinas tem a função de explicar os fenômenos comunicacionais (da Sociologia da Comunicação à Filosofia Crítica e aos Estudos Culturais). Entretanto, como defensor da formação para a atuação profissional, Melo *et al.* (2015) afirmam que o espaço privilegiado da aprendizagem corresponde aos laboratórios didáticos (estúdios, oficinas, estações, agências).

Crítico do tecnicismo exacerbado, contrapondo-se à vertente da formação do profissional de jornalismo com objetivo único de empregar técnicas jornalísticas, mas no estilo fordismo de produção, Gabriel García Márquez, ao justificar a criação de sua Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano (FNPI), afirmou que “a ansiedade de que o jornalismo recupere seu prestígio é percebida em todo lugar. As faculdades de Comunicação são alvo de críticas ácidas, e nem sempre sem razão. Talvez a origem de seu infortúnio seja ensinar muitas coisas úteis para o ofício, mas muito pouco do próprio ofício” (MÁRQUEZ, 2011, p. 99).

Entretanto, a sociedade contemporânea avançou enormemente na área das tecnologias digitais conectadas, ultrapassando qualquer prognóstico sobre a internet e seu desenvolvimento. Isso se deve, principalmente, pela descentralização fornecida pela internet, a qual está propiciando o desenvolvimento vertiginoso de pequenas empresas e a criação de nichos de serviços, sendo um deles da informação de relevância social. Essa movimentação tecnológico-econômica, com grande impacto social, é denominada de inovação disruptiva.

A disrupção tem como base o processo pelo qual uma empresa menor, com menos recursos, é capaz de desafiar com sucesso as empresas estabelecidas (CHRISTENSEN; RAYNOR; MCDONALD, 2015, p. 4). Com esse conceito, pode-se entender por que grande parte dos tradicionais grupos de mídia estão diminuindo a sua influência na zona de atenção da sociedade, pois não se transformaram em empresas de tecnologia e/ ou não conseguem atingir todos os nichos de negócios, não podendo competir com diversas pequenas empresas, pois “os participantes que provam ser perturbadores começam por visar com sucesso os segmentos negligenciados, ganhando uma posição ao entregar funcionalidades mais adequadas - frequentemente a um preço mais baixo (CHRISTENSEN; RAYNOR; MCDONALD, 2015, p. 4).

Assim, Marques de Melo orienta que o ensino do Jornalismo deve “preparar os profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas” (MELO *et al.*, 2015, p.76).

No estudo denominado “Habilidades tecnológicas e Ensino Superior em Jornalismo no Brasil: observação das exigências contemporâneas e seu contraste com as grades curriculares” (LIMA JUNIOR; OLIVEIRA, 2015), os autores André Rosa e Walter Lima Jr. apontam na conclusão de que as informações coletadas das grades curriculares de 39 cursos de Jornalismo, considerados os melhores

do país, demonstram o esforço para se adaptar às demandas profissionais e informativas da sociedade contemporânea.

Entretanto, ressaltam que a introdução de conhecimento e práticas profissionais para a atuação no novo ecossistema comunicacional deva passar pela introdução das tecnologias de modo interdisciplinar (LIMA JUNIOR; OLIVEIRA, 2015). E alertam, “do contrário, ao não estimular o pensamento e a apropriação das tecnologias de maneira mais aprofundada, diante dos efeitos destas transformações, há um risco deste profissional se distanciar do espaço de importância e referência social” (LIMA JUNIOR; OLIVEIRA, 2015, p. 19).

Meditish (*apud* MELO *et al.* 2015) menciona a importância de conteúdos que se apliquem à compreensão do Jornalismo, como que ele denomina de instrumentais,

que nem sempre estão presentes nos currículos de Comunicação, como a Epistemologia, as Ciências Cognitivas, da linguagem e do discurso, a Semiótica, as Ciências da Informação, que evoluíram muito com a revolução tecnológica e pouco tem a ver com a velha Biblioteconomia, a retórica e a argumentação, a Estatística Aplicada, e assim por diante (p. 87).

### **Considerações finais**

A comunicação moderna surge com forte influência da Revolução Industrial, “no século XIX, se adaptando a uma nova organização de produção conhecida como fábrica, portanto, gradualmente foi substituindo o trabalho artesanal” (MANOVICH, 2002, p.139). A base para esse modelo de produção foi elaborada no ambiente de escassez da informação, ou seja, “o mecanismo de distribuição de conteúdo é embasado na sistemática de ser elaborado por um emissor e distribuído para muitos receptores

(audiência), de modo que, na última milha (consumidor final), o receptor paga para ter acesso ao conteúdo, como se fosse uma mercadoria produzida em uma fábrica”(LIMA JUNIOR, 2019, p. 137)

Assim, o jornalismo sofreu e sobre fortes influências no seu processo de produção, sendo que a “sua tecnologia inspirada nas concepções econômicas da Revolução Industrial, o mercado de mídia analógica baseia-se na escassez de informações comercial de informação” (LIMA JUNIOR, 2011, p. 1).

Entretanto, o desenvolvimento tecnológico, com inovações e incrementos na área de tecnologias digitais conectadas, está modificando enormemente o ecossistema informativo midiático. Uns dos principais ramos que está sendo alterado situa-se na área de interação ser humano e máquina computacional. Há ruptura no modo como nos relacionamos com a informação e suas diversas interfaces digitais conectadas, pois foi-se configurado um novo patamar do relacionamento entre ser humano e máquina computacional digital conectada, devido ao desenvolvimento de sistemas computacionais dotados de arquitetura cognitiva, ou seja, capazes interagir com o ser humano, tendo como base elementos cognitivos.

Essa transição é estabelecida entre o uso da máquina computacional no processo de “ajudar o ser humano a encontrar, armazenar, recuperar e organizar a informação, a fim de otimizar as tarefas e melhorar a eficiência da relação homem-máquina” (SILVA; LIMA JUNIOR, 2017, p. 57) e o uso da máquina computacional como parceira. Essa visão, denominada de simbiose ser humano e máquina computacional foi elaborada no ensaio seminal “Man-computer symbiosis”, de J. C. R. Licklider, em 1960. Nele, abriu-se a possibilidade de um novo tipo de relacionamento entre ser humano e máquina computacional, um relacionamento “simbiótico”.

A esperança é que, em não muitos anos, os cérebros humanos e as máquinas de computação sejam acoplados muito

firmemente, e que a parceria resultante pense o que nenhum cérebro humano jamais pensou e processou na forma de dados de uma maneira que não fosse abordada pela manipulação da informação. (LICKLIDER, 1960, p. 4)

Nos dias de hoje, com o avanço tecnológico, máquinas computacionais estão iniciando processos de interação com o ser humano por intermédio de viés cognitivo. E, de acordo com os pesquisadores Griffith e Greitzer (2007, p. 48), “o objetivo foi elevar a tecnologia como ferramenta para usar a tecnologia com o objetivo de aumentar o potencial humano, que era a meta original definida por Licklider em 1960”.

O cenário tecnológico na atualidade, muito dele visionado pelos cibernéticos e por Licklider, além de percebido, no campo do Jornalismo, por Juarez Bahia, não foi estabelecido e configurado de um dia para o outro. É um processo de desenvolvimento incremental e de inovação que acontece nos últimos 70 anos. Assim, devido a não compreensão, por grande parte de educadores e profissionais do jornalismo, do surgimento e desenvolvimento desse movimento disruptivo, a conexão entre os ensinamentos sobre Jornalismo e a base tecnológica no qual esses ensinamentos foram estabelecidos modificou-se e não foram realizados os processos de transição para o entendimento do novo patamar tecnológico digital conectado que estava se consolidando, prejudicando a sintonia informativa entre os produtores do jornalismo e a sociedade contemporânea.

A denominada nesse artigo de “Escola de Jornalismo Cibernético” possui as suas bases fundamentais focalizadas na relação entre as pessoas e a informação, ao contrário daquelas relações que enfatizam a interação as pessoas e as tecnologias (FIDEL, 2012). Essa diferença é fundamental para compreender a importância desse pensamento, percebido por Juarez Bahia há

muitas décadas, o qual delineou uma vertente de ensino de Jornalismo, que, na atualidade, mostra-se válida e pertinente para a recuperação da credibilidade do Jornalismo perante a sociedade.

## Referências

BAHIA, J. **Jornalismo Informação Comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

CHRISTENSEN, C. M.; RAYNOR, M.; MCDONALD, R. What is disruptive innovation? **Harvard Business Review**, 2015, p. 1-11.

FERNANDES, K. B. Para superar a dicotomia entre jornalismo e engajamento político. **Intexto**, n. 44, 2019, p. 255-257.

FIDEL, R. **Human information interaction: an ecological approach to information behavior**. London, England: MIT Press, 2012.

FONTENETTO, R. M. B.; CAVALCANTI, C. C. B. A cidade em narrativas: jornalismo tradicional e cidadão durante as 'Jornadas de Junho' de 2013 no Brasil. **Chasqui**, n. 131, 2016, p. 349-362.

GEHRKE, M.; MIELNICZUK, L. (2017). Philip Meyer, the outsider who created Precision Journalism. **Intexto**, n. 39, 2017, p. 4-13.

GRIFFITH, D. D. A. I.; GREITZER, F. Neo-Symbiosis : the next stage in the evolution of human information interaction. **Int. Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence**, n. 1, v.1, 2007, p. 39-52.

KOCH, T. **Journalism for the 21st century: online information, electronic databases, and the news**. Westport: Praeger Publishers, 1991.

LICKLIDER, J. C. R. Man-Computer symbiosis. **IRE Transactions on Human Factors in Eletronics**, v. 1, 1960, p. 4-11.

LIMA JUNIOR, W. T. Recommendation systems that establish new

forms of representational reality: eliminating the dividing line between information emitter and receptor of journalistic information. **The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, n. 6, 2011, p. 1-8.

LIMA JUNIOR, W. T. Nova relação entre ser humano e máquina computacional: ambiente comunicacional baseado em interação simbiótica com a informação. **Revista Organicom**, n. 16, v. 31, 2019, p. 134-144.

LIMA JUNIOR, W. T.; OLIVEIRA, A. R. Habilidades tecnológicas e ensino superior em Jornalismo no Brasil: observação das exigências contemporâneas e seu contraste com as grades curriculares. **E-compós**, n. 18, v. 2, 2015, p. 1-22.

MANOVICH, L. (2002). **The language of new media**. Cambridge, MA, USA: MIT Press, 2002.

MÁRQUEZ, G. G. **Eu não vim aqui fazer um discurso**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

McLuhan, M. (1964). **Understanding media: the extensions of man**. New York: McGraw Hill, 1964.

MENDES JÚNIOR, O. **Juarez Bahia**. São Paulo: ECA/USP, s./d. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/dic\\_j1.htm](http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/dic_j1.htm). Acesso em: 6 out. 2020.

MELO, J. M. (2007). A recepção das ideias de Wilbur Schramm no Brasil. In: **Seminário Schramm: os paradigmas da comunicação para o desenvolvimento**. São Paulo, 2007, p. 12-21.

MELO, J. M et al. **Ensino do Jornalismo frete às diretrizes curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015. Disponível em: [https://www.m-culture.go.th/mculture\\_th/download/king9/Glossary\\_about\\_HM\\_King\\_Bhumibol\\_Adulyadej's\\_Funeral.pdf](https://www.m-culture.go.th/mculture_th/download/king9/Glossary_about_HM_King_Bhumibol_Adulyadej's_Funeral.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

METZGER, M. J. Credibility for the 21st century: integrating

perspectives on source, message, and media credibility in the contemporary media environment. **Annals of the International Communication Association**, n. 27, v. 1, 2003, p. 293-335.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1968.

PATIAS, J. C. O espetáculo no telejornal sensacionalista. In: COELHO, C. N. P.; CASTRO, V. J. (Orgs.). **Comunicação e sociedade do espetáculo**. São Paulo: Paulus, 2006, p. 81-106.

SARACEVIC, T. Relevance: a review of the literature and a framework for thinking on the notion in Information Science. **Journal of the american society for information science and technology**, n. 58, v. 13, 2007, p. 1915–1933.

SILVA, J. R.; LIMA JUNIOR, W. T. Licklider's fundamental ideas in the "man-computer symbiosis" reemerge in the concepts of cognitive computing: a bibliometric study. In: **XI International Brazilian Meeting on Cognitive Science: complexity, consciousness, and autonomy - a possible unity**, 2017.

ZARAMELLA, S.; GOMES, I. B.; SILVA, L. A. Editorial do dossiê "Ensino de Jornalismo: teoria, prática e novas perspectivas". **Comunicação, Cultura e Sociedade**, n. 9, v. 9, 2019, p. 1-4.

# FORMANDO FORMADORES EM UM CONTEXTO DE JORNALISMO PÓS- INDUSTRIAL: aspectos introdutórios para a construção de uma proposta de formação docente

---

João Guilherme de Melo Peixoto<sup>35</sup>

## Introdução

Transição digital, convergência midiática, protocolos tecnológicos transformadores e disruptivos. Tais termos fazem parte do vocabulário de todos aqueles profissionais da seara midiática que buscam, incansavelmente, sintetizar e categorizar os câmbios vivenciados pela indústria jornalística nas últimas décadas. Pode-se dizer que o desenvolvimento das cadeias de criação, circulação, consumo e financiamento de conteúdo para o setor passa por

---

<sup>35</sup> Doutor em Comunicação Social. Atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento no Centro de Informática da UFPE. Professor permanente do Mestrado em Indústrias Criativas da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e nos cursos de graduação em Fotografia e Jornalismo. Coordenador do MBA em Gestão e Comunicação da Inovação no Setor Público (Católica Business School).

reconfigurações que representam a própria transformação da sociedade.

Segundo Castells (2001), a criação de novos conhecimentos na ciência, tecnologia e administração, atrelada à disponibilidade de profissionais de alto nível de educação como também a existência de empresários capazes e com disposição para assumir os riscos de transformar projetos inovadores em desempenho empresarial (LONGHI, 2017, p. 22) representam fatores os quais apontam para um contexto de transição pós-industrial (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2012). Se, no final do século XX, uma das preocupações mais evidentes para o universo jornalístico residia no fato de construir uma estratégia sólida e financeiramente viável de “passagem” para o digital (SILVA JUNIOR, 2012; QUINN, 2005; SALAVERRÍA *et al.*, 2008), hoje os desafios são outros. E não são poucos.

Os jornalistas agora têm acesso a muito mais informações do que antes, como resultado de tudo, desde o movimento de transparência até a disseminação de redes de sensores. Eles têm novas ferramentas para criar formas visuais e interativas de explicação. Eles têm maneiras muito mais variadas de alcançar o público – a onipresença da pesquisa, o surgimento de fontes semelhantes ao fluxo (a linha do tempo do *Facebook*, todo o *Twitter*), o *Wiki* como um formato para incorporar novas informações. Todos esses desenvolvimentos expandiram como o público pode obter e processar as notícias<sup>36</sup>. (ANDERSON; BELL; SHIRKY, 2012, p. 14)

---

<sup>36</sup> Tradução livre de: “Journalists now have access to far more information than previously, as a result of everything from the transparency movement

Visto isso, pode-se apontar como perguntas norteadoras para esta proposta de artigo: quais processos e protocolos devem ser desenvolvidos na formação jornalística acadêmica em um contexto pós-industrial? E como estruturar uma proposta de formação docente continuada, a qual ofereça subsídios teóricos e metodológicos para os processos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação dos resultados obtidos a partir dessa formação?

### **O jornalismo em cenário pós-industrial**

Ao analisar as dinâmicas operacionais relacionadas à prática jornalística contemporânea, pode-se observar que novos protocolos associados à inovação no desenvolvimento de produtos, processos, como também nas práticas de gestão de pessoas e de conteúdo incorporam características salutares para a compreensão dessa atividade em mutação.

Em outras palavras: novos formatos de produção, distribuição/circulação, consumo e financiamento “oxigenam” os atuais modelos vigentes de desenvolvimento da atividade jornalística. Ademais, para Spinelli (2017, p. 66), as empresas informativas e os produtores de informação se confrontam com as transformações do ecossistema midiático e precisam gerar processos criativos e inovadores para sustentar um jornalismo que tenha valor para a sociedade.

Os veículos midiáticos parecem estar criando seus próprios centros de inovação,

---

to the spread of sensor networks. They have new tools for creating visual and interactive forms of explanation. They have far more varied ways for their work to reach the public - the ubiquity of search, the rise of stream-like sources (Facebook’s timeline, all of Twitter), the wiki as a format for incorporating new information. All these developments have expanded how the public can get and process the news”.

estudando seus públicos para compreender quais formatos ou linguagens têm mais apelo e investindo em um Jornalismo entre o segmentado e o personalizado, ao invés de se manter necessariamente como uma mídia de massa homogeneizada que procura equilíbrio para atingir o maior número de pessoas possível (LONGHI, 2017, p. 38).

Dessa forma, pode-se atentar que tais rearranjos na atividade jornalística nas sociedades contemporâneas, no que se refere à cadeia de criação, têm por objetivo, por exemplo, aproximar os processos de produção de conteúdo de novos formatos narrativos, os quais procuram impactar a audiência por meio do uso de recursos cada vez mais complexos no que diz respeito tanto ao formato como ao material projetado.

Mudanças no ambiente redacional também resultaram em reconfigurações nas habilidades necessárias para o (bom) desenrolar da profissão. Um dos fatores mais recorrentes quando se analisam as mudanças nas dinâmicas produtivas do fotojornalismo é observar a infinidade de competências que esses profissionais precisam absorver nas últimas décadas. Para Garcia (2017, p. 18),

Los cambios producidos en las redacciones periodísticas, donde tradicionalmente el fotoperiodista tenía la exclusividad de la imagen informativa (Domènech et al., 2013), perfilan nuevas rutinas y relaciones con los públicos, provocando la redefinición del oficio del fotoperiodista (Allan y Patrick, 2013). Además, la expansión de la tecnología móvil y la disminución de los costes de los equipos fotográficos permiten que cualquier

ciudadano se transforme potencialmente en un creador de imágenes, generando conflictos a los profesionales en el valor de sus imágenes. (GARCÍA, 2017, p. 18)

Programação, análise de dados, *Social Media Analytics*, *Storytelling*, *User Experience*, inteligência artificial. Tais temáticas (e diversas outras) representam habilidades as quais fazem parte da rotina produtiva de redações jornalística, que já compreenderam que, para inovar, é preciso estar atento às transformações da sociedade como um todo. De acordo com Royal (2020), novas funções surgiram no jornalismo, tendo por base a operacionalização e o desenvolvimento de produtos de mídia, que incorporam engajamento do público, interatividade, multimídia e apresentações de dados. Ainda de acordo com a autora:

Se você é um educador de Jornalismo ou profissional de mídia, tenho uma notícia para você: Trabalhamos com tecnologia. Eu sei: não é exatamente para isso que você se inscreveu quando entrou na profissão, há 20, 10 ou mesmo cinco anos. Mas as coisas mudaram. Embora alguns dos princípios da profissão que antes conhecíamos como jornalismo tenham permanecido, os fluxos de trabalho, as práticas de negócios, os participantes e os concorrentes são todos muito diferentes. Porque trabalhamos com tecnologia. As tecnologias da internet e da web não representam apenas um novo meio onde impresso e multimídia podem conviver em harmonia. As maneiras como nos comunicamos pessoal e profissionalmente

foram profundamente alteradas. Comunicação é tecnologia, e tecnologia é comunicação. Essa é a verdadeira convergência<sup>37</sup>. (ROYAL, 2014, p. 4)

Visto isso, a procura por inovação no universo jornalístico pode ser apontada como um dos desafios mais impactantes das duas últimas décadas para a profissão (FRANCISCATO, 2010; CARVAJAL PRIETO, 2014; JARVIS, 2015). A “introdução de novidades ou a alteração do que já estava estabelecido, com novas combinações”, como aponta Schumpeter (1961, p. 75), a incorporação de um “pacote de atributos muito diferente daquele que os clientes tradicionais historicamente valorizam”, como afirma Christensen (1997; 2003), ou mesmo um “processo através do qual aplicamos os nossos conhecimentos para aumentar a qualidade de vida, melhorar a competitividade das empresas e instituições econômicas, criar novas oportunidades para os cidadãos e famílias promoverem e enriquecerem as suas experiências sociais” (FUGGETTA, 2012, p. 02) permitem refletir sobre os caminhos pelos quais as empresas de mídia vem buscando desenvolver soluções para o setor. Novos desafios exigem, acima de tudo, novas formas de enxergar os problemas.

---

<sup>37</sup> Tradução livre de: "If you are a journalism educator or media professional, I have news for you: We work in tech. I know: That's not exactly what you signed up for when you entered the profession 20, 10, or even five years ago. But things have changed. While some of the tenets of the profession we formerly known as journalism have remained, workflows, business practices, participants, and competitors are all very different. Because we work in tech. Internet and web technologies don't just represent a new medium where print and multimedia can live in harmony. The ways we communicate both personally and professionally have been profoundly altered. Communication is technology, and technology is communication. That's the true convergence".

Ademais, apresentar ao público consumidor/ leitor/ usuário produtos e serviços jornalísticos que despertem o interesse e a “disponibilidade” para o consumo destes afeta diretamente nos formatos de construção narrativa, de encadeamento dos processos de interação com o conteúdo, além da própria relação de custo e financiamento para concepção desses novos projetos.

Pode-se destacar que um dos principais fatores que precisam ser analisados, quando se vislumbra compreender como a inovação “ataca” (ou reconfigura) as diversas cadeias de desenvolvimento do jornalismo contemporâneo, é a inovação tecnológica. Entretanto, aqui vale a ressalva: ela é uma característica de ampla relevância, mas não é a única. Atribuir à tecnologia e as suas nuances todo o resultado de uma gama de processos os quais envolvem desenvolvimento gerencial, mercadológico e social é observar o fenômeno por lentes deveras míopes (CARVAJAL PRIETO, 2014). Segundo Franciscato (2010):

A inovação tecnológica indica, pelo termo, uma vinculação a procedimentos que envolvem geração ou aplicação de tecnologias no jornalismo. O desenvolvimento tecnológico por que tem passado as indústrias da mídia e, particularmente, o jornalismo, tem se acentuado nos últimos anos, tanto pelo processo de digitalização das ferramentas e conteúdos quanto pela conexão e disponibilização de produtos por redes telemáticas. (FRANCISCATO, 2010, p. 12)

Ainda segundo Franciscato (2010, p. 15), a inovação tecnológica permite que condições sejam criadas para o desenvolvimento de produtos jornalísticos de melhor qualidade,

como também benefícios sociais da aplicação da tecnologia e uma maior interação entre a sociedade e as organizações jornalísticas. Destaca-se aqui o desenvolvimento de produtos jornalísticos, visto que, como se observa no Manual de Oslo (OECD, 2006, p. 57), uma das principais referências para o estabelecimento de diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação, tal desenvolvimento apresenta-se por meio de melhoramentos em aspectos de ordem técnica, de componentes e materiais, *softwares* ou por meio de alguma facilidade de uso ou outra característica funcional.

Em resumo: uma equação que, como apontado acima, não se fundamenta exclusivamente na adoção de novos protocolos tecnológicos digitais, mas sim no intenso diálogo entre os atores que fazem parte das cadeias de criação, circulação e consumo de informação.

### **Metodologias ativas e inovadoras de ensino e aprendizagem na educação superior**

Atrelado aos desafios alusivos às reconfigurações nas cadeias de produção, edição, circulação e consumo de conteúdo noticioso provocadas pelo modelo aqui já tipificado como "jornalismo pós-industrial", os protocolos específicos concernentes aos processos de ensino e aprendizagem voltados à educação contemporânea também atravessam reformatações. De início, surgem os questionamentos: como estimular docentes e discentes em um contexto de educação superior no que se refere à formação direcionada aos novos desafios enfrentados pela sociedade? Como conectar características dos saberes formais e não-formais, muitas vezes dispersas na sociedade?

As universidades precisam mudar e evoluir para levar em conta um mundo que está mudando a uma velocidade nunca vista no passado. Para enfrentar esse desafio, as

universidades não podem ser excessivamente tendenciosas ou limitadas por tradições e práticas consolidadas. Mudanças radicais exigem um repensar e questionar radicalmente a organização geral, o foco e o modelo operacional das universidades. Esta é uma pré-condição necessária para permitir uma inovação frutífera e profunda de muitos processos e práticas acadêmicas. (FUGGETTA, 2012, p. 7)

Constata-se, pois, que, por meio do uso de Metodologias Ativas de Ensino/ Aprendizagem, mesmo estruturas pouco inovadoras podem dar início a um processo de renovação pedagógica e educacional, o qual apresenta como ponto de ancoragem o desenvolvimento de protocolos mais inclusivos, participativos e dinâmicos.

Em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271)

Horn e Staker (2015) apontam para defasagens nos modelos tradicionais de ensino (também chamados “modelos industriais”), os quais influenciam diretamente nos resultados de aprendizagem dos

estudantes. Já para Mattar e Ramos (2017, p. 19), um dos erros mais comuns, quando mencionamos o tema "Metodologias Ativas", é associá-lo ao desenvolvimento de tecnologias disruptivas, meios de produção virtualizados e demais processos ligados à evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Diferentemente dessa conceituação, o uso de metodologias, as quais têm por objetivo central estimular o fazer compartilhado em sala de aula (seja ela virtual ou não) remete não apenas ao desenvolvimento técnico, como também a processos de ordem comportamental. Ainda segundo os autores, tais dinâmicas educacionais

convidam o aluno a abandonar sua posição de receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, jogador, professor, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno. (MATTAR; RAMOS, 2017, p. 23)

Como visto acima, entre as principais características das Metodologias Ativas de Ensino/ Aprendizagem, destaca-se a participação efetiva e funcional do aprendiz, que passa a ter mais controle e protagonismo em sala de aula. Leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 274) são protocolos operacionalizados com frequência durante a utilização de metodologias como a "Aprendizagem Baseada em Problemas", o "Aprendizado Baseado em Projetos" (BARBEL, 1996; ARAÚJO; GENOVEVA, 2009; MUNHOZ, 2019), a "Sala de Aula Invertida" ou o "*Flipped Classroom*"

(BERGMANN; SAMS, 2012; CROUCH; MAZUR, 2012; HORN; STAKER, 2015) e o *Design Thinking* (BROWN, 2009; FILATRO, 2018; TAVARES, 2016; STUMM, 2019; PEREIRA, 2017).

Visto isso, sobre as aplicações e possibilidades da Sala de Aula Invertida, vale destacar que a metodologia é assim definida pela *Flipped Learning Network* (2014, *online*):

A aprendizagem invertida é uma abordagem pedagógica em que a instrução direta se move do espaço de aprendizagem em grupo para o espaço de aprendizagem individual, e o espaço de grupo resultante é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo em que o educador orienta os alunos conforme aplicam conceitos e se engajam criativamente em um assunto.

No que se relaciona à Aprendizagem Baseada em Problemas, metodologia desenvolvida pela Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, alunos aprendem em pequenos grupos e com professores-tutores a partir de problemas, para identificarem e resolverem suas necessidades de aprendizagem (MATTAR; RAMOS, 2017). A Aprendizagem Baseada em Problemas aprofunda o papel do docente como agente ativo de transformação social, evidenciado pela interação com o conteúdo desenvolvido pelos discentes a partir das problemáticas levantadas (CEZAR *et al*, 2010):

A Aprendizagem Baseada em Problemas trabalha situações-problema que devem ser o mais possível aproximadas de situações vivenciadas na prática e, além disso, capazes de contemplar várias áreas do conhecimento médico, ocorrendo, dessa forma, a interação/

integração entre as disciplinas. Os problemas devem ser construídos para alcançar objetivos educacionais predeterminados, a serem discutidos pelos alunos em sessão tutorial, após busca individual. (CEZAR *et al*, 2010, p. 4)

Já a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem por foco a aquisição de conhecimento e habilidades a partir da interação com as etapas de planejamento, execução e gestão de projetos. Segundo Bender (2014):

A abordagem da ABP encoraja os alunos a participarem do planejamento de projetos, pesquisa, investigação e aplicação de conhecimentos novos para que cheguem a uma solução para seu problema. Nesse sentido, a ABP assemelha-se aos problemas enfrentados na vida, pois muitas vezes não há uma estrutura organizada aparente que permita que se chegue a uma solução, e essa estrutura deve ser criada e imposta pelos próprios alunos na ABP. Esse tipo de aprendizagem força os alunos, ao trabalharem em equipes cooperativas, a criarem significado a partir do caos da superabundância de informações, a fim de articularem e apresentarem uma solução para o problema de forma eficaz. (p. 25)

Por fim, o *Design Thinking*, uma das abordagens mais populares da atualidade, tem por finalidade a busca de soluções a partir de um olhar colaborativo, inovador e criativo, com foco na

compreensão das dores e desafios do usuário. De acordo com Brown (2009):

Ao escrever *Design Thinking*, tive em mente dois objetivos. O primeiro, convencer o leitor de que os métodos e habilidades desenvolvidas pelos designers ao longo de muitas décadas podem e devem ser usados para resolver os problemas mais importantes e mais desafiadores. O segundo, persuadi-lo, independentemente de sua profissão ou da função que desempenha, de que *Design Thinking* pode ser aplicado aos desafios de negócios que todos nós enfrentamos todos os dias. (BROWN, 2010, p. 4).

### **Desafios para a formação jornalística contemporânea**

A partir das características associadas tanto aos novos horizontes teóricos e práticos advindos das reconfigurações trazidas pelo modelo de jornalismo pós-industrial, como também com base em um olhar mais atento para o uso das Metodologias Ativas de Ensino/ Aprendizagem no Ensino Superior, faz-se necessário problematizar a abordagem pedagógica/ instrucional utilizada em grande parte nos cursos de Jornalismo das universidades brasileiras.

Royal (2017) questiona protocolos que, muitas vezes, impedem a ativação de processos evolutivos necessários na estrutura organizacional dos cursos:

O que sua escola de Jornalismo está fazendo, além de pequenos ajustes, para refletir o mundo da comunicação digital que está evoluindo rapidamente em torno dela? Que processos você está estabelecendo que permitirão que seu programa permaneça

atualizado ao longo do tempo? O que está impedindo você de agir? São padrões de credenciamento, burocracia universitária ou interesse / competência do corpo docente? Seu departamento enfrenta outras prioridades que o atrapalham?<sup>38</sup> (ROYAL, 2017, *online*)

No Brasil, tem-se como documento que orienta as adequações formativas necessárias aos cursos de Jornalismo a Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Mais especificamente, em seus artigos 1º, 4º, 5º e 6º, observa-se uma preocupação em definir aspectos relacionados tanto às características focadas nos processos didático/ metodológicos do curso como em habilidades e competências específicas, as quais o estudante deverá adquirir no decorrer de sua formação.

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

I - formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de

---

<sup>38</sup> Tradução livre de: "What is your journalism school doing, beyond small tweak, to reflect the world of digital communication that's rapidly evolving around it? What processes are you establishing that will allow your program to remain current over time? What's preventing you from taking action? Is it accreditation standards, university bureaucracy, or faculty interest/competency? Does your department face other priorities that are standing in the way?".

modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento;

[...]

V - preparar profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente. (BRASIL, 2013, *online*)

Todavia, vale destacar que não se pode intensificar o aspecto tecnológico concernente ao modelo de formação a ser desenvolvido. As transformações e reconfigurações das dimensões técnica, de linguagem e deontológica da atividade jornalística perpassam aspectos de ordem social, econômica, de gestão, entre outros. Segundo Royal (2018, *online*): "É mais do que apenas apresentar essas tecnologias novas e brilhantes. Trata-se de focar nas necessidades dos usuários, identificando e resolvendo problemas e tendo o insight e a exposição para saber o que é possível"<sup>39</sup>.

Ainda sobre essa questão, Canavilhas (2009) discorre:

Contrariamente ao que se esperava, formar jornalistas para a era digital não significa apenas integrar mais conhecimentos instrumentais nos planos de estudos, mas sim repensar alguns conceitos fundamentais

---

<sup>39</sup> Tradução livre de: "It's more than just introducing these shiny, new technologies. It's about focusing on the needs of users, identifying and solving problems and having the insight and exposure to know what's possible".

e adaptá-los a uma nova realidade profissional. Nesse campo, o Jornalismo não se distingue das Ciências Exactas: primeiro é necessário dominar os conceitos para depois se aprenderem as técnicas que permitem solucionar os problemas. As redacções são bons locais para cimentar conhecimentos, mas não para adquiri-los, pelo que a fundamental abordagem transdisciplinar aos processos de comunicação só é possível no seio da academia. (CANAVILHAS, 2009, p. 55, mantida grafia original portuguesa)

Visto isso, e a partir deste cenário analisado (mudanças na esfera jornalística que refletem uma realidade compreendida como pós-industrial atrelada ao uso de metodologias ativas e inovadoras de ensino e aprendizagem com foco no Ensino Superior), este artigo levanta alguns *insights* para a construção de uma proposta de formação docente a qual se encontre conectada aos reais desafios da profissão.

***Insight 1: Faz-se necessária a construção de uma proposta de formação docente para os cursos de Jornalismo que se conecte a um mundo em intensa transformação***

O desenvolvimento de uma formação docente para os cursos de Jornalismo, como visto acima, deve, necessariamente, passar por protocolos que dialoguem com uma realidade atual e complexa. E essa perspectiva transcende a compreensão do desenvolvimento tecnológico como o único fenômeno capaz de sintetizar tais transformações.

Sugere-se, portanto, buscar uma leitura crítica das grades curriculares dos cursos de Jornalismo, apontando para os processos de reconfiguração da profissão a partir da incorporação de novas

competências e habilidades. Tal processo é urgente e necessário. Programação, análise de dados, *Social Media Analytics*, *Storytelling*, *User Experience*, inteligência artificial, entre outros temas, devem, necessariamente, estar em intensa conexão com outras temáticas, como educação midiática, exclusão digital, *fake news* e democratização da mídia.

### ***Insight 2:* É preciso desenvolver novas competências e habilidades de ensino e aprendizagem a partir de uma formação docente intensa e continuada**

É salutar que tal proposta de formação docente incorpore também uma premissa essencial: que seja continuada, humanizada e com abordagens pedagógicas com foco na compreensão, uso e troca de experiências em metodologias ativas e inovadoras de ensino e aprendizagem, visto que tais abordagens contemplam um caminho interessante para uma leitura crítica e transformadora do mundo a partir das especificidades do fazer jornalístico.

Detalhando tal premissa: como continuada, entende-se que tal perspectiva aponta para uma necessária resignificação das práticas pedagógicas, a partir de um olhar coletivo e integrado de discentes, docentes e corpo administrativo das faculdades de Jornalismo. Já no que diz respeito a uma formação humanizada, busca-se uma reflexão por parte de docentes sobre a sociedade em que vive, como também sobre toda a complexidade das realidades existentes. Por fim, reforça-se o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, aliadas ativas durante todo o processo de construção de novos currículos e novas abordagens pedagógicas.

### **Conclusões**

A partir dos debates aqui apresentados, fica evidenciada a necessidade de instituir programas de formação continuada nas universidades para o corpo docente dos cursos de Jornalismo. Sobre o tema, Junges e Behrens (2016) afirmam: "Acredita-se que os cursos

de formação de professores precisam articular e equilibrar os conhecimentos produzidos pela universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana, ou seja, a conjugação da teoria e da prática (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 7).

Atrelada a isso, a incorporação de metodologias ativas e inovadoras voltadas ao curso de Jornalismo gerará impactos diretos e indiretos nos processos de ensino e de aprendizagem. Observa-se a perspectiva de geração de conteúdo inovador a partir das novas dinâmicas executadas na grade de disciplinas do curso de Jornalismo, as quais devem buscar, a partir de processos de ideação e prototipação, por exemplo, soluções para os desafios e as problemáticas características do ecossistema local de Jornalismo.

Em resumo: o treinamento docente deve articular saberes os quais aproximem as dimensões do fazer e do pensar (BRIGHT, 2018), como foco na consolidação de um processo crítico de ensino-aprendizagem. Ou, como ensina Freire (1997), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (FREIRE, 1997, p. 23).

## Referências

ANDERSON, C. W.; BELL, E.; SHIRKY, C. **Post-industrial Journalism: Adapting to the Present**. New York: Columbia Journalism School, 2012. Disponível em: <https://towcenter.org/research/post-industrial-journalism-adapting-to-the-present-2/>. Acesso em: 10 jul. 2020

ARAÚJO, U. F.; GENOVEVA, S. **Aprendizagem baseada em problemas**. São Paulo: Summus, 2009.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: reach every student in every class every day**. Eugene, Oregon: ISTE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 27 de setembro de 2013.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Disponível em:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19121#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%201,de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20P%C3%BAlicas](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19121#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCES%20n%C2%BA%201,de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20em%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20P%C3%BAlicas). **Acesso em:** 5 maio 2020.

BRIGHT, A. A quality look at Journalism programs in flux: the role of faculty in the movement toward a digital curriculum. **Teaching Journalism And Mass Communication**, Columbia, v. 8, n. 2, jun. 2018, p. 1-10. **Disponível em:** <http://www.aejmc.us/spig/journal>. **Acesso em:** 01 maio 2020.

CARVAJAL PRIETO, M. *et al.* **Ranking de innovación periodística 2014.** Espanha: Universidad Miguel Hernández, 2015.

CHRISTENSEN, C. M. **The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail.** Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1997.

CHRISTENSEN, C. M.; RAYNOR, E. Michael. **The Innovator's Solution: Creating and Sustaining Successful Growth.** Boston, Mass: Harvard Business School Publishing, 2003

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer instruction: Ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, v. 69, 2001, p. p. 970-977.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [s./l.], v. 14, n. 1, 23 fev. 2017, p. 268-288. **Disponível em:** <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. **Acesso em:** 27 set. 2019.

CANAVILHAS, João Manuel Messias. **Ensino do Jornalismo: o digital como oportunidade**. Universidade do Minho (Braga): Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), 2009

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FUGGETTA, A. 3+1 Challenges for the future of universities. **Journal Of Systems And Software**, [s./l.], v. 85, n. 10, out. 2012, p. 2417-2424. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jss.2012.05.062>. Acesso em: 27 set. 2019.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, 2016, p. 211-229 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155044835014.pdf> Acesso em: 27 set. 2019.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. Active methodologies and digital technologies. **International Journal of Innovation Education and Research**, v. 7, n. 3, 2019, p. 1-12. Disponível em: <https://ijer.net/index.php/ijer/article/view/1156>. Acesso em: 27 set. 2019.

ROYAL, C. **Are journalism schools teaching their students the right skills?**. 2014. Disponível em: <https://www.niemanlab.org/2014/04/cindy-royal-are-journalism-schools-teaching-their-students-the-right-skills/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ROYAL, C. **Your Journalism Curriculum is obsolete**. 2017. Disponível em: <https://www.niemanlab.org/2017/12/your-journalism-curriculum-is-obsolete/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ROYAL, C. **Managing digital products in a newsroom context**. 2020. Disponível em: <https://isoj.org/research/managing-digital-products-in-a-newsroom-context/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ROYAL, Cindy *et al.* Product management in Journalism and Academia. **Journalism & Mass Communication Quarterly**, Columbia, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077699020933872> Acesso em: 01 jul. 2020.

## REUNI: as dificuldades da expansão universitária no interior na perspectiva do docente

---

Tháísa Bueno<sup>40</sup>  
Izani Mustafá<sup>41</sup>  
Letícia Cardoso<sup>42</sup>

### Introdução

O curso de Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), *campus* Imperatriz, foi criado dentro da maior expansão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no Brasil, executado entre 2003 - quando havia 45 universidades públicas e 148 *campi* em 114 municípios – e 2014 – quando já eram 63 universidades e 321 *campi* em 275 municípios.

---

<sup>40</sup> Doutora em Comunicação. Professora do curso de Jornalismo da UFMA, *campus* Imperatriz.

<sup>41</sup> Doutora em Comunicação. Professora do curso de Jornalismo da UFMA, *campus* Imperatriz.

<sup>42</sup> Doutora em Comunicação. Professora do curso de Jornalismo da UFMA, *campus* Imperatriz.

A trajetória histórica de 15 anos pode ser dividida em quatro fases. As três primeiras se caracterizaram por muita rotatividade de professores. A consolidação e fortalecimento do curso ocorreu nos últimos cinco anos, quando os docentes passaram a ficar definitivamente no município de Imperatriz, que hoje tem uma população estimada em quase 260 mil habitantes, segundo o IBGE (2020). Um indicativo de que, além de fazerem parte do curso e da cidade, têm como um dos objetivos fortalecer a universidade pública do interior, criando projetos de ensino, pesquisa e extensão, e alcançando os jovens para muito além das salas de aulas e conteúdos teóricos e práticos ligados ao Jornalismo.

A constante mudança no quadro docente, que marcou os dez primeiros anos do curso em Imperatriz, indica que o programa no interior do Maranhão, assim como em muitas outras instituições públicas, teve dificuldades para solidificar a expansão da educação superior, principalmente, porque a entrada e a saída de docentes, por meio de concursos e transferências, ocorreram em quatro fases. Mas esse momento foi superado, sobretudo, a partir de 2018. Em 2021, 25 professores compõem o quadro, sendo que, desse total, 21 são formados em Comunicação – Jornalismo e Publicidade e Propaganda – e quatro em outras áreas das Ciências Humanas. Entre os 25, apenas dois são substitutos.

Este artigo pretende detalhar a eficiência do Reuni no curso de Jornalismo neste período de 15 anos de existência, que serão completados em novembro de 2021, com o objetivo de entender como se formatou esse cenário de expansão das universidades públicas, bem como os seus desafios.

Para compreender o contexto de implementação do programa no Brasil, nos embasamos numa revisão bibliográfica, focada em informações disponíveis em sites do *Brasil Debate*<sup>43</sup> (2014, 2016,

---

<sup>43</sup> *Brasil Debate* é uma iniciativa de professores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, com objetivo de fomentar o debate em

2018), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep [2020]), Instituto Lula<sup>44</sup> (2018), Portal do MEC (s/d) e Reuni do Ministério da Educação (2010). Além disso, a fim de centrar na realidade do curso de Jornalismo da UFMA, *campus* Imperatriz, realizamos uma pesquisa descritiva a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com dez professores convidados. O recorte incluiu alguns docentes que trabalham na instituição e alguns que fizeram parte do quadro em outros períodos.

As entrevistas foram conduzidas pelo Grupo de Pesquisa em Jornalismo e Cibercultura (GCiber), presencialmente, durante eventos da área, em que se encontravam professores agora atuantes em outras universidades e alguns da UFMA. Nenhum deles foi identificado e representam as quatro fases vivenciadas pelo curso entre 2006 e 2021. A iniciativa, conduzida pelo GCiber, foi conhecer como esses docentes visualizam a interiorização dos cursos de graduação em Imperatriz, a segunda maior cidade do Maranhão, e de que maneira eles se sentiram parte do programa Reuni e vivenciaram essas influências em suas carreiras.

Neste artigo, vamos apresentar as principais impressões dos docentes do curso de Jornalismo da UFMA, *campus* Imperatriz, que, de alguma forma, construíram e estão construindo uma história de consolidação da graduação no interior da região Nordeste do Brasil, impulsionada pelo programa Reuni.

## **Reuni, como tudo começou**

O Reuni integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído oficialmente pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de

---

torno de um projeto de desenvolvimento para o país que valorize a democracia, a distribuição da renda e da riqueza, e a expansão dos direitos sociais.

<sup>44</sup> Instituto Lula é um site suprapartidário, não tem fins lucrativos e é independente de estados, partidos políticos ou organizações religiosas. A manutenção de seus trabalhos é garantida por meio de doações de empresas e pessoas que se identificam com os objetivos da entidade.

abril de 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo ministro da Educação era Fernando Haddad. O artigo 1º diz que o objetivo é ampliar o “acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, *online*). Uma das contrapartidas destacadas no artigo 3º diz que o Ministério da Educação irá destinar ao programa “recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas [...]” (BRASIL, 2007, *online*). Entre elas, destacam-se três itens:

- I - Construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;
- II - Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e
- III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007, *online*).

O decreto foi a maneira de o Governo Federal consolidar e impulsionar o crescimento do Ensino Superior e criar condições para que as universidades federais pudessem expandir a infraestrutura física para cidades do interior, além de organizar um corpo acadêmico e pedagógico de professores. O Reuni também previu a ampliação de vagas nos cursos de graduação, principalmente, para que fossem ofertados à noite. Outra meta proposta era evitar a evasão e diminuir as desigualdades de acesso a um curso superior no Brasil. A expansão das instituições de Ensino Superior, na verdade,

teve início em 2003, quando começou a interiorização dos *campi* das universidades federais.

De acordo com uma notícia publicada no site Reuni<sup>45</sup>, do Ministério da Educação (2010, *online*), entre 2003 e 2011, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 para 237 e, desde a implementação da expansão, “foram criadas 14 novas universidades e mais 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”. Em setembro de 2018, o site Instituto Lula<sup>46</sup> divulgou a notícia de que foi nos governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff que aconteceu uma “revolução” na “educação do Brasil”.

Segundo a informação,

as universidades públicas e institutos federais, antes basicamente centralizados nas capitais dos estados, foram levados para todo o interior do país. Foram criadas 18 novas universidades federais e 173 *campus* universitários, praticamente duplicando o número de alunos duplicados entre 2003 a 2014: de 505 mil para 932 mil. (INSTITUTO LULA, 2018, *online*)

E, nessa expansão, conforme o Instituto Lula, estão os institutos federais que, até 2018, chegaram a 360 unidades, em diferentes cidades do Brasil. O *Portal MEC*<sup>47</sup>, sem data de divulgação, destacava que uma das metas do Reuni era “dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e

---

<sup>45</sup> Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://institutolula.org/mapa-da-criacao-de-universidades-campi-e-institutos-federais>. Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>47</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/REUNI-sp-93318841>. Acesso em: 20 fev. 2022.

permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação” (PORTAL MEC, s./d., *online*). O Reuni foi certamente um programa que impulsionou o maior acesso de estudantes de baixa renda e de diferentes minorias, como negros e indígenas, a ingressarem nas universidades públicas. Além das ofertas de vagas diurnas, abriram-se horários à noite, atendendo aqueles que trabalham. Para completar, a interiorização de diversos cursos de graduação fez com que as faculdades realizassem concursos para contratar professores e técnicos-administrativos, gerando mais empregos na área da educação.

A matéria do *Brasil Debate* (2018, *online*) destaca um quadro com o crescimento das universidades. Como já citado na introdução deste trabalho, em 2003, eram 45 universidades, 148 *campi*, em 114 municípios. Em 2014, esse montante passou a ser 63 universidades, 321 *campi*, em 275 municípios. A notícia informa também que, para evitar a evasão, em 2008, o governo criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para apoiar os estudantes mais pobres a permanecer na graduação e

destinou ao programa, naquele ano, R\$ 126,3 milhões. Em 2012, esses recursos foram de R\$ 503,8 milhões. Além disso, o Reuni foi acompanhado de um sistema de “Bolsas Reuni” para qualificação do professorado, com programas de assistência ao ensino, mestrado, doutorado, pós-doutorado. Em 2008, ano da criação, concedeu 1050 bolsas. Em 2012, 10 mil. (BRASIL DEBATE, 2018, *online*)

O objetivo do Governo Federal, na época, era manter os jovens numa universidade pública, mesmo com muitas tendo dificuldades para ter uma infraestrutura adequada. Outra meta era oportunizar

aos jovens cursos tecnológicos e profissionais por meio da criação de institutos federais, que surgiram também no Reuni e focaram nas demandas regionais.

Acompanhando as demandas do Reuni e sempre pensando na ampliação do acesso ao Ensino Superior, o Governo Federal criou outros programas, como Ciência sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras, Jovens Talentos, além de bolsas de iniciação à docência. Em 2014, o site *Brasil Debate* divulgou uma reportagem informando a “expansão das universidades federais, que passaram de 45 em 2003 para 59 em 2010, e a adoção da política de cotas nessas instituições públicas” (BRASIL DEBATE, 2014, *online*). Em seguida, o mesmo texto diz que, segundo o Inep, “as matrículas em cursos presenciais no Ensino Superior teriam crescido de 3.887.022 em 2003, para 5.923.838 matrículas em 2012, um crescimento de aproximadamente 52%” (BRASIL DEBATE, 2014, *online*).

### **O Ensino Superior de acordo com o Inep (2019)**

De acordo com o Censo da Educação Superior (2019)<sup>48</sup>, realizado pelo Inep, existem no Brasil um total de 2.608 instituições de educação superior, sendo que, dessas, 2.306 são privadas e 302 públicas. Entre as públicas, 110 são federais, tendo 66 instaladas nas capitais e 44 no interior. Conforme o levantamento, das 110 universidades federais, apenas 29 estão na região Nordeste – 19 nas capitais e dez no interior. Quando observamos os dados apenas no Maranhão, verificamos que existem duas públicas e que ambas estão na capital, sem citar que, em Imperatriz, segunda maior cidade do Estado, também há um *campi* da UFMA, dividido em duas unidades, uma central (onde funcionam as cursos da área de Humanidades) e outra no bairro Bom Jesus, mais afastada da região central, que abriga cursos tecnológicos e da área da Saúde.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 fev. 2022.

O Censo de 2019 indica também que, das 2.608 instituições brasileiras de educação superior, são 2.076 faculdades, 294 centros universitários, 198 universidades e 40 institutos federais de educação e centros federais de educação tecnológica. Quando se refere aos estudantes, a pesquisa mostra que 57,6% estudavam à noite em cursos presenciais e 17.539 são jovens estrangeiros matriculados em cursos de graduação no Brasil. Nesse levantamento, o Inep diz ainda que existem 386.073 professores que atuam na educação superior no Brasil. Desse total, 37,5% têm mestrado e 45,9%, doutorado.

### **Contextualizando o campo da pesquisa**

Situada numa área de 1.376 quilômetros quadrados, Imperatriz é considerada a maior cidade do Sul do Maranhão e ocupa um ponto central na microrregião conhecida como Bico do Papagaio, que abrange 66 municípios (25 no Pará, 25 no Tocantins e 16 no Maranhão) numa área total de 140 mil quilômetros quadrados, cuja população chega a 1,6 milhão de habitantes, conforme o último Censo (2010). Desde quando foi implantado, em 2006, até hoje (15 anos depois), o curso de bacharelado em Comunicação Social – hoje Bacharelado em Jornalismo – é o único do município e, de certa forma, da região, uma vez que outra graduação nessa área só pode ser encontrada a pelo menos 600 quilômetros de distância – em São Luís (MA), Palmas (TO) ou Belém (PA). Nenhuma outra habilitação é ofertada também nos arredores.

A UFMA foi instalada em Imperatriz no início da década de 1980, inicialmente com os cursos de Direito e de Pedagogia. A partir de 2006, no centro instalado no local, começaram mais três cursos por meio do Reuni. Foi nesse contexto que o curso de Jornalismo, juntamente com Enfermagem e Engenharia de Alimentos, foram implantados. Atualmente, a universidade mantém nove cursos de graduação e cinco de pós-graduação, sendo quatro mestrados e um doutorado.

Além de pertencer à política do Reuni, o curso de Jornalismo abarca outra particularidade regional: foi selecionado para integrar as novas ofertas a partir de um anseio da população. Sua implantação foi resultado de uma audiência pública organizada pela então deputada estadual Terezinha Fernandes (PT), em 2005. Assim, atendendo a um anseio da sociedade e dos profissionais da região, foi publicada em 2005 a resolução de número 83/2005 do Conselho Universitário (Consun), que autorizava a criação do curso, presencial e vespertino.

A primeira turma foi composta por 40 alunos e, em 2021, o curso teve uma média de 400 formados. Inclusive, a sua localização geográfica reforça o vínculo da universidade no *campus* de Imperatriz com os moradores locais, mas também dos territórios fronteiriços. Hoje, os egressos do curso são, basicamente, moradores do Maranhão, do Pará e do Tocantins.

Em 2018, o curso aprovou o primeiro programa de Mestrado Acadêmico em Comunicação do Maranhão. Apesar da vitória, o programa enfrentou dificuldade desde a criação por conta das mudanças constantes do seu quadro docente. Dos professores que estavam vinculados ao curso quando da submissão da proposta (dez no total), quatro não estavam mais na instituição quando o programa foi aprovado no ano seguinte.

Manter um corpo docente num curso de localização interiorana é, efetivamente, um grande desafio para os projetos do Reuni. Desde que foi criado o curso de Jornalismo em Imperatriz, a mudança constante de professores reconfigura o quadro de maneira substancial e é um obstáculo a ser superado para a solidificação do programa. De maneira sistemática, a alteração no quadro, nestes quinze anos do curso, pode ser condensada em quatro momentos principais, levando em conta quinquênios. Nos primeiros cinco anos, o primeiro grupo de professores foi formado mais prontamente por concursados vindos da capital São Luís, embora houvesse também docentes de outras regiões. Apesar de serem em sua maioria

profissionais do Maranhão, com família próxima, foi difícil manter a equipe, já que havia uma vontade grande de retornar para sua cidade de origem, onde a UFMA mantém um curso de comunicação ativo desde a década de 1970. Desse primeiro grupo, com aproximadamente 14 docentes da área específica, apenas dois se mantêm no quadro até 2021.

A segunda entrada, marcada pelos concursos realizados entre 2009 e 2012, reformulou novamente o quadro que substituiu as ausências. Nessas seleções, um novo perfil formado por educadores vindos do Centro-Oeste e Sudeste formatou o cenário para o curso. Desse ingresso, oito professores se mantêm até hoje no curso, apesar de ampla tentativa de transferências e novos concursos de, pelo menos, metade do quadro. Uma terceira etapa reconfigurou o panorama a partir de 2014, quando sete novos docentes entraram na instituição. O perfil trouxe profissionais substancialmente da região Nordeste para atuar em Imperatriz, ainda que não todos. A partir desse grupo, foi formatado o projeto de implantação do programa de Mestrado em Comunicação na cidade, o primeiro dessa área em todo o Maranhão e o único mestrado acadêmico ainda em atuação no Estado. No entanto, desse último conjunto de seis professores, cinco foram distribuídos para outras universidades, sejam por concurso público ou transferência, o que forçou o curso se reajustar mais uma vez, em particular para manter o programa de pós-graduação ativo. Assim, um último cenário, com concursos a partir de 2018, com a entrada de cinco novos docentes, trouxe nova aparência ao programa. Sistematicamente, essa configuração fica estruturada como se mostra no **Quadro 1**.

### Quadro 1: Descrição de entradas e reconfigurações do quadro docente por tempo

Etapa	Recorte temporal
Primeira entrada	2006 a 2008
Segunda entrada	2009 a 2013
Terceira entrada	2014 a 2017
Quarta entrada	2018

Fonte: As autoras (2021).

Isso mostra o quanto um curso no interior acaba sendo desconfigurado por conta da constante mudança no corpo docente e amplifica a dificuldade de solidificar o programa.

#### Perfil dos docentes e percurso metodológico

Para esta investigação, foram ouvidos dez professores que se dispuseram a participar da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas pelo Grupo de Pesquisa em Jornalismo e Cibercultura (GCiber), presencialmente, durante eventos da área em que os professores que não compõem mais o quadro foram encontrados, além de conversas com docentes atuantes ainda hoje na universidade, na própria instituição. Os informantes da pesquisa não foram identificados e representam as quatro fases pelas quais o curso passou, com diferentes entradas e saídas.

O objetivo da pesquisa é entender melhor o cenário da expansão universitária, prevista a partir do Reuni, tendo como foco a voz dos docentes que integram indiretamente o programa. A ideia principal é conhecer melhor a perspectiva desses professores a respeito da interiorização, suas dificuldades e sua efetividade. Para isso, foi escolhido como recorte empírico o curso de Jornalismo da UFMA de Imperatriz, que é um projeto do Reuni, e representa bem as dificuldades marcadas pela atratividade e, mais pontualmente, a manutenção de um corpo docente qualificado no interior, já que nenhum dos docentes do curso é, efetivamente, da cidade.

Utilizamos como principal recurso de coleta de dados a entrevista. Como ensina Manzini (1991), a aplicação da entrevista como forma de coletar dados dependerá da natureza das informações da pesquisa. “Se os objetivos da pesquisa se referirem a informações que não estão registradas ou disponíveis a não ser na memória ou pensamento das pessoas, então, a entrevista pode ser o meio apropriado” (MANZINI, 1991, p.150). Essa orientação conjuga-se com a proposta de nossa investigação, pois buscamos registrar e entender as percepções dos professores ligados ao Reuni, como esses sujeitos enxergam o programa na sua carreira e qual seu engajamento com o programa. Tais informações, de natureza subjetiva e resultado de vivências, somente podem ser fornecidas pelos próprios docentes.

Dentre a variedade de entrevistas existentes, adotamos a modalidade de entrevistas semiestruturadas, semiabertas e com modelo de roteiro (DUARTE, 2008). Essa escolha, conforme o autor, nasce da pergunta de pesquisa e busca dialogar com a amplitude do tema. Duarte (2008) indica, ainda, uma construção de itinerário entre cinco e sete questões. O percurso desse estudo foi organizado em dois blocos: o primeiro, voltado mais pontualmente para o Reuni, buscou conhecer o entendimento do docente sobre o que é o programa e como ele enxerga o programa na sua trajetória; o segundo foi voltado para entender a permanência ou não na universidade e buscou entender as razões que estimulam a continuação no local ou a busca por transferência para outros centros, bem como a motivação do profissional para atuar na docência. Os dois blocos, juntos, condensaram seis perguntas, descritas no **Quadro 2**, a seguir:

## Quadro 2: Blocos temáticos das entrevistas

Eixo	Questões aplicadas
Reuni	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="400 308 996 379">1. Acredita que sua trajetória de vida tem relação com o Reuni? Comente.</li><li data-bbox="400 387 996 499">2. A UFMA ter sido uma instituição do Reuni fez alguma diferença para sua escolha na hora de fazer o concurso? Comente.</li><li data-bbox="400 507 996 611">3. Quais as razões que o levaram a tentar uma vaga em outra instituição, ou não tentar?</li></ol>
Permanência	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="400 627 996 738">1. O que é mais difícil para você na atuação como docente numa universidade no interior?</li><li data-bbox="400 746 996 818">2. O que lhe faria querer permanecer no curso de interior?</li><li data-bbox="400 826 996 866">3. O que o levou a se tornar professor?</li></ol>

**Fonte:** As autoras (2021).

Os resultados estão ancorados na metodologia de Análise de Conteúdo Qualitativa (BARDIN, 2011; JANIS, 1982; FRANCO, 2005). A ordenação dos códigos e categorias se deu por meio do método dedutivo, criados *a posteriori* que, como pontua Franco (2005), ocorre quando os sentidos emergem do texto, da fala, dos documentos. “Nesse processo, inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes” (FRANCO, 2005, p. 66). Nesse sentido, destaca-se, ainda, que a escolha do modo de análise se caracteriza pela distinção categórica por unidade temática de registro. A proposta da pesquisa é

apresentar um panorama descritivo a partir da perspectiva do docente.

Foram entrevistados apenas docentes da área específica, todos formados em Comunicação Social. Em 2021, o curso era composto por 25 professores – 23 concursados com 40 horas dedicadas à UFMA e dois substitutos. Desses, 20 são formados em Comunicação – 19 em Jornalismo e um em Publicidade e Propaganda – e cinco em outras áreas. Na pós-graduação, dos 12 docentes, dez são do curso de Jornalismo e apenas dois externos. No **Quadro 3** identificamos os professores que participaram da pesquisa.

**Quadro 3:** Identificação dos respondentes

Identificação	Entrada	Sexo	Idade	Tentativas de mudança	Tempo na UFMA* (anos)	Situação atual
E1	1ª	M	41 a 50	Não	13	No quadro
E2	1ª	F	41 a 50	Não	12	No quadro
E3	2ª	M	41 a 50	Sim (2x)	10	No quadro
E4	2ª	M	41 a 50	Sim (2x)	11	No quadro
E5	3ª	F	41 a 50	Sim (2x)	1,3	Novo concurso
E6	3ª	F	30 a 40	Sim (2x)	3	Novo Concurso
E7	3ª	F	30 a 40	Sim	3	Novo Concurso
E8	3ª	M	30 a 40	Sim (4x)	3	Transferido

E9	4ª	F	51 a 60	Não	3	No quadro
E10	4ª	F	30 a 40	Não	3	No quadro

**Fonte:** As autoras (2021).

\*Tempo levando em conta a entrada até o ano de 2021

Basicamente, são jornalistas com dois perfis geracionais: com menos de 40 anos e com mais de 40 anos. Dos entrevistados, seis permanecem no quadro, sendo que, desses, quatro não tentaram outro concurso; outros quatro entrevistados são docentes que estão atuando em outras instituições, três por meio de novos concursos e outro por meio de transferência. Todos os que deixaram o curso estão atuando em universidades localizadas em capitais, nas mais diferentes regiões. Todas são cidades de origem ou próximas a elas. Outra particularidade que ajuda a enxergar o perfil dos entrevistados é a experiência com a docência e com a rotina de vida numa cidade de interior.

**Quadro 4:** Perfil de experiências dos docentes

Identificação	Primeiro trabalho como docente?	Já havia morado no interior?	Trabalhou no interior antes?
E1	Não	Não	Sim
E2	Não	Não	Não
E3	Não	Sim	Sim
E4	Sim	Sim	Não
E5	Sim	Sim	Sim
E6	Não	Não	Sim

E7	Não	Sim	Não
E8	Sim	Não	Não
E9	Não	Sim	Sim
E10	Não	Sim	Sim

**Fonte:** As autoras (2021).

As características dos entrevistados mostram que são pessoas de perfis não homogêneos: há os com outras experiências com a docência, bem como os que tiveram no concurso seu primeiro emprego nessa área; os que moraram em cidades pequenas e até atuaram nesses contextos, bem como respondentes que só vivenciaram experiências em capitais. Isso permite pontuar que não são, efetivamente, essas características as mais importantes para nortear as escolhas dos profissionais na decisão entre permanecer ou tentar outras instituições. Jovens ou mais velhos, homens e mulheres, com experiência de trabalho ou estreado na docência, com vivência exclusivamente nas capitais ou vindos de outras cidades menores ou até maiores que Imperatriz, esses docentes se aproximam nas escolhas e apontam outras razões para ficar ou sair do curso em que ingressaram inicialmente.

### **As percepções dos docentes sobre o Reuni**

Sobre o primeiro bloco de perguntas das entrevistas, vale pontuar que todos os entrevistados confirmaram conhecimento sobre o Reuni. E, ao explicar seu entendimento, todos comentaram sua importância e eficácia em democratizar o alcance do Ensino Superior para outras regiões, mesmo porque, em todas as experiências narradas, nenhum deles disse ter experimentado a graduação como resultado do programa. Mas alguns diziam ter sido beneficiados nas suas qualificações de pós-graduação e, mais

pontualmente, por entender que a oportunidade de ingressar no Ensino Superior como docente só foi possível por conta da oportunidade advinda da ampliação da oferta distante das universidades já consolidadas nas capitais.

Desse modo, pode-se entender que o grupo conhece o programa e reconhece seu papel importante na ampliação do acesso à educação. Mais pontualmente sobre a relação do Reuni com a sua trajetória, dois itens foram comuns nas falas dos entrevistados: os que admitem que o programa apresentou relação direta ou tangencial com a sua vida, mesmo não tendo feito sua graduação em instituições beneficiadas. Isso acontece porque, de um modo geral, os entrevistados condicionam sua entrada no serviço público à criação da proposta. Destaca-se que mesmo os que não veem uma relação muito clara entre o Reuni e sua vida profissional avaliam o programa como positivo para a educação como um todo e reconhecem que se atentaram mais para o impacto da ação, uma vez estando no serviço público. Como podemos perceber a partir dos seguintes depoimentos:

Sim, eu costumo dizer que, se não fosse o Reuni, talvez não existiria esse curso de Jornalismo. Assim como não existiriam vários outros. Então, a minha condição de virar professor universitário é por conta das estratégias de interiorização da universidade. (E1, em entrevista, 2020)

Não necessariamente na minha graduação. Mas o primeiro concurso que eu fiz foi o concurso da UFMA, para trabalhar num curso que é resultado do programa fora das capitais. (E7, em entrevista, 2020)

Difícil essa pergunta. Sim, mas, de uma forma tangencial, porque não necessariamente eu estudei em um curso do Reuni ou me formei pesquisador, doutor, a partir de incentivos diretos do Reuni. Mas, veja, eu percebo a facilidade com a qual o sistema universitário se desenvolveu a partir do Reuni, colaborou e muito para pesquisa e para educação. (E8, em entrevista, 2020)

Em seguida, questionamos os docentes sobre a escolha de uma universidade do Reuni para fazer o concurso. Nesse caso, apenas um dos entrevistados disse ter pensado numa universidade do programa ao escolher concorrer à vaga de docente: “Sim. Porque a UFMA foi contemplada com recursos do Reuni e abriu novos cursos e, conseqüentemente, novas vagas para professores” (E2, em entrevista, 2020).

Os demais disseram que não pensaram nesses termos quando optaram por concorrer às vagas. No entanto, admitem entender que, se não fosse o Reuni, não teriam a oportunidade de ingressar no magistério superior. Esses dados demonstram que os professores reconhecem o papel do programa, mas não apresentavam uma inclinação pessoal para integrar uma proposta direcionada a contribuir para o desenvolvimento da educação no interior. Talvez isso também demonstre um pouco das motivações mais pessoais e não coletivas para o programa, já que muitos destacaram, inclusive, que se atentaram mais para os benefícios da iniciativa depois que ingressaram na instituição pública.

Tal resposta dialoga diretamente com a realidade das universidades incentivadas com o programa, que enfrentam dificuldades de solidificar seu corpo docente. Por meio das declarações dos professores, podemos inferir que a consciência sobre a democratização do acesso ao ensino público de qualidade

vinculada à proposta do Reuni, e mesmo o apoio à iniciativa, não constituem garantia de que os docentes permaneçam ou se sintam incumbidos a ficar. A maior parte dos entrevistados tentou sair mais de uma vez da universidade no interior, mesmo entre os que tinham acabado de ingressar ou os que decidiram permanecer mais recentemente.

Dos motivos para querer e tentar sair, boa parte das vezes com até quatro investidas, está a distância da família, nesse caso, pais e mães idosos. Essa é a fala em todas as justificativas e até do encerramento de possibilidades. O entrevistado 3, por exemplo, tentou duas vezes, e agora diz não querer mais mudar de instituição depois que perdeu membros próximos da família, moradores em outro Estado.

Foi muito mais porque eu tenho pais que já são idosos. [...] Então, assim, tinha uma série de fatores familiares. (E5, em entrevista, 2020)

A minha única motivação para vir para Capital era porque era perto dos meus familiares, somente. (E6, em entrevista, 2020)

Mas foi uma questão pessoal que acabou me fazendo sair da UFMA, e que acho que talvez seja ainda uma das questões que acaba levando professores a saírem das universidades, porque, às vezes, tem uma dificuldade de você estar em um estado e a sua família está ali, e só você se muda. (E7, em entrevista, 2020)

Além da motivação familiar, os planos de se destacar na carreira como pesquisador também foram apontados como razões

para não querer ficar numa universidade menor, que ainda estava começando a implantar um programa. Porém, mesmo entre esses professores, a distância da família aparece fortemente. Entre os docentes que nunca tentaram concursos ou transferências, eles disseram que sempre sonharam com um serviço público no Ensino Superior e se sentem tranquilos em poder visitar seus familiares, em particular porque a cidade tem aeroporto e também se sentem próximos, por meio de ligações e conversas mediadas pelas tecnologias.

No segundo bloco de perguntas, sobre a permanência, a proposta é entender como os docentes sentiam-se por atuar em um *campus* no interior e o quanto isso interferia na sua decisão de ficar ou buscar outra colocação. As dificuldades apontadas por eles na sua atuação num curso localizado longe dos grandes centros pareceram se concentrar em dois pontos: na dependência da universidade da matriz localizada na capital, caracterizando uma falta de autonomia; e nas poucas condições de infraestrutura na cidade, relativos a bares, restaurantes e espaços de lazer. A não existência de um curso de Mestrado também aparece, mais pontualmente em dois relatos, como um fator desestimulante na fala dos docentes, fato que foi sanado a partir de 2019, com a implantação do programa de Mestrado em Comunicação na UFMA de Imperatriz. Foi assim que os docentes relataram sua permanência na instituição:

Eu acho que o mais difícil na atuação no interior, no nosso caso, é essa distância que fica da Reitoria, da Capital. Nós temos muita dificuldade por conta dessa carência de uma presença um pouco maior da gestão. (E1 em entrevista, 2020)

Estamos mais afastados das instâncias de tomada de decisão na UFMA e também dos

espaços de maior interação com outras unidades e professores, o que dificulta os contatos e articulações. (E2 em entrevista, 2020)

Eu acho que, em relação à universidade mesmo, eu acho que talvez essas questões administrativas, por serem muito distante de São Luís, eu acho que esse era o maior empecilho mesmo. (E6 em entrevista, 2020)

Infraestrutura, mas aí é que *tá*, não a infraestrutura da universidade, mas da cidade. (E8, em entrevista, 2020)

O mais difícil é não ter os mesmos acessos que se teria em uma capital. (E3 em entrevista, 2020)

É importante pontuar que as duas afirmações que indicaram a infraestrutura são de docentes que viveram em grandes cidades. Esse fator permite entender sua insatisfação com as ofertas de serviços, estabelecimentos comerciais e lazer da cidade.

Por outro lado, quem já vem de experiências de vida em outras cidades do interior não coloca essa particularidade como uma questão primordial para não se sentir acolhido no lugar, principalmente, entre os que moraram e foram criados em cidades menores, ou, ainda, já vivenciaram experiências de trabalho em pequenos ou médios centros, como é possível inferir dos relatos de dois entrevistados:

Quando a gente fala de interior, a ideia que se tem é que é um interior distante de tudo e de todos. Então, esse interior não faz muito

sentido no caso de Imperatriz. Então, não considero Imperatriz assim, ela está no interior, mas ela não é uma cidade interiorana. Não tem dificuldades por conta disso. (E9 em entrevista, 2020)

Olha, eu não vejo Imperatriz tanto como uma cidade do interior porque ela é uma cidade relativamente grande, você tem acesso ao aeroporto, você tem opções de lazer, então, para quem vem de outra cidade do interior não tem tanta diferença, não sofre tanto com Imperatriz, por exemplo. Eu acho que eu sentiria mais se fosse numa cidade que, por exemplo, não tivesse aeroporto, porque aí dificulta. (E10, em entrevista, 2020)

Ainda nessa perspectiva, perguntamos o que levaria o professor a se sentir estimulado a permanecer efetivamente na cidade. Mais fortemente, os docentes concordaram com os quesitos de investimento na infraestrutura de Imperatriz, autonomia do *campus* e a implantação de mais laboratórios. Esses foram os pontos de confluência nos depoimentos. Destaca-se que eles não falaram sobre trazer seus familiares mais para perto, embora essa seja a razão apontada para se sentirem estimulados a sair. É possível interpretar, desse modo, que há uma mescla de motivos e, embora não tenham indicado a deficiência estrutural da instituição como uma razão, ao que parece, ela também está entre os motivos para buscar outros *campi*.

Por fim, sobre as motivações dos professores para ingressarem na docência superior: a proposta aqui é entender o quanto essa carreira havia sido planejada e se isso poderia contribuir para compreender a constante mudança e a busca por universidades

maiores. No entanto, não há um discurso homogêneo sobre o assunto. As motivações foram bem variadas e não chegaram a compor um perfil único que pudesse explicar essa escolha.

Do corpo de docentes entrevistados, podemos reunir essas razões em três grupos: os que se tornaram docentes porque a oportunidade apareceu na sua vida; os profissionais que estavam desestimulados com o mercado e/ ou viam na docência uma melhoria salarial; e os entrevistados que sonhavam com a carreira no magistério e/ ou pesquisa. Os depoimentos ilustram as três perspectivas:

Dei aula antes e gostava, aí terminei a graduação, fiz especialização, mestrado, então me chamaram pra dar aula e foi indo. (E3 em entrevista, 2020)

Isso foi bem por acaso, porque, na década de 2000, eu não pensava em ser professora. Eu nunca pensei assim: "Ah, eu vou me formar e vou fazer mestrado, doutorado e vou concorrer a um concurso e vou começar a trabalhar como professora". Não! Aconteceu por acaso. (E9 em entrevista, 2020)

Porque, até então, nas últimas décadas, a carreira de professor era muito pouco interessante enquanto projeção salarial, quanto possibilidade de conhecimento. (E4, em 2020)

Porque era necessário para ser pesquisador. Porque a academia sempre foi o que me interessou, ler, debater, conhecer, ciência, essas coisas sempre tiveram de alguma

forma em meu âmbito. (E8 em entrevista, 2020)

Para ser pesquisadora. (E6 em entrevista, 2020)

Eu sempre gostei da área da docência e a coisa que mais me fez querer seguir na carreira é a possibilidade de seguir pesquisa. (E10 em entrevista, 2020)

Tendo esses relatos como ponto de partida, podemos afirmar que as motivações para ingressar na carreira docente não modificam os interesses e a vontade de ficar ou permanecer numa universidade beneficiada pelo Reuni.

### **Algumas considerações**

Os dados coletados nas declarações dos dez docentes-informantes da pesquisa nos permitem produzir interpretações variadas sobre o programa Reuni, mas todas apontam para o sentido de uma percepção positiva sobre essa política pública. A tendência geral dos professores é reconhecer o valor do Reuni para a expansão das universidades, para o acesso dos cidadãos ao ensino público superior e, especialmente, para a democratização educacional. No entanto, notamos que eles não encaram, em sua prática profissional cotidiana, o programa como uma tarefa sua, como um desejo seu de contribuir para a interiorização de forma efetiva. Uma interpretação possível sobre esse aspecto, que entendemos como uma deficiência do programa, decorre da ausência de uma campanha de adesão que trabalhasse a sensibilização e o fornecimento de informações precisas sobre o Reuni para a classe docente.

Outro aspecto que podemos considerar negativo e comum na visão dos docentes sobre o Reuni é que o programa não constituiu um atrativo específico para ingresso na carreira de magistério

superior, não despertou nas pessoas o interesse em fazer parte dessa política pública educacional no papel de professor. A esse respeito, as motivações da carreira são todas pessoais e não há um desejo coletivo de ajudar na educação, de entender que pode fazer a diferença.

Ainda buscando entender a instabilidade do corpo docente nos cursos de interiorização, em especial em Imperatriz, identificar o porquê do alto índice de rotatividade e não fixação dos professores nos cursos abrangidos pelo Reuni, a pesquisa identificou que para quem morou no interior, não há tanta dificuldade em se adaptar à cidade. E, em geral, não é a estrutura física do curso que atrapalha. Pelo menos isso não fica claro, embora digam que ficariam mais estimulados se houvesse um *campus* mais organizado. Para a questão da permanência, o que realmente impacta para a saída dos professores, segundo suas falas, é a distância ou a saudade da família. Foram unânimes em afirmar que sentem muita falta dos familiares. Sobre esse fator, é possível questionar se essa ausência/saudade teria a mesma importância ou frequência nas respostas, caso tais professores estivessem alocados numa universidade grande ou mesmo fora do país. A fluidez e o não estabelecimento de vínculos com cursos beneficiados pelo Reuni por parte dos docentes não é exclusividade no curso de Jornalismo em Imperatriz, nem consideramos que seja uma questão regional, porque mesmo os professores oriundos do Nordeste ou da capital São Luís sentem-se deslocados.

A fim de contribuir para a política do Reuni, ressaltamos que, para o alcance efetivo das metas do programa, com relação à ampliação e à interiorização dos cursos com uma base sólida e duradora, será necessário investimento do Ministério da Educação na formação docente com vistas a essa política específica. Infelizmente, desde 2016, os investimentos na educação são cada vez menores. As universidades públicas têm sobrevivido. Em 2020, por exemplo, o Ministério da Educação anunciou um corte no

orçamento de despesas discricionárias - água, luz, obras, pagamento de terceiros e compra de equipamentos.

E o programa que democratizou a educação e contribuiu para a interiorização do Ensino Superior e público está esquecido. Por isso, além de ser considerar importante o Reuni, é preciso um trabalho pedagógico para a mudança de mentalidades e sensibilização na formação docente para aderir às propostas desse programa. Outro caminho possível, de médio prazo, que identificamos seria a universidade absorver os egressos de seus cursos (ex-alunos) como docentes. Sendo morador ou natural da mesma cidade que abriga o curso, esse ex-aluno não passaria pelo processo de estranhamento com o local, nem de distanciamento da família, um dos principais motivos da impermanência dos professores nos cursos do Reuni, apontados nas entrevistas realizadas na UFMA, *campus* Imperatriz.

Esperamos ter oferecido um diagnóstico que contribua para repensar e melhorar a política pública do Reuni, a partir das percepções dos docentes, já que grande parte do êxito do programa depende desses sujeitos. E depende ainda de uma retomada de políticas públicas de um governo federal que realmente valorize a educação para todos.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 6.096**. 24 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL DEBATE. **Expansão do sistema federal de ensino superior: um programa estratégico**. 4 set. de 2018. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/expansao-do-sistema-federal-de-ensino-superior-um-programa-estrategico%20/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL DEBATE. Forte investimento no ensino superior diminui desigualdades. 10 set. de 2014. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/forte-investimento-no-ensino-superior-diminui-desigualdades/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL DEBATE. Matrículas no ensino superior crescem 52% de 2003 a 2012. 23 set. 2014. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/matriculas-no-ensino-superior-crescem-52-de-2003-a-2012/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CENSO da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância. Brasília, 23 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 19 jul. 2021.

DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IBGE CIDADES. Imperatriz – Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 28 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 27 jul. 2021.

INSTITUTO LULA. Mapa da criação de universidades, campi e institutos federais. 7 set. 2018. Disponível em: <https://institutolula.org/mapa-da-criacao-de-universidades-campi-e-institutos-federais>. Acesso em: 19 jul. 2021.

JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H. KAPLAN, A. **A linguagem política**. Brasília: Editora da UNB, 1982.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991.

PORTAL MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/REUNI-sp-93318841>. Acesso em: 19 jul. 2021.

PORTAL MEC. **O que é o Reuni?** Brasília, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-REUNI>. Acesso em: 19 jul. 2021.

## A PESQUISA HISTÓRICA SOBRE A IMPRENSA BRASILEIRA REALIZADA POR JORNALISTAS

---

Victor Gentili<sup>49</sup>

Felipe Adam<sup>50</sup>

Vitor Carletti<sup>51</sup>

### Introdução

O presente texto possui a intenção de tratar o livro biográfico como um material complementar ao ensino da história do Jornalismo. Neste relato de experiência, apresenta-se o caso da disciplina "A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas<sup>52</sup>", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Segundo cronograma estabelecido, a cada semana do

---

<sup>49</sup> Jornalista. Professor titular da Ufes. Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades.

<sup>50</sup> Jornalista. Doutorando em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Bolsista com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>51</sup> Jornalista e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>52</sup> A disciplina optativa ocorreu nas quartas-feiras, no período noturno, a partir de 4 de agosto de 2021. Ministrada pelo professor dr. Victor Israel Gentili, ela possuía quatro créditos, com carga horária total de 60h.

segundo semestre de 2021, os 14 acadêmicos puderam dialogar com os jornalistas biógrafos a respeito da obra assinada por eles. O programa da disciplina apresenta como objetivos: a) dialogar com os jornalistas autores de livros sobre jornais ou jornalistas, b) conhecer o processo de trabalho de pesquisa e escrita; e c) buscar compreender as razões pelas quais tais obras são tão poucas citadas por trabalhos de pesquisadores da academia<sup>53</sup>.

É importante chamar a atenção que os 14 livros foram todos produzidos por jornalistas e que também possuem como objeto de estudos profissionais de imprensa, empresários de jornais ou empresas jornalísticas. Por meio da leitura das obras, pode-se ter um panorama rico da história recente da imprensa no Brasil, mas não uma compreensão correta do que foi essa história. Portanto, fundamental reconhecer a importância dessas obras como material empírico novo, bem apurado, relevante e indispensável para quem se propor a estudar a história do Jornalismo brasileiro. De todo modo, são recortes específicos da história da imprensa, com o inquestionável mérito de estarem voltados para o grande público – pesquisadores publicam para seus pares. A bibliografia sobre a imprensa brasileira é ampla, variada, diversa e plural. Fugiria ao escopo deste texto uma descrição comentada das diversas obras.

Mesmo sendo uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu*, a cadeira se diferenciou pouco em relação a uma ementa da graduação. O fato de ser uma disciplina de pós-graduação *stricto sensu*, trouxe a característica de um alunado vocacionado à pesquisa, boa parte com interesse específico pela temática. Mas nada impediria que uma disciplina de graduação fizesse algo assemelhado, neste momento em que as possibilidades da

---

53 Disponível em:

[https://comunicacaosocial.ufes.br/sites/comunicacaosocial.ufes.br/files/fiel\\_d/anexo/topicos\\_especiais\\_em\\_comunicacao\\_e\\_territorialidades\\_ii\\_a\\_pesquisa\\_historica\\_sobre\\_a\\_imprensa\\_brasileira\\_realizada\\_por\\_jornalistas\\_-\\_victor\\_israel\\_gentili\\_-\\_2021.2\\_.pdf](https://comunicacaosocial.ufes.br/sites/comunicacaosocial.ufes.br/files/fiel_d/anexo/topicos_especiais_em_comunicacao_e_territorialidades_ii_a_pesquisa_historica_sobre_a_imprensa_brasileira_realizada_por_jornalistas_-_victor_israel_gentili_-_2021.2_.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

tecnologia oferecem recursos virtuais, como foi pelo uso da plataforma *Google Meet*. Ela contribui muito para uma inquietação presente na área, que era compreender as razões pelas quais obras biográficas são tão pouco citadas por trabalhos acadêmicos – inclusive, em resenhas para periódicos científicos. Uma ampla maioria dos autores convidados tem zero citações no *Google Acadêmico*. Por integrar uma disciplina que congregue alunos de vários campos profissionais, o resultado da disciplina pareceu proveitoso, com grande perspectiva para debates que possam promover reflexões, hipóteses e caminhos metodológicos.

## **Histórias de vida**

Pelo fato de a biografia permanecer num campo de forças tensionadas pela História, pelas Ciências Sociais, pelas Letras, entre outras, será necessário contextualizar os conceitos desses campos a fim de se também compreender o que o gênero biográfico representa para um outro vetor de tensões nesse campo, que é o Jornalismo.

Para o presente texto, pautaremos o debate da aproximação da escrita biográfica com o jornalismo a partir dos trabalhos de Sérgio Vilas Boas e Karine Moura Vieira. Por meio de estudos provenientes da Antropologia, Psicologia e Sociologia, além da própria Comunicação, Vilas Boas (2002, p. 37) busca compreender a identificação do leitor com esse nicho literário. “As biografias sugerem o universal embutido na particularidade de um indivíduo. É como se o leitor se deliciasse com o fato ‘de não estar sozinho no mundo’, de poder compartilhar sua própria história com outra pessoa, não importando a época”. Vieira (2015) também contribui ao estudar as rotinas de trabalho dos jornalistas biógrafos. A produção de uma biografia, se comparada a uma grande reportagem investigativa, faz com que os limites de atuação do trabalho jornalístico possam ser redimensionados.

No século XX, Emil Ludwig, Romain Rolland, Stefan Zweig, André Maurois, entre tantos outros, ficaram conhecidos em todo o mundo por suas biografias. Historicamente, no Brasil, biografias eram feitas por biógrafos, como Gondim da Fonseca, Luiz Viana Filho, Raimundo Magalhães Junior e outros. Dos três citados, apenas Gondim da Fonseca era jornalista.

No Brasil, nos últimos anos, as biografias produzidas por jornalistas alcançaram um padrão respeitável de aceitação do público. A partir da publicação da primeira edição de "Morte no Paraíso", biografia do biógrafo Stefan Zweig, por Alberto Dines, em 1981, mas, principalmente, com o lançamento de "Chatô: O rei do Brasil", por Fernando Morais, em 1994, o gênero foi sendo dominado por jornalistas.

Isso ocorreu em função dos procedimentos metodológicos usados. A grande maioria das biografias tem como fonte de informação básica um conjunto de entrevistas com praticamente todas as pessoas vivas que conviveram com o biografado. O uso de documentos, como diários pessoais, e o mergulho em acervos de jornais e revistas antigos também se constituem procedimentos possíveis na produção de biografias, entre tantos outros. O relato é, na quase totalidade dos casos, cronológico.

Jornalista e pesquisador, Felipe Pena propõe uma ruptura radical no fazer biográfico dos jornalistas. Para ele, "[...] o sucesso das biografias no mercado editorial está certamente relacionado à opção da maioria dos autores em reconstruir o passado, atribuindo significado aos fatos dispersos de uma vida, alocando-os em ordem cronológica" (PENA, 2004, p. 20). Para ele, tal sedução "[...] vive de um modelo epistemológico anacrônico e não contempla as transformações na experiência espacial e temporal" (PENA, 2004, p. 20).

Quando o autor é jornalista, nota-se uma preocupação clara com o texto, que deve ser fluente, de leitura agradável, que procure

“fisgar” o leitor e segurá-lo no decorrer de toda a leitura. Tal opção faz com que a grande maioria dos biógrafos não use notas de rodapé, o que termina por prejudicar seu reconhecimento pela academia. O biógrafo se põe numa posição de “contador de histórias”. Vale registrar: boa parte dos livros selecionados para a disciplina tinham notas de rodapé.

O fazer biográfico certamente produz mudanças no biógrafo. Vilas Boas (2008) entende que a individualidade aderente à biografia exige que se conheça como o biografado viveu seu tempo, “[...] como uma vida pode influenciar muitas – mesmo a vida do próprio autor, pois nenhum biógrafo respeitável pode viver à sombra do seu biografado [...] pesquisando-o, interpretando-o diariamente e não ser tocado por essa experiência” (VILAS BOAS, 2008, p. 24). Até porque, se a biografia é o biografado de acordo com o fazer do biógrafo, outro biógrafo que se debruçasse sobre a mesma *persona* certamente faria uma biografia diferente. Ou até o mesmo biógrafo, como de fato ocorreu com Alberto Dines. A biografia de Stefan Zweig que ele publica em 2013 é praticamente outra. Muito mais informações, um texto completamente diferente em relação às edições de 1981, 1982. Já fizera inclusão de informações e infundáveis ajustes no texto na edição de 2004. Dines não é o único biógrafo a fazê-lo. No prólogo da edição de 2004, ele cita Virginia Woolf, que afirmou: “Certas biografias precisam ser reescritas a cada geração, justificou-se [...] ao aventurar-se em novo perfil de Shelley” (DINES, 2004, p. 12). Outro, igualmente citado por Dines, foi Michael Holroyd, que biografou o biógrafo Lytton Strachey e voltou a fazê-lo um quarto de século depois.

Transgredir é essencial na arte biográfica. Mais do que gênero literário, biografia é um desacato. Insubordinação contra a morte, fixação na vida, exercício de suscitação,

ressuscitação dos finados e esquecidos. O relato que se segue contém duas rebeldias: o biografado recusa desaparecer e o biógrafo transpõe o ponto final que colocou há duas décadas. (DINES, 2004, p. 11)

Esse texto de Dines de 2004 é quase profético. Pois Dines faria uma nova biografia de Stefan Zweig e a lançaria em 2013. De fato, Stefan Zweig recusou desaparecer e recebeu praticamente três biografias diferentes e – quase inacreditavelmente – do mesmo autor.

Pensando, como Bourdieu, com a noção de campos de pesquisa, é de se notar, portanto, que os pressupostos epistemológicos que definem a História e o Jornalismo apontam pontos de divergência e de convergência. De todo modo, ela permanecerá como um problema permanente a merecer leituras e reflexões. Sobre essa questão, Richard Romancini observa:

É evidente que isso não é um impedimento para que os pesquisadores jornalistas produzam conhecimento histórico mais afeito ao campo científico – como o comprova o fato de vários jornalistas terem feito estudos históricos rigorosos e de qualidade [...]. O tradicional fôlego investigativo dos jornalistas, sua capacidade de oferecer boas interações pessoais com fontes de informação, preocupação com a clareza na produção textual são algumas qualidades que podem e devem ser “levadas” de um campo a outro. (ROMANCINI, 2007, p. 40)

Esse autor, pesquisador do campo da Comunicação, que trabalha os vínculos do Jornalismo com a História, defende que tais trabalhos devem explicitar suas fontes (de forma a permitir que outros a pesquisem), as metodologias que orientaram a coleta de dados, a problemática conceitual construída para o estudo que orientou a análise.

Tais biografias podem ser usadas como material historiográfico? Em outras palavras, qual a interlocução desse gênero com a historiografia? O objetivo é propor que essas obras, produzidas por jornalistas, possam servir de norte para uma maior investigação, entendimento e aprofundamento dos estudos históricos a respeito do campo jornalístico no Brasil. Na próxima seção, discute-se a aplicação da ementa em sala.

### **Prática em sala de aula**

Pela perspectiva do ensino, cabe lembrarmos que, em qualquer curso de graduação, ao menos já houve alguma recomendação de leitura da autobiografia “Minha razão de viver: Memórias de um repórter”, lembranças de Samuel Wainer, publicada em 1987 pela editora Record; ou “A regra do jogo: O jornalismo e a ética do marceneiro”, de Claudio Abramo; ou ainda “Chatô: O Rei do Brasil”, escrito por Fernando Morais. Era uma outra época, muitos professores de Jornalismo eram apenas graduados e a pós-graduação na área ainda era limitada a poucos cursos. Realidade que se alteraria e que hoje está a merecer um repensar.

Por que os livros apresentados na disciplina são quase desconhecidos pelos pesquisadores da academia? Por que não são usados em disciplinas de graduação? Esta, aliás, era uma questão levantada no programa da disciplina, como se pode ver na última frase da ementa acessível no programa já referido aqui: “Uma questão intriga e inquieta. Os estudos acadêmicos sobre o assunto

praticamente ignoram tais obras. Algumas tem zero citações no *Google Acadêmico*; outras, muito poucas”.

Porém, uma disciplina que trate exclusivamente de biografias jornalísticas, que ofereça uma conversa com o jornalista-autor e que aborde assuntos como história do Jornalismo, livro-reportagem, jornalismo investigativo, rotinas profissionais, entre outras, em si já é um fator singular.

O convite aberto para que outros alunos do programa integrassem a disciplina se deu via listas de *e-mail* da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji) e da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), o que resultou na adesão de acadêmicos da capital Brasília (UnB) e dos estados do Rio de Janeiro (UENF), Rio Grande do Sul (PUC-RS), São Paulo (Umesp) e do Programa de História da própria Ufes. Soma-se ainda uma aluna oriunda da Venezuela. Dos 14 alunos, nove eram vinculados ao programa que o oferecia, e cinco eram externos. Desses, quatro eram doutorandos e um, mestrando.

A ementa proposta para a disciplina “A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas” foi a de estabelecer um diálogo com os jornalistas-autores que se debruçaram em pesquisas que resultaram em livros sobre profissionais de imprensa, empresários de jornais ou empresas jornalísticas. As aulas remotas ocorreram semanalmente, às quartas-feiras, no período entre agosto e dezembro de 2021. Realizadas por meio do *Google Meet*, os encontros foram gravados, postados no canal do PósCom no *YouTube*. Ao final, foram salvos numa *playlist*<sup>54</sup>. Durante o tempo de conversa – das 18h às 20h – os autores puderam abordar perspectivas sobre a obra.

---

<sup>54</sup> Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=8\\_vR83Ldkdw&list=PLYimT3RsW1TMmz8VCXO89JGnfhpJCqafH](https://www.youtube.com/watch?v=8_vR83Ldkdw&list=PLYimT3RsW1TMmz8VCXO89JGnfhpJCqafH). Acesso em: 31 jan. 2022.

O principal critério que foi usado para a escolha dos convidados foi a relevância dos biografados ou dos acontecimentos narrados. Autores cujas obras são mais conhecidas foram preteridos em nome de outros cujo reconhecimento ainda é menor. É o caso, entre outros, de “O anjo pornográfico”, por Ruy Castro; “Chatô: O rei do Brasil”, de Fernando Morais, e “Notícias do Planalto”, assinado por Mario Sergio Conti.

Há outras obras fundamentais, em tudo compatíveis com os critérios da disciplina. Mas os autores já faleceram. “Cobras Criadas”, biografia de David Nasser, por Luiz Maklouf Carvalho, é fundamental. “Anábase: História da *Gazeta Mercantil*” também, assim como “Pimenta Neves: Uma reportagem”, por Luiz Octávio de Lima, obra complementar àquela de Vicente Vilaradaga para entender os bastidores das redações que culminaram no assassinato da jornalista Sandra Gomide. “O Castelo de Âmbar” e “O Brasil”, ambos de Mino Carta, foram preteridos pelo fato de o protagonista ser o narrador, além de serem reflexões em formato de romance. É inumerável a quantidade de obras de jornalistas narradas em primeira pessoa. A disciplina já fora divulgada nas redes quando foi lançado o livro “Joelmir Beting: O jornalista mais influente da história do Brasil”, por Edvaldo Pereira Lima. Poderia estar incluído.

O professor tem uma lista de livros que lamenta não terem sido incluídos. “Os irmãos Karamabloch”, de Arnaldo Bloch, é de autoria de um dos netos dos três biografados, mas certamente tem os méritos para estar incluída. Também estão nessa lista: “A História do Lance: Projeto e prática do jornalismo esportivo”, por Maurício Stycer; “Entre sem bater: A vida de Aparício Torelly, o Barão de Itararé”, de Cláudio Figueiredo; “Histórias e bastidores dos 40 anos de *Placa*”, da dupla Bruno Chiarioni e Marcio Kroehn, entre muitos outros. Com o pedido de perdão por outras obras não aqui citadas.

Além de conhecer os autores, a prática na disciplina previa o processo de investigação, os bastidores de escrita. Nesse sentido, a

disciplina possuiu a intenção de divulgar as obras biográficas e submetê-las à crítica de alunos de pós-graduação das áreas de Comunicação, Jornalismo, Letras ou História. De acordo com a proposta inicial, os encontros foram organizados cronologicamente a partir da história do biografado. O calendário inicial precisou ter um leve ajuste, pelo fato de um dos convidados ter contraído Covid-19, cujo resultado se deu conforme organizado na Tabela 1:

**Tabela 1:** Cronograma das aulas com os autores convidados e as respectivas obras

Data	Autor	Título da obra	Biografado	Editora	Ano
18/08	Jorge Caldeira	Júlio Mesquita e seu tempo (4 volumes)	Júlio Mesquita	Mameluco	2015
25/08	Dácio Nitri	Cásper Líbero: Jornalista que fez escola	Cásper Líbero	Terceiro Nome	2019
01/09	Carlos Marchi	Todo aquele imenso mar de liberdade	Carlos Castello Branco	Record	2015
08/09	Feriado em Vitória (ES)	-	-	-	-
15/09	Ferdinando Casagrande <sup>55</sup>	<i>Jornal da Tarde:</i> Uma ousadia que reinventou a	<i>Jornal da Tarde</i>	Record	2019

<sup>55</sup> Em 2019, o jornalista conquistou o 1º lugar no Prêmio Livro-Reportagem Amazon - categoria Profissional. Disponível em: <https://www.record.com.br/amazon-com-br-jornalistascia-e-editora->

		imprensa brasileira			
22/09	Tom Cardoso	75 kg de músculos e fúria – Tarso de Castro: A vida de um dos mais polêmicos jornalistas brasileiros	Tarso de Castro	Planeta	2005
29/09	Karla Monteiro	Samuel Wainer: O homem que estava lá	Samuel Wainer	Cia. das Letras	2020
06/10	Carlos Maranhão	Roberto Civita – O dono da banca: A vida e as ideias do editor da <i>Veja</i> e da Abril	Roberto Civita	Cia. das Letras	2016
13/10	Cezar Motta	Até a última página: Uma história do <i>Jornal do Brasil</i>	<i>Jornal do Brasil</i>	Objetiva	2018
20/10	Leonêncio Nossa	Roberto Marinho – O poder está no ar: Do nascimento ao <i>Jornal Nacional</i>	Roberto Marinho	Nova Fronteira	2019

[record-anunciam-vencedor-do-premio-livro-reportagem-amazon/](https://www.record-anunciam-vencedor-do-premio-livro-reportagem-amazon/). Acesso em: 31 jan. 2022.

27/10	Mauro Malin	Dossiê Herzog: Prisão, tortura e morte no Brasil (de autoria de Fernando Pacheco Jordão)	Vladimir Herzog	Global Editora	2005
03/11	Vicente Vilardaga	À queima roupa: O caso Pimenta Neves	Perfil casal	Leya	2013
10/11	Wagner William	Olho no lance - Silvio Luiz	Silvio Luiz	Best Seller	2002
17/11	Mário Magalhães	Biografia de Carlos Lacerda, em construção -	Carlos Lacerda	Cia. Das Letras	-
01/12	Antônio de Pádua Gurgel	O Diário da rua Sete: 40 versões de uma paixão	<i>O Diário</i>	Contexto: Jornalismo & Assessoria	1998

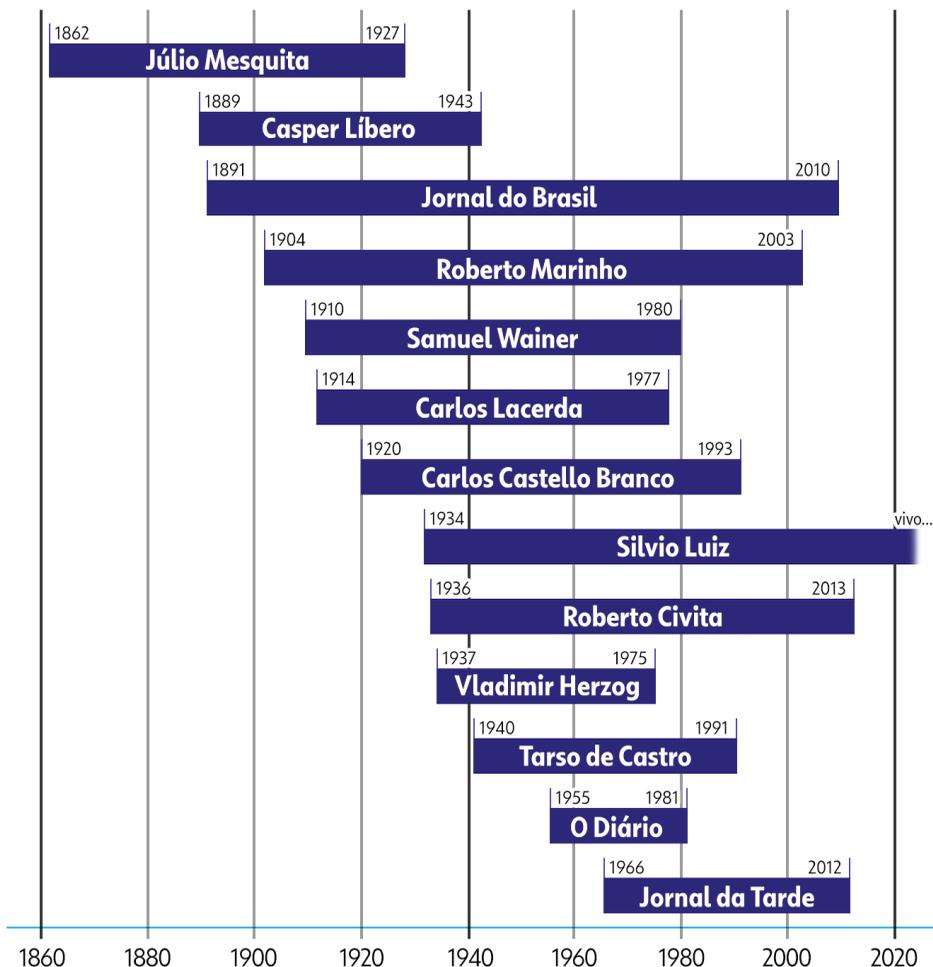
**Fonte:** Os autores.

Na quarta-feira, 27 de outubro, o convidado foi Mauro Malin, que recebeu de Clarice Herzog, de Fátima Pacheco Jordão e do Instituto Vladimir Herzog a responsabilidade de coordenar a publicação da 7ª edição do livro "Dossiê Herzog: prisão, tortura e morte no Brasil", cuja primeira edição é de maio de 1979, pouco mais de três anos após o assassinato de Vladimir Herzog, em 25 de outubro de 1975. Inegavelmente um livro fundamental e imprescindível para compreender um período histórico decisivo na história do país e de sua imprensa. Trata-se do único autor convidado cuja obra não é de sua autoria e que não estava prevista

na bibliografia final da disciplina (bibliografia não referenciada aqui, mas encontrável no programa da disciplina citado com *link* anteriormente).

Para Lima (2009, p. 425), a biografia é uma narrativa de longo percurso “[...] cuja missão é contar toda a vida de uma pessoa, viva ou morta”. Porém, como se pode observar na tabela anterior, a disciplina abordou em três encontros a história de periódicos impressos: o paulista *Jornal da Tarde*, o carioca *Jornal do Brasil* e o capixaba *O Diário*. Ao contrário do professor Edvaldo Pereira Lima, Casagrande (2012, p. 20) trata a reconstituição do *JT* como uma narrativa biográfica sem considerá-la como absoluta. Para ele, o livro “[...] não pretende ser uma biografia definitiva. É apenas a melhor versão que consegui reunir da história do *Jornal da Tarde* a partir das narrativas de jornalistas que viveram em diferentes momentos e de pesquisas em livros, jornais, revistas e fotos antigas”. Também se pode observar que o calendário se propôs a abarcar profissionais de vários períodos históricos, conforme ilustrado abaixo, no Gráfico 1, em ordem cronológica da vivência dos biografados:

**Gráfico 1:** Período de vida dos protagonistas das obras trabalhadas na disciplina



**Fonte:** Os autores (arte de Matheus Gastaldon).

Todos os protagonistas são do jornalismo impresso, exceto Sílvio Luiz, locutor reconhecido pelas narrações esportivas. A penúltima aula com convidado aconteceu com o jornalista Mário

Magalhães – autor premiado por “Marighella: O guerrilheiro que incendiou o mundo” - que, no momento, se dedica a biografar Carlos Lacerda. É importante constar que, entre os autores, encontra-se apenas uma jornalista mulher, Karla Monteiro, e apenas um negro, Antônio de Pádua Gurgel. Nenhuma obra foi dedicada a uma protagonista mulher. A que trata do assassinato da jornalista Sandra Gomide destaca no título o nome do assassino, Antônio Marcos Pimenta Neves, e não da profissional assassinada.

O mercado editorial brasileiro é ainda dominado por homens. No segmento biografia, a relação entre masculino e feminino, tanto no quesito autoral quanto na de protagonistas, é abismal (ADAM; HOHLFELDT, 2021). “A biografia para pegar, para vender, para as editoras se interessarem, geralmente tem que ser um personagem protagonista. E, de novo, são poucas as mulheres que estão à frente. Tem muito pouco interesse, é difícil emplacar, dizem que vende menos” (MONTEIRO, 2021). A dedicação para com o trabalho, associado a outras questões, como a maternidade, faz do percurso biográfico um desafio, já que é ainda um universo extremamente masculino. “Às vezes, me pergunto por que homens só fazem grandes biografias? E eu cheguei à conclusão que é puramente tempo. Biografia é um mergulho muito vertical, apuração muito gigante e te consome todas as horas do dia” (MONTEIRO, 2021).

A presença de Karla Monteiro ilumina a contribuição das jornalistas mulheres no nicho do mercado editorial biográfico. De Regina Echeverría, Ana Arruda Callado, Luciana Hidalgo a Adriana Negreiros, Josélia Aguiar, Daniela Arbex. “O reconhecimento do trabalho de um homem é muito mais rápido e muito mais fácil. A gente tem que ficar ali, pedindo pelo amor de Deus para a pessoa ler. Acho que tem um caminho grande a percorrer nessa seara de conquistar esse espaço” (MONTEIRO, 2021).

## Reflexões a respeito da experiência

A atividade jornalística, após a massificação dos meios de comunicação a partir do século XIX, é a principal produtora de memória da humanidade. A apuração, a organização e a publicação do relato com texto, áudio e imagens, seja em veículos impressos, radiofônicos, televisivos ou virtuais, são hoje os métodos de se registrar o que acontece nas diversas áreas da sociedade como a política, a economia, a cultura. Mas quem se ocupa de juntar e organizar a história do jornalismo brasileiro hoje?

Há pesquisas bem documentadas e pesquisadores empenhados nesse sentido de deixar um legado para essa profissão responsável em informar e dar significado ao que acontece no mundo. A mais exemplar é *História do Jornalismo no Brasil*, escrita por Richard Romancini e Cláudia Lago. O livro usa fontes documentais amplas que, se não fosse o trabalho desse nicho de pesquisadores, parte da história da imprensa brasileira ficaria descentralizada em variados documentos em locais distantes, ou talvez até esquecida pela dificuldade de acessá-la.

Mesmo que não tenham um método acadêmico definido e sejam reconhecidas por parte da comunidade universitária, as pesquisas dos jornalistas que aceitaram o convite feito pelo professor responsável pela disciplina, Victor Gentili, contribuem para aumentar o número de versões sobre episódios importantes da imprensa brasileira e apresentam com mais detalhes aspectos que uma obra que precisa copilar mais de 500 anos de história da atividade jornalística não dá conta de fazer.

Ao se analisar uma obra de gênero biográfico, o pesquisador poderá se ater em dois aspectos: o biografado em si, protagonista que empresta o nome ao título do livro; ou pelo viés do biógrafo, autor que se propôs a investigar a vida dessa personagem. Na disciplina, ambas as situações foram contempladas, já que o

histórico dos autores também anunciava uma participação na visão histórica da profissão.

Adam (2020) traçou características de obras biográficas a respeito de jornalistas publicadas em editoras universitárias. Na ocasião, concluiu que elas possuíam três características essenciais e que pareciam uma tendência no gênero: ambiente jornalístico, espaços de pertencimento e legado do biografado (ADAM, 2020). Mesmo não sendo publicada por um meio acadêmico, os livros debatidos na disciplina abordam aspectos profissionais, os diversos nichos de atuação do protagonista e a herança da personagem, o que faz com que as obras contribuam diretamente para uma construção da história do jornalismo brasileiro.

A existência da memória está condicionada ao acesso a ela. Para que ela tenha valor simbólico, seja material, afetivo ou epistemológico, é preciso que, além do relato histórico, haja interação com quem acessa essas informações do passado e as relacione com o presente. Essa é uma das contribuições da disciplina "A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas". Como todas as entrevistas com os pesquisadores biógrafos foram gravadas e estão disponíveis no *Youtube*, o acesso ao método de pesquisa que os autores utilizaram para biografar seus objetos, as particularidades pessoais das personalidades que compuseram uma época do jornalismo no Brasil, a construção do poderio econômico e simbólico de grandes veículos de comunicação, o contexto histórico das ações contadas nas biografias e as transformações da deontologia da profissão foram aspectos abordados nos encontros virtuais. Todas as aulas da disciplina serão, com certeza, objeto de consulta por pesquisadores que tenham como objeto a história da imprensa no Brasil, assim como o jornal impresso passou a ser fonte documental ao longo dos anos.

Transmutado, no dia seguinte, em papel de embrulhar peixe, o jornal transforma-se também, para o olhar do historiador, em lugar de memória e vai ocupar seu espaço passivo ao lado de tantos outros documentos, nas bibliotecas e hemerotecas, à espera de quem dali – seletivamente – recolha e organize marcas e indícios para – valendo-se dos valores e parâmetros acadêmicos e metodológicos vigentes – (re)(a)presentar o passado como história. Incorporada no relato histórico, a memória deixa de ser memória para ser provisória verdade: verdade histórica, que vai durar até a próxima apropriação, até a próxima interpretação. (PALACIOS, 2010, p. 5)

Imerso na discussão sobre o campo da memória, cita-se aqui uma reflexão sobre a nostalgia, encarada “[...] como a busca do alcance do inatingível, a satisfação do insatisfatório. Se uma dogmática crença no progresso implicava um desejo ardente pelo futuro, a nostalgia, como sua inversão emparelhada, implicava apenas um desejo ardente pelo passado” (PICKERING; KEIGHTLEY, 2020, p. 8). Enquanto Jorge Caldeira se alfabetizou por meio da leitura do *Estadão*, Karla se aproximou primeiramente do futuro biografado Samuel Wainer à época do lançamento de “Minha razão de viver”, ainda estudante de graduação. Cezar Motta trabalhou no extinto *JB* impresso, semelhante a Carlos Maranhão, que saúda a casa onde trabalhou por 42 anos no posfácio, uma espécie de gratidão ao passado:

Na Abril, vivi momentos marcantes de minha trajetória. Foi ali que conheci alguns de meus

bons amigos e a mãe dos meus filhos. Perdi companheiros próximos. Aprendi tudo o que sei sobre a profissão que escolhi. Como repórter, cobri nove Copas do Mundo e cinco Olimpíadas. Na *Playboy*, fiz duas dezenas de entrevistas. Ajudei a *Veja São Paulo*, graças a equipes competentes que pude formar, a se tornar, por vários anos, a maior revista da casa depois da *Veja*. (MARANHÃO, 2016, p. 492)

Por meio da leitura dos livros e da conversa entre com os jornalistas biógrafos, percebe-se uma intensa identificação com o protagonista retratado nas páginas. A devoção de Carlos Maranhão para com a Abril é equivalente ao de Ferdinando Casagrande (2019, p. 19) para com o *JT*, por exemplo. “Tornei-me jornalista por causa do *Jornal da Tarde*, que meu pai levava todas as noites para casa quando eu era adolescente. Por ironia do destino, anos mais tarde, o mesmo *JT* seria a minha primeira escola de jornalismo”. Único autor ainda ativo em redações, Leonencio Nossa produziu “Roberto Marinho: O poder está no ar”, uma obra incrivelmente minuciosa, rigorosa e precisa – 40 páginas de notas de fim (o primeiro volume). Infelizmente, trava uma disputa judicial com a poderosa Cia. das Letras, o que inviabiliza a publicação do fundamental segundo do volume, conforme esclarece em *post* na rede social, publicado em dezembro de 2021<sup>56</sup>.

As biografias resgataram episódios que servem de exemplos para ensinar como os valores do Jornalismo se transformaram desde o começo da profissionalização no Brasil. Alguns relatos expostos

---

<sup>56</sup> Disponível em:

<https://www.facebook.com/leonencio.nossa/posts/6940680669307724>.

Acesso em: 09 fev. 2021.

durante os encontros da disciplina são uma aula de como grandes nomes da profissão construíram seus relacionamentos com fontes de informação, que possibilitavam o tão buscado “furo jornalístico”.

O livro “Cásper Líbero: O jornalista que fez história”, escrito por Dácio Nitrini, tem um excelente trabalho bibliográfico de resgate das edições de *A Gazeta*, que mostra como o empresário usava escancaradamente o jornal como atividade político-partidária e como eram os textos sem o método da objetividade jornalística e a técnica da pirâmide invertida - essa última adotada, no Brasil, pelos principais periódicos a partir da década de 1950.

Biógrafo do colunista de política do *JB* Carlos Castello Branco, Carlos Marchi disse que a relação de confiança com personalidades da República, em uma época sem os dispositivos digitais de comunicação, era estabelecida no bate-papo do bar, quando o profissional de redação saía do trabalho. Marchi destaca que a vida social do prestigiado jornalista existia em função da apuração de alguma informação exclusiva, o que extrapola as territorialidades da profissão e os limites dos horários de trabalho estabelecidos nos contratos. Hoje, há uma legislação trabalhista, mesmo que, muitas vezes, descumprida pelos patrões. Mas toda essa reflexão trazida pelo autor à disciplina mostra que, independentemente da evolução tecnológica que aproximou mais os jornalistas das fontes, é preciso conquistar e cuidar de quem pode ter a matéria-prima de qualquer jornal: a informação exclusiva.

A tecnologia permitiu que a disciplina fosse ministrada a partir de Vitória (ES), e apenas um convidado lá reside (Gurgel). Mais de um terço da turma (cinco em 14) era de alunos externos. As aulas aconteceram de forma remota por causa da pandemia de Covid-19, em que o distanciamento social se tornou uma medida eficaz para evitar a aceleração da contaminação.

Esse modelo permitiu uma metodologia de ensino que descentralizou as abordagens. Ou seja, se fosse ministrada em sala

de aula, provavelmente, o professor teria o “domínio” epistemológico das discussões e/ ou não haveria a possibilidade de reunir os biógrafos em cada semana no modelo presencial. As reuniões pelo *Google Meet*, todavia, permitiram uma imersão dos alunos no conteúdo com perguntas aleatórias e não programadas aos pesquisadores convidados. Pode-se, sim, afirmar que a disciplina permitiu aos pós-graduandos fazer pesquisa, mesmo que o tema das biografias feitas por jornalistas não fizesse parte de seus campos de investigação acadêmica.

É essencialmente exploratória e flexível, não havendo sequência predeterminada de questões ou parâmetros de respostas. Tem como ponto de partida um tema ou questão ampla e flui livremente, sendo aprofundada em determinado rumo de acordo com aspectos significativos identificados pelo entrevistador enquanto o entrevistado define a resposta segundo seus próprios termos, utilizando como referência seu conhecimento, percepção, linguagem, realidade, experiência. (DUARTE, 2017 p. 65)

Assim, a disciplina serviu também para tornar mais acessíveis essas obras que tratam da história da imprensa brasileira e possibilitou questionamentos e críticas pelo professor e pelos estudantes. A mesma problemática pode ser vista de forma inversa. Vários convidados informaram ser a primeira vez que foram convidados a falar numa instituição de ensino. Não reconhecer ou desprezar obras com esse cunho faz cada vez mais da universidade um local distanciado da realidade cultural do país.

## Considerações finais

Esta disciplina levantou importantes reflexões como a preservação de acervos históricos. Para superar as lacunas de um país que carece de memória, é urgente e necessária uma avaliação de onde se encontram as documentações sobre a história da imprensa nacional. Em algumas obras onde o biógrafo pode usufruir de centros de arquivos empresariais - como é o caso da *Memória Abril* e da própria *Memória Globo* - o acesso é facilitado; em outros, a documentação é má distribuída em alguns museus, bibliotecas ou até universidades. Aqui, chama-se a atenção para uma maior harmonia entre teoria e prática no campo da Comunicação, já que casos como esse poderiam servir de bandeira à Associação Brasileira de Ensino de Jornalismo (Abej), à Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), à Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia (Rede Alcar), à Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), ou até mesmo à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). O título da disciplina, "A pesquisa histórica sobre a imprensa brasileira realizada por jornalistas", já deixa claro que os convidados são pesquisadores (além de jornalistas). Por que não dialogar com os pesquisadores da academia?

Por fim, reitera-se que, mesmo sendo uma cadeira optativa ofertada no âmbito da pós-graduação, ela poderia ser aproveitada em nível de graduação. Além disso, essa iniciativa pode servir de parâmetro a projetos de extensão e outras redes de estudos. Afinal de contas, estudar a história do jornalismo é poder acessar o passado em meio a redações, tinteiros, máquinas de escrever, ilustrações, fotografias, reportagens.

Os autores deste texto e outros alunos da disciplina têm interesse em prosseguir nessa caminhada. Este capítulo pode ser visto como um primeiro passo. Possivelmente, virão outros textos.

Também novos encontros com outros autores que se encaixam no perfil da disciplina e possivelmente abrindo mais o espectro, para ampliar o diálogo entre jornalistas que pesquisam Jornalismo e pesquisadores acadêmicos do Jornalismo.

## Referências

ADAM, F. **A história do jornalismo brasileiro através das biografias de profissionais da imprensa publicadas pelas editoras universitárias (1998-2018)**, 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

ADAM, F.; HOHLFELDT, A.. A memória do feminino: Um esboço do catálogo biográfico da Companhia das Letras e Record (1990-2020). *Lumina*, v. 15, n. 2, p. 55–71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/34517>.

Acesso em: 01 fev. 2022.

CASAGRANDE, F. **Jornal da Tarde**: Uma ousadia que reinventou a imprensa brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2019.

DINES, A. **Morte no Paraíso**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DUARTE, J. "Entrevista em profundidade". In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org). **Métodos e técnicas de Pesquisas em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2017. p. 62-83.

JORDÃO, F. P. **Dossiê Herzog**: Prisão, tortura e morte no Brasil. 7. ed (revista e ampliada). São Paulo, Autêntica/ Editora Instituto Vladimir Herzog, 2021.

LIMA, E. P. **Páginas ampliadas**: O livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. 4. ed. São Paulo: Manole, 2009.

MARANHÃO, C. **Roberto Civita** - O dono da banca: A vida e as ideias do editor da *Veja* e da Abril. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

MONTEIRO, K. Aula disciplina "Pesquisa sobre a imprensa por jornalistas" – Karla Monteiro e Samuel Wainer. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bwayd\\_ohKQg](https://www.youtube.com/watch?v=bwayd_ohKQg). Acesso em: 01 fev. 2022.

PALACIOS, M. Convergência e memória: jornalismo, contexto e história. **Matrizes**, São Paulo, v. 4, nº 1, p. 37-50, jun/dez.2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38274/41083/>. Acesso em: 02 fev.2022.

PENA, F. **Teoria da Biografia sem fim**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

PICKERING, M.; KEIGHTLEY, E.. As modalidades da nostalgia. In: **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 7-33, jan/jul. 2020. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/23928/16874>. Acesso em: 08 fev. 2022.

ROMANCINI, R. "História e Jornalismo: reflexões sobre campos de pesquisa". In: LAGO, C.; BENETTI, M. **Metodologia de Pesquisa em Jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 23-47.

VIEIRA, K. M. **Do fazer um saber - A construção do biografar: O discurso de autoria sobre a prática jornalística na produção de biografias por jornalistas brasileiros**, 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

VILAS BOAS, S. **Biografia e biógrafos: Jornalismo sobre personagens**. São Paulo: Summus, 2002.

VILAS BOAS, S. **Biografismo: Reflexões sobre as escritas da vida**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

# ALUNO É TUDO IGUAL? A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: uma comparação da recepção em telejornalismo entre Norte e Sudeste

---

Duílio Fabbri Júnior<sup>57</sup>

## Introdução

O último dia de 2019 marcou o mundo pelo anúncio da existência de um vírus que, em pouco tempo, causou para uma pandemia e, conseqüentemente, uma corrida entre os países mais desenvolvidos tecnologicamente em busca de uma vacina ou, pelo menos, tratamento.

De contágio alto e grande índice de letalidade, isso custou a todos o uso de máscaras, álcool em gel e muito mais água e sabão para o contato com superfícies, além do confinamento das pessoas em casa. Muita coisa mudou. Idas ao mercado e ao cabeleireiro,

---

<sup>57</sup> Doutor pela UFSCar. Coordenador de curso e professor no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Docente no Centro Universitário Campo Limpo Paulista (Unifaccamp). Foi professor na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), entre 2020 e 2022.

serviços de entrega, visitas aos parentes e amigos, aglomerações festivas. Tudo foi rapidamente substituído pela angústia, pelo medo, por entes queridos internados em hospitais, intubações, mortes, enterros, ansiedade pela espera de uma vacina ou medicamentos comprovadamente eficazes; estudantes e professores impedidos de irem para a escola, tendo que se adaptar a novos formatos de aulas. Assim, esse cenário se estabeleceu no mundo e no país, de forma repentina, sem preparação alguma, e com muita tensão sobre tudo o que estava acontecendo ou que viria.

Com os alunos fora da sala de aula, um elemento, muito conhecido deles, a tecnologia digital, começou a ter outro sentido, além de ser o elo para conversas, entretenimento e postagens em redes. A tecnologia digital, que não era presente na mesma medida entre os professores (trata-se, na maior parte dos casos, de imigrantes digitais<sup>58</sup>), passou a ser aprendida e compartilhada rapidamente em experiências de grupos, reuniões pedagógicas, cursos (eles próprios realizados *online*) e redes digitais. A expectativa de que seria por pouco tempo não se concretizou, e alunos e professores começaram a se preparar para um período mais extenso, que, na maior parte das instituições, chegou a dois anos ou mais de aulas remotas.

Uma das primeiras metodologias que vieram à tona foi a Sala de Aula Invertida – ou *Flipped Classroom* – com algumas “adaptações” obedecendo às restrições sanitárias. Essa é uma metodologia ativa, que explora menos aulas expositivas como

---

<sup>58</sup> Prensky (2001) explica que os nativos digitais são os sujeitos que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais e aprenderam, desde cedo, a viver no espaço cibernético com diversas horas de suas vidas gastas nesse mundo virtual. Esses sujeitos são os alunos de hoje. Já os imigrantes digitais, ainda segundo o autor, são todas as pessoas nascidas antes da internet, na era analógica. Esses indivíduos aprenderam a se adaptar ao ambiente virtual, como é o caso da maioria dos docentes que hoje lecionam.

ferramenta de ensino-aprendizagem (LORENZON, 2016). Em seu modelo original, pensado para o cenário presencial, os estudantes devem ler e desenvolver os conteúdos em casa e irem à escola ou à universidade encontrar professores e colegas para esclarecer dúvidas, chegar a conclusões sobre os exercícios, desenvolver atividades grupais ou avaliações. É nesse ponto que entra a adaptação antes citada. Sem poder ir às salas de aula presenciais, os alunos usavam *chats* e fóruns para compartilhar dúvidas, encaminhamentos e discussões.

Ainda que sem falar em salas de aula invertidas, Vygotsky ([1978] 2007) já destacava a questão da interação social para estimular os processos de ensino e de aprendizagem (interação esta que deve ser estimulada e fortalecida nos encontros presenciais ou síncronos, no caso das situações de restrição sanitária).

Outra metodologia que se mostrou bastante ativa e condizente com o cenário pandêmico foi a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP, também conhecida pela sigla em inglês PBL – *Problem Based Learning*), que busca a construção do aprendizado/conhecimento com os alunos organizados em grupos, que vão se guiar em busca da resolução de um problema, um desafio, previamente elaborado pelo docente (ALBANESE; MITCHELL, 1993). Essa metodologia surgiu no ensino da Medicina e, nas últimas duas décadas, passou ser praticada nas mais diversas áreas.

Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), as tecnologias digitais repercutem na quebra de paradigmas na educação. Assim, estimula-se o docente a reaprender e a reavaliar as concepções sobre a formação digital. Nesse processo, tanto na Sala de Aula Invertida quanto na ABP, percebeu-se que as discussões mediadas tecnologicamente ajudavam a manter laços e as relações entre estudantes e professores.

O que antes chamávamos genericamente de “aula”, com a discussão dos conceitos e a parte teórica apresentada, na maior parte das vezes, de forma expositiva, passou a ser ministrada em

pílulas, em partes mais fracionadas, em função do quão cansativo se torna ouvir uma exposição de horas à frente de uma tela. Deu-se destaque ao fazer, ao colocar em prática, ao discutir. Esse modelo de aula invertida, mesmo antes da pandemia, já vinha sendo posto em prática em várias universidades, entre elas as renomadas e conhecidas mundialmente Harvard, Yale e Stanford (PAIVA, 2016).

### **Da educação a distância às aulas remotas**

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Essa definição está presente no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases).

Aqui é importante fazer uma distinção para não nos perdermos nas nomenclaturas e diferenciar a EaD e o ensino remoto, que foi adotado como alternativa para a situação excepcional posta pela pandemia. A EaD é caracterizada pela distância no tempo e no espaço entre os alunos e os recursos de aprendizagem (OTSUKA; LIMA; MILL, 2013). Já a educação remota refere-se apenas à distância espacial. Assim, a EaD e a educação remota não são sinônimos, mas ambas têm em comum a utilização de ferramentas digitais de ensino-aprendizagem, além da flexibilidade dos recursos e processos (BOZKURT; SHARMA, 2020).

O principal ponto a ser considerado nessa adaptação emergencial realizada durante a pandemia foi o pouco tempo para planejamento. As instituições de Ensino Superior, já havia alguns anos, mantinham um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que muitos professores dos cursos presenciais usavam somente como repositório de materiais para os estudantes (*PowerPoint* das aulas, listas de bibliografia, textos de leitura etc.), aquém do potencial,

perpetuando uma aprendizagem mais focada no conteúdo do que na experiência do estudante (KINCHIN, 2012; RIENTIES *et al.*, 2014). Pesquisadores apontavam que os AVAs, mesmo sendo mais usados nos últimos anos, não se mostravam alinhados a uma mudança nas práticas pedagógicas, que permitisse uma real adaptação aos novos espaços de aprendizagem (KINCHIN, 2012).

Com a pandemia, esses espaços tiveram que ser redimensionados, com plataformas gratuitas também sendo usadas como recursos e ferramentas de trabalho. Com os desafios desencadeados, ao mesmo tempo, pôs-se em prática uma condução humana de empatia, de saúde mental, das condições de trabalho, da abertura para a escuta e a sensibilidade.

Posta essa breve discussão, passamos a, neste artigo, descrever uma experiência de produção e recepção de reportagem em aulas de disciplinas relacionadas a telejornalismo ou à produção audiovisual, comparando resultados em salas de aula do Sudeste, em uma instituição privada de Campinas (SP), e do Norte, em uma instituição pública, em Manaus (AM), ambas em cursos de Jornalismo. Nas duas experiências, o autor deste texto era o docente responsável.

## **O professor no processo de aulas remotas**

Para que as aulas remotas funcionassem, atingindo resultados pedagógicos satisfatórios, os professores precisaram passar por uma mudança de paradigma, deixar definitivamente a perspectiva de detentor do conhecimento<sup>59</sup> para se transformar em um mediador.

Não foi fácil para muitos. Essa experiência precisou trazer mais flexibilidade, pois, com os alunos desenvolvendo leituras, pesquisas e atividades em casa, o tempo para os resultados mudou

---

<sup>59</sup> Enfatiza-se aqui essa questão, por meio do advérbio “definitivamente”, pois há vários anos os professores têm sido levados a adotar uma perspectiva menos centralizadora, focalizando o processo no protagonismo dos estudantes (LORENZON, 2016).

significativamente, impactando os cronogramas de aula, os planos de ensino, os métodos e até as formas de avaliação. Todos e tudo se transformando. Adaptação e planejamento passaram a ser algumas das palavras que mais se ouviam.

As coordenações de curso tiveram que planejar com mais cuidado o calendário e os objetivos de cada semestre ou módulo. Para os alunos, o modelo de Sala de Aula Invertida exigia mais dedicação, ação e disciplina, sobretudo porque a maior parte das atividades era feita em casa, onde os pontos de dispersão são imensos e a atenção à aula e aos trabalhos é dividida com jogos, TV, *streaming*, plataformas digitais em geral, redes sociais, família, animais de estimação etc.

Mais do que decifrar conceitos, a questão era empregar recursos materiais e cognitivos para que o aprendizado fosse garantido, sempre permeados por avaliações contínuas (também mais necessárias e adequadas ao modelo de ensino-aprendizagem focado no protagonismo do aluno), para verificar se o estudante compreendera e apreendera, desenvolvendo as competências esperadas.

Assim, nesse ambiente de reflexões e experimentações, as mudanças evidenciaram a necessidade de implementação de práticas didáticas que pediam também por diversidade de métodos e atividades. Diante disso, a quase totalidade das escolas e universidades, a partir da pandemia, passou a disponibilizar novas plataformas, sistemas e aplicativos com a finalidade de prover soluções para manter o processo educacional (PALÚ; SCHUTZ; MAYER, 2020). Evidentemente, houve uma intensa desigualdade, que impede, por exemplo, de colocar no mesmo patamar os recursos disponíveis a alunos e professores de escolas privadas e públicas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A exclusão social também ficou mais nítida por meio da exclusão digital.

A sala dos professores e as reuniões de compartilhamento também mudaram. Passaram a ser resumidas aos grupos de

aplicativos de mensagens, como o *Whatsapp*, essencial para a troca de experiências. Diante da situação nova, foram diminuídos o espaço e o tempo para discussões de correntes de conhecimento ou autores, substituídos, momentaneamente, pela troca e compartilhamento de experiências pedagógicas. É interessante perceber que os verbos que expressam as relações docentes e discentes também mudaram... Antes, era mais comum falar em “transferir” ou em “passar”. Com a pandemia, passaram a ser mais naturais termos como “compartilhar”, “construir” e “desenvolver”.

### **A experiência manauara de recepção de série de reportagem do Sudeste**

Se a situação estava complicada para todas as regiões do Brasil, em Manaus (AM), ela foi, em alguns momentos, bastante desesperadora, sobretudo pelo grande número de casos de Covid-19 e uma crise causada pela insuficiência de recursos básicos ao atendimento de doentes em hospitais, como balões de oxigênio.

Na universidade, alunos e professores foram surpreendidos com o primeiro impacto da pandemia. Após um período de suspensão total das aulas (o que exigiu semestres condensados a partir do retorno, em 2021), restritos a janelas virtuais, quase uma reprodução dos retratos 3x4, as formas mais comuns de manter diálogos estavam centradas em chamadas *online*, em plataformas virtuais, afetando não só o processo comunicacional, mas todos os aspectos da interlocução.

De acordo com o Colemarx (2020), o acesso à internet, em tempos de pandemia, apresenta-se como um direito, que deveria ser garantido com a efetivação de novas políticas públicas para as universidades e a população em geral. Esses recursos devem ser estendidos a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (discentes, docentes, coordenadores, técnico-administrativos etc.), para que assim sejam mantidas, minimamente, as condições e qualidades técnicas em trabalhos e aulas. “Com o

distanciamento físico impositivo, é o ciberespaço que acolhe as aglomerações humanas” (SANTANA, 2020, p. 50).

Aqui começamos a voltar os olhos à experiência vivenciada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no curso de Jornalismo, na disciplina de Oficina Básica de Audiovisual, ofertada entre fevereiro e maio de 2022<sup>60</sup>. As reflexões pairaram sobre até que ponto a continuidade dos trabalhos pedagógicos remotamente é o caminho para desenvolver uma educação de boa qualidade. É claro que estávamos, de uma forma geral, reconhecendo que todas as dimensões da universidade repercutiam na organização dos saberes e das práticas educacionais.

Ora, sabemos que, se compararmos os estados e os municípios ao longo da imensa extensão territorial brasileira, é evidente que as regiões também apresentam problemas diferentes, em maior ou menor grau, o que requer planos de trabalho pensados e repensados diversas vezes por instituições, colegiados e núcleos docentes estruturantes (NDEs). A realidade local, sob uma visão econômico-cultural, é desequilibrada e tais vetores, muitas vezes, são ignorados pelas administrações e repassados para os professores.

Assim, com uma autonomia restrita em recursos, mas salva em ações e atitudes de alunos e professores, retomaram-se as aulas, em modelo remoto, de forma síncrona e assíncrona<sup>61</sup>.

Os modelos de ensino mudaram, os modelos de aprendizagem se transformaram. Negociações e mediações foram necessárias entre professor e aluno, garantias precisaram ser

---

<sup>60</sup> Do ponto de vista letivo, no entanto, correspondeu ao primeiro semestre de 2021, haja vista a interrupção total das atividades nos meses iniciais da pandemia.

<sup>61</sup> De acordo com cada plano de ensino, os professores propuseram um modelo híbrido, em que intercalavam atividades assíncronas (focadas em pesquisa, estudo individual, leituras, fóruns, produções, resolução de problemas e práticas próprias da Sala de Aula Invertida) e atividades síncronas (ao vivo, via videoconferência, com mediação do professor, por meio de discussões, exposições dialogadas, debates e apresentações).

estabelecidas, assim como regras, entregas etc. Os planos de ensino se organizaram no limite da flexibilização e da criatividade diante dos recursos disponíveis e da avaliação das condições de ensino-aprendizagem. Os ajustes foram feitos ao longo do processo, assim como responsabilidades precisaram ser assumidas e modelos, experimentados.

Na disciplina de Oficina Básica de Audiovisual, que compõem o 3º período, a proposta é apresentar os principais conceitos da linguagem quem questão, focalizando técnicas necessárias para o exercício do telejornalismo, aprofundadas posteriormente, em disciplina específica. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, esse componente curricular tem um caráter teórico-prático, que faz com que os alunos discutam conceitos, mas também os apliquem em produções grupais, no caso, em uma reportagem para televisão.

Como método, estabeleceu-se que as provocações, as reflexões e as práticas seriam desenvolvidas durante os encontros síncronos. A leitura dos textos, as reflexões a serem escritas a partir das teorias, os esquemas de estudos de caso e as discussões em fóruns, com análises de reportagens e demais materiais audiovisuais seriam feitos por aulas assíncronas na plataforma *Google Classroom*, adotada pela instituição.

A seguir, faremos o relato de uma discussão realizada em aula síncrona, que nos permite uma comparação entre a recepção de conteúdos, não só entre alunos do Sudeste e do Norte, como também de diferentes realidades: uma instituição particular, no período anterior à pandemia, e outra, pública, durante a pandemia. No primeiro caso, em aulas 100% presenciais; no segundo, no modelo remoto, conforme descrito nos parágrafos anteriores.

### **Discussões e percepções**

Antes do processo de produção de reportagens, atividade que finalizaria a disciplina e cujos produtos seriam agregados em um telejornal produzido pela turma, houve uma discussão sobre

reportagem seriada. Para tal, durante uma das aulas síncronas, foi exibida, para análise, uma série de reportagem sobre pessoas em situação de rua em Campinas, cidade do interior de São Paulo, com aproximadamente 1,2 milhão de habitantes. Tal série havia sido produzida, cerca de cinco anos antes, por alunos de Jornalismo de uma instituição privada da cidade, sob orientação do mesmo docente.

Os aspectos técnicos e éticos eram o foco da análise, inclusive, abordando como a situação de restrições sanitárias produziu uma nova estética e exigiu adequações técnicas, que ficavam explicitamente visíveis quando se observava a prática jornalística do momento em comparação com a série em questão, que tinha sido produzida por estudantes, mas com recursos profissionais (câmeras, microfones etc.), com apoio de *softwares* e laboratórios de TV.

Entretanto, dois trechos do texto da reportagem suscitaram as maiores discussões. Em um dos episódios, a repórter diz, no *off*, que uma das pessoas em situação de rua “deu a volta por cima”, ao se referir ao fato de que um dos personagens da reportagem conseguira se encaixar em um programa assistencial e, então, passara a morar numa casa de acolhimento, que oferecia a ele trabalho e abrigo.

Numa outra reportagem da série, há a sonora de outro personagem em situação de rua, que se refere à ajuda que ele recebia de uma organização religiosa. Em sua fala, ele dizia que, com a assistência recebida, conseguia tomar banho todos os dias. Acrescentava ainda que havia parado de se embriagar, uma vez que, segundo o relato, ao dormir na rua, ele se sentia muito inseguro a respeito da violência. A embriaguez era uma forma de conseguir dormir e abstrair. Com a nova situação, esse personagem ainda permanecia na rua, mas ele afirmava que havia recuperado grande parte da sua dignidade com a ajuda dos religiosos, pois não consumia mais álcool e tinha o banho garantido.

Após a exibição da série, ao serem indagados para a análise, os alunos de Manaus comentaram o trabalho dos alunos de Campinas, principalmente, sobre o que, teoricamente, podemos chamar da formação discursiva na qual os repórteres paulistas se encontravam. Evidentemente, essa terminologia não apareceu na fala dos estudantes, uma vez que se trata de um conhecimento da área de Análise de Discurso, ainda não conhecida pela maioria dos discentes naquela ocasião. No entanto, na mediação docente, o conceito foi introduzido para aprofundar as discussões.

Antes de prosseguir com a descrição dessa experiência, fazemos aqui um aparte para conceituar nossa análise a partir dos posicionamentos de Foucault ([1969] 2012). Para esse autor, a formação discursiva representa aquilo que, em uma determinada posição, pode e deve ser dito, ainda que esse processo seja apenas parcialmente consciente, uma vez que a ideologia interpela o sujeito, é a responsável pelo seu discurso.

Pensando na linha proposta por Foucault, atingimos uma reflexão sobre como ocorre a produção dos saberes e dos discursos que os justificam. Ao formularem as questões sobre a posição dos alunos sudestinos, os manauaras produzem esses saberes em confronto.

Para os universitários amazonenses, era clara a reconquista da dignidade a partir do banho, de estar com o corpo limpo, de abster-se do álcool para que pudesse “enganar” o cérebro a respeito dos perigos de ser queimado, maltratado ou roubado na rua, usando aqui palavras que emergiram das falas dos estudantes durante a análise. Ao mostrar o corpo limpo, a barba, o personagem falava sobre os benefícios de frequentar a irmandade franciscana, mas sem o “dever” de ter que viver lá, já que também não era esse o carisma e o propósito da instituição.

Segundo um dos alunos do Amazonas, intrigava a projeção que os universitários paulistas faziam de “uma volta por cima”, conforme o *off* de uma das reportagens, porque se materializava,

nessa narrativa, a saída das ruas apenas visando à integração familiar ou social, o que é um objetivo construído a partir das formações ideológicas ocupadas pelos autores da série de reportagem analisada, mas não necessariamente pelos personagens ouvidos.

Essa posição, que os alunos de Manaus observaram, gera conhecimentos além das técnicas de uma reportagem seriada. Elas se expressam como um conjunto de enunciados e de representações que não são nem individuais, ou seja, de um ou outro repórter, tampouco globais. Entretanto, pode se pensar que estejam relacionadas a posições de classe em conflito umas com as outras. Em uma perspectiva foucaultiana, elas poderiam se classificar por serem posições capazes de intervir e de se contrapor como uma força, na conjuntura ideológica de uma determinada formação social.

Inquietava continuamente os estudantes manauaras o fato de que, para os alunos do Sudeste, “dar a volta por cima” era ter acesso a um programa assistencial, não necessariamente uma transformação social, envolvendo oportunidades de trabalho ou estudos, por exemplo.

Assistindo à reportagem a distância, sendo apenas espectadores, os alunos de Manaus também conseguiram lançar um olhar mais crítico sobre a produção, o que dificilmente é possível fazer quando se está na posição de autor. Esse fato comprova, inclusive, a importância de exercícios de análise de materiais produzidos por outros alunos ou já jornalistas profissionais.

No caso das reportagens, o “outro” era caracterizado também pela observação de que os personagens eram chamados de “moradores de rua”, uma forma de perpetuar uma situação, considerá-la como natural, afinal “morar” é um estado fixo<sup>62</sup>... A reportagem analisada também reforçava a necessidade de maior policiamento, mas sempre na perspectiva de quem não está em

---

<sup>62</sup> A isso, contrapõe-se, por exemplo, a possibilidade de serem nomeados como “pessoas em situação de rua”.

situação de rua. Apenas como exemplo disso, cita-se o fato de que, na menção ao medo da violência relatado por um dos personagens, a questão policial não foi colocada como contraponto na reportagem. Por outro lado, ela aparece como uma solução para as pessoas que não estão em situação de rua e vivem na região retratada no material em análise.

Como expuseram os estudantes manauaras, essa construção simbólica, além de violenta, também naturaliza a condição degradante, que passa a ser encarada como aceitável, normal, “desde que não incomode” a parcela “cidadã” da sociedade<sup>63</sup>. Essa discussão apareceu no discurso da reportagem, na forma como ela foi recebida pelos estudantes, mas não em seu processo de elaboração.

O que realmente importa em termos de relato sobre as observações feitas pelos alunos, em um mundo tão carente em condições socioeconômicas e de respostas aos problemas de ordem social e política, foi como se pode contribuir para que, começando por determinadas expressões, possa se gerar ou combater discursivamente cenários de opressão e exclusão. O que era uma cobertura jornalística bem produzida para os alunos do Sudeste gerou, nas condições de produção dos alunos do Norte, uma leitura social e de formas com que o jornalismo pode ajudar a perpetuar e a cristalizar imagens ideologicamente construídas da realidade.

Assim, nas análises dos futuros jornalistas de Manaus, a diferenças das expressões “dar a volta por cima” e “dignidade” ganharam novos sentidos, demonstrando que, no processo de ensino do Jornalismo, é essencial que se mostre como os polos de produção e recepção das informações estão condicionadas por instâncias discursivas, não apenas textuais ou imagéticas.

## **Considerações finais**

---

<sup>63</sup> Os termos grafados entre aspas, nesse trecho, referem-se a excertos das falas dos estudantes de Manaus durante a análise.

A experiência aqui retratada mostra como é interessante pensar que a forma ou as posições discursivas de produção e interpretação dos produtos de mídia valida processos em diferentes temporalidades históricas e contextos. E, assim, compreende-se que o quadro sócio-histórico e ideológico do discurso midiático só pode ser compreendido em seus mecanismos de funcionamento. Também se percebe como um jornalismo que se pretende nacional ou massivo, ou seja, que fale com todos, com os mesmos efeitos, é inexistente e impossível, em função das diferenças de posições discursivas.

Independentemente de metodologias ou de formatos de ensino (presencial, remoto, EaD ou híbrido), a formação em Jornalismo deve estar voltada também a reflexões que demonstrem como as diferentes formações discursivas interferem na produção das notícias e na forma como elas serão (possivelmente) interpretadas pelos sujeitos na posição de espectadores. Da mesma forma, é importante que os jornalistas estejam atentos a suas posições, sobretudo quando trabalham em veículos de abrangência nacional, pois suas condições de produção podem produzir efeitos bastante díspares quando colocadas em outros contextos sociais.

## Referências

ALBANESE, M. A.; MITCHELL, S. Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. **Academic Medicine**, v. 68, 1993, p. 52-81.

BRASIL. **Decreto n.º 5622**, de 19 de dezembro de 2005. **Disponível em:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. **Acesso em:** 19 mar. 2022.

BOZKURT A.; SHARMA R.C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus. **Journal of distance education**. New Delhi, India, v. 15, n. 1, 2020. **Disponível em:**

<https://www.asianjde.com/ojs/index.php/>

<AsianJDE/article/download/447/297>. Acesso em: 16 mar. 2022.

COLEMARX. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: Porque os trabalhadores não devem aceitar o trabalho remoto.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf> Acesso em: 15 mar. 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KINCHIN, Ian. Avoiding technology-enhanced non-learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 43, n. 2, 2012, p. E43-E48. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232624627\\_Avoiding\\_technology-enhanced\\_non-learning](https://www.researchgate.net/publication/232624627_Avoiding_technology-enhanced_non-learning). Acesso em: 22 mar. 2022.

LORENZONI, M. Sala de Aula Invertida: o que muda no trabalho do professor? **Geekie**. 22 set. 2020. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e prática. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, n. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

OTSUKA, J; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). Educação a distância: formação do estudante virtual. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

PAIVA, T. Como funciona a sala de aula invertida? **Carta Educação**. 24 ago. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PALÚ, J.; SCHUTZ, J.A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Part II: Do they really think differently? **On The Horizon**, v. 9, n. 5. Lincoln: NCB University Press; 2001

RIENTIES, B. *et al.* Why some teachers easily learn to use a new virtual learning environment: a technology acceptance perspective. **Interactive Learning Environments**, v. 24, n. 3, p. 539-552, 2014, p. 539-552.

SANTANA, C. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, set./ dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308>. Acesso em: 19 set. 2020.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# PRODUÇÃO AUDIOVISUAL JORNALÍSTICA: ensino e aprendizagem em redes digitais durante a pandemia

---

Egle Müller Spinelli<sup>64</sup>

Heidy Vargas<sup>65</sup>

## Introdução

Diante do isolamento social imposto pela pandemia do Coronavírus, a Educação Básica e o Ensino Superior no Brasil e no mundo passaram por desafios relacionados tanto às práticas pedagógicas como ao uso de ferramentas tecnológicas para diminuir o impacto no calendário letivo e no desenvolvimento escolar durante esse novo cenário. Um levantamento realizado pelo Instituto Semesp demonstra que, “apenas no Brasil, foram afetados cerca de 50 milhões de crianças e jovens, sendo que, somente no Ensino Superior, 6,3 milhões de matriculados em cursos presenciais

---

<sup>64</sup> Doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Docente do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM-SP. Coordenadora do grupo de pesquisa Comunicação, Literacia Digital e Consumo e vice-coordenadora da Cátedra Maria Aparecida Baccega.

<sup>65</sup> Professora do curso de Jornalismo da ESPM-SP, doutoranda em Comunicação e Práticas do Consumo na mesma instituição.

ficaram sem aulas em um primeiro momento” (INSTITUTO SEMESP, 2020a, *online*). Além disso, 99,1% das instituições privadas migraram para o ensino remoto - nas públicas, o porcentual foi de 41,8%. Segundo Capelato (INSTITUTO SEMESP, 2020b, *online*), as instituições privadas no Brasil, responsáveis por 75% das matrículas no Ensino Superior e pela formação acadêmica de mais de 6 milhões de estudantes em todo o país, conseguiram manter, por meio de aula remota, o contato direto e diário entre alunos e professores, dando continuidade ao ano letivo.

Uma dessas instituições privadas de Ensino Superior no Brasil foi a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) que, em virtude da pandemia, suspendeu as aulas presenciais em 12 de março de 2020 e forneceu uma semana de treinamento intensivo *online*, preparado pelo Departamento de Tecnologias de Ensino e Aprendizagem e o Núcleo de Inovação Pedagógica. A instituição já tinha um departamento que cuidava da formação continuada dos professores, das aulas a distância e síncronas, mas investiu em um ambiente virtual de aprendizagem (Canvas) e em uma plataforma robusta para aulas remotas (*Zoom*), além de atividades de formação para professores. Do início de 2020 até outubro do mesmo ano, foram 140 cursos de treinamento e academias, um dado que reflete investimento na formação continuada, nos cursos de capacitação pedagógica e tecnológica para aplicar metodologias ativas e colaborativas durante as aulas, como também para enfrentar o dia a dia do isolamento social.

Apresentamos este relato por sermos professoras da instituição em disciplinas<sup>66</sup> teórico-práticas na área de produção audiovisual jornalística e vivenciarmos um exemplo de como o investimento em habilidades instrumentais e informacionais estão sendo primordiais para uma rápida adequação ao ambiente digital.

---

<sup>66</sup> As disciplinas são: “Produção e Edição de Jornalismo Audiovisual I”, no 3º semestre; “Produção e Edição de Jornalismo Audiovisual II”, no 4º semestre; e “Documentário em Vídeo”, no 5º semestre.

O desafio também vai além do conteúdo teórico e prático das disciplinas, pois entramos em uma seara que envolve o campo da alfabetização digital, que engloba alfabetização para habilidades tecnológicas e alfabetização para lidar com as informações na internet. Conforme Kim e Yang (2015), a alfabetização de habilidades na internet envolvem aspectos técnicos e operacionais, relacionadas ao conjunto de habilidades básicas necessárias para usar a tecnologia da internet, incluindo o acesso e a capacidade de navegação em ambientes hipermídia. Já a alfabetização de informação na internet refere-se à competência de filtrar e processar informações para alcançar determinadas necessidades em um ambiente digital sobrecarregado de mensagens. Isso geralmente envolve pesquisar, coletar, entender e avaliar o conteúdo.

Na perspectiva de Buckingham (2009) e Livingstone (2004), a alfabetização na internet (*internet literacy*) engloba as capacidades de acessar, entender, analisar, avaliar e produzir. Essa última habilidade, relacionada à produção, aglutina tanto a compreensão operacional como a informacional para formular e expressar mensagens conforme o meio utilizado.

Em termos de uma alfabetização na internet na sua completude, as disciplinas do curso de Jornalismo da ESPM, ligadas à produção audiovisual e ministrada no ambiente remoto e síncrono, puderam abarcar as cinco capacidades requeridas. A práxis precisou ser reavaliada levando em consideração três passos norteadores do trabalho, os quais também envolvem aptidões relacionadas à alfabetização digital e midiática: o primeiro foi refletir criticamente com relação ao contexto histórico-social envolvido no processo e seus desdobramentos narrativos; em segundo, superar os desafios tecnológicos e utilizar programas de videoconferência, gravação e edição acessíveis aos alunos, adaptando as imagens até então feitas com equilíbrio e fundamentos técnicos para produções caseiras e polivalentes; e por fim produzir produtos jornalísticos à altura do momento vivido, entendendo que os velhos meios estão presentes

nos novos meios (GÓMEZ, 2014). O primeiro semestre de 2020 se mostrou um momento profícuo no qual os formatos jornalísticos audiovisuais, como reportagens, boletins e *links*, além dos programas de entrevistas em profundidade e telejornais ao vivo experimentaram novos fazeres e saberes.

Para entender o processo contemporâneo de produção de sentidos em práticas laboratoriais do curso de Jornalismo, é preciso levar em consideração a correlação entre a prática jornalística e o contexto histórico e sociocultural. Atualmente, estamos inseridos em uma sociedade em rede ou sociedade da informação (CASTELLS, 2020), representante de uma nova dinâmica imposta pelas tecnologias digitais, que tendem a modificar processos e sistemas produtivos, estruturas econômicas e sociais voltadas para ações em fluxos comunicacionais interativos e em tempo real. Sendo assim, vivemos em um momento de transição repleta de tensões e embates entre os modos de se fazer jornalismo em rede e modelos advindos de um período industrial de produção da notícia ainda existentes. E a pandemia veio acelerar ainda mais estes processos híbridos de comunicação digital.

### **Experiências e desafios das disciplinas durante a pandemia**

A televisão, que começou em preto e branco e era assistida pela elite brasileira em 1950, hoje dá saltos na qualidade de som, imagem e interatividade. Está onde existe internet, está nas televisões *smarts*, *tablets*, celulares e computadores, e assim se multiplica nas telas. A convergência midiática e a crescente popularização das tecnologias alteraram a relação entre emissor-receptor e a forma de consumir expandiu a experiência do jornalismo audiovisual. Com a chegada da pandemia do Coronavírus e o distanciamento social, as novas formas de consumir pelas telas alteram maneiras de produzir e distribuir informações. Dessa forma, influenciada pelas tecnologias digitais, as rotinas de produção nas salas de aula foram afetadas. Os celulares dos alunos se tornaram as

câmeras para captar as imagens e entrevistas, os computadores se transformaram também em câmeras de estúdio e as casas foram os novos cenários improvisados dos produtos audiovisuais universitários, levando para a estética uma certa proximidade com a produção caseira de vídeos.

Diante desse cenário, as produções universitárias audiovisuais tiveram que se pautar pelo experimentalismo e por um estudo crítico dos meios e mediações que a comunicação estabelece como desafio, experimentando novos processos, conteúdos, produtos, equipamentos, linguagens e rotina de produção aliadas à potencialidade da rede.

As duas primeiras disciplinas do curso em que os discentes entram em contato com a produção audiovisual jornalística são “Produção e Edição de Jornalismo Audiovisual I”, no terceiro semestre, e “Produção e Edição de Jornalismo Audiovisual II”, no quarto semestre. Quando se iniciou a quarentena, ainda faltavam algumas aulas teóricas antes de começar a parte prática das disciplinas, então, foi possível ter a experiência de recriação das aulas expositivas e dialogadas para o *online*. Estabelecer um dinamismo e interagir com os alunos foi um grande desafio, pois, diferentemente do presencial, o discente pode deixar sua câmera fechada e ter um certo controle da situação, o que dificulta a troca de olhar, a criação de uma cumplicidade e confiança resultante de uma vivência coletiva de aprendizado. Acreditamos que o contato presencial estabelecido com eles, antes da pandemia, foi de essencial importância. Assim, já existia uma proximidade entre os professores e os alunos, o que favoreceu a troca de experiências e a compreensão das estratégias de ensino e aprendizagem no ambiente *online*.

É importante frisar que, nesse caso específico, desde o início, tanto os docentes como os discentes tinham acesso a computadores e conexões de rede que permitiram uma comunicação fluida e dinâmica. Vale ressaltar que esta não é a realidade para a grande maioria dos estudantes universitários no Brasil. A falta de acesso à

internet e de equipamentos são os maiores empecilhos, conforme apontou um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): entre os mais de 5 milhões de inscritos na edição de 2019 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cerca de 1.140.465 – ou 22,4% – disseram não ter acesso à internet e quatro em dez concorrentes disseram ter apenas um computador em casa: foram 2.202.984 candidatos (43%). O acesso foi maior em celulares, e apenas 2% dos candidatos disseram não ter o aparelho (G1, 2000, *online*).

Para as professoras, teve que existir uma dedicação e estudo de técnicas e conhecimentos para a adaptação ao novo espaço de interação com os alunos. Porém, toda a dinâmica de aula precisou ser reajustada, o que exigiu uma proatividade para organizar conteúdos e experimentar estratégias de ensino e aprendizagem completamente distintas das desenvolvidas em sala de aula como preparação de aulas expositivas mais curtas, alternadas com uso de vídeos e de ferramenta de apresentações, recursos que permitiram ter um *feedback* dos alunos em tempo real (*quiz*) e abriram espaço para o diálogo. Além disso, a orientação de grupos para trabalhos práticos de produção audiovisual foi realizada em salas simultâneas por meio de recursos da plataforma *Zoom*, juntamente com o auxílio dos técnicos durante as aulas *online* e horários extraclasse, uma dinâmica que deu ao aluno segurança para suas produções, além de permitir uma troca ainda mais enriquecedora pelo contato mais direto e resoluções dinâmicas que o ambiente *online* permite. As correções de roteiros foram feitas de forma síncrona, para que o aluno pudesse acompanhar e dialogar com o professor em tempo real, como acontecia anteriormente na sala de aula.

Dessa forma, as disciplinas utilizaram um conjunto de recursos pedagógicos de ensino e aprendizagem como a aplicação de estratégias de aulas expositivas e dialogadas, com o intuito de promover a articulação entre teoria e prática, e capacitar tanto para a realização das atividades da disciplina como para a formação na

área, no que concerne à produção de projetos relevantes e de interesse público. Também foram utilizadas técnicas de tempestade cerebral para estimular as habilidades do aluno na apresentação e elaboração de materiais extras para a composição dos projetos. A ferramenta *Mentimeter*<sup>67</sup> foi implementada em algumas aulas para fomentar o interesse do estudante na troca de informações e questionamentos.

Outro importante aspecto foi o uso de metodologias ativas, as quais correspondem a um conjunto de ações que colocam o aluno como sujeito do processo de aprendizagem diante de um caso ou desafio real. Assim, estabelece-se estratégias de ensino-aprendizagem baseada na descoberta diante da problematização de uma situação, denominada de Aprendizagem Baseada em Problemas (APB), ou como a que desenvolve projetos para a construção de conhecimentos, conhecida como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (NOVAK; GOWIN, 1996). Conforme Bender (2014), ABP requer que os professores sejam facilitadores e orientadores educacionais à medida que os estudantes avancem em suas atividades do projeto.

É um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções (BENDER, 2014, p. 9).

A aplicação da APB permitiu desenvolver conhecimentos e repertório para a produção e a aplicação da linguagem audiovisual em diferentes formatos jornalísticos audiovisuais, propiciando ao aluno exercitar o pensamento crítico e habilidades para tomar

---

<sup>67</sup> Disponível em: <<https://www.mentimeter.com/>>.

decisões. Além disso, a atividade prática envolveu as rotinas de produção da notícia – apuração, pauta, produção, gravação, edição e exibição – para o desenvolvimento de conteúdos informativos em formatos diversos e uso de recursos tecnológicos e mídias digitais, estimulando a vivência do aluno em uma situação semelhante ao trabalho profissional.

A parte prática foi um grande desafio. Primeiro porque os alunos estavam muito desestimulados por não poderem usar os equipamentos e o estúdio da instituição para fazerem a produção e a edição audiovisual da disciplina. Nas disciplinas presenciais, os alunos desenvolvem pautas/ roteiros, aprendem a manusear câmeras profissionais de vídeo, editam com o auxílio técnico dos profissionais do Núcleo de imagem e Som (NIS) da ESPM, apresentam programas ao vivo no estúdio e em locações externas, interagem com as redes sociais. A expectativa de realizar essas etapas já tinha sido criada nas aulas presenciais e agora teria que ser ressignificada no ambiente *online*. Com a pandemia, mesmo com o auxílio dos professores, os alunos tiveram que se adaptar e ter mais autonomia para:

- compreender a linguagem audiovisual e utilizar os celulares para realizar vídeos;
- solicitar e orientar as fontes para gravarem vídeos e enviar, muitas vezes pelo próprio *WhatsApp*, para terem imagens de cobertura para as matérias;
- utilizar *softwares* ou aplicativos de videoconferência para fazerem as gravações de entrevistas (os mais utilizados foram o *Zoom* e o *Skype*);
- editar utilizando o *software Adobe Premiere* (ESPM fornece licença de uso do pacote Adobe para os professores e alunos), mas também podiam usar outros que tivessem mais familiaridade, como *iMovie* ou *Adobe Premiere Rush* (no computador ou celular);
- apresentar telejornal ao vivo e em rede de suas casas;

- desenvolver conteúdos para divulgação no *Portal de Jornalismo*<sup>68</sup> e no *Youtube*<sup>69</sup>, além das redes sociais - *Facebook*<sup>70</sup> e *Instagram*<sup>71</sup> - do curso de Jornalismo da ESPM.

Essa experiência demonstra o valor central da sociedade em rede pela intensa conexão entre os atores envolvidos nos projetos e pela urgência de resoluções das novas necessidades apresentadas pela pandemia. A ideia nas disciplinas foi dar espaço às experimentações, produzir conteúdo relevante para a sociedade, ter acessibilidade à informação, compor novas linguagens audiovisuais. Um dos resultados mais profícuos da experimentação em rede e síncrona pôde ser feita no telejornal *ESPM no Ar – Edição Especial*<sup>72</sup> quando, pela primeira vez e em sua última edição do primeiro semestre, integrou-se ao vivo e em rede os centros de ensino de Jornalismo da ESPM em São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro num mesmo telejornal. Alunos das diferentes unidades entraram ao vivo, via *software* de videoconferência, apresentando um único telejornal de suas casas. Uma experiência que inovou na troca de aprendizado e vivência entre os alunos de diferentes *campi*.

### **Adaptando os projetos ao novo cenário em rede**

Com base no conceito de rede de Manuel Castells (2020), apontado como modelo central de estruturas de informação e comunicação do século XXI, a sociedade em rede é permeada pela “habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico” (CASTELLS, 2020, p. 26). Ter acesso e saber usar a tecnologia é primordial para que exista

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://jornalismosp.espm.edu.br/>.

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/agenciadejornalismo>.

<sup>70</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/agenciadejornalismo>.

<sup>71</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/agenciaespm/>.

<sup>72</sup> Disponível em: <https://jornalismosp.espm.edu.br/espm-no-ar-reune-sao-paulo-rio-de-janeiro-e-porto-alegre-em-um-unico-telejornal/>.

qualidade e equidade na educação brasileira, fatores estritamente ligados a processos democráticos. Dentro dessa sociedade em rede, o Jornalismo assume novos modos de conexão, fluxos de informação não lineares e processos de participação cidadã (HEINRICH, 2011). Em tempos de pandemia, essas dimensões se potencializam e, aqui, pretendemos relacioná-las com práticas educativas no ambiente *online*, em particular para o ensino do jornalismo audiovisual no que concerne à apuração, à produção e à divulgação de notícias a partir da formação de uma rede de elementos interconectados.

Há grande entusiasmo e curiosidade por parte dos alunos com as disciplinas de produção audiovisual do curso de Jornalismo. Eles têm o desafio de criar narrativas informativas em vídeo para compor programas já consolidados nas disciplinas: o programa de entrevistas *Planeta ESPM*<sup>73</sup> e o telejornal *ESPM no Ar*<sup>74</sup>. Ambos têm como objetivo preparar o discente para um mercado mais tradicional de produção de notícias audiovisuais como a televisão, e também para outros meios e dispositivos representados pelos sites, aplicativos e redes sociais.

O jornalismo feito em rede precisa ter um profissional capaz lidar com informações em diferentes mídias e plataformas, aplicando linguagens e narrativas que dialoguem com uma audiência prevista. Não que o interesse do público se sobressaia em detrimento do interesse público, uma das premissas principais da atividade jornalística, mas que exista a busca de uma interlocução entre o jornalismo e a sociedade que o torne essencial para o fortalecimento de processos democráticos e civilizatórios.

As temáticas das produções audiovisuais focaram no assunto do momento – pandemia do Coronavírus – e adaptadas para uma rotina de produção que o jornalismo televisivo já vinha e vem

---

<sup>73</sup> Disponível em:

<https://jornalismosp.espm.edu.br/category/videos/planeta-espm/>.

<sup>74</sup> Disponível em:

<https://jornalismosp.espm.edu.br/category/videos/espm-no-ar/>.

fazendo. As pautas foram sobre as aulas remotas no Ensino Fundamental I, a situação dos pequenos comerciantes, a adaptação dos restaurantes para entregas em domicílio, os grupos que doavam cestas básicas, a rotina dos médicos diante da pandemia, a vida de brasileiros no exterior, a rotina dos jornalistas, a realidade das periferias, a educação das crianças em casa, a flexibilização da quarentena, entre outras. O programa *Planeta ESPM* passou a ser gravado, editado e divulgado no site e nas redes sociais do curso. Já o *ESPM no Ar* fez três telejornais ao vivo nas redes sociais e um deles foi em rede com os alunos dos três *campi* da faculdade juntos.

Para desenvolver produções audiovisuais jornalísticas, é necessário exercitar noções básicas para saber lidar com os diferentes formatos e elementos que compõem as matérias como a realização de *offs*, passagens, sonoras, artes, boletins, além de estruturar o texto para a televisão e costurar os elementos narrativos, entendendo a proposta da pauta para audiovisual e como será feita. A partir desses fundamentos narrativos, refletimos sobre nossas rotinas e como poderíamos adaptar a produção diante da pandemia. É nesse momento que a didática passou a ser inovadora. O aluno, em conexão com o professor e mediado pela tecnologia, imergiu na teoria e na prática do telejornalismo, realizando a cobertura sobre a pandemia do lugar em que se encontrava, no momento da realização: São Paulo e outras cidades do interior. No total, foram produzidas sete edições do programa *Planeta ESPM* e três do telejornal *ESPM no AR*, feitas com reportagens do estado de São Paulo, sendo que uma foi nacional. A captação das entrevistas foi feita via *Zoom* ou *Skype* pelos alunos, e as imagens, em sua grande parte, gravadas pelos entrevistados.

A decupagem foi realizada pelos alunos e enviada ao professor que acompanhou a montagem final. A montagem das reportagens foi executada também pelos alunos em programas de edição, como *Adobe Premiere* e *iMovie*, proporcionando mais autonomia para uma tomada de consciência do sentido narrativo da imagem na

notícia. Nessa etapa, o novo padrão tecnológico parece ter rompido a lógica das aulas presenciais. Antes, a ilha de edição reservada tinha um horário pré-estabelecido; agora, o aluno tem mais liberdade, edita em casa e, aos poucos, vai apurando o olhar de editor. A edição em casa permitiu mais agilidade, velocidade e deu independência e polivalência que, antes, não eram exercidas na sua plenitude. Nesse processo de produzirem e editarem suas próprias matérias, os alunos apreenderam o fazer jornalístico em uma rede colaborativa, alternando suas telas de edição de texto e vídeo com consultas em *sites* e com os colegas, um ajudando o outro na construção da narrativa jornalística.

O fechamento feito em rede também permitiu que os alunos acompanhassem de forma síncrona o andamento de todas as matérias e de seus pares via *Google Drive*, além de poder opinar quando o material estava pronto, antes mesmo da avaliação final feita em aula, pois todos estavam conectados. Dessa forma, a rede colaborou para que o trabalho, antes feito em linha de produção (individualmente), fosse um produto realizado pela cooperação de todos.

A exibição ao vivo do telejornal *ESPM no AR* seguiu o novo padrão tecnológico e social de distanciamento. O programa foi todo feito remotamente com *software* de videoconferência *v-Mix Call*<sup>75</sup>, com cada um dos envolvidos em sua casa. Os apresentadores estavam em seus quartos e fizeram do local o cenário. A escolha foi debatida em aula e acreditou-se que, assim, dar-se-ia mais credibilidade ao produto universitário. Nesse cenário, eles chamaram as reportagens, as notas, e as entradas ao vivo foram feitas também na casa de cada um dos repórteres. Aqui, a lógica do distanciamento foi destacada na escalada do telejornal e pontuada durante todo produto.

---

<sup>75</sup> Disponível em: <https://www.vmix.com/products/vmix-call.aspx>.

Outro aspecto relevante foi a mudança de *status* da audiência, que não pode ser vista mais como sinônimo de passividade vivida na televisão, mas também como um conceito que está em trânsito. Segundo Guillermo Gomez Orozco (2014, p. 134), vivemos condições comunicacionais diversas e vamos deixar de ser reconhecidos “nos processos de recepção anônima e massiva, caracterizados por uma atividade muito escassa, para começar a ser reconhecidos por um estar e ser ativos, cada vez mais criativos, conectados na produção e emissão comunicacionais”. Essa mudança de *status* pode ser percebida na produção dos programas diante da participação dos entrevistados na realização das imagens para as reportagens, assim dividindo a autoria na produção com os alunos, como também na participação do *chat* no *Instagram* e *Facebook*, locais em que o telejornal ao vivo foi exibido. Os apresentadores leram os comentários, perguntas e sugestões dos internautas. Foi uma alternância das “audiências-receptivas para as audiências-usuários, produtoras e emissoras e eventualmente interlocutoras e participativas. Já que a interatividade, que permite as novas telas, transcende a mera interação simbólica com elas” (GÓMEZ, 2014, p. 135). Nesse caso, o acesso tecnológico, instrumental e cultural da construção narrativa por meio da imagem e a participação efetiva da audiência no universo da internet deu a eles as ferramentas necessárias para participarem do programa como produtores e espectadores. No Quadro 1, destacamos as mudanças ocorridas ao longo do ano de 2020:

**Quadro 1:** Principais diferenciais na rotina produtiva

<b>Atividade / Estrutura</b>	<b>Antes da pandemia (presencial)</b>	<b>Durante a pandemia (remoto)</b>
<b>Cenário</b>	Estúdio	Quarto / sala
<b>Teleprompter</b>	Utilizado no estúdio	Tela do <i>notebook</i> / computador como apoio ao

		texto falado pelo apresentador
<b>Entrevistas / sonoras</b>	Realizadas de forma presencial	Realizadas por meio de <i>software</i> de videoconferência
<b>Captação de imagens</b>	Equipamento profissional / celular	Celular / conteúdo gerado pela fonte (coautoria)
<b>Edição / decupagem</b>	Realizada nos laboratórios/ ilhas de edição com auxílio dos editores de imagem da ESPM	Realizada pelo aluno no computador
<b>Fechamento do programa</b>	Síncrono (alunos e professor presentes naquele momento no laboratório/ estúdio)	Síncrono (realizado em tempo real, por meio de <i>softwares</i> e sistemas de compartilhamento de dados entre alunos e professores)
<b>Aprovação de texto do VT</b>	Síncrono (processo desenvolvido durante a aula pelo professor ao lado do aluno)	Assíncrono (envio do texto por e-mail ou aplicativo de mensagem do aluno ao professor e posterior devolução com <i>feedback</i> ); Síncrono (correção feita <i>on-line</i> pelo professor em conjunto com os alunos em tempo real - via <i>Google Drive</i> e <i>Zoom</i> simultaneamente - para fechamento das matérias e do telejornal)
<b>Gravação de off</b>	Cabine de locução	Em casa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essa experiência de aula remota e síncrona potencializou a capacidade dos alunos para exercer diversas funções e atuar em diferentes segmentos como demanda uma grande emissora de TV, um portal de notícias ou empresa independente de produção de conteúdo, formando

profissionais preparados, mais informados, capazes de fazer correlações entre fatos, de levantar informações exclusivas. Profissionais que busquem diariamente um olhar diferenciado em termos de conteúdo e formato e que estejam dispostos a aprender sempre. (CARVALHO *et al.*, 2010, p. 20)

### **Considerações finais**

É importante destacar que a estrutura educacional da ESPM atende um nicho específico da população. O cenário ideal seria se todas as instituições do país pudessem dar essa infraestrutura de aprendizado para os alunos durante o momento de pandemia. Sabemos que hoje a grande dificuldade de acesso à educação é o acesso à tecnologia, pois muitos alunos, bem como professores, não têm conexão à internet, ou mesmo um computador ou celular. Para se ter uma ideia, uma pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil em 2019 apontou que 58% dos domicílios no Brasil não tinham acesso a computadores e 33% não dispunham de internet. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito. Na rede rural, esse número chega a 43%.

Em um contexto específico retratado aqui, as produções audiovisuais realizadas no primeiro semestre de 2020 na ESPM foram resultados de uma alfabetização digital e midiática, facilitada pelo acesso a competências instrumentais (tecnológicas) e informacionais (conhecimentos), que possibilitaram a compreensão, entendimento, análise, avaliação e produção de conteúdos audiovisuais

informativos. Um contexto histórico e sociocultural permeado por mudanças bruscas associadas ao distanciamento não impediu que alunos, professores e funcionários realizassem os projetos previstos pelas disciplinas. Pelo contrário, a comunicação em rede, midiaticizada e o novo padrão tecnológico não só possibilitaram a execução de programas, mas rompeu com o esquema linear de produção e edição das reportagens. A inclusão de imagens não feitas pelos alunos, e sim pelos entrevistados, abriu uma nova maneira de narrar a notícia, incluiu um outro sentido associado à informação: deu espaço para o olhar da audiência.

As produções audiovisuais, mesmo apresentando problemas técnicos na imagem e no som, por terem sido gravadas pelo computador ou celular e, muitas vezes, pelos participantes da matéria que desconheciam os princípios da linguagem audiovisual, retrataram a mobilização e a proatividade dos professores e alunos, ao superaram os obstáculos apresentados e ao proporem soluções criativas para construir as narrativas jornalísticas programadas no conteúdo das disciplinas.

A partir dessa experiência, inferimos que os alunos puderam desenvolver as atividades contempladas no plano de ensino, adaptando a produção audiovisual a partir das adversidades encontradas, experimentando, assim, o que o jornalismo televisivo já vinha e vem fazendo na atualidade. Percebemos que a pandemia trouxe mais adaptabilidade e resiliência, tanto para os alunos como professores e técnicos, pela capacidade de criação e envolvimento de todos nos projetos, sempre tentando transpassar as dificuldades com soluções inovadoras e experimentais, adquirindo habilidades que não desenvolveriam se não estivessem *online*. Acreditamos que esses alunos, depois de formados, possam enfrentar os desafios profissionais com polivalência e com uma experiência inovadora impulsionada por um ambiente midiaticizado, colaborativo e em rede. O desenvolvimento de competências tecnológicas e informacionais fortalece a autonomia e a criticidade dos sujeitos envolvidos no

processo educacional para poderem se posicionar como cidadãos livres e conhecedores de suas potencialidades e responsabilidades.

## Referências

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**. Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BUCKINGHAM, D. Beyond Technology: Rethinking Learning in the Age of Digital Culture. **Paper presented at the Youth Media Democracy Conference**, 2008.

CARVALHO, A.; DIAMANTE, F.; UTSCH, S.; BRUNIERA, T. **Reportagem na TV: Como fazer, como produzir, como editar**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HEINRICH, A. **Network Journalism: Journalistic Practice in Interactive Spheres**. New York: Routledge, 2011.

INSTITUTO SEMESP. **Ensino remoto na visão do aluno de graduação**. Parte 1. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://bityli.com/GXqxY>. Acesso em: 10 fev. 2022.

IINSTITUTO SEMESP. **Instituições de ensino adotam aulas remotas síncronas durante a quarentena**. Instituto Semesp, 2020b. Disponível em: <https://bityli.com/bwCiS>. Acesso em: 17 fev. 2022.

G1. **UM EM quatro candidatos ao Enem 2019 declarou não ter acesso à internet, apontam dados do Inep**. G1, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/WBTrW>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

KIM, E.; YANG, S. Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy? **Journal of Youth Studies**, n. 19, v. 4, 2015, p. 438-456.

LIVINGSTONE, S. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, v. 7, n.1, p. 3-14, 2004.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

OROZCO GÓMEZ, G. A explosão da dimensão comunicativa: implicações para uma cultura de participação das audiências. In: ROCHA, R. M.; OROFINO, M. I. R. (Orgs.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva**: caminhos para a educação do futuro. Porto Alegre: Sulina, 2014.

---

## NOVAS FORMAS DE FAZER JORNALISMO: reflexões e aprendizados na pandemia

---

Maria Elisabete Antonioli<sup>76</sup>

### Introdução

Durante os últimos anos, a prática jornalística vem se reconfigurando em função do célere desenvolvimento das tecnologias digitais que permitem, por meio de diversos aparatos, novas formas de checagem, cobertura, produção, edição e publicação de matérias.

Nos dois últimos anos, considerando o mês de março de 2020, quando a Covid-19 foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e as regras de distanciamento social tiveram início, muitos recursos tecnológicos existentes e ainda menos explorados passaram a fazer parte do cotidiano dos profissionais da imprensa, para que pudessem desenvolver seus

---

<sup>76</sup> Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Coordenadora e professora do Curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/SP).

trabalhos longe das redações e estúdios. Diante desse quadro, as rotinas de produção do jornalista foram ainda mais afetadas.

Situação semelhante ocorreu com estudantes de Jornalismo, que passaram a aprender não mais nos laboratórios das universidades, mas por meio de aulas remotas; e os professores também precisaram se adaptar a essa nova realidade. Então, jornalistas, docentes e alunos foram desafiados pela pandemia a fazer jornalismo com distanciamento social. O mesmo desafio simultaneamente para todos. Acertos e erros, prós e contras, mas, com certeza, muito aprendizado e algumas práticas que devem continuar após o período pandêmico.

### **As redações vazias**

Tradicionalmente, a referência audiovisual das redações sempre foi a de um grande espaço com profissionais conversando com colegas ou em ligações com fontes, em reuniões com o editor ou, ainda, concentrados em suas mesas digitando rapidamente em seus computadores, telefones tocando e agitação.

Ruth Margalit (2021), em artigo publicado na revista de *Jornalismo ESPM* – edição brasileira da *Columbia Journalism Review* (2021), diz que muitos filmes já mostraram cenas de uma redação como o clássico “Todos os Homens do Presidente”, “com fileiras e mais fileiras de escrivinhas banhadas por luzes fluorescentes, em meio ao barulho de telefones tocando, gente circulando e máquinas de escrever” (p. 46). Conforme a jornalista, a cena foi uma fiel representação da redação do *Washington Post* em 1976. Todavia, essa imagem, há tempos, está se esvaindo, pois as redações estão cada vez mais enxutas, principalmente, nos últimos anos, com a revolução digital em que o modelo de negócios do jornalismo, baseado na publicidade, não se sustenta mais como outrora.

Quem não se lembra do prédio imponente da gigante editora Abril e do que restou nos últimos anos? Em dezembro de 2018,

quando a editora foi vendida, Geraldo Samor, em artigo publicado no *Brasil Journal*, escreveu:

Numa ironia para a empresa que quebrou em grande parte por não ter conseguido fazer sua transformação digital, seus ex-jornalistas seguem fazendo jornalismo... nas redes sociais. No perfil "Abril com Fome" – com 1.500 seguidores no *Facebook*, 900 no *Instagram* e um canal no *YouTube* chamado "Vítimas da Abril", eles escrevem sobre a própria mobilização e o desenrolar das negociações. (SAMOR, 2018, *online*)

Ignacio Ramonet (2012, p. 39) afirma que a redação é ameaçada por uma desapareção silenciosa. "Como comunidade – com sua tradição de debates, sua hierarquia e seus ritos – também ela está em via de demolição rápida ou de grande transformação sob os fortes golpes da Internet e das redes sociais." Além do impacto da internet, o pesquisador diz que o modelo econômico do jornalismo se desintegrou. O mercado é impiedoso com a imprensa e com os veículos de comunicação impotentes na geração de lucros (RAMONET, 2012, p. 18).

Leão Serva (2014, p. 12) também discute a questão e diz que, para a sobrevivência dos jornais, o caminho é a desintegração das redações:

Tanto no sentido de separação das áreas produtoras de jornalismo para os diferentes meios, até mesmo dentro de uma mesma empresa, quanto também dissolução da fórmula industrial que foi adotada para as redações, inclusive com a redução da hierarquização dos seus produtores.

Assim como Ramonet, Serva atribui esse fator ao ambiente digital, mas também a questões econômicas, ao alegar que os jornais não terão receitas suficientes para suportar as grandes linhas de montagem que faziam parte do passado. Contudo, as redações de jornais, de sites, e outros veículos *online*, emissoras de TV, emissoras de rádio, ficaram vazias e silenciosas simultaneamente, por conta da pandemia da Covid-19 em 2020 e, somente passados quase dois 2 anos, é que os profissionais começaram a retornar aos seus postos de trabalho.

A jornalista Ruth Margalit (2021) narra diversas situações ocorridas nos Estados Unidos, quando as redações fecharam por conta da pandemia e os jornalistas foram trabalhar em suas casas. Ela conta, por exemplo, que, na *Reuters*, mais de 2 mil profissionais foram comunicados com pouca antecedência de que o trabalho seria remoto e que, no final de março de 2020, 93% da equipe, espalhada em 200 localidades, estava trabalhando fora das redações. A autora comenta, também, que o jornal americano *Baltimore Sun* já havia adotado medidas de cortes de custos como licença não remunerada de três a seis semanas, redução permanente de salário e esquema de aposentadoria voluntária. Por isso, segundo ela, em todo o país, o coronavírus intensificou o esvaziamento que as redações dos jornais já vivenciavam nos últimos anos com fechamento de sucursais e corte de pessoal como o *Baltimore Sun*.

Conforme a jornalista, hoje as redações voltaram a funcionar diferentemente. Ela menciona um editor do *American Press Institute*, que afirmou: "A redação hoje é silenciosa como uma seguradora". Para Margalit, (2021, p. 43), a volta também significa redução da presença física, dias e horários escalonados para evitar aglomeração ou ainda trabalho exclusivamente remoto. "Uma força de trabalho sem escritório promete ser uma característica definidora da vida pós-pandemia."

O diretor de Jornalismo da *TV Cultura* e professor do curso de Jornalismo da ESPM, Leão Serva, em concordância com a jornalista

americana, comentou que não há dúvida que os muitos recursos adotados na pandemia se tornaram padrões nas empresas jornalísticas, como telerreportagens, com *Zoom*, *WhatsApp*, *Facetime* e similares. Para ele:

É o caso também dos repórteres mais afastados dos entrevistados, no caso das tevês, mesmo em entrevistas presenciais. Também o *home-office* vai se tornar mais, muito mais frequente. Isso já é uma realidade em todo o planeta, empresas, não só jornalísticas, trocam de sedes por imóveis menores, uma vez que muitas funções atuais passarão a ser exercidas a distância. Há avaliação de consultores de que o “edifício-sede” de grandes empresas passará a ser ocioso, adotado apenas como uma espécie de “*outdoor*” para conotar a existência física da empresa, enquanto os seus profissionais estarão espalhados por seus domicílios. Grandes escritórios de advocacia paulistanos estão eliminando salas fixas para criar mesas onde a minoria dos que forem trabalhar presencialmente plugarão o computador, enquanto a maior parte da equipe estará em casa. A economia de custos em infraestrutura é imensa. Muitos profissionais liberais, também, estão voltando para o trabalho doméstico e criando escritórios em casa.<sup>77</sup>

Se por um lado, como afirma a diretora de treinamento e diversidade do Poynter Institute, Doris Truong, essa migração rápida

---

<sup>77</sup> Depoimento à autora em 15 jan. 2022.

para o trabalho remoto facilita a contratação de pessoas de origens distintas, Margalit, por sua vez, traz algumas preocupações.

Assim como jornais erraram no passado ao achar que o digital significava simplesmente subir o material impresso no site, um relatório da International News Media Association revela que o risco agora é que dirigentes dos veículos de imprensa achem que 'o jornalismo remoto pode dar certo com a simples mudança da localização da mesa de trabalho'. Afinal, saúde mental é tão fundamental quanto *wi-fi*. (MARGALIT, 2021, p. 46)

Situação similar ocorreu nos estúdios de televisão e de rádio, que também ficaram silenciosos com a ausência de muitos jornalistas, que passaram a fazer entrevistas e mesmo apresentar o noticiário diretamente de suas casas. Evidentemente, alguns imprevistos surgiram, como o caso do professor americano que deu uma entrevista para a *BBC* que viralizou na Internet. O professor falava sobre o *impeachment* da presidente sul-coreana Park Geun-hye e não percebeu que sua filha entrou na sala, mas foi avisado pelo apresentador. Em contrapartida, os profissionais se aproximaram do público, pois passaram a falar diretamente de suas 'casas' para as pessoas que estavam em 'casa' também. Esse fato gerou uma forte empatia entre emissor e receptor. Foi o comentário de muitas pessoas que, por conta da pandemia, começaram a acompanhar os telejornais com mais assiduidade para entender melhor a situação. Ana Carolina Rocha Pessôa Temer e Edson Francisco Leite Junior (2020, p. 338) comentam sobre os jornalistas de televisão trabalharem de casa:

E, direto das salas de suas casas, ao contrário de levarem imagens da rua para dentro da casa dos

telespectadores, no momento de distanciamento social, também é importante mostrar que esse distanciamento é necessário e que também podem dar o exemplo ao ficarem em casa.

Problemas técnicos também não faltaram. Temer e Leite Junior (2020, p. 336) relatam alguns:

Vídeos gravados pelo celular com enquadramentos ruins, iluminação inadequada e composição visual pobre, a qualidade da imagem no telejornalismo foi prejudicada e se aproximando de uma estética da web, em que o amadorismo impera diante uma infinidade de produtores de conteúdo que, com uma ideia na cabeça e uma câmera na mão (seja ela qual for), fazem produtos audiovisuais sobre os mais variados temas.

Já a diretora de Jornalismo da *CNN Brasil*, Ellen Nogueira, afirma sobre a qualidade técnica da imagem:

A pandemia transformou a forma de fazer jornalismo. Ele precisou ser mais imediato, de serviço. E a preocupação técnica com a qualidade da imagem, por mais que ainda exista de alguma forma, deu lugar à possibilidade de darmos antes informação mais apurada e comentada por quem tem legitimidade para isso.<sup>78</sup>

---

<sup>78</sup> Depoimento à autora em 14 jan. 2022.

Outra questão a ser pontuada é que o fechamento das redações e dos estúdios ocorreu de forma inesperada e tão rápida que os profissionais não tiveram tempo para se adaptar às novas formas de fazer jornalismo. Da mesma forma, as universidades fecharam suas portas e, rapidamente, professores passaram a dar aulas de forma remota e trabalhar com alunos por meio de novas práticas jornalísticas. Nessa perspectiva, ressalta-se mais uma vez as experiências semelhantes, tanto nas redações e estúdios como na academia. São novas formas de fazer jornalismo, em que as tecnologias foram fundamentais para que a sociedade continuasse a receber notícias, os profissionais pudessem manter o trabalho e os estudantes não parassem de aprender e praticar.

### **Práticas jornalísticas no mundo digital**

As tecnologias digitais alteraram profundamente as rotinas produtivas do jornalista, facilitando toda a operação do trabalho, quer seja pelas pesquisas e contatos, quer seja pela própria produção final, passando por todas as etapas. No século XXI, o telefone celular passou a ser uma ferramenta de trabalho inseparável do jornalista. Mas há também questionamentos em relação às diversas funções que, muitas vezes, o jornalista acaba acumulando, como fotografar, fazer vídeos, editar e publicar, o que colabora com a precarização da profissão. É o chamado “jornalista multimídia”, “jornalista multifuncional”, “jornalista multitarefa” e outras denominações atribuídas ao profissional com esse perfil. Contudo, não há dúvida de que foi uma evolução nas práticas jornalísticas, como também em relação aos receptores que passaram a acessar com facilidade notícias de diversas partes do mundo.

Ramon Salaverria e José Alberto García Avilés (2008) afirmam que, nos últimos anos, houve uma evolução de numerosas profissões impactadas pelas tecnologias e o jornalismo não foi exceção. Para os pesquisadores, a digitalização mudou a raiz de todo o processo

produtivo: a busca, a elaboração e difusão dos conteúdos informativos.

Ramonet (2010), em sintonia com Salaverria e Avilés, acredita que as novas tecnologias (informatização total, digitalização, internet) revolucionaram o modo tradicional de trabalhar do jornalista, talvez mais do que qualquer outra profissão, e em um curto espaço de tempo. Para o autor (2010, p. 75), “esta inovação modifica profundamente a profissão jornalística, pois não há mais disparidades entre o sistema textual, sistema sonoro e sistema de imagem.” A inovação citada por Ramonet se amplia na medida que são criados *softwares*, que exigem novas competências para o jornalista desempenhar suas funções. São competências técnicas que se direcionam a conhecimentos computacionais, assim como as de linguagens de texto, imagem, áudio e vídeo.

Sobre a transição do *offline* para o *online*, Mark Deuze (2006, p. 16-17) diz “que os novos meios de comunicação aceleram, amplificam e, às vezes, mutilam processos que já existiam no contexto midiático tradicional”. Para o pesquisador, não é simplesmente afirmar que a tecnologia tem efeitos positivos e negativos sobre o jornalismo.

Há que se pensar, também, na própria convergência midiática. Deuze (2006, p. 18) afirma:

O jornalista *online* tem que fazer escolhas relativamente ao(s) formato(s) adequado(s) para contar uma determinada história (multimédia), tem que pesar as melhores opções para o público responder, interagir ou até configurar certas histórias (interactividade) e pensar em maneiras de ligar o artigo a outros artigos, arquivos, recursos, etc., através de hiperligações (hipertexto).

Roseli Fígaro (2013) se pronuncia sobre a questão, ao comentar que as empresas desejam profissionais com habilidades em multiplataformas, no uso dos artefatos de navegação da internet e atuação nas redes sociais. Conforme Thais de Mendonça Jorge, Fábio Henrique Pereira e Zélia Leal Adghirim (2009), com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os profissionais que estavam nas redações precisaram se adaptar e foram obrigados também a trabalhar por longas horas e obedecer a rotinas produtivas intensas. Em relação aos estudantes, os autores afirmam que, a cada vez, é mais importante essa formação multimídia:

Os jornalistas devem estar preparados para realizar diferentes tarefas, porque o mercado assim exige. Não significa dizer que se contratam atualmente apenas profissionais com esse perfil, embora a tendência seja a de valorizá-los cada vez mais. Ou ainda que outras qualificações como um bom texto e o faro pela notícia fiquem em segundo plano. Na verdade, a pressão pelo tempo, introduzida pelas novas rotinas produtivas, aumentou a gama de responsabilidades do jornalista (JORGE; PEREIRA; ADGHIRIM, 2009, p. 89).

Essa pressão do tempo nas novas rotinas produtivas, discutida pelos autores, traz à lembrança o *deadline* que sempre esteve presente na vida do jornalista. O prazo para o fechamento da edição ou o prazo para entregar a matéria, corresponde ao tempo que o jornalista tem para entregar sua tarefa. Portanto, o processo produtivo é tensionado em função do tempo que ele tem, que normalmente é pequeno. O *deadline* ganhou notoriedade a partir do jornalismo impresso, mas a pressão do tempo, não caracterizada

exatamente pelo fechamento, potencializou-se no jornalismo digital pela instantaneidade da notícia e atualização constante. O jornalismo não pode parar. Os fatos ocorrem e, muitas vezes, há desdobramentos, nos minutos seguintes, nas horas seguintes ou até nos dias seguintes e, nesse sentido, o jornalista precisa acompanhar e publicar todas as ocorrências na menor fração de tempo possível. É o jornalismo em tempo real, característica do jornalismo do século XXI. É o jornalismo marcado pela pressão do tempo e agilidade do jornalista, que traz também consequências para o jornalismo que não podem ser omitidas das discussões, como a qualidade do que é produzido nessas condições e os erros cometidos pela imprensa. Conforme Fígaro (2013, p. 2): “O tempo e o espaço, comprimidos pelas possibilidades das tecnologias de comunicação e informação, foram assimilados nos processos de produção de modo a reduzir o tempo para a reflexão, a apuração e a pesquisa no trabalho jornalístico”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sylvia Moretzsohn (2013, p. 163) comenta que:

Se as justificativas para tantos erros sucessivos são as rotinas de trabalho (o sempre aludido “regime de pressa”), e se a cada erro sucede outro igual, é bem provável que haja algo errado com as próprias rotinas. Mas, dificilmente, o tema é abordado dessa forma, talvez porque essa abordagem traga implícita a pergunta: o que fazer?. Assim, torna-se natural a afirmação, recorrente no meio profissional, de que o jornalista “não tem tempo para pensar”.

Levando em consideração as palavras da autora, que interroga “o que fazer”, observa-se que a instantaneidade da notícia é um procedimento anterior à internet, utilizado na televisão e no rádio,

quando os repórteres entram no ar para relatar algum fato muito importante. Entretanto, agora, a instantaneidade é total, mesmo porque os cidadãos comuns também passaram a veicular informações muitas vezes importantes em tempo real, por meio das redes sociais. Claro que essa menção não se refere às informações jornalísticas, ou seja, às notícias, mas, de toda forma, o jornalista não pode esperar para noticiar fatos de interesse público.

### **Ensino de Jornalismo e práticas jornalísticas durante a pandemia**

A partir do momento em que o isolamento social foi exigido, em março de 2020, em função da pandemia da Covid-19, alunos de Jornalismo, como também de outros cursos superiores, Ensino Médio e Ensino Fundamental, passaram a ter aulas remotas.

Assim como os jornalistas, os professores começaram a ensinar Jornalismo diretamente de suas casas, muitas vezes utilizando os mesmos recursos que os profissionais. Nesse momento, as alterações das rotinas de produção do jornalista foram, também, incorporadas ao ensino de Jornalismo. Professores, profissionais e estudantes rapidamente se readequaram a essa nova realidade.

Na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP), além das aulas, todas as atividades do Centro Experimental de Jornalismo (CEJor) foram mantidas remotamente, como oficinas, agências de Jornalismo e de Comunicação Corporativa, Laboratórios, Oficinas, Programas de vídeo e áudio e a edição da revista-laboratório impressa *Plural*.

Um grande desafio para todos. Para os professores, houve ainda um adicional, pois é mais difícil manter o interesse do aluno na frente de uma tela de computador do que na sala de aula presencialmente, como afirma a professora de Produção Audiovisual da ESPM, Heidy Vargas. Mas, mesmo nessas condições, diversas produções laboratoriais foram realizadas, como os telejornais diretamente das casas dos estudantes, que foram transmitidos pelo *Facebook*. Muitas entrevistas foram feitas pelo *Zoom*, *WhatsApp* e

outros suportes e, conforme Heidi Vargas, essa prática deve continuar após a pandemia, pois já é largamente utilizada e aponta para uma nova relação do jornalista com a fonte. “Mas é preciso estar atento à boa entrevista, olho no olho, garantindo a presença, nem que seja distante, entre o jornalista e a fonte”, complementa<sup>79</sup>.

Nessa perspectiva, há que se considerar, também, que, na televisão, as entrevistas são mais voltadas ao *hardnews*. A memória corporal, o “olho no olho”, como se costuma dizer, as reações do entrevistado, normalmente, são em entrevistas mais longas e mais aprofundadas. Todavia, isso não quer dizer que não existam na televisão. Observa-se ainda que esse tipo de entrevista precisa ser praticado pelos alunos e há diversas orientações que eles devem receber antes dessa experiência.

Ellen Nogueira, diretora de Jornalismo da *CNN Brasil*, afirmou que as entrevistas virtuais entraram na rotina dos jornalistas, porque aumentam o dinamismo, colocando mais rapidamente no ar quem pode dar a informação, e também já entraram no cotidiano do telespectador. Segundo Ellen, “não é mais estranho a ele [o telespectador] ver esse tipo de imagem no ar.” Para a diretora de Jornalismo:

Mesmo com a flexibilização de medidas na pandemia, boa parte das entrevistas ainda se manteve *online*. Também é uma forma de colocar no ar fontes que estão em lugares para os quais não teríamos condições técnicas de enviar uma equipe.

Gabriel Wainer, editor de política da *GloboNews*, disse que uma das consequências positivas do isolamento foi a imposição de uma espécie de modernização da dinâmica de trabalho. Para ele:

---

<sup>79</sup> Depoimento à autora em: 14 jan. 2022.

As ferramentas já estavam todas aí, nós não as utilizávamos por conservadorismo das coisas como elas são. Antes da pandemia, era quase inconcebível uma rede de televisão como a *GloboNews* entrevistar alguém por *Skype* na sala de casa. Mesmo que fosse uma entrevista remota, provavelmente, pediríamos que o entrevistado fosse ao estúdio de uma afiliada, o que eventualmente tornava as coisas logisticamente mais complicadas. Agora não, a gente facilitou todos os processos, por eliminar o deslocamento físico obrigatório da dinâmica. E isso serve tanto do ponto de vista prático, quanto da qualidade de vida dos funcionários. O trabalho remoto abre possibilidades de conciliação entre o trabalho e as necessidades práticas da vida. Muita gente passou a poder levar o filho à escola por conta do *home office*, por exemplo. Não vejo espaço para retrocedermos ao modelo anterior, porque o atual é evidentemente melhor, agiliza a vida e abre espaço para outras possibilidades do que fazer com o tempo economizado.<sup>80</sup>

Temer e Leite Junior (2020) comentam sobre a mudança forçada pelo isolamento social que a pandemia provocou e, especificamente em relação ao telejornalismo, mencionam a possibilidade de manutenção dos jornalistas trabalhando em *home*

---

<sup>80</sup> Depoimento à autora em 14 jan. 2022.

*office* e a continuidade de entrevistas como videoconferência, que agilizam e facilitam o trabalho do profissional.

Aline Sordili, executiva da *TV Record*, afirmou que antes, “muitas vezes as entrevistas eram derrubadas por não serem presenciais. Normalmente, a qualidade da imagem era o fator mandatório para o conteúdo ir ou não ao ar. Mas, com a pandemia, não era viável ter tudo presencial o tempo todo.”

A jornalista traz uma questão relevante sobre essas mudanças em relação às tecnologias, ao afirmar que, “com a chegada do 5G, esse fator da imagem vai melhorar muito e as barreiras vão cair ainda mais.”<sup>81</sup>

A professora de rádio do curso de Jornalismo da ESPM-SP, Patrícia Rangel, segue o mesmo raciocínio de Aline Sordili, sobre as possibilidades advindas do avanço das tecnologias. Para ela, algumas práticas, como entrevistas realizadas por plataformas remotas, vieram para ficar, “pela facilidade de gravação, interação e, cada vez mais, a alta qualidade de imagem e áudio, devido ao aprimoramento de soluções de dispositivos sofisticados.”<sup>82</sup>

Cláudia Bredarioli, professora de Mídias Digitais, também do curso de Jornalismo da ESPM, comenta:

O alcance que a tecnologia permite, atualmente, na conexão de pessoas de diferentes regiões e países é um avanço no processo de apuração e captação de informações, o que enriquece o resultado final das reportagens veiculadas nas mais diversas mídias. Vemos, de fato, emergir uma sociedade em rede, na qual o limite de fronteiras é revisto.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Depoimento à autora em 24 jan. 2022.

<sup>82</sup> Depoimento à autora em 17 jan. 2022.

<sup>83</sup> Depoimento à autora em 17 jan. 2022.

Nas emissoras de rádio, a situação não foi diferente. Muitos âncoras passaram a apresentar seus programas de casa e repórteres ampliaram a utilização do celular e seus recursos para entrevista, o *Skype* e outros suportes.

Milton Jung, âncora da *Rádio CBN*, destaca a importância das tecnologias que tornaram mais acessíveis várias das fontes de informação consultadas pelos repórteres. Para ele:

De verdade, antes mesmo da pandemia, muitos dos recursos - um exemplo é o celular, o outro é o *WhatsApp* - vinham substituindo o contato direto com as fontes. Veículos como a televisão, especialmente, assumirão sem tanto constrangimento esses modelos de entrevista. Todas essas facilidades não devem, no entanto, tirar o repórter da rua, onde o jornalismo acontece, os fatos se realizam e a notícia se expressa. O jornalismo de gabinete nos faz perder a relação com o cidadão, com a verdade que não encontramos nas declarações oficiais ou depoimentos programados. Nos afasta da informalidade necessária para que o que não se quer dizer seja dito. Temos de saber usar a tecnologia para agilizar nossa apuração, jamais para burocratizá-la.<sup>84</sup>

Débora Alfano, apresentadora da rádio *Band News FM* e do *Band News TV*, acredita que muitas práticas utilizadas durante a

---

<sup>84</sup> Depoimento à autora em 18 jan. 2022.

pandemia devem permanecer incorporadas à rotina de trabalho dos jornalistas, pois possibilitam maior velocidade de informação e maior alcance a fontes e personagens. Ela enfatiza, ainda, que essas novas formas de fazer jornalismo não chegam para substituir o trabalho presencial, e sim para somar e auxiliar, funcionando em um formato híbrido.

Com redações cada vez mais enxutas é preciso otimizar o tempo. E isso ocorre quando você não tem que deslocar uma equipe de TV, por exemplo, até o local de gravação. Entrevistas podem ser feitas remotamente, o que amplia a oferta de contatos, conectando jornalistas com pessoas de todo Brasil e do mundo. No rádio, já incorporamos entrevistas por *Skype*, porque a qualidade do áudio é muito maior do que a do som das gravações por telefone. Além disso, transmitimos as imagens pela internet. Os novos dispositivos mostraram que é possível apresentar um jornal de casa e acredito que essa prática também poderá servir como alternativa em casos excepcionais. O desafio, no entanto, é aprimorar a qualidade dessas conexões. O jornalista está cada vez mais próximo do ouvinte/ leitor/ telespectador e vice-versa. A notícia pode chegar através do público, que compartilha informações com os veículos em tempo real. Com um celular na mão, ele transmite um acontecimento, uma denúncia, um flagrante. Então, se percebeu que é necessário aproveitar cada vez mais esses

recursos, encurtando distâncias e produzindo com mais agilidade.<sup>85</sup>

Os depoimentos de professores e jornalistas demonstram a sintonia existente na condução das práticas jornalísticas atuais, tanto por parte dos profissionais, como do que é ensinado no curso da ESPM e tantos outros cursos de Jornalismo pelo país afora. Evidentemente, nos cursos, há uma reposição de práticas laboratoriais, como a dos estúdios de áudio e vídeo, por exemplo.

### **Considerações finais**

Nesses dois últimos anos, em consequência do isolamento social, o ensino de Jornalismo necessitou ser reorganizado para dar conta da formação dos alunos que assistiam às aulas de casa.

Foi um grande desafio, principalmente, para o desenvolvimento das disciplinas laboratoriais, ou seja, aquelas que preveem práticas jornalísticas, pois o suporte de estúdios e equipamentos, assim como aulas dos professores e colaboração de técnicos deixaram de ser presenciais.

Jornalistas, professores e alunos de cursos de Jornalismo, desafiados pelo distanciamento social, mas, com os recursos tecnológicos disponíveis e soluções criativas, passaram a fazer jornalismo de diferentes formas para dar conta de transmitir notícias para a população de diferentes veículos. Nesse sentido, é imperioso registrar que o jornalismo teve um papel fundamental durante a pandemia, pois levou informações qualificadas à sociedade, sempre com base na ciência, e em defesa da verdade.

Foram mudanças rápidas e, mesmo com alguns problemas, os profissionais se mantiveram determinados e realizaram a cobertura de diversas formas. Nesses dois anos, houve uma valorização do jornalismo, a audiência cresceu e a sociedade se beneficiou com o

---

<sup>85</sup> Depoimento à autora em 15 jan. 2022.

as informações de utilidade pública veiculadas. Além disso, incansavelmente, os jornalistas procuraram desmentir as desinformações que circularam e ainda circulam sobre a Covid-19 e assuntos relacionados, que objetivam manipular as pessoas.

Nas escolas de Jornalismo, como a ESPM, situação similar ocorreu e os estudantes, orientados pelos docentes, tiveram suas práticas redirecionadas com o suporte tecnológico devido, para que pudessem dar continuidade aos seus estudos. A pandemia determinou o isolamento social, mas o jornalismo não parou e continuou a prestar serviço à sociedade. Esse é o jornalismo que precisamos e que queremos. Esse é jornalismo que devemos ensinar aos alunos de Jornalismo.

## Referências

DEUZE, M. O jornalismo e os novos meios de comunicação social. **Comunicação e Sociedade**, Braga, vol. 9-10, 2006. **Disponível em:** <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/1212>. **Acesso em:** 10 jan. 2022.

FÍGARO, R. Perfis e Discursos de Jornalistas no Mundo do Trabalho. In: FÍGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R. (Orgs.). **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Atlas, 2013.

JORGE, T. M.; PEREIRA, F. H.; ADGHIRIM, Z. L. Jornalismo na Internet: desafios e perspectivas no trinômio formação/universidade/mercado. In: RODRIGUES, Carla (Org.). **Jornalismo on-line: modos de fazer**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/ Editora Sulina, 2009.

MARGALIT, R. Quais são os prós e os contras da extinção das redações na era do jornalismo “pós-industrial”?. **Revista de Jornalismo ESPM – Edição Brasileira da Columbia Journalism Review**. São Paulo, jan-jun, 2021.

MORETZSOHN, S. **Jornalismo em “tempo real”**. O fetiche da velocidade. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

TEMER, A. C. R. P.; LEITE JUNIOR, E. F.. As Mudanças no Dispositivo de Visibilidade do Telejornalismo durante a Pandemia do Novo Coronavírus. In: OLIVEIRA, Hebe Maria Gonçalves de; GADINI, Sérgio (Orgs.). **Jornalismo em tempos da pandemia do novo coronavírus**. Aveiro: Ria Editorial, 2020.

RAMONET, I. **A explosão do jornalismo**. Das mídias de massa à massa de mídia. Trad. Douglas Estevam. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

RAMONET, I. **A tirania da comunicação**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAMOR, G. Tudo sobre a venda da editora Abril. **Brasil Journal**. Rio de Janeiro, 2018. **Disponível em:** <https://braziljournal.com/tudo-sobre-a-venda-da-editora-abril>. **Acesso em:** 12 jan. 2022.

SERVA, L. **A desintegração dos jornais**. São Paulo: Editora Reflexão, 2014.

## Depoimentos

Alline Sordille – jornalista, executiva da *TV Record*.

Claudia Bredarioli – professora do curso de Jornalismo da ESPM

Débora Alfano - jornalista, apresentadora da rádio *Band News FM* e do *Band News TV*.

Ellen Nogueira – jornalista, diretora de Jornalismo da *CNN Brasil*.

Gabriel Wainer – jornalista, editor de política da *Globo News*.

Heidy Vargas – jornalista, professora do curso de Jornalismo da ESPM.

Leão Serva – jornalista, diretor de jornalismo da *TV Cultura* e professor do curso de Jornalismo da ESPM.

Milton Young – jornalista, âncora do *Jornal da CBN*.

Patrícia Rangel – jornalista, professora do curso de Jornalismo da ESPM.

## “CERCADOS”: discursos, testemunho jornalístico e a imprensa contra o negacionismo na cobertura sobre a pandemia da Covid-19

---

Ohana Luize Alves Lima<sup>86</sup>  
Lívia Fernanda Nery da Silva<sup>87</sup>

### Introdução

O enfrentamento à pandemia da Covid-19 no Brasil é um caso a ser analisado sob diversos aspectos. Levando em consideração a atuação do jornalismo, mais precisamente das atividades ligadas ao jornalismo profissional, o que se tornou predominante foi uma cobertura seguindo os preceitos básicos de informar a população, ao tempo em que foram empreendidos esforços no combate à desinformação.

---

<sup>86</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Mídia e Produção de Subjetividades.

<sup>87</sup> Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (2013) e mestra em Educação pela UFPI (2005).

Esse modo, à brasileira, de lidar com as informações durante a pandemia fez com que termos como *negacionismo* se fizessem mais presentes entre profissionais da imprensa e a população em geral. Tal forma de compreensão do cenário, e até mesmo de postura ética diante da grave crise sanitária mundial, estabeleceu-se em meio à política nacional. Dessa forma, o que se observa, até então, são narrativas jornalísticas construídas em torno das questões de saúde pública, do sofrimento, da dor de milhares de pessoas e de uma crise sob a ótica, também, da política.

Tornaram-se comuns, no noticiário diário, as declarações do presidente em ofensiva à atividade jornalística, bem como as respostas dadas a elas pelo segmento. Por diversos momentos, os números trágicos da pandemia estamparam manchetes de jornais lado a lado com as disputas discursivas entre imprensa e governo. Editoriais escritos em defesa do jornalismo. Reportagens e editoriais criados somente para contrapor declarações oficiais. Programação exclusiva, na televisão e no rádio, para informar medidas sanitárias e destacar a importância das políticas públicas, bem como da necessidade de estas estarem centralizadas nas figuras públicas que representam os poderes do estado. Profissionais ameaçados, acusações e situações de violência. Controle de informações.

No ano de 2020, de acordo com dados da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), ocorreram 428 casos de ataques contra profissionais da imprensa, sendo dois assassinatos. O aumento em relação ao ano anterior foi contabilizado em 105,77%<sup>88</sup>. Novamente, a figura do presidente da República aparece indo contra os jornalistas, pois os mesmos dados da Fenaj destacam 175 ocorrências relacionadas diretamente a Jair Bolsonaro.

Palmeiro (2020, p. 46) reflete que “o vertiginoso número de mortos, a profusão de declarações violentas, ilegais, e de insensatas ameaças governamentais lançam, para muitos, a questão

---

<sup>88</sup> Dados disponíveis no site da Federação Nacional dos Jornalistas. Disponível em: [www.fenaj.org.br](http://www.fenaj.org.br). Acesso em: 12 fev. 2022.

angustiante do que fazer”. O autor defende a perspectiva de que a pandemia aprofundou ainda mais a tendência de que a política passasse a orientar o olhar da população, de modo que as medidas governamentais, ou a falta delas, tomam lugar central das preocupações, aparentemente até mais do que a tragédia histórica em certos momentos.

O negacionismo, que vem sendo destacado atualmente, é compreendido como uma marca na história do Brasil. Seguindo as reflexões de Palmeiro (2020), podemos compreender que as mortes da população negra escravizada no país, a entrada nos territórios nacionais, a exploração das forças de trabalho camponesas e industriais, a formatação militar das forças armadas, o passado dos governos ditatoriais, são exemplos de marcas profundas da morte em episódios que até os dias atuais são negados por grupos com forte influência social e que permanecem dentro das estruturas de poder.

Ao recorrer às reflexões de Foucault (1988), que discorre sobre direito de morte e poder sobre a vida, temos que, à época dos poderes soberanos, a morte era uma decisão tida do ponto de vista da apropriação, ou seja, nessas sociedades o poder exercia “direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la” (FOUCAULT, 1988, p. 128).

A mudança para um paradigma de defesa da vida não cessou, de acordo com Foucault, com as ações de morte massivas capitaneadas pelos regimes. No entanto, a chave discursiva e de prática social muda, e os regimes governamentais passam a “travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens” (FOUCAULT, 1988, p. 129) para reafirmar a necessidade de manutenção da vida e de sua gestão.

Assim, entende-se que o negacionismo está em movimento contrário à afirmativa foucaultiana de que um poder que atua sobre a vida “e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece

seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais 'privado'" (FOUCAULT, 1988, p. 130).

Diante dessa contextualização, a problemática deste artigo se inscreve em torno de questionar como se deu a produção de discursos contra o negacionismo, por meio do testemunho jornalístico na cobertura da pandemia da Covid-19. O objetivo geral é, portanto, compreender as características dessa produção discursiva tendo como *corpus* trechos do documentário "Cercados: a imprensa contra o negacionismo na pandemia", produzido e veiculado pela plataforma *Globoplay*, da *Rede Globo*, selecionados por conterem testemunhos dos jornalistas, definidos como personagens na produção.

Lançado em 3 de dezembro de 2020, o documentário narra a cobertura jornalística de alguns dos maiores veículos da imprensa nacional, sob o testemunho de profissionais que contam a experiência de estarem diretamente na produção de notícias relacionadas à pandemia, ao acompanhamento do sofrimento das fontes em relação com suas histórias pessoais, e aos desafios da atuação jornalística ao combater o negacionismo. Especificamente, essa análise propõe, também, a reflexão sobre como o testemunho jornalístico se insere nesse contexto, e a identificação de possíveis modificações das dinâmicas sociais, a partir do jornalismo, provocadas pela pandemia e que deram outro caráter à narrativa da imprensa nacional.

Como embasamento teórico, articulamos o conceito de testemunho e seus efeitos narrativos na compreensão do cenário de sofrimento causado pela pandemia da Covid-19, e nas considerações sobre Jornalismo e discurso. A proposta metodológica segue a Análise do Discurso, a partir da interpretação de trechos textuais retirados da narrativa documental selecionados por conterem testemunhos dos jornalistas definidos como personagens na produção. É um exercício de contribuição com as

discussões sobre o papel do jornalismo e das trilhas percorridas por profissionais que presenciaram situações de dor e morte “abundantemente fotografada e filmada, fazendo com que a tentativa de negar que algo de grave esteja acontecendo soe aberrante” (PALMEIRO, 2020, p.54).

### **Testemunho, jornalismo e discurso**

De acordo com Foucault (2014), a produção do discurso está em torno de diversos procedimentos, seleções e funções relacionadas ao exercício do poder na sociedade. O poder normaliza e exclui certos sujeitos, ao passo que legitima práticas de desejo do próprio discurso. O autor afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Foucault (2014) propõe os princípios de inversão – em relação às fontes de origem dos discursos; descontinuidade – pelo qual os discursos “se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2014, p. 50); especificidade – entendendo que o discurso age e produz as coisas; exterioridade – observar o discurso por meio das condições de possibilidade.

A produção cada vez mais individualizante do discurso foi se impondo a partir do século XIX, por meio do alcance da verdade adquirida de modo confessional, como explica Foucault (1988). É, portanto, a confissão:

Um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir,

perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 1988, p. 61)

No entanto, ainda em termos de individualização discursiva, torna-se mais forte a noção retórica do testemunho, considerado pela proximidade, pela temporalidade junto aos fatos, pela reconstrução de narrativas da presença diante do acontecimento, nas quais este não necessita da presença de uma autoridade constituída de poder que garanta a veracidade do discurso. Dentro da ideia de testemunhos de acontecimentos que envolvem perdas, sofrimentos, “aquilo que se vê, que ocorre diante dos olhos de quem viveu e/ ou sobreviveu a um evento traumático, ou mesmo para quem perdeu um ente querido, é central para a questão testemunhal” (BARBOSA; CARVALHO, 2020, p. 9).

Outra diferença percebida na passagem de uma percepção teórica até o conceito de testemunho é a de que “quanto mais o enunciado pode ser visto por alguém como vergonhoso, quanto maior for, portanto, o custo psíquico de dizer o que se experimentou por implicar o enfrentamento do preconceito, mais crível é a testemunha” (VAZ; SANTOS; ANDRADE, 2014, p. 5). O testemunho ocupa, portanto, o lugar da autobiografia do indivíduo, em que este esteja no lugar de:

Vítima de um outro a partir de três possibilidades maiores: ou este não

considerou seu sofrimento quando procurou satisfazer seu desejo, ou não agiu, quando poderia, para conter aqueles ou aquilo que lhe fez sofrer, ou, por fim, por preconceito, não aceitou o desejo legítimo do indivíduo e recusou seu afeto. (VAZ; SANTOS; ANDRADE, 2014, p. 5)

A Análise do Discurso, em sua história, coloca-se diante de “leis, discurso oficial, literatura, entrevistas, publicidade e discurso jornalístico” (VAN DIJK, 1996, p. 43). O discurso jornalístico é representado por valores de legitimidade como: novidade, atualidade, pressuposto, consonância, relevância, desvio e negatividade, proximidade (VAN DIJK, 1996).

No discurso das notícias no jornalismo, características como “veracidade, plausibilidade, correção, precisão e credibilidade” (VAN DIJK, 1996, p. 138) são extremamente caras e buscam movimentar as dimensões subjetivas de representação a partir da enunciação. Van Dijk (1996, p. 123) situa sua vertente crítica da seguinte forma:

Queremos que as pessoas entendam o que dizemos sobre certos eventos ou situações. Ou seja, queremos enviar uma mensagem para o outro lado. Já vimos que isso significa esperar que o leitor ou ouvinte construa uma representação textual e um modelo situacional de acordo com a intenção do falante/ escritor.

Em sua trajetória histórica, o jornalismo adquire *status* e domínio dentro da produção discursiva sobre a realidade. Traquina (2005) discorre sobre a tendência à profissionalização da atividade jornalística como um dos fatos de conferência de uma autoridade.

Da mesma forma, identifica que ser jornalista “parte de toda uma cultura constituída por uma constelação de crenças, mitos, valores, símbolos e representações que constituem o ar que marca a produção das notícias” (TRAQUINA, 2005, p. 34).

Outra característica do discurso jornalístico, segundo Traquina (2005, p. 46) é que:

Para além de ser compreensível, o discurso jornalístico é um discurso que deve provocar o desejo, o desejo de ser lido/ ouvido/ visto. Assim, o “jornalês” exprime-se de uma forma viva através da voz ativa. Em certos gêneros jornalísticos, nomeadamente a reportagem, o “jornalês” caracteriza-se pelas seguintes características: a) o realismo gráfico; b) a criação de ambientes, com a utilização de palavras concretas e a descrição detalhada para transmitir a sensação de que “se está ali”; e c) a utilização de metáforas, em que estas são úteis para a dramatização do acontecimento.

Segundo Calado (2020), o testemunho é também uma estratégia retórica. Ao analisar depoimentos de sofrimento inseridos na cultura contemporânea, afirma que “esta estratégia aponta tanto para o fazer jornalístico (uso de fontes) quanto para uma característica da nossa cultura: a publicização da dor” (CALADO, 2020, p. 224).

É compreensível a relevância do testemunho dentro do discurso jornalístico, pois “o testemunho se dá no espaço público e seus efeitos maiores não ocorrem tanto em quem o enuncia, mas naqueles que o escutam” (VAZ; SANTOS; ANDRADE, 2014, p. 7). Dessa forma, os autores propõem a reflexão de como o testemunho carrega um potencial de disseminação de uma narrativa. Envolvido

de uma verdade individual e do relato explicitado em espaço público, sem as normas e punições conferidas ao que é destinado ao âmbito privado, o testemunho pode ser mobilizador, provocador, agente de uma voz individual, que pode ser a representação, parte de uma voz coletiva imposta em discursividades diversamente produzidas.

### **“Cercados: a imprensa contra o negacionismo na pandemia”**

De acordo com Dourado (2010), ao analisar as estratégias adotadas pela *Rede Globo* na abordagem de conteúdos e na segmentação de suas produções, é visto que a empresa oferta ao público opções de consumo e uma infinidade maior de temas. Tal característica se classifica, segundo Dourado (2010), dentro do que é chamado de fase de multiplicidade da oferta, ocasionada por fatores como aquisição de mais aparelhos de televisão, aumento de consumo de canais pagos, crescimento da internet, dentre outros. São investimentos para atrair público e para estar cada vez mais inserida na cultura. A autora afirma que a televisão:

Possui potencialidades para atuar como meio que colabora para que indivíduos acompanhem cotidianamente questões políticas, econômicas e sociais do país, de modo tal que está ao lado dos partidos políticos, dos governos, das estruturas jurídicas, das organizações sindicais, religiosas e culturais, extrapolando o campo da tecnologia. (DOURADO, 2010, p. 96)

Outra característica dessa oferta está na inserção da empresa com veículos em diversas plataformas, alcançando o que já estava consolidado em suas marcas, agregando novas linguagens e

públicos. Com o crescimento dos serviços de *streaming*, a *Globo* lança, em 2015, a plataforma *Globoplay*.

Capoano (2016, p. 5) afirma que “a estratégia de composição de valor da plataforma *Globoplay* é uma combinação dos diferentes âmbitos de valor conhecidos, já que a empresa reconhece o público que atende como diverso e complexo”. Em sua pesquisa, Capoano (2016) elenca conceitos como valor social, individual, intrínseco, instrumental e econômico, dentro da estratégia de mercado que orientou o surgimento da referida plataforma.

As categorias do telejornalismo se fazem pertinentes em uma análise de produções audiovisuais exclusivas da *Globoplay*, visto que são presentes os padrões televisivos no objeto em questão. Diante disso, é importante destacar que o telejornalismo ocupa “um lugar de enunciação, que dá conhecimento a um público, torna visíveis temas, conflitos, atores sociais, logo, configurou-se um lugar central de produção de sentido” (TEMER; RENAULT, 2020, p. 4).

Como uma produção audiovisual original da plataforma, em 3 de dezembro de 2020, foi lançado o documentário “Cercados: a imprensa contra o negacionismo na pandemia”. Dirigido por Caio Cavechini, ao longo de uma hora, 56 minutos 49 segundos, o filme narra os desafios da cobertura da pandemia entre os meses de março e novembro de 2020. O olhar que orienta a narrativa parte dos testemunhos de profissionais atuantes em veículos de imprensa nas capitais São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Brasília (DF), Manaus (AM) e Fortaleza (CE). O filme retrata profissionais atuantes em empresas ligadas ou pertencentes à *Rede Globo* e de outros veículos como *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, agências de checagem de fatos, agências de notícias, *BandNews FM*, *TV Pública do Ceará* e fotojornalistas.

Ao site *GI*, portal de notícias da *Globo*, Caio Cavechini afirmou que a produção “faz um registro histórico desse desafio. Em vez de um documentário de entrevistas, preferimos fazer uma produção de imersão, gravando diariamente as situações vividas por dezenas de

jornalistas dos mais variados veículos do país” (G1, 2020, *online*). O filme é o segundo documentário jornalístico feito sob a marca da plataforma *Globoplay*.

A cobertura jornalística no Brasil a respeito da pandemia da Covid-19 foi gradual, à medida que passou da narrativa de fatos de outros países até a eclosão da doença no país e das decisões dos primeiros governantes de municípios e estados de fechamento e regulação das atividades sociais e econômicas. Paralelo a essa pauta, o jornalismo nacional se ocupa, em grande parte, de uma narrativa sobre as oscilações de popularidade e estratégias do presidente da República, Jair Bolsonaro.

Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 23) reflete que “as crises graves e agudas, cuja letalidade é muito significativa e muito rápida, mobilizam os *media* e os poderes políticos, e levam a que sejam tomadas medidas que, no melhor dos casos, resolvem as consequências da crise, mas não afetam suas causas”.

No entanto, não se viu um alinhamento dessas medidas dentro do Governo Federal no Brasil. Ao longo do ano, declarações polêmicas, crises entre representantes do governo, troca de ministros, demissões e o discurso negacionista do perigo representado pelo coronavírus marcaram as principais manifestações públicas oficiais. A esse respeito, Temer e Renault (2020, p. 4) afirmam que:

A partir da expansão da pandemia de evento epidemiológico-sanitário para um debate ampliado sobre as ações de governo frente ao coronavírus, inaugurou uma fase inédita ao se posicionar claramente frente aos desafios impostos pela pandemia aos brasileiros e em relação às ações governamentais.

Sobre esse desafio, o diretor do documentário entende que “o Jornalismo e a Ciência, como formas de conhecimento da realidade, enfrentaram um duplo desafio: lidar com o negacionismo e ajudar as pessoas a se cuidar e as instituições a tomar decisões que protegessem o maior número de cidadãos” (G1, 2020, *online*).

“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Ao definir o testemunho como fio condutor, o filme sugere a posição da benfeitoria, do acerto, da verdade, enquanto o lado oposto é discursivamente indicado no local do erro, da negação, tudo isso amparado na experiência adquirida na presença de cada profissional que ficou frente a frente com pessoas doentes, ou que foram acometidos, eles próprios, pela doença ou ainda que perderam pessoas próximas, bem como da experiência própria da profissão. É a fonte dessa narração.

Benjamin (1987, p. 203) também afirma que:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação.

A produção ora em análise pretende alcançar a narrativa. Observa-se a divisão da narrativa em atos e cenas articuladas em torno do discurso geral. É possível identificar alguns desses atos que são propostos para análise: jornalistas diante da morte e da dor do outro; jornalismo, negacionismo e combate às *fake news*; jornalismo, descrédito, violência e oposição a Jair Bolsonaro; jornalistas e a experiência do adoecimento.

## As dores e a defesa do jornalismo nos testemunhos profissionais

Logo nas primeiras cenas do documentário, aparecem os testemunhos de dois fotojornalistas que narram a cobertura dos enterros na cidade de Manaus. As cenas acompanham a preparação dos dois com os equipamentos, o percurso até o cemitério da cidade e conversas com um coveiro e grupo de familiares que, no momento, enterravam um parente. As imagens em movimento são intercaladas com registros fotográficos dos dois.

Raphael Alves, fotógrafo da Agência *EFE*, conta: “Eu sou uma pessoa que sofro muito com claustrofobia. Não ando de elevador, e estou tendo que usar máscara, óculos, a ideia de isolamento também é muito difícil, apesar de que estou saindo pra cobrir as pautas... Isso, às vezes, me causa um pouco de ansiedade, de angústia”. Em seus registros fotográficos, Raphael utiliza a escala de cinza e tons escuros para mostrar o peso do momento. Ele se vê diante de uma potencialização de suas fragilidades pelo medo da exposição ao vírus e da possibilidade de estar em uma situação de morte iminente. Calado (2020, p. 208) explica que “a relação entre indivíduo e possibilidade pode ser apreendida historicamente. Em cada época, podem ser identificadas diferentes limitações das possibilidades de ser”.

Sentir a dor da outra pessoa e buscar a identificação são características presentes no testemunho de Edmar Barros, fotógrafo da *Associated Press*. “A gente sente a dor das famílias, se coloca no lugar das famílias”. Ele também relata que chora em todas as vezes que retorna ao cemitério e que não desejaria retornar ao local: “Mas, infelizmente, a gente é obrigado a voltar, obrigado não, a gente tem que mostrar o que acontece aqui”. Nesse sentido, o texto falado evidencia o compromisso profissional de mostrar o acontecimento, o que Traquina (2005) explica sobre a ideia de competência profissional específica e o reconhecimento do valor da notícia.

Em todo o documentário, a jornalista que mais expressa a posição de estar diante da dor das fontes é a repórter Danielle

Zampollo, do programa *Profissão Repórter*, da *TV Globo*. As cenas do seu testemunho são em torno dos 44 dias em que trabalhou diariamente em frente a um hospital da periferia de São Paulo, acompanhando os boletins de pacientes, conversando com familiares e ouvindo relatos de superação da doença ou da morte de infectados: “A gente acaba torcendo por todos eles. Hoje tô aqui torcendo pelo Sebastião”.

Em outro trecho, são exibidas cenas do *Jornal Nacional* na edição do dia 7 de maio de 2020, quando foi noticiada uma morte e divulgada a imagem de um homem entubado com um saco plástico na cabeça. Foram cobradas explicações do poder público sobre a situação à qual o paciente foi exposto, o porquê da falta de equipamentos adequados e a indignação diante da morte.

Em reunião de avaliação, no dia 8 de maio de 2020, o apresentador do telejornal, William Bonner, expôs aos colegas o arrependimento em seu tom de voz ao noticiar o caso:

Eu disse isso num tom que me incomodou, porque, a essa altura do campeonato, com as dificuldades enfrentadas por esse pessoal, tudo pode ter sido uma tentativa desesperada, heroica, de salvar uma vida improvisando um saco plástico... Tinha um tom condenatório na minha voz de que eu me arrependi imediatamente... É muito dramático, eu não enxerguei isso... Umas 20 horas da noite, eu saí na porta da sala e falei: “Oh, entreguei, não consigo mais”.

Santos (2020) propõe que a pandemia seja vista da perspectiva das lições, as quais precisavam ser cruéis para que o mundo percebesse a necessidade de mudança de posturas. Sobre o que cada indivíduo pode fazer, o autor salienta que “esta situação torna-

se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SANTOS, 2020, p. 29).

No testemunho de Danielle Zampollo, a tendência de repensar posturas a partir da alteridade aparece no enunciado: “Pra mim, ter passado mais de 40 dias em frente a um hospital e escutar todas aquelas histórias, esse é o melhor que posso fazer. Tenho essa sensação de que a melhor coisa que posso fazer no meu trabalho é estar no local, é estar presente”. Ela traduz o sentido de que “testemunhar é dar evidência do que aconteceu ou do que se experimentou” (VAZ; SANTOS; ANDRADE, 2014, p. 5).

### **Jornalismo frente ao negacionismo**

O combate ao negacionismo fica explícito desde o subtítulo do documentário. Nota-se que tal modo de observação do momento pandêmico aparece ao longo das cenas nas colocações oficiais do presidente Jair Bolsonaro, em trechos de matérias e reportagens que destacam contradições e imprecisões em seus discursos e no destaque ao papel do jornalismo profissional como fonte de credibilidade.

Essas posições são percebidas nos testemunhos, como relatos de defesa da atividade profissional, como autorreferência ao trabalho dos veículos e como parte das questões políticas sob as quais o país viveu ao longo de todo o período narrado:

Como já sublinhado, os jornalistas reivindicam o monopólio de um saber especializado, precisamente o saber de produzir notícias. Ser jornalista é saber não só elaborar a notícia: é ter uma perspicácia profissional, possuir uma ‘perspicácia noticiosa’. (TRAQUINA, 2005, p. 45)

Ao alinhar o discurso negacionista com a postura do presidente, o enunciado de Pablo Fernandez, repórter da rádio *Band News FM*, destaca o fato de “entre março e maio, as redes sociais excluíram ou ocultaram cinco publicações do presidente”.

O testemunho relatado por Sérgio Dávila, diretor de redação do *jornal Folha de S. Paulo*, expõe: “Parte da nossa função é pegar imprecisões das autoridades e mostrar, ‘olha, não é bem assim...’. É fazer as contas para o leitor, mostrar... Você pode ter sua própria opinião, mas você não pode ter seus próprios fatos”. Mais uma vez, a autoridade de fala do jornalismo é reforçada.

### **Jornalismo, descrédito, violência e oposição a Jair Bolsonaro**

A cobertura jornalística, marcada pelo enfrentamento violento ao descrédito dos veículos de mídia tradicional por boa parte do público, que apresenta tendência de apoio ao presidente Jair Bolsonaro, teve grande espaço na produção por meio do testemunho de jornalistas que foram vítimas de violência, da narração de estratégias definidas durante o período da pandemia e da edição que inseriu cenas de violências físicas e verbais contra profissionais em exercício.

Para a cobertura das notícias do Palácio do Planalto e das entrevistas coletivas diárias do presidente, foi destinado um espaço para comportar os profissionais, chamado de “cercadinho”. Inspirado nesse apelido dado ao local, surge o título do documentário. No local, jornalistas aparecem nas imagens posicionados ao lado de apoiadores do presidente da República, que desferem xingamentos, gritos e insultos, atrapalhando o andamento dos trabalhos e fazendo com que as empresas orientem o cancelamento das coberturas.

Dida Sampaio, repórter fotográfico do jornal *O Estado de S. Paulo*, vive um dos casos simbólicos do período, durante a cobertura de manifestações que ocorreram em Brasília, no mês de maio de 2020. Percorrendo o lado das manifestações que apoiavam o governo, o fotógrafo foi agredido: “Me derrubaram da escada, eu caí,

tomei alguns chutes, alguma cotovelada”. Na sequência do testemunho, aparecem cenas de diversas agressões contra jornalistas.

A jornalista Flávia Lima, que ocupa a função de Ombudsman no jornal *Folha de S. Paulo*, ouvindo as demandas de leitores, narra:

Eu recebo *e-mails* de leitores que falam que a imprensa *tá* jogando contra e que ela quer o pior. Abraçaram uma espécie de teoria da conspiração de que a imprensa teria a ganhar com o desespero da população... Dizem que o jornalismo é uma espécie de rascunho da história e minha função é explicar pra esse leitor que a função de um jornal é olhar para o que não está funcionando. É um caldo muito complicado e, pro leitor, muito indigesto. Se algum país lá fora acha que tá passando por um grande problema, olha pro Brasil. A gente tem mais dois grandes problemas, e ele passa por uma crise sanitária, crise econômica e política grande. Então, é uma mistura explosiva.

Nessa cena, a Ombudsman aparece segurando jornais impressos com manchetes que criticam o governo e o presidente Jair Bolsonaro.

### **Jornalistas e a experiência do adoecimento**

O documentário também reuniu testemunhos de jornalistas que foram contaminados pela Covid-19 ou perderam familiares próximos. O repórter da *TV Ceará*, emissora pública do estado, relatou os últimos momentos de vida do avô, que veio a óbito em

decorrência da Covid-19. São registradas cenas de Everton no trabalho, falando sobre os perigos no desempenho da atividade profissional durante a pandemia, e é abordado o drama da família, exibindo momentos de conversas entre parentes, e outros de espera entre o primeiro dia de internação do avô do jornalista e o fim de uma semana, quando é dada a notícia da morte:

Ele saiu da ambulância muito fraco, com dificuldades pra ficar de pé. Eu ainda tentei ajudar e o segurança *tava* me impedindo de chegar perto dele. Ele sentou na cadeira de rodas e eu fiquei dizendo palavras positivas pra ele. Disse 'vô, a gente vai ligar pro senhor amanhã'. Aí ele olhou pra mim e disse 'ligar pra quê?'. Ele não sabia que não podia fazer visita.

Em outro momento Everton relata que "todo jornalista assumiu real essa função de orientar as pessoas e dizer 'olha, fiquem em casa, usem máscaras, cuidado, essa doença é perigosa, se cuidem, cuidem dos outros'.

Em vídeo direto do hospital, o editor da *Globonews* Alexandre Roldão aparece ainda com equipamentos médicos para auxiliar na respiração e relata a experiência com a doença. "Já tirei a máscara, tô no cateter. Isso que tô fazendo era muito difícil no primeiro dia... Chegar ao final de uma frase".

A experiência de Ricardo Villela, diretor executivo de jornalismo da *TV Globo*, traduz-se no enunciado:

Eu tive Covid logo no começo dessa pandemia, fui um dos primeiros a ter e passei oito dias internado numa UTI. O dia que eu consegui voltar, me curo e consigo voltar a

trabalhar, eu tenho pra mim que é um dos dias mais emocionantes da minha vida.

Barbosa e Carvalho (2020) elencam o fato de um relato jornalístico ter a presença do entrevistador, do ouvinte, que cumpre uma condição

sem a qual o testemunho não ocorre, acaba por reforçar também uma comunidade afetiva pela qual os sobreviventes podem se reconectar ao mundo, com a esperança de que suas palavras sejam, de fato, ouvidas, e com isso se renovem os sentimentos de compaixão (p. 8).

### **Considerações finais**

Desempenhar a atividade jornalística na pandemia exigiu, de profissionais e gestores de veículos de comunicação, um processo de adaptação envolvendo a proteção da saúde no exercício profissional e de como registrar fatos diariamente questionados, negados e desconsiderados. Exposta ao vírus e ao descrédito, a imprensa nacional, representada por seus maiores veículos jornalísticos e profissionais em atuação, passou a protagonizar uma verdadeira guerra discursiva entre dois grandes atores: o jornalismo e o Governo Federal, na figura do presidente da República, Jair Bolsonaro.

A reflexão sobre um período que já está na história, marcado pela presença da morte e do negacionismo como contrariedade à política de defesa da vida, e ainda compreendendo o Jornalismo como campo inserido nas disputas e produções discursivas que refletem a contemporaneidade, mostra a importância de registrar as experiências de quem desempenhou o papel de narrar a dor de um país, ao tempo em que vivenciou suas próprias dores, nos mais variados modos de significação e produção de subjetividade.

As vozes, em termos de conjunto, que testemunham esse evento na produção analisada, ocupam ainda o espaço de quem “seleciona, edita, monta, realiza uma série de operações técnicas para conformar tais relatos a algum formato narrativo em que deseje publicá-los e levá-los adiante” (BARBOSA; CARVALHO, 2020, p. 16).

Tal produção discursiva destacou personagens de uma imprensa que tem papel historicamente hegemônico no consumo e audiência do público, se forem observados os veículos representados. Mesmo assim, esta se viu desafiada em seus modos de operação e, por meio da análise deste produto jornalístico, observam-se os testemunhos de uma cobertura que enfrentou problemas de ordem sanitária, política e ética. Compreende-se que as mudanças na sociedade contemporânea indicam a necessidade de refletir sobre as estruturas de poder que regem as instituições sociais. E a atividade jornalística faz parte do processo.

## Referências

BARBOSA, K. G.; CARVALHO, A. L. Testemunho, trauma e imagens de catástrofes socioambientais da mineração brasileira em *Vozes de Mariana* e *Vozes de Brumadinho*. In: 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 2020. **Anais...** Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2020/paper/viewFile/2605/140>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALADO, C. Da angústia ao medo: a experiência do risco na cultura contemporânea. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/400>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CAPOANO, E. **Globoplay**: comodidade e mobilidade como novos conceitos de valor para a maior TV do Brasil. In: Comunicon, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2016. **Disponível em:** [http://anais-comunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT2/GT02-EDSON\\_CAPOANO.pdf](http://anais-comunicon2016.espm.br/GTs/GTPOS/GT2/GT02-EDSON_CAPOANO.pdf). **Acesso em:** 23 jan. 2021.

CAVECHINI, C. **Cercados**: a imprensa contra o negacionismo na pandemia. 03 dez. 2020. **Disponível em:** <https://globoplay.globo.com/v/9064966/programa/>. **Acesso em:** 16 jan. 2021.

DOURADO, J. L. **Rede Globo**: mercado ou cidadania? Teresina: EDUFPI, 2010.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade - A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

G1. 'Cercados' estreia no *Globoplay* e mostra os desafios da cobertura jornalística da pandemia. 3 dez. 2020. **Disponível em:** <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/12/03/cercados-estreia-no-globoplay-e-mostra-os-desafios-da-cobertura-jornalistica-da-pandemia.ghtml>. **Acesso em:** 25 jan. 2021.

PALMEIRO, T. M. Chorar nossos mortos. **O que nos faz pensar**, v. 29, n. 46, p. 44-57, jul. 2020. **Disponível em:** <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/735>. **Acesso em:** 21 jan. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa, Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal/ Almedina, 2020.

TEMER, A. C.; RENAULT, L. Sob a pandemia de coronavírus, o telejornalismo brasileiro e relações de poder. In: 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, 2020. **Anais...** Associação

Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2020/schedConf/presentations>. Acesso em: 22 jan. 2021.

TRAQUINA, N. **Teorias do Jornalismo: A tribo jornalística** – uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular, 2005.

VAN DIJK, T. **La noticia como discurso**. Barcelona: Paidós, 1996.

VAZ, P; SANTOS, A.; ANDRADE, P. H. Testemunho e subjetividade contemporânea: narrativas de vítimas de estupro e a construção social da inocência. **Lumina**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 1-33, dez. 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21162>.

Acesso em: 21 jan. 2021.

