

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JOÃO RICARDO ZANINI**

**PROFISSIONAIS DA COMUNICAÇÃO: DA EXPERIÊNCIA DE CAMPO AO  
DESAFIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**CRICIÚMA  
2021**

**JOÃO RICARDO ZANINI**

**PROFISSIONAIS DA COMUNICAÇÃO: DA EXPERIÊNCIA DE CAMPO AO  
DESAFIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato

**CRICIÚMA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Z31p Zanini, João Ricardo.

Profissionais da comunicação : da  
experiência de campo ao desafio da docência  
no ensino superior / João Ricardo Zanini. -  
2021.

84 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do  
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Docência universitária. 2. Jornalismo -  
Estudo e ensino (Superior). 3. Jornalistas -  
Formação. 4. Prática de ensino. 5.  
Tecnologias digitais. I. Título.

CDD. 22. ed. 070.407

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**JOÃO RICARDO ZANINI**

**PROFISSIONAIS DA COMUNICAÇÃO: DA EXPERIÊNCIA DE CAMPO AO  
DESAFIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 25 de março de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Gildo Volpato (UNESC) – Orientador

Prof. Dr. Bruno Teixeira Chiarioni – (SÃO JUDAS)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo (UNESC)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janine Moreira (Suplente UNESC)

João Ricardo Zanini  
Mestrando

Dedico à grande incentivadora em minha vida acadêmica, minha mãe, Maria Teresa.

Ao meu pai, Gilmar, companheiro principalmente nas adversidades, e aos meus irmãos Tiago e Fernando, parceiros de todas as horas.

E ao meu querido sobrinho Iago.

## AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de registrar minha gratidão a todos os envolvidos direta ou indiretamente para que esta dissertação se tornasse realidade, após um árduo caminho percorrido. Agradeço especialmente minha mãe, Maria Teresa Brasil Zanini, que incentivou desde muito tempo meu ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação, e que com seu trabalho e dedicação para tudo o quanto fez, serve de inspiração para mim. Saiba, mãe, que você foi incrível. Se não fosse por você, minha vida não teria tomado um rumo tão interessante como este.

Ainda no âmbito familiar, meu irmão Fernando Zanini foi imprescindível e cirúrgico, como sempre, em tudo o que precisei. Seja nas dezenas de vezes em que o computador falhava, ou eu perdia tudo o que havia feito, ou ligava desesperado porque a internet havia caído e não voltava mais... Com as dicas de como consertar certas configurações que vez por outra mudavam sem eu saber o porquê. Seus acessos remotos foram essenciais, mesmo na sua correria, nunca me deixou na mão, e isso não esquecerei jamais.

Agradeço de forma muito especial a todos os professores que me acompanharam na trajetória do PPGE, aqui representados na pessoa da professora dra. Graziela Fátima Giacomazzo, com quem compartilhei momentos legais e de grande crescimento científico e pessoal. De igual forma, ao coordenador do PPGE, professor dr. Carlos Renato Carola, por servir de inspiração a todos os que buscam contribuir com a pesquisa na Educação.

Ao meu orientador, professor dr. Gildo Volpato, que sempre serviu de espelho para quaisquer pesquisadores/estudantes, desde muito antes de sua ascensão à reitoria da Unesc, e até hoje com contribuições muito legais em nossa linha de pesquisa. Para mim, não é diferente: o considero exemplo de profissional, professor, pesquisador, pessoa. Nobre professor Gildo, muito obrigado pela parceria, benevolência e paciência, desde o começo da pesquisa, com todas as dificuldades que enfrentamos nestes últimos dois anos, em especial no último, em meio à pandemia, que tanta dúvida nos causou sobre o futuro.

Um agradecimento também à reitora da Unesc, dra. Luciane Bisognin Ceretta, que abriu as portas e o coração para que esta dissertação pudesse nascer, quando me recebeu em seu gabinete para uma conversa esclarecedora sobre o Mestrado.

Aos colegas do PPGE, pelos tantos momentos de angústia e de crescimento que compartilhamos. Em especial, à “turminha da pesada”: Luiz Philipe Benincá, Elizângela Veloso e Louise Miron Roloff. Foram anos incríveis, e vocês ajudaram a tornar tudo mais leve.

Ao colega do SBT de São Paulo, com quem trabalhei durante o período mais importante da pesquisa e que me auxiliou em questões essenciais na capital paulista para que eu pudesse desenvolver o trabalho da melhor forma possível, Pedro Ferrari. Sua participação foi muito importante.

Aos meus professores dos ensinamentos Fundamental e Médio, que não podem, de forma alguma, ser esquecidos aqui. Toda a base que vocês me deram serviu de trampolim para que alcançasse tamanho voo. Em especial, à professora Rosângela, da antiga sexta série (hoje sétimo ano), que tanto me incentivava nas redações, fazendo de mim um aprendiz de jornalista desde muito cedo.

Agradeço aos professores da minha graduação, principalmente os que colaboraram comigo nesta dissertação, durante a coleta dos dados e com boas conversas: professora dra. Karina Woehl de Farias, egressa do PPGE Unesc e atual coordenadora do Jornalismo UniSatc, meu respeito e gratidão pela compreensão nas madrugadas em que, preocupado, chorava com você minhas aflições. Através dela, estendo a todos os professores meu fraternal abraço e agradecimento.

Meus chefes nos empregos em que estive trabalhando durante o período do Mestrado precisaram, também, compreender que em alguns momentos tive que me afastar. Houve épocas de pedir folga para me dedicar exclusivamente à dissertação, e sempre fui atendido. Obrigado ao João Paulo Messer, então diretor da rádio Eldorado, que me liberou para esses momentos.

Ao Roberto Cabrini, que além de editor-chefe, também muito me ensinou durante este período. Não foi fácil assumir uma função junto a um dos principais jornalistas do país e, ao mesmo tempo, ter que me dedicar a esta dissertação. Viajava pelo Brasil com o notebook em mãos, no avião ou no hotel, precisando me transformar, quem sabe, em mais de uma pessoa para dar conta de tudo. Fora a mudança de cidade em meio a toda essa correria.

À minha amiga Rose Margareth Reynaud Mayr, que desde que a pesquisa estava em fase embrionária me deu dicas e sugestões de como fazer a abordagem, de que forma minha dedicação poderia fazer a diferença para o bom andamento do meu trabalho. Aquela conversa no Café Cultura é lembrada sempre por mim!

Agradeço também à professora dra. Maria Aparecida Melo, que deu grande apoio quando manifestei a ideia de ingressar no Mestrado em Educação. Mesmo sem mais termos nos comunicado, seu incentivo ficou marcado em meu coração.

Obrigado a todos os personagens das minhas reportagens, tanto para televisão, quanto para jornal e também no rádio. Guardo todos na memória, cada um teve sua contribuição para que meu trabalho fosse bem desenvolvido e eu pudesse conseguir lidar com todas as barreiras que a vida me impôs.

A todos, muito obrigado! Nada disso teria sido possível sem vocês.



“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire).

## RESUMO

A docência universitária requer conhecimentos e habilidades específicas e formação adequada para atender as novas demandas de estudantes universitários e do mundo do trabalho. Esse movimento também se faz necessário na docência na área do jornalismo. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender as possíveis interfaces entre as experiências do campo profissional e as práticas pedagógicas dos professores jornalistas no contexto da sala de aula na universidade. Buscou-se entender suas referências pedagógicas, uma vez que, em tese, não existem nos cursos de formação inicial de jornalismo disciplinas ou conteúdos que possam direcionar o estudante de comunicação para a atividade especificamente de docente em nível superior. Como objetivos específicos foram: analisar as razões dos jornalistas fazerem da docência universitária a sua nova profissão; identificar as transposições das experiências no campo da comunicação social para a docência do jornalismo e analisar se as tecnologias de informação digitais impactaram à docência no Jornalismo, além de identificar quais e como são utilizadas pelos professores. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, e os sujeitos da pesquisa foram 8 (oito) jornalistas por formação, professores de cursos de jornalismo da cidade de São Paulo, SP, e de Criciúma, SC. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e para a interpretação dos dados foram utilizados os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2002). O aporte teórico sobre a docência na educação superior teve como base Cunha (1989 e 2004), Volpato (2010), Zabalza (2004), Tardiff (2002), dentre outros, e sobre a tecnologia na educação Vieira Pinto (2005), Nóvoa (2015) e Meditsch (2018). O estudo demonstrou que parte dos entrevistados entrou na docência por mero acaso, outros por identificação com a mesma enquanto alunos, outro ainda por perceberem a necessidade de unir teoria e prática enquanto era estudante. Parte deles reconhece que possui dificuldades pedagógicas no que diz respeito à tecnologia e até mesmo em relação aos alunos, sobretudo porque reclamam de que falta cultura básica para aprenderem o conteúdo de sua disciplina. Por outro lado, notamos também que parte dos docentes se negam a aprender a lidar com tecnologias nas aulas ou se aprimorar nisto. A maioria dos pesquisados trouxe exemplos de transposições das práticas de jornalismo para o espaço da sala de aula, permitindo uma melhor relação teoria e prática. Dentre as experiências compartilhadas com os alunos em sala citam atividades como: entrevista coletiva em sala de aula, simulação

de uma inserção ao vivo com necessidade de improviso, e um deles convida profissionais do ramo para palestrarem, assim como se utiliza das atividades próprias de seu trabalho para repercutir em sala, o que nos permitiu compreender de que maneira esses docentes estão lidando com o ensinar Jornalismo para seus estudantes.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Jornalismo. Graduação em Jornalismo. Tecnologia Digital.

## ABSTRACT

University teaching requires specific knowledge and skills and adequate training to meet the new demands of university students and the world of work. This movement is also necessary in teaching in the area of journalism. In this sense, the objective of this research was to understand the possible interfaces between the experiences of the professional field and the pedagogical practices of journalist teachers in the context of the classroom at the university. We sought to understand their pedagogical references, since, in theory, there are no disciplines or contents in the initial journalism training courses that can direct the student of communication to the activity of specifically teaching at a higher level. The specific objectives were: to analyze the journalists' reasons for making university teaching their new profession; identify the transpositions of experiences in the field of social communication for teaching journalism and analyzing whether digital information technologies have impacted teaching in Journalism, in addition to identifying which and how they are used by teachers. The research approach was qualitative, and the research subjects were 8 (eight) journalists by training, teachers of journalism courses in the city of São Paulo, SP, and Criciúma, SC. The data collection technique was the semi-structured interview and for the interpretation of the data, the principles of content analysis by Bardin (2002) were used. The theoretical contribution on teaching in higher education was based on Cunha (1989 and 2004), Volpato (2010), Zabalza (2004), Tardiff (2002), among others, and on technology in education Vieira Pinto (2005), Nóvoa (2015) and Meditsch (2018). The study showed that part of the interviewees entered the teaching profession by mere chance, others due to their identification with it as students, yet another because they realized the need to unite theory and practice while I was a student. Part of them recognizes that they have pedagogical difficulties with regard to technology and even in relation to students, mainly because they complain that there is a lack of basic culture to learn the content of their discipline. On the other hand, we also noticed that part of the teachers refuse to learn how to deal with technologies in class or to improve in this. Most of those surveyed brought examples of transposing journalism practices into the classroom space, allowing for a better relationship between theory and practice. Among the experiences shared with the students in the classroom, they mention activities such as: collective interview in the classroom, simulation of a live insertion in need of improvisation, and one of them invites professionals from the

industry to speak, as well as using the activities of their own. work to resonate in class, which allowed us to understand how these teachers are dealing with teaching Journalism to their students.

**Keywords:** University teaching. Journalism. Graduation in Journalism. Digital Technology.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de saberes .....	49
Quadro 2 – Os sujeitos e as instituições .....	52
Quadro 3 – Motivos da escolha pela docência.....	53
Quadro 4 – Experiência prática em sala de aula.....	60
Quadro 5 – Quais as dificuldades na prática pedagógica? .....	65
Quadro 6 – Mudanças de tecnologia no jornalismo .....	70
Quadro 7 – Como lida com tecnologia em sala de aula? .....	73

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
BDTD	Associação Brasileira de Imprensa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOAJ	Directory of Open Access Journals
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 PROSPECÇÃO DO CAMPO: RECONHECENDO E COMPREENDENDO PESQUISAS QUE RELACIONAM DOCÊNCIA, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DO JORNALISTA .....</b>	<b>22</b>
<b>3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>28</b>
3.1 O SURGIMENTO DA IMPRENSA, DO JORNALISMO E DO CURSO DE FORMAÇÃO NO JORNALISMO .....	28
3.2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS .....	33
3.3 TECNOLOGIAS, JORNALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	39
3.4 TEORIA E PEDAGOGIA NO JORNALISMO.....	42
3.5 A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	44
<b>4 O CAMINHO DA DOCÊNCIA: DAS MOTIVAÇÕES DE INGRESSO ÀS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO E SALA DE AULA .....</b>	<b>51</b>
<b>5 JORNALISMO E TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E O USO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>69</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORES).....</b>	<b>84</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nas quase duas décadas em que trabalho com o Jornalismo, pude vivenciar diferentes experiências em situações tão adversas quanto inimagináveis. Em contato diário com comunidades e “tribos” de pensamentos, ideais e, de modo geral, aspectos culturais, na maioria das vezes convergentes, o Jornalismo proporcionou-me saberes da experiência sobre vários assuntos, mas também a levantar questionamentos sobre questões que nos afetam. Aprendemos a entender que cada pessoa possui uma história, particularmente especial, e pode compreender o mundo de maneira diferente. Isso é o que chamamos de conhecimento prático ou empírico: aquele oriundo de nossas vivências e experiências pessoais, a partir do convívio social. Como afirma Larrosa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”

Diante do dinamismo a que fui submetido e me submeti, devido à minha escolha pelo jornalismo como profissão, entendi que era hora de emergir dessa rotina e buscar novos voos. Entretanto, pensei e questionei-me sobre o caminho a ser seguido, pois afinal, sempre fui repórter. Iniciei em rádio aos 14 anos de idade. Nunca me vi fazendo outra coisa.

Em 2010, fui convidado a ser repórter da área de segurança pública. Vi casos extremos nas ocorrências, e pude perceber de perto o desumano contexto em que muitos brasileiros vivem. Penso que o motivo para muitas pessoas estarem assim pode ser a (falta de) Educação. O que foi ofertado para essas pessoas, desde a infância, para que tivessem uma outra opção de vida? Deparei-me com muita desestruturação familiar, com pais quase sempre ausentes, muitas vezes também usuários de crack, como fator influenciador dessa situação caótica dos detidos – não quero dizer que este seja o único motivo, já que existe desestrutura familiar e dependência química em todas as esferas sociais. Foi, então, que comecei a pensar em cursar o Mestrado em Educação.

Constatei que pesquisas já foram feitas e continuam em andamento na Educação Básica e no Ensino Superior. Porém, dentre as que abordam a Educação Superior, aquelas que tratam da docência são as que mais me chamavam a atenção, especialmente quando se referiam aos profissionais de outras áreas que fazem a escolha da docência como profissão.

Como minha compreensão a este respeito se limitava a percepções empíricas sobre minhas experiências, tive a convicção de que tinha chegado a hora de buscar superar a visão prática sobre alguns questionamentos que me acompanhavam sobre a minha formação, meus professores e as experiências de aprendizagem vividos na época da graduação. Será que o processo ensino-aprendizagem foi adequada para que houvesse um melhor aprendizado por parte de nós estudantes? E será que as experiências dos professores no campo do jornalismo foram elementos importantes para que pudéssemos estabelecer a relação teoria e prática durante a nossa formação? Esta curiosidade se ampliou a na medida em que o uso da tecnologia no campo do jornalismo se transformou sobremaneira nos últimos anos, o que provocou grandes mudanças e a necessidade de atualização dos docentes de jornalismo nesse sentido.

Quando se fala em tecnologias da informação digitais, muito se imagina, mas pouco se tem ideia do que isso pode influenciar na prática cotidiana do ensino universitário. Era preciso uma busca, junto aos profissionais da comunicação que são também professores, para entender se está sendo agregado e de que maneira, em suas aulas, a tecnologia da informação digital. Em que plataformas digitais está inserido o jornalismo e de que maneira os professores jornalistas estão se utilizando delas, e se há dificuldades nesta apropriação e utilização por parte dos professores.

Falar sobre tecnologia é, também, inserir-se no contexto da sociedade atual, em que cada vez mais a comunicação se dá pelos aplicativos de celular e programas de computador (inclusive jogos), e menos por meio de interações presenciais. Desta forma, compreender o ensino da tecnologia e de que forma ela está sendo utilizada na formação do jornalista também despertava minha atenção e curiosidade.

Por se tratar de profissionais que precisam estar atentos a mudanças, já que a notícia do que é novidade terá que ser informada pelos mesmos, os jornalistas necessitam primordialmente de adequação a essas tecnologias.

Na área da Educação, tem-se discutido ao longo do tempo a relação que o conhecimento puramente empírico (se é que ele existe) e o saber da experiência possuem com a sala de aula, e no que ele pode contribuir. E se este é, de fato, importante para as práticas pedagógicas. Nessas discussões, muitas vezes surgem visões polarizadas, e, dentre estas, há defensores da ideia de que o conhecimento teórico é, na verdade, o que realmente traz crescimento científico e pode embasar as

metodologias e práticas pedagógicas, e os que afirmam que o apreender na prática e pela prática e o saber destas experiências é de fato o mais importante, sobretudo na formação profissional que se dá no âmbito do Ensino Superior.

Essas concepções, geralmente polarizadas entre os dois extremos, há muito me intrigam e acabaram auxiliando na configuração das minhas questões de pesquisa que assim se configuraram: quais as interfaces entre os saberes da experiência do campo profissional e as práticas pedagógicas dos professores jornalistas, e como se apresentam e são utilizadas na prática pedagógica? Nesse sentido, me questionava sobre como estas experiências se fundem teórico/conceitualmente, uma vez que teoria e prática são componentes indivisíveis no fazer pedagógico? Da mesma forma, era inevitável se perguntar sobre como a tecnologia, que tem revolucionado o campo do jornalismo, tem influenciado na formação profissional.

Nos últimos anos, principalmente após o ingresso no Mestrado, tive acesso a autores que trabalham com a formação dos professores universitários, sobretudo dos profissionais liberais que se tornaram docentes. Como afirmou Cunha (2004), a prática do mestre em sala de aula não se limita apenas às transferências do conhecimento teórico: é preciso muito mais que isso.

Para desvendar a docência de jornalistas, suas práticas pedagógicas, suas metodologias de ensino junto aos alunos, a partir de suas bases teóricas e experiências práticas, é que resolvi desenvolver esta pesquisa.

Esta dissertação é o resultado de uma construção que foi sendo feita a partir das experiências no curso de jornalismo, do exercício da profissão, das leituras e conhecimentos acerca da docência na educação superior, sobretudo de profissionais liberais e, quem sabe, acrescidos da própria intuição.

A pesquisa intitulada “**Profissionais da comunicação: da experiência do campo ao desafio da docência no Ensino Superior**” teve como objetivo geral compreender as possíveis interfaces entre as experiências do campo profissional e as práticas pedagógicas dos professores jornalistas no contexto da sala de aula na universidade. Buscou-se entender suas referências pedagógicas, uma vez que, em tese, não existem nos cursos de formação inicial de jornalismo disciplinas ou conteúdos que possam direcionar o estudante de comunicação para a atividade especificamente de docente em nível superior.

A partir do objetivo geral é que foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as razões dos jornalistas fazerem da docência universitária a sua nova profissão;
- Identificar as transposições das experiências no campo da comunicação social para a docência do jornalismo;
- Analisar se as tecnologias de informação digitais impactaram à docência no Jornalismo e identificar quais e como são utilizadas pelos professores.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, por entendermos ser a mais adequada tendo em visto se tratar de um objeto de estudo na área da educação.

Conforme Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa atinge

[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Esse tipo de método, que abrange tamanha universalidade, possibilitou, portanto, o entendimento das ações dos professores e no que elas são baseadas, em uma análise mais intrínseca, mergulhando em suas percepções.

Neves (1996) sobre a abordagem qualitativa, acredita que

Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p. 1).

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, que para Bauer e Gaskell (2002, p. 65)

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.

A entrevista semiestruturada, para Triviños (1987, p. 146), “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”.

Para a interpretação dos dados foram utilizados os princípios da análise de conteúdo. De acordo com Minayo (2000, p. 74), “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”. Nesta perspectiva, buscou-se compreender não apenas o que estava explícito, mas, também, o implícito das informações que foram coletadas através das entrevistas.

No âmbito complexo de uma análise de dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) ponderam.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Foram elaborados quadros de análise a partir das transcrições das entrevistas, e criadas as categorias de análise para facilitar a organização, interpretação e apresentação do que foi agrupado. A análise de conteúdo foi importante, pois para Bardin (2002, p. 11),

Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente da ‘desocultação’, responde a esta atitude de *voyerde* que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Uma vez apresentado o tema, as questões a investigar e apresentados os objetivos da pesquisa e a metodologia, considerados como o primeiro capítulo, passamos a apresentar a forma como estão organizados os demais capítulos deste relatório de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos os resultados dos estudos já realizados sobre a temática, sendo que na prospecção do campo privilegiamos os estudos que tratam da docência e da formação dos professores dos cursos de jornalismo.

No terceiro capítulo, tratamos da docência para o ensino superior, dos componentes técnico-profissionais que a constituem, tanto na pedagogia quanto na docência jornalística em si. Nele, também abordamos sobre a importância dos saberes da experiência na prática docente e as tecnologias inseridas em sala de aula no contexto atual.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, em relação as motivações de ingresso na docência dos jornalistas e às experiências no campo e sala de aula.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados referentes ao uso da tecnologia como ferramenta pedagógica.

No sexto capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas durante o percurso.

## **2 PROSPECÇÃO DO CAMPO: RECONHECENDO E COMPREENDENDO PESQUISAS QUE RELACIONAM DOCÊNCIA, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DO JORNALISTA**

Neste capítulo, apresentamos trabalhos de pesquisa já efetuados que se aproximam e se relacionam com o tema da presente pesquisa. A revisão de teses, artigos e dissertações foi possível a partir de uma busca no banco de dados da biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em produções sobre o objeto de estudo. A busca se deu a partir das bases de dados nas seguintes plataformas: Base de Dados da CAPES – Banco de Teses da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Directory of Open Access Journals (DOAJ) e 1Science. Entre eles, as buscas apresentaram resultados de 27 trabalhos no Banco de Teses da CAPES, que foi o que mais informações relacionadas trouxe com as palavras-chave utilizadas, porém percebemos que os assuntos não tinham relação exata com nosso tema. As palavras-chave utilizadas foram: “Jornalismo, Docência, Práticas Pedagógicas, Docência Superior, Jornalista, Journalist, JournalismTeaching, JournalistTeachingUniversity”. De maneira mais abrangente, obtivemos resultados totais de 280 trabalhos que falam do tema Jornalismo, mas não sobre a docência jornalística, não sobre o profissional da comunicação professor. Estes foram poucos, os quais traremos neste capítulo. Foram selecionados os seis que, de fato, possuem relação com a pesquisa.

Os trabalhos selecionados possuem em suas essências um, ou alguns aspectos, que se relacionam com os objetivos do presente estudo.

O estudo de Ferreira (2013), com o título “Docência Universitária: elementos norteadores na prática pedagógica no curso de Jornalismo”, apresentado como Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), teve como objetivo estudar, analisar e identificar o grau de importância que os professores, atuantes em cursos de Jornalismo – com habilitação específica na área – atribuem às categorias: concepções de docência universitária, formação profissional e saberes docentes. Trata-se de uma Pesquisa Exploratória, Qualitativa e também Quantitativa.

A autora analisou 49 universidades que possuem Jornalismo, seja na Graduação ou Pós-Graduação, tendo como sujeitos da pesquisa professores de ambos os gêneros, de universidades públicas, com mais de 31 anos de idade. Ficou demonstrado, ao final, que a maioria dos profissionais professores se especializaram, concluíram Mestrado e Doutorado recentemente. Ficou evidenciado, também, para a autora, que os professores necessitam do saber pedagógico, já que a maioria leciona na graduação, no Mestrado ou no Doutorado. Do total, 77% têm a docência como única atividade profissional. Notou-se que a maior parte deles ainda possui um viés tradicionalista (com práticas pedagógicas que quase excluem o uso, por exemplo, da tecnologia em sala de aula), e que, ao contrário do que diziam, ela percebeu que o conhecimento pedagógico só foi sendo apropriado por eles a partir já dos contatos iniciais em sala de aula, durante o começo da docência universitária. Os conhecimentos pedagógicos desses profissionais eram frágeis, já que tinham experiência apenas do campo profissional e como estudantes até que chegassem na universidade. É perceptível, portanto, que as especializações, mestrados e doutorados, foram fundamentais para a formação docente deles, pois agregou-se ao saber da experiência na prática, já que a pesquisadora percebeu que a experiência é tão importante quanto a formação nestes níveis.

Gurgel (2012), com o tema “A Pedagogia do Jornalismo na teoria e na prática de Luiz Beltrão”, defendeu a dissertação de Mestrado da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). O objetivo de Gurgel foi destacar a importância da prática e da formação do jornalista, e da própria pedagogia a ser aplicada nos cursos de comunicação, a partir do autor Luiz Beltrão. A pesquisa foi qualitativa com Análise Documental, Revisão Bibliográfica e Reconstrução Histórica.

Na dissertação, Gurgel traz uma análise sobre o pensador Luiz Beltrão, jornalista pernambucano que lutou pelo ensino no Jornalismo e pela valorização da profissão como um todo. Como estudioso dos mais diversos assuntos referentes à comunicação social, Beltrão teve como mais conhecida obra “Iniciação à filosofia do Jornalismo”, que é uma das norteadoras do trabalho dele. Uma das citações que podem ser destacadas é: “Se a sociedade, ávida pela informação, não pode prescindir do bom jornalismo, tanto maior terá que ser o cuidado com a formação dos jornalistas. Tal premissa encontra respaldo na tese de Luiz Beltrão que, após fazer uma síntese histórica (1992. p. 60.), ratifica a importância apontando o jornalismo como “[...]”



atividade essencial à vida das coletividades, como instituição social que, no mundo moderno, assume posição de mais alta relevância.” (BELTRÃO, 1992, p. 49).

Já, a pesquisa realizada por Frighetto (2016) foi desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, com o tema: “Uma escola de Jornalismo: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC”. O objetivo foi fazer uma reflexão sobre a pedagogia do jornalismo a partir da história do projeto pedagógico do curso de Jornalismo da UFSC. Tratou-se de uma pesquisa Qualitativa com Entrevistas Semiestruturadas e também análise documental.

Nessa dissertação, o autor apresenta um histórico sobre o projeto pedagógico do curso de Jornalismo pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Como pioneira na instituição de uma formação específica para o Jornalismo, no final da década de 1980, a UFSC foi pesquisada por este, então, mestrando, para demonstrar o que traz no projeto pedagógico do curso de Jornalismo. Nas considerações finais, Frighetto (2016, p. 211) analisa que

É possível perceber mudanças no Curso de Jornalismo da UFSC no sentido de se tornar mais acadêmico. Isso pode ser observado tanto na criação da Pós-Graduação em Jornalismo, em 2007, como na inclusão de disciplinas mais teóricas, tanto das Ciências Sociais e Humanas como específicas do Jornalismo, na grade curricular aprovada junto com o Projeto Pedagógico de 2015. É como se o curso da UFSC estivesse se aproximado do campo do Jornalismo e, a partir dali, sem perder esta proximidade, tenha retornado para o campo acadêmico-científico, mas agora na direção de uma nova região epistemológica, não mais a da Comunicação, mas de um espaço próprio do Jornalismo, como apontam as Diretrizes Curriculares do Jornalismo.

Entre outras citações que têm relação com a docência jornalística, destacamos esta última que demonstra a reaproximação do curso com a questão teórica, fato que acreditamos ser ignorado ou pouco explorado por muitas instituições que ensinam jornalismo.

Santos e Santos (2016), desenvolveram o artigo com o tema “A prática da docência no Curso de Jornalismo da Unicentro/Guarapuava-PR”. O objetivo das autoras foi averiguar com os professores do curso de Jornalismo da Unicentro, campus Santa Cruz, em Guarapuava (PR), qual a importância do conhecimento pedagógico para sua formação enquanto professor universitário, bem como verificar como esse professor desenvolve sua prática pedagógica no curso com seus alunos.

A pesquisa foi qualitativa, e a coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, com a participação de seis professores jornalistas.

As autoras partiram de algumas perguntas a professores de cursos de Jornalismo: por que escolheu ser professor em Jornalismo? Como funciona sua aula? Encontram dificuldades em ensinar, sim ou não? Se sim, quais? Teve algum estudo focado na didática ou alguma disciplina pedagógica durante seus estudos de formação? Participaria de curso de formação docente, se ofertado por sua instituição?

Em geral, as autoras identificaram entre os entrevistados que existe uma vontade de transmitir o conhecimento adquirido para os estudantes; que as práticas metodológicas são semelhantes entre todos, intercalando textos em aulas teóricas, e atuando de forma prática quando o foco é este; que as dificuldades para o ensino são encontradas por todos, mas não pelos mesmos motivos (foram elencadas, por exemplo, o desinteresse dos alunos, e também pela não leitura prévia do conteúdo que repassado – questões bem particulares de ambas as categorias); três deles não tiveram qualquer formação pedagógica, e o que afirmou ter tido, disse que participou de apenas algumas disciplinas na especialização e no Mestrado. Sobre a participação ou não em um eventual curso de formação docente ofertado pela instituição que ensinam, três afirmaram que participariam, mas um deles com ressalvas, e um deles apenas disse que não, sem justificar o porquê.

Por fim, as autoras concluem que

[...] com a capacitação do professor universitário, aliada ao conhecimento teórico e prático, é possível transformar positivamente suas aulas, qualificando o ensino e contribuindo para a formação de seus alunos. Por esse motivo, é necessário que a ação docente seja desenvolvida nas universidades com o objetivo de intensificar, melhorar e estimular o aprendizado [...] (SANTOS; SANTOS, 2016).

Lachowski (2017) desenvolveu uma pesquisa com o tema: “Ensino-aprendizagem do Jornalismo: o significado da atividade pedagógica para professores de disciplinas de produção noticiosa”, com o objetivo de saber qual o significado da atividade pedagógica para os professores que ministram disciplinas iniciais de produção de notícias. A metodologia se deu por Revisão Bibliográfica, Coleta de Dados com base em questionário semiestruturado e interpretação via Análise de Conteúdo.

Lachowski apresentou os resultados de sua pesquisa em um evento nacional voltado aos professores jornalistas de todo o país, no ano de 2016, na Universidade Federal de Goiás (UFG), e teve o foco na atividade de ensino de

professores das disciplinas voltadas exclusivamente ao desenvolvimento de redações, de produções noticiosas, que são ministradas, de forma geral, no início da graduação nos cursos de Jornalismo. O autor faz uma contextualização histórica sobre o ensino no Jornalismo, trazendo desde os primórdios da divisão entre os métodos europeus e estadunidenses, até os dias de hoje e a tentativa dos cursos de se adequarem à realidade brasileira após a deslegitimação do diploma de jornalismo feita pelo STF, em 2009.

Após apresentar os resultados, Lachovski reitera seu posicionamento de que há necessidade de qualquer profissional que é docente possuir saberes pedagógicos, o que facilita a composição de sua estrutura de aula e, por consequência, auxilia no aprimoramento das relações com os discentes e melhora suas avaliações perante eles.

Analisado também foi o trabalho de Carvalho (2014), com o tema: “O bacharel professor da área de Comunicação Social e suas práticas pedagógicas”. A questão norteadora da pesquisa foi: quais são as tendências da prática pedagógica do bacharel professor nos cursos da área de Comunicação Social?

A autora utilizou-se de Análise Documental, Entrevistas, Questionários, reuniões de Grupos Focais e observação de aulas.

Nesta pesquisa, a autora se utiliza de inúmeros mecanismos para compreender as relações que existem entre as práticas pedagógicas dos professores de Jornalismo e o tratamento com seus alunos no dia a dia. Fica claro que a observação de aulas e reuniões com grupos focais foram questões importantes para que se conseguisse o resultado esperado. Foi constatado no trabalho que, provavelmente por ausência de formação em ensino, havia grande rigidez de professores dos cursos de comunicação da Universidade de Brasília (UnB). Notou-se, também, que a maioria dos entrevistados ingressou na carreira pela oportunidade profissional e necessidade pessoal de transmitir conhecimentos adquiridos ao longo da carreira jornalística. A partir da pergunta sobre o motivo de destaque de alguns professores como referência, Carvalho (2014) elencou alguns deles: a percepção da aprendizagem ou do crescimento pelo aluno; o relacionamento entre o professor e o aluno; a metodologia e a didática; conhecimento na área; a atuação “profissional” do professor. Chama a atenção no trabalho que grande parte dos alunos destacou como motivo algumas características pessoais dos professores, como personalidade e até

mesmo atributos estéticos, o que demonstra que estas também devem ser consideradas em estudos dessa natureza.

A prospecção dos trabalhos de pesquisa já realizados com os profissionais jornalistas, que são docentes universitários, trouxe maior entendimento sobre este campo e suas relações com a educação, da mesma forma que consolidou a necessidade de se compreender as relações da experiência do jornalista com as teorias da Educação, e como essas se traduzem em saberes da experiência pedagógica do professor jornalista.

Com a leitura e apropriação dos conhecimentos produzidos pelos autores citados acima, foi possível perceber o quanto ainda a área está carente de pesquisas que busquem analisar com maior profundidade o mundo dos docentes jornalistas, para que este possa ser mais bem compreendido. O profissional da comunicação costuma noticiar a respeito de tudo, mas se escolher o caminho da docência precisa se especializar no processo de ensino-aprendizagem para buscar o aperfeiçoamento e, conseqüentemente, como disse Beltrão (1992), contemplar a sociedade com aquilo o que foi aprendido.

Neste capítulo de revisão alguns resultados de pesquisas evidenciaram a necessidade da formação específica para a docência universitária no campo do jornalismo. Sobre a necessidade da formação para a docência na educação superior, bem como os saberes necessários à prática pedagógica, é o que tratamos no próximo capítulo, assim como a inclusão da tecnologia da informação digital em sala de aula.

### 3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, contextualizamos e conceituamos a docência universitária e os saberes necessários na perspectiva de alguns pesquisadores deste campo, assim como buscamos compreender como surgiu o Jornalismo, o curso de Jornalismo e como se dá a docência na área do Jornalismo, desde os primórdios até chegar à atualidade. Inicialmente, trataremos os requisitos essenciais e formação necessária para a docência na educação superior e o que tem se debatido a este respeito. Com os desafios que nos são apresentados atualmente, há que se falar, também, sobre a inserção das tecnologias no contexto da profissão do jornalismo e a necessidade de inclusão no contexto da formação. Abordamos sobre como a tecnologia está se incorporando ao cotidiano do docente universitário, a partir de alguns referenciais.

Tratamos também de discutir e apresentar sobre a importância da experiência e o saber da experiência, não só no campo pedagógico, conceitual, mas principalmente na prática, como um todo, sob a perspectiva de autores que tratam do tema, como Larrosa (2002) e Tardiff (2010).

#### 3.1 O SURGIMENTO DA IMPRENSA, DO JORNALISMO E DO CURSO DE FORMAÇÃO NO JORNALISMO

Para que compreendamos a docência jornalística e atinjamos nossos objetivos, faz-se necessário o entendimento histórico do Jornalismo, do ensino, da docência e formação no curso de jornalismo.

Segundo Couto (2007), a era do jornal moderno, no século XV, foi o que deu início ao trabalho do jornalismo, com a invenção da prensa de impressão, por Johannes Gutenberg. Isto revolucionou o mundo da época, de maneira que, dali em diante, passou-se a ter possibilidade de produção em massa da palavra impressa. Foi, ainda no século XV, que começaram a circular na Alemanha manuscritos em forma de boletins. Na Itália, já no século XVI, correspondências manuscritas também eram produzidas a pedido dos príncipes e negociantes, e eram desenvolvidas por noticiaristas.

Os jornais propriamente ditos, segundo Guerra (2003), surgem em meados do século XVII, e alguns especialistas e historiadores afirmam que a Alemanha foi o

berço tradicional da imprensa mundial, por ser também berço de Gutenberg (1393-1468). Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg, ou simplesmente Johannes Gutenberg, foi inventor, gravador e gráfico do Sacro Império Romano-Germânico. Gutenberg desenvolveu um sistema mecânico de tipos móveis que deu início à Revolução da Imprensa, e que é amplamente considerado o invento mais importante do segundo milênio. Teve um papel fundamental no desenvolvimento da Renascença, Reforma e na Revolução Científica e lançou as bases materiais para a moderna economia baseada no conhecimento e na disseminação em massa da aprendizagem

No Brasil, a trajetória da imprensa foi dividida em algumas etapas, e no primeiro momento, ou seja, na primeira etapa, alguns aspectos foram significativos. Dois jornais disputam entre si para ver quem foi o primeiro periódico do país. A imprensa áulica, que era subordinada à Corte, e o processo da Independência, que criou condições para o desenvolvimento da imprensa nacional (COUTO, 2007).

Historicamente, a Gazeta do Rio de Janeiro é considerada o primeiro jornal do Brasil. Por outro lado, Hipólito da Costa é apontado como o patrono da imprensa brasileira, por ter iniciado três meses antes a edição do Correio Brasiliense em Londres, país em que estava exilado. Seu periódico tinha uma característica de oposição e questionamento às ações governamentais, enquanto a Gazeta falava como se fosse pelas palavras dos comandantes do país. A imprensa brasileira, portanto, nasceu, já, com a marca ou pelo menos traços da censura (BAHIA, 1990). Houve, então, a segunda etapa, em que o Rio de Janeiro, vivendo na época uma intensa urbanização desde a Proclamação da República de 1889, passou pela chamada profissionalização da imprensa, que culminou com o jornal-empresa, que deu os primeiros passos na segunda metade do século XIX e se concretizou no final daquele século.

Primeiro, o jornalismo brasileiro tinha uma maneira mais opinativa, depois houve uma mudança de linguagem, e então predominou a informação. Atualmente, os cursos de Jornalismo dividiram esses tipos de jornalismo em gênero opinativo e gênero informativo, e é possível que ambos caminhem juntos, dependendo do veículo e da linha editorial (COUTO, 2007).

Para que possamos entender a docência no jornalismo, compreendendo como a imprensa começou a atuar no mundo e no Brasil, contextualizaremos de forma histórica a formação profissional do jornalista.

As empresas de comunicação começaram a se estruturar em meados do século XIX, com ênfase no início do século XX, e isso resultou na necessidade de que houvesse formação especializada na área.

No caso da gênese da formação do jornalista no Brasil, as escolas começaram a, de fato, se desenvolver e multiplicar no pós-guerra, quando a imprensa e as emissoras começaram a se espalhar pelo país (MELO, 1991). Segundo o autor, essa situação é comum em todo o mundo. Nos Estados Unidos, as primeiras escolas de Jornalismo surgiram no início do século XX, mas as empresas só começaram a contratar jornalistas formados depois da Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Bertrand (2002, p. 320), “[...] nos anos 90, estima-se que cerca de 85% dos novos contratados pelos jornais são formados em escolas de jornalismo, contra 60% no início dos anos 80”.

No Brasil, então, no início do século XX, iniciaram-se as conversas para a criação de um curso superior de Jornalismo. E tudo começou de forma interligada com a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Implantada em 1908, a entidade tinha por objetivo colocar jornalistas como proprietários ou funcionários de todas as empresas de comunicação que existiam. No dia da fundação da instituição, apenas oito jornalistas compareceram. Já no ato de fundação da ABI, foi apresentada a proposta de implantar o ensino de Jornalismo no Brasil. Gustavo de Lacerda, primeiro presidente e idealizador da entidade, propôs em seu primeiro discurso “[...] que se criasse uma escola de formação de jornalistas, para que a ‘profissão de redator ocupasse o lugar de relevo que lhe cabia dentre as outras atividades’ e o Jornalismo deixasse de ser – como ocorria – uma profissão subalterna.” (NUZZI, 2000).

Sete anos depois do ato, a direção da ABI elaborou o projeto para que o curso fosse implantado, e isto foi aprovado em 1918, quando do I Congresso Brasileiro dos Jornalistas, que aconteceu no Rio de Janeiro. O curso teria duração de cinco anos (hoje, são quatro anos de duração). O documento com a proposta do Congresso em relação à implantação dizia:

A fundação de uma Escola de Jornalismo é uma necessidade urgente. Della advirão, para os futuros profissionais e, quiçá, para os de hoje, benefícios seguros. Realizada ela, alguns pontos do programa do Primeiro Congresso Brasileiro de Jornalistas serão oportunamente atendidos, o que se pode prever sem precipitação, consideradas a cultura e a experiência necessárias, adquiridas em cinco anos de Escola e de jornal de aplicação. O acurado estudo das matérias do programa que for organizado pela Associação Brasileira de Imprensa e os demais trabalhos executados nas oficinas planejadas, habilitarão o futuro jornalista a ser imprescindível na vida da

imprensa, porque ele terá idoneidade indispensável e a sua competência abrangerá todos os serviços do jornal. Para elevar o nível moral da profissão, para manter rigorosa ética 75 jornalística, para aproximar os jornalistas entre si e para cuidar esclarecidamente dos problemas da imprensa, será bastante os profissionais que, inteiramente preparados, saírem da Escola depois do seu quinto ano; II – Que, sem prejuízo da Escola de Jornalismo, que for adoptada, aconselhamos a criação de aulas livres, sob a fiscalização e acquiescencia da Associação Brasileira de Imprensa, das matérias que mais de perto dizem respeito com a pratica da profissão de jornalista. (SILVEIRA, 1932, p. 45-46).

No entanto, mesmo com tamanha urgência evidenciada na fala da ABI, o curso de jornalismo demorou algumas décadas para se tornar realidade. A ditadura implantada pelo Estado Novo foi o que acabou atrasando o início do primeiro curso jornalístico brasileiro. Em novembro de 1937, com o golpe do Estado Novo, a ditadura civil instalada no Brasil fechou o Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, além de censura que foi intensamente imposta à imprensa do país, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão de controle da imprensa e do rádio em 1943, Cásper Líbero, um paulista idealizador, registrou em testamento a intenção da implantação do curso de Jornalismo no país. Após o período conturbado, houve o início da redemocratização do país, o que auxiliou na fundação do primeiro curso de Jornalismo no Brasil, em São Paulo, em 1947 (COUTO, 2007).

Cásper Líbero é natural de Bragança Paulista e formou-se em Direito aos 20 anos de idade, em 1909. Aos 22 anos fundou o jornal *Última Hora*, no Rio de Janeiro. Aos 23 anos criou a primeira agência de notícias de São Paulo, a Agência Americana, que durou cerca de um ano. Cásper Líbero também idealizou a *Gazeta Esportiva*, inicialmente como encarte semanal da *Gazeta*, em 1928, e a partir de 1947 como diário, e implantou a *Rádio Gazeta*, também na década de 1940. Em 1943, ele registrou no seu testamento a iniciativa de criar uma fundação, que seria responsável pela manutenção de uma escola de Jornalismo, o que se concretizou com o curso de Jornalismo que foi agregado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), mediante convênio entre a Fundação Cásper Líbero e a PUCSP (MELO, 1991).

Curioso perceber o viés filosófico que o primeiro curso de Jornalismo do Brasil possuiu, pois se vinculou à Faculdade de Filosofia, com objetivo inicial de provocar o pensamento reflexivo dos seus estudantes.

Com o passar das décadas, os cursos foram se multiplicando em território nacional, até chegar nos dias atuais.



Desde muito tempo, os cursos superiores são regulados por órgãos federais, vinculados ao Ministério da Educação. Nas últimas décadas é o Conselho Nacional de Educação que elabora e aprova as leis de regulação da educação superior, que são homologadas pelo Ministério da Educação. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, LDB N. 9.394/1996, em que fixou a necessidade de os docentes prioritariamente ter formação em nível de mestrado e doutorado, o quadro de professores vem buscando se aperfeiçoar. A própria LDB instituiu a necessidade de avaliação dos cursos superiores e a promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso/área de conhecimento.

Em 27 de setembro de 2013, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e publicado pelo Ministério da Educação a Resolução CNE/CES N. 01 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Graduação de Jornalismo.

Quando se fala das questões cabíveis aos docentes jornalistas, o artigo 4º traz seis itens, entre eles, destacamos os que trazem relação direta com o objetivo desta dissertação. No inciso primeiro, de várias competências apontadas como necessárias ao profissional jornalista, chama a atenção a inclusão da abordagem tecnológica: “I - formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento”. Percebamos que a lei sugere que os professores possuam capacidade para formar novos jornalistas com competência técnica e tecnológica, dando ênfase ao tecnológico, pois não havia necessidade pelo fato da competência tecnológica já está contido na competência técnica. Ainda sobre a questão tecnológica, o inciso quinto é mais enfático: “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”. Neste item, é nítido no Documento a necessidade de os professores se adequarem às mutações tecnológicas e ferramentas contemporâneas para que possam atuar como professores nos cursos de jornalismo. Essa é uma das questões que levantamos nesta pesquisa: as tecnologias e o desafio dos professores que são profissionais liberais e lecionam em jornalismo.

### 3.2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS

A necessidade de formação além da graduação para atuar na docência na Educação Superior, ganhou mais corpo a partir da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, de 1996, conhecida como a LDB 9.394/96.

Segundo a LDB, alguns requisitos são básicos para o professor poder atuar no Ensino Superior, como afirma o Artigo 66, por exemplo: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Desta maneira, a partir do que consta na LDB entende-se que as instituições de ensino superior devem priorizar em seu quadro de professores aqueles que tiverem a titulação de Mestrado e Doutorado. No entanto, como apontam vários autores (como por exemplo Cunha, 2015 e Masetto, 2004), a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, não prioriza a formação de professores, não trata de questões pedagógicas de ensino-aprendizagem, mas sim desenvolve o pesquisador. Em alguns casos, ou melhor, em alguns programas de pós-graduação há uma disciplina com alguns créditos de didática e metodologia de ensino superior, mas que não é obrigatória, e não dá conta da necessidade de aprofundar esta formação.

Alguns reconhecidos autores da área da Educação (CUNHA, 2015; MASETTO, 2004; TARDIFF, 2010; ZABALZA, 2004) têm identificado que, com o passar dos anos, estabeleceu-se uma tendência de pensar o pedagógico de forma mais abrangente, no sentido de relacionar o que se está executando em sala de aula e as avaliações dos alunos sobre os docentes, sobretudo na educação superior. Avaliar o bom professor não se baseia, apenas, nas questões relativas ao conteúdo o qual ministra em sala de aula, e na capacidade do docente de transmitir esse conhecimento. Vai além: está relacionada tal avaliação positiva com as relações que se estabelecem entre aluno-professor, professor-aluno, e no envolvimento de ambos para que, juntos, atinjam os melhores resultados no processo ensino- aprendizagem.

Estas teorias são amplamente trabalhadas por Cunha (2004), que afirma que o dito bom professor precisa de muito mais do que apenas conteúdo. Em uma de suas pesquisas, ficam evidenciadas essas questões, “A escolha que o aluno faz do bom professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes histórico-sociais”. (CUNHA, 2004, p. 67).

A mesma autora continua em sua afirmação:

[...] Com isso, quero dizer que dificilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que ele tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, o que os alunos verbalizam como o porquê da escolha do professor? Enfatizam os aspectos afetivos. (CUNHA, 2004, p. 69).

Entram na discussão os aspectos afetivos que esses docentes necessitam ter, no sentido da preocupação com o aluno fora da sala de aula: de que maneira está socialmente inserido, o que mais profundamente precisa ser trabalhado com esse estudante, e se está conseguindo, de fato, acompanhar e se apropriar do conteúdo, dentre outros.

Cunha segue a explanação, relacionando algumas características dos professores:

A título de exemplo, gostaria de referir que, entre as características dos melhores professores estão: 'tornam as aulas atraentes', 'estimulam a participação do aluno', 'sabem se expressar de forma que todos entendam', 'induzem à crítica, à curiosidade e à pesquisa', 'procuram formas inovadoras de desenvolver a aula', 'fazem o aluno participar do ensino', etc. (CUNHA, 2004, p. 71).

Com tais características elencadas, a autora conclui que "Parece consequência natural para o professor que tem boa relação com os alunos, preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação." (CUNHA, 2004, p. 71).

Sobre os temas listados acima, e no mesmo sentido em que se direcionou Volpato (2010, p. 63) evidenciou em sua obra que

Os alunos esperam um professor pleno, nos sentidos afetivo, cognitivo e comportamental. Esperam que o professor seja capaz de mostrar caminhos, mas também de guiá-los e, se necessário for ampará-los na caminhada. O que fica evidente é que o profissional liberal professor, ou o professor profissional das mais diversas áreas de conhecimento, ao fazer a opção pela docência, precisa ter consciência de que, ao assumir uma sala de aula, investe-se de um papel social importante não só para a universidade, mas para toda a sociedade.

O autor faz menção também à consciência própria dos docentes, de que sua forma de agir, sua metodologia e relação com os estudantes, muitas vezes pesa mais na avaliação dos estudantes do que somente o domínio do conteúdo. Sendo

assim, profissionais liberais professores, tendo essas preocupações e consciência sobre sua função docente, podem realizar um trabalho pedagógico que pode alcançar reconhecimento.

Cunha (2004) apresenta as percepções que ficaram das pesquisas feitas. Para a autora, ser bom professor relaciona-se com a “cosmovisão” que ele precisa possuir para contagiar positivamente seus alunos. “A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. É inegável que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra, mais uma vez, a não-neutralidade do ato pedagógico.” (CUNHA, 2004, p. 70).

Quando se fala de não neutralidade, fala no compromisso político com a formação, sobre as possibilidades de escolha do professor, sobre a intencionalidade do ato pedagógico. Outras questões colocadas atualmente ferem-se as evidentes mudanças no cenário do ensino universitário dos últimos anos ou décadas. Mudanças decorrentes da expectativa da sociedade e de muitos estudantes diante da formação em nível superior, já percebidas por muitos professores preocupados em oferecer qualidade no processo formativo. As mudanças podem ir desde a utilização de novas metodologias, muitas vezes utilizando tecnologias digitais diversas, até a relação com os estudantes, sendo mais horizontal e dialógica.

Masetto (2004, p. 23) já apontava mudanças que estão em curso que já podem ser percebidas ou sentidas. Dizia ele:

Embora essa mudança se apresente de forma iniciante, pois na grande maioria das situações ainda encontramos o professor no papel de transmissor de informações, e mesmo atuando só com aulas expositivas, um razoável número de docentes tem-se preocupado em chamar o aluno para se envolver com a matéria que está sendo estudada. Não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão "aprender", ninguém aprenderá por eles. Incentivar essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professor, facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar o sujeito do processo.

Nota-se a concordância entre os autores sobre os aspectos que tangem a docência universitária nas últimas duas décadas, uma vez que suas obras foram lançadas em pouca diferença de tempo.

De acordo com Lucarelli (2000, p. 129), há algumas instâncias que dividem aquilo que o professor deve fazer para conseguir sucesso em sala de aula (e fora dela). Para a autora,

El docente, en una primera instancia, indaga en la logica particular de la disciplina para definir, e nun segundo momento, como organizar esse contenido y como encarar la enseñanza em función de las peculiaridades del alumno y de sus propias practicas.

E são, sobre essas práticas, que Cunha e Masetto se referem quando afirmam que existe a necessidade de que o professor entenda a profundidade da função que ocupa. E, neste caso, mostra-se necessária tal preparação também dos docentes jornalistas, que precisam se apropriar dessas práticas pedagógicas para que, então, possam ensinar os alunos de Jornalismo, e para que os acadêmicos consigam, de fato, como afirmou Masetto (2004), aprender, já que somente eles podem fazer isso por eles mesmos.

Freire (2011, p. 24) traz à tona, a reflexão entre o que é o professor no contexto da sala de aula, e qual a importância que possui o aluno. Para o autor, não há docência sem discência. Ou seja, não há professor sem aluno e ambos são importantes para o desenvolvimento da função de professor. Mas, dentro da condição de reciprocidade do aprendizado entre aluno e professor, Freire (2011, p. 23) completa, já em uma reflexão mais profunda e dialética, dizendo que

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam a 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 [...]

Reflitamos o quanto os professores universitários, sobretudo os de formação em bacharelado, a partir da reflexão do autor, necessitam compreender sobre a importância do ato de ensinar e aprender – de ser sujeito e objeto ao mesmo tempo, de se ter protagonismo nas duas situações, e fazer da sala de aula, um espaço de ricas experiências. Não há como não pensar, ao fazer a reflexão a partir do que diz Freire, no quão abrangente e enriquecedora pode ser as experiências em sala de aula universitária, tanto aos docentes quanto aos estudantes.

Tanto as reflexões de Freire (2011) quanto as de Cunha (2004), falam sobre a necessidade de não haver no ensino pura e simplesmente a transferência do

conhecimento. A simples transferência do conhecimento, seja ele empírico ou teórico, não suprirá as necessidades formativas dos estudantes de Jornalismo, assim como não conseguirá satisfazer quaisquer alunos na atualidade.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela a construção estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2011, p. 47).

Esta citação de Freire traduz de certo modo o saber necessário também ao professor da comunicação. A reportagem de rua, o viver diário da redação de um jornal, de uma rádio, de um canal de televisão, ou de um site precisa ser objeto de diálogo e de experiências formativas com os estudantes, como modo de interagir com a atualidade contextualizada, refletida criticamente e fundamentada teoricamente.

Quando o professor disser em sala de aula que se deve realizar uma reportagem ética, ouvindo os diversos lados que estão envolvidos nela, é necessário que se estabeleça a relação teórico-prática – o entendimento de como acontece, baseado em teorias jornalísticas, mas com exemplos e vivências práticas -, para que o estudante possa entender de que forma a reportagem acontece, e todas as nuances possíveis para desenvolvê-la. E, quando os exemplos forem trazidos, pelo que citam Freire (2011), Volpato (2010), Cunha (2004), entre outros autores, necessita-se da troca entre aluno-professor, do olhar recíproco e da compreensão de que não há receita pronta e acabada, tampouco docente ou docência, pois ela acontece no encontro, na partilha, no diálogo. Não existe um modo mágico de se fazer jornalismo, nem docência: precisam ser entendidos em cada sentimento e momento, em cada contexto. Do mesmo modo, o estudante precisa ser entendido, e o professor há que se deixar invadir por ele, e invadi-lo também.

Quando Volpato (2010) entrevistou profissionais liberais professores e estudantes universitários, percebeu a complexidade e profundidade do universo da avaliação docente. Os estudantes explicitaram os motivos de terem escolhido os docentes referência, que tem a ver com domínio de conhecimento, com metodologias utilizadas, mas também com as posturas e atitudes dos professores em sala de aula e na relação com eles. O autor também identificou rupturas com a mera transferência dos conhecimentos; ruptura com a postura hierárquica da relação professor/aluno;

ruptura com a concepção de conhecimento pronto/acabado; ruptura com a avaliação classificatória/verificatória e ruptura com a sisudez/apatia na sala de aula. Um dos estudantes entrevistados afirmou que escolheu determinados docentes porque “A gente busca o defeito e ele quer que falemos o que achamos desse defeito, o porquê que ocorreu isso, o que se faz para consertar. E aí ele complementa: ‘é isso, é aquilo’, dá o parecer dele. Ele faz a gente pensar, vê se a gente consegue resolver, essa é a diferença.” (VOLPATO, 2010, p. 132).

Nota-se, a partir dos depoimentos acima, que os ensinamentos de Freire (2011) de que é preciso muito mais do que apenas passar o conteúdo aos acadêmicos parece ser vivido por esses profissionais que foram apontados como referência na docência pelos estudantes.

Outra questão importante a ser considerada diz respeito às mudanças na constituição da própria universidade como um ambiente verdadeiramente formador e que se preocupa em consolidar as bases do conhecimento em relação àqueles que a desfrutam.

Segundo Zabalza (2004, p. 65)

[...] estamos diante de um amplo leque de possibilidades e qualificação das universidades como instituições formativas, onde a formação já não é algo que acontece "entre paredes", estando limitada a um espaço e um tempo concretos. A posição e a missão da universidade no contexto da 'sociedade da aprendizagem' (ou seja, de uma sociedade em que é preciso se manter sempre disposto ao aprendizado para poder preservar um certo nível de qualidade de vida) adquire uma orientação bem diferente: é uma universidade menos autossuficiente, mais preocupada em consolidar as bases do conhecimento do que em desenvolvê-lo por completo, mais comprometida com o desenvolvimento das possibilidades reais de cada sujeito do que em levar até o fim um processo seletivo do qual só seguem adiante os mais capacitados ou melhores adaptados

Conforme Nóvoa e Amante (2015), assim como os professores, as universidades têm sofrido mudanças bastante significativas nos últimos anos.

[...] na organização da vida acadêmica, do *campus* e dos edifícios; na revolução digital; na convergência das disciplinas, na ciência e na arte; na relação entre conhecimento e pesquisa, cultura e criação; na ligação entre a universidade e a sociedade... E estamos ainda no início. (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 23).

Zabalza (2004, p. 172), afirma que já não “[...] existe uma só análise prospectiva sobre o ensino universitário ou sobre a atividade docente que não mencione o novo cenário tecnológico em que a formação dos próximos anos

transitará, caracterizado pela presença de novos recursos técnicos que facilitarão o armazenamento e a gestão da informação”. O autor já fazia uma previsão que se confirmaria com o passar dos anos, com a implantação das mídias digitais e plataformas diversas, tais como softwares em sala de aula, e informatização nos trabalhos de gestão das universidades.

No subcapítulo que segue, iremos contextualizar o uso das tecnologias com base em Nóvoa e Amante (2015), Zalbalza (2004), Vieira Pinto (2005), Pimenta (2009), entre outros autores.

### 3.3 TECNOLOGIAS, JORNALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nos últimos anos, é inegável os avanços das tecnologias digitais e aumento do uso delas em várias frentes e campos de atuação, o que Nóvoa e Amante (2015) chamaram de revolução digital. Dadas as diversas transformações do ramo da Educação e, também, do Jornalismo e Comunicação, o profissional que se dedica a ser professor de jornalismo precisou e continua a se adaptar às novas plataformas. Segundo Nóvoa e Amante (2015, p. 24):

A transição metamórfica do quadro negro para o tablet torna inevitável mudanças pedagógicas no espaço universitário. É provável que venham principalmente ‘de baixo’, dos alunos, mas não deixarão de exigir uma grande capacidade de resposta por parte dos professores e dos responsáveis acadêmicos. Os novos objetos tecnológicos e as suas funcionalidades rompem a lógica instituída.

O autor, no entanto, não se ilude em relação ao que poderia ser a plenitude do uso do saber tecnológico na universidade.

A tecnologia, por si só, não resolve nenhum problema pedagógico. Sabemos bem que muitas evoluções tecnológicas são nefastas, na relação com o conhecimento e com o outro e, mesmo, na imposição de determinados modelos para pensar e comunicar. Porém, a ignorar as mudanças tecnológicas em curso seria escolher a cegueira em relação ao que se passa em nossa volta. (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 25).

De acordo com o primeiro significado etimológico, a tecnologia tem que ser a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. Segundo Vieira Pinto (2005, p. 219), no segundo significado ela equivale somente à técnica.



[...] Indiscutivelmente, constitui esse o sentido mais frequente e popular da palavra, o usado na linguagem corrente, quando não se exige precisão maior. As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimo, aparece ainda a variante americana, de curso geral entre nós, o chamado *know how*. Veremos que a confusão gerada por esta equivalência de significados da palavra será fonte de perigosos enganos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos suscitados pelo intento de compreender a tecnologia [...].

O autor, que é brasileiro e, portanto, conhecedor ao seu tempo da realidade do país em suas esferas educacionais, foi um dos maiores críticos desta união de significados, na opinião dele, frutos da chamada “consciência ingênua” (que se opõe à consciência crítica), entre a tecnologia e a técnica. Deixou evidenciado em suas obras o que acreditava ser a realidade tecnológica, e nunca acreditou nas “explosões tecnológicas” que os tempos trazem. À época da escrita de sua obra, que foi décadas antes do lançamento, já nos anos 2000, quando ainda o celular era artigo de luxo, o autor já se revoltava ao ver o impressionismo alheio ao que se inovava anualmente. Para ele, não há explosão tecnológica alguma, e tampouco revoluções tecnológicas. O que virá, virá por consequência da evolução natural e do desenvolvimento global por si só.

Ainda em seus saberes da experiência – sempre com bases também empíricas, quase nunca baseados em outros autores – o autor fala na dissociação teoria e prática, que pode ocorrer em relação aos usos e compreensão da tecnologia. Para Vieira Pinto, nos saberes da tecnologia, também existe tal separação:

[...] Comprova a dissociação, ainda reinante, entre a teoria e a prática, da qual a grande maioria dos teóricos e práticos da tecnologia nem chega a ter consciência. O resultado infeliz da situação cifra-se em vermos a teoria ser feita pelos práticos, não chegando sequer a suspeitar que a estão fazendo, e, de outro lado, a prática ser imaginada pelos teóricos que sobre ela especulam com inteira falta das vivências autênticas dispensáveis à formulação de julgamentos lógicos corretos. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 224).

As ideias trazidas pelo autor no que diz respeito à necessidade da relação teoria e prática, e na tentativa de ter-se consciência crítica para analisarmos as mudanças no setor tecnológico, embora não sejam de hoje, permanecem atuais. Inclusive na questão da definição do que é a tecnologia, a qual o próprio autor afirma ser, em um dos capítulos de sua obra, “patrimônio da humanidade” e, por que não dizer, patrimônio também dos professores jornalistas e seus alunos.

Na perspectiva trazida por Vieira Pinto (2005, p. 225), as definições de tecnologia em detrimento unicamente da técnica desenvolvida pelos homens não refletem no que realmente dever-se-ia concluir. Para ele,

[...] Na perspectiva insinuada pela técnica atual, o mundo passa a ser um artefato cujo criador é o homem. Não surpreende que o pensador mergulhe em repetições ingênuas e desnorteadas sobre a origem desse poder demiúrgico descoberto no ser humano sem saber explicá-lo. O homem, reconhecendo-se autor voluntário dos objetos que o cercam, e sentindo estes emanarem do poder “técnico” que possui, não acerta com facilidade em desvendar a origem e o mecanismo interno da potência transformadora que percebe residir nele, ignorando de onde provém. Ficam, assim, tanto os técnicos quanto os pensadores distanciados uns dos outros, debruçados sobre o mesmo objeto, intentando interpretá-lo, mas incapazes de procederem ao esforço intelectual conjunto para alcançar uma compreensão superior unitária.

A maneira como essas tecnologias devem ser empregadas em sala de aula e na Educação de forma geral foi discutida na obra de Pimenta (2009). As interações que envolvem as tecnologias possibilitarão ou não uma implementação dela, pois não é a tecnologia que irá revolucionar o ensino:

[...] mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes [...] (PIMENTA, 2009, p.237)

De acordo com Zabalza (2004, p. 173), tornou-se necessária a formação dos professores quanto ao que de novo lhes é apresentado.

Para o autor,

[...] são necessários programas paralelos de formação dos professores, visando a criação e o desenvolvimento de meios didáticos; a orientação das aprendizagens realizadas com esses meios; e de um modo geral, de todos aqueles que, mesmo não estando vinculados a programas formativos baseados em novas tecnologias, poderão complementar e enriquecer seu ensino com esses meios.

Quando Vieira Pinto (2005) disse que não existem explosões tecnológicas, percebamos, sob uma perspectiva dialética, o que ele queria dizer e alertar as próximas gerações: que estejam preparados para o que está por vir tecnologicamente falando, e que saibamos implementar a tecnologia utilizando-nos da consciência crítica de que é o processo natural do desenvolvimento da vida humana. Sendo assim,

se quisermos possuir essa consciência crítica sobre a qual falou Pinto no que diz respeito à implantação da tecnologia em sala de aula e no ensino, é necessário pensar reflexivamente todos os dias para que haja inovação sem se perder a essência da Educação, que a formação crítica, cidadã, técnica e eticamente falando.

Antes, entretanto, faremos a contextualização cronológica do jornalismo e da imprensa no país e no mundo, o início dos cursos e sua história e sobre a docência no Jornalismo.

### 3.4 TEORIA E PEDAGOGIA NO JORNALISMO

Segundo Santos e Lima (2018), é Eduardo Barreto Vianna Meditsch, a principal referência para pensar na produção do conhecimento a partir do Jornalismo e na constituição de sua teoria e pedagogia. Como afirmam os autores

Em sua trajetória, o pesquisador identificou uma lacuna de agudo impacto para a afirmação do Jornalismo como forma social de conhecimento: a desarmonia entre proposições teóricas a ele referentes e a sua prática efetiva enquanto profissão. Meditsch entende que o campo do Jornalismo precisa defender sua especificidade de ciência social aplicada dentro da área da Comunicação Social e, diferentemente daquilo que preconiza a Ciência, necessita considerar a singularidade em torno dos acontecimentos para, a partir disso, estabelecer uma relação com o todo. (SANTOS; LIMA, 2018, p. 173).

De acordo com Meditsch (1992), em sua primeira obra publicada, era necessário, à época, discutir a natureza do conhecimento do e no jornalismo diante do perfil clássico que comumente é apresentado cientificamente. O autor acredita e pontua que jornalismo e ciência partem de pontos distintos para pensar na relação com seu objeto de estudo. Influenciado por Paulo Freire, que foi seu professor no Mestrado, Meditsch traz na publicação um estudo em relação ao conhecimento no jornalismo universitário, com linguagem de fácil interpretação até mesmo para leigos.

Uma das perguntas norteadoras de Meditsch (2008) é a possibilidade de o jornalismo não ser uma forma de conhecimento. Ele traz a dúvida quando questiona: o jornalismo é uma forma de conhecimento? Em seguida, analisa que, na verdade, sim, ele produz conhecimento. Porém, é um conhecimento específico, único e original, se comparado ao conhecimento científico convencional. Segundo o autor,

[...] o jornalismo não revela mal, nem revela menos a realidade do que a ciência: ele simplesmente revela diferente. E, ao revelar diferente, pode

mesmo revelar aspectos da realidade que os outros modos de conhecimento não são capazes de revelar. (MEDITSCH, 2008, p. 3).

Segundo Assis, Betti e Farias (2018), em estudo realizado com foco no ensino das disciplinas de rádio e televisão,

[...] é possível perceber o equilíbrio na quantidade de disciplinas obrigatórias voltadas para cada um dos meios eletrônicos, embora se aponte o movimento de maior valorização da produção de conteúdos audiovisuais, visto que as disciplinas televisivas se somam, mais claramente, àquelas específicas de audiovisual e às que propõem espaços convergentes e multimidiáticos.

Portanto, em seu artigo, foi verificado que se dá mais ênfase na atualidade ao que diz respeito à imagem, e não existe interdisciplinaridade, dialogando com o rádio como com a tv.

Sabe-se que os diferentes conhecimentos adquiridos não estão fechados em si, mas perpassam a prática de maneira mais ampla. Entretanto, as ementas propostas na pesquisa dos autores, denotam que se explora pouco a interdisciplinaridade com as disciplinas radiofônicas, principalmente, no que se refere às produções sonoras para os ambientes digitais (ASSIS; BETTI; FARIAS, 2018).

Neste sentido, igualmente, nota-se que poucos cursos trazem nas ementas conteúdos como noções de técnicas do manuseio e funcionamento dos equipamentos de produção, nas disciplinas de radiojornalismo e telejornalismo. Em uma realidade cada vez mais convergente, tais conhecimentos são importantes, pois ampliam as possibilidades de atuação do profissional no mundo do trabalho, bem como permitem uma visão holística do profissional sobre o seu fazer (ASSIS; BETTI; FARIAS, 2018).

Para efetivamente cumprir as recomendações das DCNs para o Ensino do Jornalismo, conforme demonstramos anteriormente que existem certas normas, é fundamental estimular a capacidade crítica dos estudantes, porque esta é a sua “principal competência técnica” (MEDITSCH, 2012, p. 133). Para isso, é necessário considerar a realidade local, sem abandonar os aspectos fundamentais, práticos e teóricos, da formação profissional. Sobre esta questão, vale destacar que poucas, segundo Meditsch, foram as instituições que deixaram aparente na ementa a conexão entre os conhecimentos específicos e a realidade regional na qual está inserida cada instituição.

De certa forma, os dados apresentados demonstram a complexidade e a diversidade que caracteriza os processos de formulação e adequação dos Projetos

Pedagógicos de Curso, especialmente, na tentativa de primar pela inserção transversal dos temas e pela relação complementar entre o conteúdo teórico e o exercício prático laboratorial. É reconhecido que os Projetos Pedagógicos não conseguem fornecer um diagnóstico completo, sendo instrumentos de orientação para a ação dos docentes e gestores. De modo que, as observações realizadas durante a análise de Meditsh (2012) apontam para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre as especificidades do ensino de radiojornalismo e telejornalismo, bem como as implicações e potencialidades da convergência nesta produção. Não somente como forma de investir na formação de alunos inovadores e conectados com o atual contexto, mas, igualmente, de demonstrar a importância do conhecimento produzido na universidade para o desenvolvimento de uma sociedade ética e justa, e que possa ter nas tecnologias meios para alcançar este fim.

Nesse sentido, todas as experiências nesse campo devem ser objeto de estudo, pois os registros e as análises delas é que suscitarão novas formas de se fazer docência no jornalismo e novas formas de se fazer jornalismo.

A seguir, buscamos compreender o que são os saberes da experiência e de que forma eles influenciam na vida dos docentes jornalistas.

### 3.5 A EXPERIÊNCIA E O SABER DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando falamos sobre os saberes da experiência, e não apenas da experiência, existe uma dissociabilidade entre as duas palavras - apesar de se aproximarem na escrita. Para Larrosa (2002), é somente na escrita que as expressões parecem quase iguais.

Para o autor, é preciso se aprofundar nas vivências, nas experiências que se tem, transformando-as em saberes da experiência, em saberes da própria vivência de qualquer situação que nos aconteça, até porque, como veremos a seguir, ela precisa, de fato, nos acontecer, e não apenas passar, não somente acontecer.

Conforme Larrosa (2002), na Educação tem ocorrido uma discussão e polarização entre os técnicos e os críticos e vem propor uma outra possibilidade de “olhar” a educação. Em suas palavras,

[...] nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da Educação como ciência aplicada e os partidários da Educação como práxis política [...].

[...] O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista) [...]. LARROSA, 2002, p. 20).

O autor começa, então, a refletir sobre a força das palavras no cotidiano das pessoas, afirmando que elas têm poder, que criam realidades, que fazem coisas com os seres pensantes.

[...] E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras [...] (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Larrosa, palavras são muito mais do que palavras, do que se trata e de como damos sentido ao que nos acontece, e principalmente de como vemos ou sentimos aquilo que nomeamos. Por isso existe algumas palavras que precisam ser melhor compreendidas.

E, uma das palavras que ele prioriza esclarecer é a experiência, e para introduzir o saber da experiência, é preciso falar da própria palavra experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21).

A partir dessa definição, o autor enumera os porquês de que está cada vez mais difícil o sujeito vivenciar experiências. Pelo excesso de informação, uma vez que a informação não é, em seu ponto de vista, experiência. As pessoas têm se preocupado cada vez mais em ter informação, em saber mais do que os outros o que foi transmitido após participar de uma conferência, após lerem os noticiários ou um livro, “[...] mas, ao mesmo tempo, podemos dizer que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos tocou.” (LARROSA, 2002, p. 22).

Uma outra razão é pelo excesso de opinião. A experiência não está acontecendo intensamente porque todos querem opinar sobre tudo, já que o sujeito moderno se tornou o sujeito da informação, ou do excesso dela, naturalmente ele também quer opinar. E opina sobre tudo. “Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados [...] No entanto, a

obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”. E essas duas razões, ao excesso de informação e de opinião, ele aporta inclusive ao jornalismo muitas vezes imediatista, sensacionalista..., que resume os fatos ao telespectador sem tempo e senso crítico não conseguir absorver o que foi tentado transmitir. Ele faz, inclusive, essa crítica ao jornalismo dito sensacionalista e muito imediatista, influenciado pelas questões relatadas pelo autor e pela sociedade que não vive o saber da experiência.

A falta de tempo também se constitui uma razão para que se tenha pouca condição de se viver a experiência. Se o que se passa, passa sempre mais rapidamente, e ao mesmo tempo estamos cada vez mais tempo dentro das escolas e universidades, e ao mesmo passo, temos menos tempo, a questão temporal é um dos fatores essenciais para que não haja a experiência.

Aliado a todas as outras questões, já que se está falando da rotina intensa que pouco oportuniza a vivência de fato, em quarto lugar está o excesso de trabalho. A correria diária dos dias trabalhados por profissionais mais e mais ditos como capazes em seus ambientes de serviço, justamente por conta do acúmulo de funções, é um grande fator de impedimento do saber da experiência. E, com tais constatações, o autor se aprofunda ainda mais no que é preciso para a experiência nos passar.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

E, então, neste contexto, o que é o saber da experiência, ao qual nos referimos no início do capítulo? Nada menos do que dar sentido àquilo que nos acontece. Ou, melhor ainda, ao acontecer do que nos acontece. É a maneira de responder ao que acontece a alguém por si mesmo, ao longo da vida. Seria algo que, em certos pontos, se opõe ao conhecimento ou ao que se entende por conhecimento; do sentido ou mesmo do “sem sentido” daquilo que nos acontece.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-

se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana em particular. (LARROSA, 2002, p. 27).

Tardiff (2010), um dos grandes estudiosos dos saberes da docência neste tempo, assim como da profissão e da formação docente, definiu em sua obra os saberes da experiência como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIFF, 2010, p. 49).

De acordo com Tardiff (2010), então, não há uma teoria sobre os saberes experienciais. Eles não estão em livros, e não se pode aprendê-los em cursos de formação. Estão constituídos inteiramente na prática, nas situações que se apresentam no cotidiano, no dia a dia da profissão docente.

Tardiff (2010) possui diferenças em relação ao conceito de Larrosa (2002), uma vez que considera possível o saber da experiência em uma objetivação parcial. O autor se explica a respeito da conceituação afirmando que esses saberes que são produzidos na prática cotidiana, nos conflitos da profissão, não são individualizados, e sim partilhados entre os pares, ou, no mínimo, partilháveis.

Tornemos claras, pois, as diferenciações das concepções de experiência e saber da experiência dos dois autores. Enquanto Tardiff associa o saber da experiência a um saber prático e cumulativo, Larrosa não o compreende unicamente pela ação.

Segundo Larrosa, o saber da experiência trata-se de subjetividade e particularidade, portanto, de individualidade, uma vez que só é possível o saber da experiência nos passar se houver a nossa própria vivência. Ele acredita que não é de exteriorização e troca mútua, e sim de interiorização que se dá o saber da experiência. O que se conclui do saber da experiência é que, se ele é o que nos acontece, e não o que acontece, ele é um saber que não pode separar-se do indivíduo como ser concreto que ele é. Larrosa (2002), então, traz duas notas sobre o saber da experiência.

A primeira nota é em relação ao saber enquanto sublinhador de sua qualidade existencial, a sua relação com a singularidade de um ser concreto e individual. Trata-se da apropriação da própria vida. Nada é possível à existência que



não seja também à experiência, pelas relações listadas que as aproximam, do sentido e do sem sentido, do construir e do destruir o viver que a própria vida impõe.

E, por fim, a segunda nota, que pretendeu limpar a palavra experiência de contaminações empíricas e experimentais, que poderiam ligá-la com a palavra experimento.

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, se compartilhar a experiência trata-se muito mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. (LARROSA, 2002, p. 28).

Tardiff (2010) trouxe sua constatação de que existem quatro tipos de saberes diferentes envolvidos na prática docente. São eles os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No seguinte quadro, mostramos resumidamente o que ele entende que cada um seja:

Quadro 1 – Tipos de saberes

<b>Saberes da Educação profissional:</b> inicial ou continuada.	O conjunto dos saberes da formação profissional são constituídos pelos conhecimentos pedagógicos relacionados aos métodos e também às técnicas de ensino (saber/fazer), legitimados cientificamente e que são trazidos aos profissionais docentes ao longo do seu processo de formação para se tornarem professores.
<b>Saberes disciplinares</b>	Pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (ciências exatas, linguagem ciências humanas, ciências biológicas). São acumulados pela sociedade ao longo da história da evolução da humanidade e são administrados pela comunidade científica. São as instituições educacionais quem devem exercer os saberes disciplinares.
<b>Saberes curriculares</b>	São os saberes relacionados à forma como as entidades de educação fazem a gestão dos conhecimentos que são produzidos socialmente e que devem ser levados aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar, e estão diretamente ligados aos saberes disciplinares.
<b>Saberes experienciais</b>	Resultam do exercício da atividade profissional dos agentes pedagógicos em si. São produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas professores.

Fonte: Elaborado pelo autor

O autor analisa que, diante disso, os saberes da experiência podem ser assim resumidos, não só para melhor compreensão como para uma divisão e especificação do que é o saber da experiência no campo da docência e da pedagogia como um todo.

Diante do que trouxemos neste capítulo, sobre o saber da experiência prática sobre o qual aborda Tardiff, e no saber da experiência interior e individualizado como lugar de chegada, sobre o que pregou Larrosa, podemos nos questionar se os professores do jornalismo conseguem mobilizar em sala de aula seus saberes que adquiriram com as vivências na atuação como profissionais liberais jornalistas.

No próximo capítulo, trazemos o caminho metodológico desta pesquisa dentro da perspectiva de conceituados autores, e explicitamos o porquê da opção e de que forma foi realizada a pesquisa.

#### **4 O CAMINHO DA DOCÊNCIA: DAS MOTIVAÇÕES DE INGRESSO ÀS EXPERIÊNCIAS NO CAMPO E SALA DE AULA**

No presente capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa após a análise dos dados que foram colhidos junto aos profissionais da comunicação que são, também, professores universitários. Inicialmente, a intenção era entrevistar professores de uma faculdade localizada no Sul catarinense, mas em virtude de necessidade de mudança para a cidade de São Paulo, se vislumbrou estender as entrevistas com profissionais jornalistas, que fossem professores em Instituições de Ensino Superior – IES paulistas. Neste sentido, a pesquisa contou com a participação de 3 (três) professores de um curso de jornalismo do sul catarinense e 5 (cinco) professores de dois cursos localizados na cidade de São Paulo.

Optamos por abordar, na pesquisa semiestruturada, profissionais que já possuem uma boa experiência em sala de aula, mas também aqueles que estão enfrentando os desafios da docência há pouco tempo. Nas entrevistas, algumas realizadas pessoalmente antes da pandemia, e outras por meio de vídeo conferência, pudemos perceber diferentes e semelhantes percepções, sentimentos e experiências na vida profissional como jornalista, e que de alguma forma contribuiu ou contribui com a docência realizada por eles.

Retomamos nosso objetivo-geral, que é compreender as possíveis interfaces entre as experiências do campo profissional e as práticas pedagógicas dos professores jornalistas, no contexto da sala de aula na universidade, considerando buscar entender suas referências pedagógicas uma vez que, em tese, não existem nos cursos de formação inicial de jornalismo disciplinas ou conteúdos que possam direcionar o estudante de comunicação para a atividade especificamente de ensino em nível superior. Sendo assim, após o ingresso é que geralmente iniciam este processo de constituir-se professor no ensino superior.

De posse das questões orientativas da pesquisa, realizamos a entrevista semiestruturada com 8 (oito) docentes do ensino superior, que lecionam em diferentes instituições, todos com formação inicial em jornalismo, escolhidos aleatoriamente, dentre os que conheciam o entrevistador e se dispuseram a colaborar. O quadro abaixo apresenta a formação e a origem institucional dos entrevistados, salvaguardando o sigilo de seus nomes.

Quadro 2 – Os sujeitos e as instituições

<b>Entrevistado</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós/Mestrado/Doutorado</b>	<b>Leciona em</b>
Professor 1	Jornalismo	Mestre em Educação/ Doutor em Jornalismo	Satc
Professor 2	Jornalismo	Mestre e doutor em Comunicação	FMU/São Judas
Professor 3	Jornalismo	Cursando Pós-Graduação Lato Sensu em Comunicação	Satc
Professor 4	Jornalismo	Mestre em Políticas Públicas	UMC
Professor 5	Jornalismo	Mestre em Artes Visuais	UMC
Professor 6	Publicidade e Jornalismo	Mestre e doutorando em Comunicação e Semiótica	UMC/PUCSP
Professor 7	Jornalismo	Mestre em Jornalismo e Doutor em Comunicação e Semiótica	UMC/PUCSP
Professor 8	Jornalismo	Pós-Graduação Lato Sensu em Mídias Digitais	Satc

Fonte: Elaborado pelo autor

Pelo quadro, percebe-se que todos possuem formação inicial em jornalismo, o que é fundamental nesta pesquisa; quatro possuem Mestrado e Doutorado, sendo que pelo menos um deles é na área de comunicação ou jornalismo; dois mestres, um em políticas públicas e outro em artes visuais, um possui pós graduação *lato sensu* e o outro está cursando.

Cunha (2004, p. 526) diz que a “ordem natural das coisas” foi quem encaminhou a compreensão de que médicos devem definir o currículo da medicina, economistas da economia, e assim por diante. Nesta mesma linha de raciocínio, são os jornalistas os mais indicados para definirem, não só a grade curricular, como diz a autora, mas as diretrizes do que irão aprender os futuros jornalistas. Para tal fato ocorrer, os jornalistas precisam, primeiramente, de alguma forma entrar no mundo docente.

Com o objetivo de entendermos como ocorreu a entrada na docência, questionamos os professores jornalistas sobre as razões ou motivações que os conduziram ao ingresso na universidade e optar pela docência. Por meio das respostas dos entrevistados, foi possível identificar pelo menos 4 motivações: *o desejo de ser professor, identificação com a docência, o mero acaso, e necessidade de relacionar teoria e prática*. Para melhor visualização, foi organizado o quadro abaixo.

Quadro 3 – Motivos da escolha pela docência

<b>Motivo</b>	<b>Número</b>
Por mero acaso	4
Identificação à docência (ao orientar estagiários / ser monitor, ministrar palestras / cursos)	4
Desejo de ser professor	4
Necessidade de relacionar teoria e prática	1

Fonte: Elaborado pelo autor

O *mero acaso* pode ser explicado por situações em que o docente não estava direcionado para ser professor, não tinha se planejado e nem estava construindo este caminho. Na realidade de nossos entrevistados isto acabou ocorrendo por conta de uma substituição de outro profissional, ou um convite esporádico para ministrar uma disciplina. A pesquisa demonstra o quanto o *mero acaso* acontece com os profissionais liberais, pois ratifica estudos de Cunha (1989) e Volpato (2010).

Em relação a essa categoria, Volpato (2010) já havia trazido tal motivação na pesquisa de doutorado, que analisou outros cursos da universidade que atuavam profissionais liberais docentes, como podemos ler no depoimento abaixo.

Foi um convite da universidade. Fui chamado, mesmo sem um curso, sem pós. O coordenador me ligou e disse que gostaria que eu pegasse aulas. Perguntou se eu estava disposto a assumir e aí perguntei: quando começa? Semana que vem, me disse (professor do Direito). (VOLPATO, 2010, p. 76).

Esse motivo de ingresso na docência foi relatado por quatro de nossos professores entrevistados. Um deles utilizou o termo “acidental” para melhor definir o mero acaso, como podemos ler abaixo:

Foi acidentalmente. Uma professora amiga minha quebrou o pé e ficou licenciada durante quatro ou cinco semanas e, com esse licenciamento dela, ela pediu que eu a cobrisse, na UNISA, em 2002. Hoje, ela deixou de ser professora e eu acabei me tornando professor. (Professor 1).

O *mero acaso* também foi a condição de ingresso na docência conforme o relato do entrevistado 4. Ele afirmou que foi a docência quem o escolheu, já que não esperava que seria professor, pois sempre trabalhou basicamente com assessoria de imprensa. Porém, foi convidado a ministrar um Work Shop, depois outras palestras, até que decidiu que o que realmente queria fazer era dar aula. Outros professores

afirmaram ter sido surpreendidos com o convite de ministrar disciplinas e aceitaram, sem muita reflexão.

A *Identificação com a Docência* foi o motivo de ingresso na universidade como professor, apresentada por 4 entrevistados. Disseram eles que entraram na docência por já se identificarem com a profissão, após passarem pela experiência de monitoria dentro da faculdade, ou na condição de estagiários. A fala abaixo é um dado empírico que ratifica a categoria:

É uma profissão que sempre admirei, desde criança. Na verdade, acredito que quase toda criança já sonhou em ser professor, uma vez que admirávamos quem nos ensinava (e admiramos até hoje). Tinha acabado de finalizar o curso de jornalismo e estava fazendo uma pós-graduação em Comunicação Televisiva quando fui convidado para participar de algumas aulas, como uma espécie de palestrante mesmo. O tempo foi passando, me especializei e fui convidado por uma faculdade a ministrar aulas em cursos de pós-graduação. A partir daí, comecei a carreira docente e, posteriormente, comecei a dar aula também em cursos de graduação (jornalismo, publicidade e propaganda, administração etc. (Professor 6).

A identificação com a docência percebida ainda na graduação ou após o curso, dá a condição de o pretendente à docência ir se preparando, por meio de palestras e cursos diversos como ouvinte, mas também como ministrante, como pudemos perceber na fala acima.

A presente pesquisa ratifica os achados de Volpato (2010) que também evidenciou que a identificação com a docência era uma das razões dos profissionais liberais buscarem a docência nos cursos de formação dos futuros profissionais da área.

Outra categoria elencada foi *Desejo de ser professor*, mencionada de alguma forma, também, por 4 entrevistados, que pelos relatos sabiam o que queriam desde muito jovens, uns desde o ensino fundamental e médio, outros desde que eram alunos na academia e admiravam seus professores, desenvolvendo esse desejo. Veja nos dois depoimentos abaixo, como os entrevistados relatam em detalhes este desejo:

Eu já tinha esse desejo quando eu via meus professores de faculdade. Sempre olhava aquilo e dizia: é isso que eu quero fazer. Eu trabalhei muito em redação na prática, e tinha uma outra coisa que me instigava, sempre dizia que dar aula é manter-se muito atualizado e jovem. No sentido de estar entre os jovens, e hoje eu sinto muito isso, estou envelhecendo, os anos estão passando, mas estar com os jovens me mantém atualizado em uma ferramenta que talvez eu não estaria se estivesse em outra área, então o desejo vem muito disso e surgiu ainda no meio da faculdade. (Professor 8).

O *Desejo de ser Professor e a Identificação com a Docência* foram interpretados como motivos do professor 3. Ele acredita que tenha sido vocação, desde criança, até mesmo nos testes vocacionais, sempre o resultado era para o lado da comunicação. Chegou a titubear em ser professor pela história de ouvir de forma recorrente que “professor não ganha bem”. Pensou em fazer Letras ou Pedagogia para dar aulas, mas desistiu. Acabou fazendo Jornalismo e, na área em que se formou, não demorou para começar a atuar como docente.

Ainda no ‘ginásio’, eu dava aula para o meu pai no quarto. Eu estudava pra Geografia, Matemática... Dando aula pro meu pai. Eu tinha uma lousa no quarto. Eu fazia até uma chamada fictícia, adoro dar aula. Um professor me disse, certa feita, que eu gosto de palco, então, pensei: se eu gosto de palco, faço questão de que o espetáculo seja muito bom. (Professor 3).

Percebe-se pelos depoimentos que tanto a *identificação com a docência* quanto o *desejo de ser professor* dá uma condição para que o pretendente crie ou busque as condições objetivas para tornar-se professor, o que não ocorre com os que se tornaram por mero acaso.

A *Necessidade de relacionar teoria e prática* foi mencionada por um entrevistado, que acrescentou também o motivo apresentado acima, o desejo de ser professor. Abaixo as palavras ditas na entrevista pelo professor:

[...] Quando eu estava na faculdade, percebia que muitos professores que davam aulas práticas pra gente, e teóricas também, eram professores que tinham muito conhecimento da teoria, do jornalismo, da teoria dos métodos de trabalho, da maneira como se fazia, mas tinham pouca vivência com a prática. A percepção que eu tinha era de que eles eram professores porque eram frustrados em outros setores do jornalismo, como televisão, rádio, enfim. E eu sempre achei que era muito importante você ter uma visão de mercado, prática, junto com uma visão acadêmica. Eu sempre trabalhei já em televisão com a vontade de ser o tipo de profissional que fizesse essa transição mercado e academia para os alunos”. (Professor 2).

A percepção desse professor de que teoria e prática jornalística deveriam caminhar juntas, se assemelha aos achados de Meditsch, que segundo Santos e Lima (2018, p. 165), “[...] identificou uma lacuna de agudo impacto para a afirmação do Jornalismo como forma social de conhecimento: a desarmonia entre proposições teóricas a ele referentes e a sua prática efetiva enquanto profissão”.

Na fala do professor 2, é possível identificar a mesma percepção que foi um dos motivos que originaram esta pesquisa, de que ainda faltava a muitos docentes de jornalismo a relação teoria e prática em sala de aula.



Pudemos perceber que são vários os motivos que pode condicionar um jornalista a se tornar docente na universidade, e que independente da razão, deve haver uma identificação, uma aderência, para que os mesmos continuem aceitando os desafios impostos por esta complexa profissão.

A segunda questão colocada aos profissionais jornalistas, também professores em cursos de Jornalismo, foi com o intuito de compreender as interfaces da relação teoria e prática: “A sua experiência de campo ajuda na docência? Se sim, de que forma?”.

Todos os oito entrevistados responderam positivamente, afirmando que as experiências vividas no campo como jornalistas foram e são fundamentais para a docência no curso de jornalismo. Vamos, então, compreender as principais relações que estabeleceram entre conhecimentos teóricos e prática no jornalismo. O professor 1, assim se expressou:

Você ter uma vivência na produção de um programa etc., isso te habilita a dar aula de técnicas de reportagem, dar aulas de pauta, explicar a liturgia da aproximação com os entrevistados que sejam mais difíceis, o limite dessa questão ética, até onde você pode ir... O grande problema é o cara que estudou o conceito pleno e restrito e mais amplo da pauta e não sabe fazer uma pauta. Ela é fundamental. (Professor 1).

Percebe-se, a partir desse depoimento, uma exemplificação da importância da relação teoria e prática no que diz respeito à pauta, o que começa a responder nossas inquietações. O professor acredita na importância da vivência de campo para que haja uma transposição didática na sala de aula. Em seu depoimento ele traz um pequeno, mas importante exemplo prático de atuação do jornalista, diante da amplitude do cenário do jornalismo, que é saber fazer pauta. E a pauta nada mais é do que uma atribuição de qualquer jornalista de redação. Explicando melhor, Carvalho (2014) define que a pauta pode ser comparada a uma bússola para os que trabalham na comunicação.

A pauta funciona para o jornalista ou assessor de imprensa como uma bússola para um navegador. Ela é responsável por dar as direções e os comandos para a construção da matéria, por dar o *start* na apuração para uma reportagem. Para isso, ela precisa ser recheada de instruções básicas que orientem o jornalista na sua tarefa. Antigamente, era comum nas redações dos jornais ter uma pessoa que tinha a única função de redigir a pauta que era conhecida como “pauiteiro”. Hoje, a pauta é feita pelos editores e subeditores das redações e assessorias. Uma boa pauta precisa ser rica em detalhes. Deve conter o resumo do fato, qual será a abordagem (o que marca a individualidade da matéria), o posicionamento adotado, se terá

entrevistas (qual o horário e local), quem são as fontes (cargo ou função do entrevistado). (CARVALHO, 2014).

Para o professor 1, é fundamental que quem dá aula de jornalismo tenha passado por uma redação ou uma agência ou assessoria de comunicação, que tenha passado por uma vivência mínima, por questões que permeiam o dia a dia da profissão. Como disse: “que seja por uma assessoria de imprensa, no setor público, prefeitura, numa secretaria municipal de Educação, de Desenvolvimento Econômico, Saúde, Trabalho, não importa”., pois isso faz a diferença em sala de aula e contribui para a aprendizagem dos estudantes.

O professor 2 relata um caso como exemplo do que pode acontecer no campo jornalístico, para relacionar teoria e prática. Vejamos:

É você enxergar aspectos do seu dia a dia profissional como uma maneira de inserir o que acontece no seu dia profissional na disciplina. Um caso que utilizo na aula é: vamos imaginar um repórter, redator, locutor na emissora, que vai entrar no ar com boletim sobre a situação das estradas. Ele já tem um texto pronto. Por alguma razão, entre a apuração e checagem, no momento em que ele vai entrar no ar acontece algo na estrada, tomba uma carreta. Então, mudou o *Lead*. O que eu faço com meus alunos... Eu brinco que é uma ‘trolagem’. Por exemplo, hoje o Paulo vai entrar no ar com a situação das estradas. Na hora que ele vai entrar no ar, eu peço pra outro aluno entrar e colocar na frente dele um boletim atualizado, pra ele se perder, ter que se atualizar. ‘Um motorista que estiver indo pela BR-101 pode seguir tranquilo’, e então, entra a informação de que lá mudou tudo, está congestionado, e eu aplico essa situação na aula porque é algo real de se acontecer na prática. Eu faço um exercício com os alunos na PUC que metade da classe fica no quarto andar e a outra metade na quadra. Cada aluno forma seu par, cada dupla conversa, e eu fico com aqueles que estão lá em cima. Parece uma coisa mecânica, mas eu faço isso para treinar a linguagem, descrição etc. Os alunos lá de cima são os âncoras. Eu peço para eles ligarem para quem tá lá embaixo, colocar em viva voz os que estão em cima, e fico falando: pede pra ele descrever aquilo, pergunta como está o poste ali do lado, o que aconteceu com aquele gramado que tem ali..., ele fica tendo que improvisar toda a situação ao redor. Isso é um estímulo sobre uma possível entrada ao vivo, eu trago isso do dia a dia, para saberem se virar. Todas essas práticas profissionais, se eu enxergo uma maneira de dar sentido à disciplina eu procuro fazer. (Professor 2).

Com o exemplo detalhado, o professor 2 demonstrou de forma prática aos seus alunos e eles puderam vivenciar essa relação entre teoria e realidade. De fato, na carreira jornalística, esse tipo de situação pode acontecer e, nem sempre, o repórter está preparado, o que evidencia a importância de representar uma situação como essa já no período de formação.

É importante considerar essa relação entre teoria e prática, pois são facetas constitutivas de uma mesma realidade. Como afirma Volpato (2010) a vivência no

campo do profissional liberal é importante para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, mas que somente isso não é suficiente. Segundo afirmou em sua obra, “Entendo que nenhum dos extremos é favorável a uma educação de qualidade, pois teoria e prática são componentes da mesma realidade, portanto fundamentais no processo de compreensão, construção e socialização do conhecimento.” (VOLPATO, 2010, p. 131).

O professor 3 relata sobre a sua experiência de frequentar as emissoras de televisão BAND e Record, ainda na época do TCC da faculdade, o que fez perceber a importância de estar presente nesse dia a dia de uma rotina verdadeiramente jornalística, para levar as práticas atualizadas à sala de aula. Disse ele:

Mesmo após as gravações que eu tinha que fazer para o TCC, continuei frequentando as emissoras, como se fosse uma espécie de “estágio voluntário”, pois a ideia ali nem era ganhar dinheiro e sim conhecimento e experiência. A partir dessa experiência prática foi que minhas aulas, que sempre foram em sua maioria relacionadas a audiovisual, ficaram mais interessantes, afinal tive uma base prática muito forte sobre o assunto. (Professor 3).

O entrevistado 2 relatou que suas aulas são exatamente baseadas em suas práticas diárias no mercado de trabalho:

Todo ano são aulas diferentes, todo semestre são preparações de aulas muito distintas, você prepara aquilo que vai aplicar baseado na realidade que você está vivendo. Diferente dos *Power Points* que as pessoas costumam passar, com exemplos do manual do telejornalismo do Heródoto Barbeiro, ou manual da Vera Iris Paternon, aqueles exemplos de lauda, exemplo de retranca dos anos 90... eu levo a lauda do jornal do dia, ou do dia anterior. Eu levo espelhos do que eu tenho feito, do que eu tenho editado. Eu levo matérias que eu tenho editadas e faço uma desconstrução daquelas matérias áudio-visualmente. Eu trabalho com exemplos práticos e concretos do que eu fiz, e a partir disso eu exerço todas as etapas da construção da pauta jornalística, apuração, preparação do roteiro, passagem e tal, daquela vivência prática. Então as aulas são muito voltadas ao mercado de trabalho, eu faço essa adaptação do que está acontecendo, uma análise mais ampla e global do que é o jornalismo, e faço essa exemplificação a partir desses *cases*”. (Professor 2).

Além disso, o professor 2 falou sobre as oportunidades do jornalismo atualmente, que não se resume à arte de informar, mas também uma possibilidade de fazer o próprio negócio, pois o jornalista pode trabalhar com audiovisual, jornalismo impresso ou qualquer outro tipo de jornalismo, e ser independente. Pode ter um site, um jornal, pode ser *‘outself made man’* do seu próprio negócio de jornalismo. Como

ele conclui: “então eu tento trazer esse mercado independente a partir de projetos e propostas que trabalham nesse tipo de mercado”.

Já a experiência do professor 5 não é na televisão ou rádio, e sim como assessor de imprensa e fotógrafo. Ele fala na importância da prática pelas experiências vivenciadas como jornalistas, como podemos perceber abaixo:

A gente pode transmitir a eles como é uma assessoria esportiva, por exemplo, onde trabalhei, como se dá essa relação assessoria e repórter, o meio do jornalismo esportivo, e até na outra matéria que eu ministro, a prática de fotos, entrevistas, de como se portar nas redes sociais, coisas que a prática no jornalismo ao longo desses 10 anos de formado dão a base pra gente poder dar aula. Por conta dos cases e a troca de experiências, isso ajuda bastante (Professor 5).

O professor 6, fala na importância da experiência no campo profissional, e no caso dele, em uma área relativamente nova do mercado jornalístico, a do Marketing em paralelo com o jornalismo. Assim ele relata sua percepção sobre a importância das vivências na condição de professor de curso de jornalismo:

Por mais que eu seja jornalista, tive sites de notícias, eu lido com outra esfera que é a do marketing. E isso na faculdade tem muita dificuldade de entrada no jornalismo. Como tenho essa experiência da mistura do jornalismo com marketing, publicidade e administração, eu consigo trazer essa realidade para o aluno. Jornalismo também tem que estar imerso nessas outras áreas, então consigo mostrar um jornalista fazendo isso, eles conseguem perceber que é importante, que isso é válido. A prática é totalmente na sala de aula, e isso é o que os alunos gostam mesmo (Professor 6)

Para ele, é notável a percepção de que trazer uma reportagem editada por ele mesmo no seu trabalho prático, no dia anterior, é mais atrativo, construtivo e interessante para os seus alunos.

O professor 7 afirma que precisou primeiro fazer, para depois poder ensinar, e, portanto, a experiência prática foi também fundamental. Assim ele se referiu:

Muito que eu fiz no rádio eu apliquei nas minhas disciplinas, então, como isso aparece? Eu cito muitos exemplos na minha aula: teve uma vez na minha entrevista que aconteceu isso, isso e isso. Então eu digo, gente, se preparem, hoje, principalmente os ‘perrengues’ que a gente passa, a gente consegue transformar em exemplo. Mas não só os ‘perrengues’, também as boas conquistas, os bons exemplos, boas entrevistas, isso tudo também acaba virando material e conteúdo para a sala de aula. (Professor 7)

E, finalmente, o professor 8, mesmo afirmando que é importante a experiência no campo do jornalismo, para a docência no curso de formação, não tem tido a condição de vivenciá-la, pois atualmente se dedica somente à docência.

A partir dos relatos, corroborando com o entendimento sobre a importância da experiência no jornalismo na prática de sala de aula, questionamos os entrevistados se lembram de alguma experiência prática da qual se utilizou dentro da sala de aula? A partir das respostas dos entrevistados elaboramos o quadro abaixo, com a síntese da experiência lembrada por eles, as quais passaremos a apresentar.

Quadro 4 – Experiência prática em sala de aula

Professor 1	Faz Coletiva de imprensa em sala
Professor 2 e Professor 5	Treina o improvisado
Professor 3	Convida profissionais para palestrarem
Professor 4	Visita emissoras de rádio e TV
Professor 6	Simula transmissão de rádio
Professor 7	Aborda sobre gerenciamento de crises
Professor 8	Não recorda

Fonte: Elaborado pelo autor

A *Coletiva de Imprensa*, é uma atividade no campo jornalístico que reúne os repórteres de diversas emissoras interessadas em entrevistar uma determinada pessoa.

Segundo o portal *Comunique-se* (2020), a ação se trata de uma estratégia utilizada pelas assessorias.

A coletiva de imprensa é um meio muito utilizado por assessorias para disseminar informações pertinentes aos jornalistas de redação. Na prática, a estratégia consiste em reunir profissionais da mídia em um mesmo ambiente, a fim de transmitir o assunto em questão que o assessorado deseja anunciar aos veículos de comunicação. Para organizar uma coletiva é preciso ponderar uma série de questões estratégicas. O primeiro fator, e talvez o mais importante, é considerar a relevância da pauta e os objetivos por trás dela. Afinal, é essencial saber qual o resultado esperado com a execução da entrevista. (COMUNIQUE-SE, 2020).

O professor 1 trouxe o exemplo de como ele a desenvolve em sala e aula, com os estudantes participando como se fossem repórteres oportunizando que vivenciem experiências formativas que são fundamentais para futuros jornalistas.

Faço *coletivas de imprensa em sala de aula*. Eu já tive situações muito bizarras. Um exemplo que posso dar é que levei o presidente do PT, Paulo Fiorino, vereador do PV torturado pelo coronel Ustra, secretário municipal de meio-ambiente de Mairiporã, no auge da crise hídrica. A coletiva tem um problema, a gente tem oportunidade de perguntar, todo mundo tem, mas é uma fonte só. E eu tento estimular nossos alunos para que a gente esteja cada vez menos refêns de uma fonte só, de uma visão única. A construção que o jornalismo deve empreender dentro e fora da sala de aula ela requer uma prática pluralista. Ouço o secretário de Mairiporã, ouço ONGS, ouço o governo, ouço especialistas que possam falar da canalização de rios, isso é uma contribuição para o aluno ter uma questão importante a se fazer. (Professor 1).

O professor 1 falou que passou por algumas situações “bizarras”, em sala de aula com certas experiências que vivenciou com os alunos. Pedimos então que contasse uma delas, já que isso poderia nos trazer um olhar mais humano de como, realisticamente, acontecem as nuances de um planejamento de aula em que se procura trazer a experiência prática do mercado de trabalho para dentro da sala. Então, ele contou uma das situações:

Uma das situações mais engraçadas foi em uma classe na Uninza, eu tinha pouco tempo em sala, eles quiseram levar um casal de atores da indústria pornográfica para dentro da sala de aula. Eu falei que não haveria qualquer problema, mas que teríamos que fazer com total respeito, com absoluta posição de repórter o tempo todo e com perguntas que tenham a ver com o objetivo da coletiva. Chegou o casal. e as perguntas giravam em torno de: ‘como é pra você ver a sua esposa se deitando com outros? Etc.’. Aos 45 do segundo tempo, uma aluna disse que estava encantada com a vida deles, e perguntou: ‘como eu faço para trabalhar com vocês?’ E aí a classe acabou com ela, mas ela não teve uma posição de repórter nesse momento. Se ela quer participar de algo que envolva uma vontade, um desejo, uma fantasia, uma vocação dela, não há problema. Mas não na coletiva. É importante trazer a percepção de que não se faz jornalismo fazendo perguntas confortáveis para os outros. No livro ‘Os elementos do Jornalismo’, Bill Kovac e Tom Rosenstiel, que é um livro muito bom, apesar de antigo, eles citam algo que é um mantra do jornalismo americano, e é o seguinte: [,,] ‘objetivo do jornalismo é confortar o aflito, e afligir o confortável’. Tornar aflito quem está confortável e dar amparo a quem está aflito, e isso é importante. E só a vivência pode trazer pra quem está em sala de aula. (Professor 1)

Ao passar pela experiência de uma coletiva de imprensa em sala de aula, a turma pôde aprender, ou melhor, compreender, o que se deve evitar em uma abordagem jornalística. Talvez, se não tivesse sido repórter em redação por tantos anos, o professor poderia não saber que deveria ensinar para os futuros jornalistas que deveriam cuidar para não envolver questões pessoais e/ou emocionais em entrevistas de qualquer natureza.

Dois professores, o 2 e o 5, citaram atividades desenvolvidas que capacitam os alunos a lidarem com o imprevisto, o que denominamos *Treina o imprevisto*. Improvisar é algo importante no jornalismo, para que o jornalista consiga acompanhar as rápidas mudanças que podem acontecer em segundos, numa reportagem e que nem sempre está planilhado, planejado.

O professor 2 busca especificar para seus estudantes aquilo que não se deve fazer, e aquilo que é necessário aprender, baseando-se na experiência prática. Disse ele:

É importante, mesmo em uma entrada ao vivo, a necessidade de você fazer o aluno perceber a importância de um texto. A cabeça de lauda quando você pensa em um rádio jornal, naquele texto de chamada do repórter, a não repetição da informação no conteúdo do texto da cabeça de lauda e no início da reportagem do aluno são exemplos. O imprevisto, a entrevista, a rapidez em prestar atenção na entrevista e a resposta do entrevistado. A própria importância no momento da apresentação de um jornal, você saber interagir com o ouvinte, o ouvinte perceber que essa interação não se dá apenas de sua parte para esse ouvinte, mas ele participar dessa interação, se sentir integrante da equipe pela simples percepção de que há uma interação com os âncoras do estúdio. Isso tem a ver com vínculo sonoro entre âncora e âncora, entre âncora e repórter, esses vínculos que se dão por meio de texto e de trilha sonora, por meio de imagem sonora, na medida em que acontecem de maneira correta, o ouvinte vai certamente se vincular. E é isso que eu trago pra eles com base na minha prática. (Professor 2)

É perceptível que o professor 2 trouxe elementos técnicos, e consegue demonstrar a maneira como aplica seus conhecimentos jornalísticos para os estudantes.

O professor 5 nos relatou uma experiência que vivenciou enquanto era radialista e que nunca esqueceu. Muitas coisas passam, muitas coisas acontecem, mas como ensinou Larrosa (2002), só fica e faz sentido o que nos passa, nos acontece. Observemos como contou sua experiência:

Gosto de dizer que tive uma experiência ruim certa vez, fazendo uma externa, e eu me ‘embabaquei’ durante a situação, uma manifestação, e ficou um silêncio no rádio, eu levei uma bronca danada. Então eu mostro para eles o quanto o silêncio tem importância no rádio. Isso virou um ‘esporro’, digamos assim, e quanto o ambiente no radiojornalismo é importante. Descrever o que está acontecendo, não deixar o silêncio e os vazios, então tudo que a gente puder estar conversando, falando e explicando, isso é importante. Eu sempre transformo em ferramenta para a aula essa questão da dificuldade que eu tive. (Professor 5)

Neste caso, portanto, a improvisação se tornou ainda mais importante depois que passou por essa experiência, e relata sempre aos seus alunos justamente

para evitar que passem por situação semelhante, ou que saibam lidar diferente caso situação semelhante lhes aconteça.

O professor 3 “*convida profissionais para palestrarem*”. Um bate-papo em sala de aula com os acadêmicos de Jornalismo por jornalistas formados e que atuam na área tem sempre valor especial, fundamental para que compreendam como acontece na prática a profissão que pretendem se formar. Ele relatou que leva pessoas que atuam em determinadas funções dentro de um canal de TV, por exemplo, e tem sido uma prática recorrente e na qual ele vê bons resultados.

Ressalte-se que um canal de televisão não é feito somente pelos profissionais que atuam diante das câmeras. Em um programa de TV, por exemplo, não é apenas o apresentador que desenvolve o jornalístico. Existe toda a equipe que trabalha nos bastidores – produtores, editores de texto, editores de imagem, cinegrafistas, operadores de áudio, editor-executivo, editor-chefe, roteiristas, pauteiros, iluminadores e motoristas. O profissional convidado pode falar um pouco sobre todas essas funções. Abaixo uma parte do relato em suas palavras:

O que eu sempre faço nas aulas, sempre levo profissionais da área que trabalham comigo quando eu estou também, pra contar a experiência, ou levo colegas meus. Eu sempre percebo as carências que os cursos possuem. Ao invés de eu falar sobre produção jornalística em televisão, eu faço uma aula introdutória, e na aula seguinte eu levo produtores de TV pra falar dos exemplos práticos que eles viveram, como é o processo. Então, montagem audiovisual, mesma coisa, levo editores de imagem. Roteirista, mesma coisa, levo também, então eu sempre tentei isso. Unir a aula com os conceitos práticos que eu tinha. Quando eu estava no *Fantástico*, ou no *Conexão Repórter*, eu sempre trabalhei desse jeito, levando pessoas que possuem *Know How* que possam acrescentar. (Professor 3).

Levar os profissionais da comunicação que atuam no tipo de programa relacionado ao conteúdo que ele está ensinando aos alunos na disciplina é a maneira que o docente enxergou como a melhor forma de os estudantes aprenderem. Como disse Meditsch (1992, p. 72), o conhecimento produzido pelo jornalismo “[...] não parte de uma hipótese nem de sistema teórico anterior, mas da observação não controlada [...] da realidade por parte de quem o produz”.

O professor 4 afirmou que *visita emissoras de rádio e tv* com os estudantes para conhecer os bastidores e o processo jornalístico. Assim como fazia quando era aluno, ele relatou que agora, como professor, procura todos os semestres levar os estudantes até a Record, ou até o Projac, que é o centro de gravações e produções da emissora Globo, no Rio de Janeiro.



Uma das principais ações de uma emissora radiofônica é efetuar transmissões de jogos de futebol do(s) time(s) da cidade em que se localiza. Para ensinar os estudantes de que maneira eles poderão atuar no campo do rádio, após a formação, o professor 6 *simula transmissão de rádio* em sala de aula. Ele realiza em suas aulas uma simulação de transmissões esportivas, as chamadas oficinas de rádio, em que existe um narrador, um repórter, o plantão de estúdio, como acontece na realidade, e assim organiza uma experiência formativa, como meio de qualificar seu ensino e proporcionar uma melhor aprendizagem dos estudantes.

O professor 7 aborda sobre *gerenciamento de crises* em sala de aula, pois para ele faz muito sentido na profissão de jornalismo.

Gerenciar crises faz parte do cotidiano do jornalista, principalmente do assessor de imprensa.

A gente tem uma base prática que consegue colocar nas aulas, até por experiências que a gente pode transmitir a eles, de como é uma assessoria esportiva, por exemplo, onde trabalhei, como se dá essa relação assessoria e repórter, o meio do jornalismo esportivo, e até na outra matéria que eu dou, a prática de fotos, entrevistas, de como se portar nas redes sociais, até mesmo diante de alguma crise que venha a acontecer com algum dos seus assessorados, na qual o jornalista precisa agir rapidamente junto aos proprietários da empresa para que se presta serviço. (Professor 7).

*Não recorda*, refere-se ao professor 8, uma vez que disse que não se recorda de nenhuma experiência de campo que ele desenvolva em suas aulas.

A partir dos relatos dos entrevistados, é possível perceber o valor dos saberes das experiências e os esforços dos professores em trazê-los à sala de aula, como forma de relacionar teoria e prática, teoria e realidade.

Como podemos analisar, pelos ricos e detalhados depoimentos dos entrevistados, as experiências no campo profissional do jornalismo tornaram-se essenciais para que os docentes pudessem estabelecer a relação teoria e prática e oportunizar que os graduandos se aproximem o máximo possível do campo profissional que estão buscando a formação. As experiências acabam se traduzindo no esteio que dá suporte e sustentação a seus fundamentos e argumentos teóricos.

Embora tenha ficado evidente o quanto as experiências no campo do jornalismo foram e são significativas para os docentes e como eles procuram integrá-las didaticamente às suas práticas pedagógicas, procuramos saber também se há dificuldades enfrentadas por eles na docência. A partir do que os entrevistados relataram, foi possível organizar o quadro síntese abaixo, como forma de melhor

visualizar o que eles apresentaram como dificuldades e o número de repetições das mesmas.

Quadro 5 – Quais as dificuldades na prática pedagógica?

<b>Dificuldade</b>	<b>Número</b>
Falta de cultura dos alunos	3
Prender a atenção dos alunos	3
Lidar com tecnologias	2
Falta de recursos do aluno em casa	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Elencamos, a partir das respostas dos docentes, quatro categorias para essa questão: *Falta de cultura dos alunos*; *Prender a atenção dos alunos*; *Lidar com tecnologias* e *Falta de recursos do aluno em casa*.

A *falta de cultura dos alunos* trata-se da falta de “bagagem” por eles trazida, entendida pelos entrevistados como falta ou pouco conhecimento básico. Três professores atribuíram à falta de cultura, de leitura, de saberes teóricos por parte dos estudantes, e o fato de serem cada dia mais imediatistas como o principal problema que afeta a prática pedagógica.

As falas abaixo representam bem essa questão apontada como problema para três professores:

A geração que está chegando na faculdade não gosta de ler, este é um ponto. Os textos para eles têm que ser curtos e não podem ser textos com mais de cinco ou seis páginas, eles não leem. Se você precisa de informação sobre tal autor, eles entram na internet, pegam uma biografia de três minutos, assistem na íntegra e pensam que podem te dar uma aula e já pensam que dominam mais do que você que estudou a vida toda. Pedagogicamente, você tem que lidar muito com a autossuficiência, pesquisas rasas, de pressa e afobação. Uma coisa é o jornalismo ser algo excitante e muito legal, porque ele contempla uma ideia de urgência, de imediatismo, e outra coisa é você confundir a urgência e imediatismo com pressa, afobação, ‘tá bom, vai assim mesmo’, entendeu? Tem um descompasso em relação a protocolo de geração mesmo. Tem um descompasso em relação à visão dos processos editoriais hoje. Entrevista por WhatsApp é inadmissível. Na hora que você está me mandando por ali, eu tenho tempo de sair com meu cachorro, de jantar, de sair com minha mulher, de tomar banho, e isso quebra o rito de espontaneidade. (Professor 1).

A “falta de cultura” da geração que está chegando na universidade, talvez por ser outra cultura, outro momento da sociedade, muitas vezes pode não ser

compreendido pelos professores. Este ponto é de convergência entre todos os entrevistados.

Um outro professor assim se manifesta a este respeito da falta de cultura:

A dificuldade que encontro diz respeito ao repertório de conhecimento dos novos estudantes. Cerca de 15 anos atrás, quando ingressei na docência, os estudantes traziam consigo um repertório maior de informações e conhecimentos. Eram jovens (ainda) movidos por uma visão romântica do Jornalismo e um desejo de transformar a sociedade. Evidentemente esse desejo estava relacionado a uma visão da sociedade e a uma insatisfação com o que viam. Nos estudantes com os quais tenho trabalhado nos últimos anos, percebo uma diminuição do repertório e dos sonhos. Predomina, cada vez mais, uma visão industrial e burocrática do Jornalismo, como atividade muito mais próxima da propaganda do que do interesse público. Procuro inspirá-los, mas falta a eles conhecimentos fundamentais, como, por exemplo, o funcionamento do Estado, as estruturas de poder, a geopolítica, a capacidade de conectar fatos e causas, interpretação de texto. Atribuo a realidade atual à precarização do ensino público - origem da maioria dos nossos alunos atuais. (Professor 3).

Volta, portanto, a discussão sobre o que o professor chamou de “repertório” dos alunos, mas fazendo a meia culpa, atribuindo parte da responsabilidade a precariedade da estrutura do ensino público do que propriamente colocando a culpa nos próprios estudantes e seus (des)interesses.

O professor número 2, acredita no total desinteresse dos alunos pela leitura.

Falta de maturidade dos alunos hoje em dia. Desinteresse por leitura. Isso não deveria nem permear o ensino na área da comunicação, porque teoricamente se a gente está discutindo futuros jornalistas, leia-se que jornalista leia, e a maioria dos jornalistas não lê. São raros os casos de leitura, até mesmo aqueles que estão em nossa companhia da redação, você consegue contar nos dedos as pessoas que leem livros, que são antenadas, eu acho que isso é uma condição básica para a profissão. Os alunos chegam muito crus também, talvez por uma questão de criação e formação, da própria geração que nasce em uma linguagem de internet onde tudo é muito mais acessível e muito mais fácil de se condensar os conteúdos. Eu fazia os trabalhos para o colegial usando a Barsa, por exemplo, então tinha que investigar. Hoje o Google te mostra tudo, então... Acho que também é uma geração muito desinteressada. Eles querem tudo mastigado. (Professor 2).

A fala do professor 2 ratifica a pesquisa de Santos e Santos (2016), trazida no segundo capítulo, que identificou na fala dos professores jornalistas a mesma observação sobre o desinteresse dos alunos.

Há uma concordância entre os três professores na ideia de que os estudantes não estão interessados o suficiente, não fazem leitura, já que existe o site de pesquisa, e não se aprofundam nos assuntos abordados pelo professor.

Uma outra dificuldade apontada por três professores foi a de *Prender a atenção dos alunos*. pois relataram que está cada vez mais difícil fazer com que os estudantes prestem atenção no conteúdo. Vejamos o que falou o professor 4:

No geral, com as devidas exceções, o momento em que a gente vive é de um certo desinteresse do aluno em relação não sei se exatamente ao curso, à minha disciplina, embora os alunos gostem da minha disciplina... Os alunos gostam da minha aula, como gostam de outros professores. Mas há um desinteresse que passa por uma desesperança sobre a profissão. Existe um conflito sobre para que serve a faculdade. Você inserir esse aluno nesse contexto tentando aproximá-lo de rádio técnico e de rádio teoria é uma dificuldade que encontro, porque você tem que constantemente animá-lo sobre isso. (Professor 4).

Talvez a falta de interesse dos estudantes seja motivada pela falta de perspectiva dos professores no próprio campo do jornalismo, ou pela dificuldade encontrada pelos mesmos na transposição didática de suas experiências em sala de aula, ou falta de formação específica para a docência universitária.

*Lidar com tecnologias* também foi apontado como dificuldade por dois professores entrevistados, em diferentes perspectivas, pois um tem dificuldade em atuar com as tecnologias e o outro aponta essa dificuldade por parte dos alunos. As questões tecnológicas estão na gênese desta dissertação, desde que era apenas um projeto de pesquisa, e mesmo antes de chegarmos com os professores às questões relacionadas ao tema, ele foi abordado enquanto dificuldade pedagógica. Abaixo, os dados empíricos que possibilitaram a interpretação:

Mesmo estando na faixa etária completamente imersa às novas tecnologias, muitos deles ainda, acredite se quiser, não tem um computador em casa ou não tem uma boa conexão de internet, o que prejudica o desenvolvimento de algumas atividades que solicitamos. (Professor 5).

Quanto mais passa o tempo, tem até um 'meme' engraçado: o professor tem 'PHD', mas na hora que ele precisa do Data Show, sou eu que ele chama. É um desafio, a todo tempo está mudando, a gente não está dando conta do negócio. Mas o fato de tu estares sempre atualizado com teus alunos te coloca diante da busca constante também para essas tecnologias. O aluno ensina para a gente, nos atualiza muito. (Professor 6).

Admitindo sua dificuldade diante do cenário tecnológico em sala, o professor 6 ressaltou as qualidades dos alunos e destacou o quanto eles também o ensinam e o atualizam em sala de aula. O depoimento do professor 6 nos fez lembrar o poeta João Guimarães Rosa "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende".

*A Falta de recursos dos alunos em casa* também foi apresentada como uma dificuldade por um dos professores, que credita ao governo o fato de muitos estudantes não possuírem mínimos recursos em suas residências, o que possibilitaria um melhor aprendizado.

Mesmo estando na faixa etária complementemente imersa às tecnologias, muitos deles ainda, acredite se quiser, não tem um computador em casa ou não tem uma boa conexão de internet, o que prejudica o desenvolvimento de algumas atividades que solicitamos. O bom é que, pelo menos, a universidade oferece esse suporte. Se bem que fico triste com isso, afinal podemos perceber que vivemos num mesmo país, mas que dentro desse Brasil, existem vários “Brasis”, várias realidades muito distintas daquelas que imaginamos. Nesse contexto, como ensinar e mostrar a importância de tantos recursos tecnológicos ao mesmo tempo que alguns deles não possuem o básico, que é um computador em casa com acesso à internet? É um desafio, não? (Professor 8).

Nóvoa e Amante (2015) afirmam que é necessária a implementação da evolução tecnológica em sala de aula sob pena de completo desinteresse dos estudantes.

Visitar os auditórios e as salas de aula permite constatar, a olho nu, o imenso faz-de-conta, para não dizer farsa que hoje se vive no ensino universitário. Os professores fazem de conta que as suas aulas magistrais ainda têm algum sentido; e quando não são magistrais, são em pequenas grupos, mas é o mesmo. Os estudantes fazem que seguem estas aulas ainda que, mesmo quando estão fisicamente presentes, o mais certo é estarem ausentes. (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 24).

O referido autor chama de farsa a simples transição da lousa para o tablet, quando o professor utiliza as tecnologias da mesma forma que a lousa, sem conseguir envolver ativamente os estudantes.

Percebamos, então, como houve mais de uma dificuldade listada por quase todos os entrevistados, o que pode apontar para a necessidade de formação nesse campo específico, pois certamente demonstraram um certo incômodo com essas questões apresentadas por eles. Se estão na docência, se sentem as necessidades do campo de atuação do jornalista, sentem a necessidade de realizar uma docência de qualidade, oferecendo experiências formativas que levem os estudantes a se apropriarem do conhecimento e desenvolverem habilidades e atitudes esperadas de um bom jornalista e de um bom jornalismo.

## **5 JORNALISMO E TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E O USO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS**

Durante as últimas décadas, muitas coisas foram se transformando na sociedade, sobretudo as que tem relação direta com as tecnologias digitais, o que levou ao uso recorrente de que estamos na “era tecnológica”. Vieira Pinto (2005) recusa a expressão “era tecnológica”, como se estivéssemos vivendo a única e nova era em que o ser humano se insere na tecnologia da forma mais profunda, e também recusa o que muitos chamam de “novas tecnologias”. Para o autor, o homem não seria humano se não vivesse desde sempre em uma era tecnológica. Ele afirma que este se tornou um conceito ideológico de expressão da dominação pelos grupos dominantes, onde a cultura do consumo dirigido é justificada por metáforas. Embora se reconheça as preocupações de Vieira Pinto, reconhecemos os impactos que as tecnologias atuais podem causar no mundo do trabalho, sobretudo dos professores formadores, e no caso particular, dos futuros jornalistas.

Questionamos os docentes universitários jornalistas sobre as mudanças tecnológicas que aconteceram desde a formatura até os dias atuais. Todos os entrevistados falaram que são evidentes as alterações e mudanças que ocorreram no âmbito da tecnologia, uma verdadeira metamorfose.

A pergunta feita aos entrevistados, que já havia sido mencionada antes como uma das dificuldades pedagógicas, foi: “como você vê as tecnologias no campo do Jornalismo? Mudou muito em relação à sua época de formação?”

As diferentes percepções sobre as mudanças ocorridas no âmbito do jornalismo em relação ao uso das tecnologias, foram sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 6 – Mudanças de tecnologia no jornalismo

Professor 1	Acompanhou mudança desde a máquina de escrever até o celular
Professor 2	Zoom e Google Meet deram apoio na pandemia
Professor 3	Sim, mas tem o lado negativo do comodismo
Professor 4	Na época tudo era mais difícil, porém mais interessante para os alunos
Professor 5	Se transformou. Hoje, alunos entrevistam pelo whats app
Professor 6	Revelava fotos na faculdade. Não existiam redes sociais
Professor 7	A tecnologia tirou o monopólio dos grandes veículos de imprensa
Professor 8	Usar o celular para uma entrevista era algo inimaginável

Fonte: Elaborado pelo autor

Os professores 1, 5 e 8 trouxeram o exemplo do uso do celular no trabalho jornalístico atual. O primeiro, mais experiente, disse ter acompanhado toda a mudança, desde a máquina de escrever até o uso do celular. O professor 5 mencionou que os alunos hoje entrevistam as pessoas, para os trabalhos nas disciplinas, pelo celular. E, o professor 8, afirmou que era algo inimaginável, até alguns anos atrás, que alguém fizesse uma entrevista pelo aparelho móvel, hoje chamado de *Smart Phone*.

A linha temporal traçada pelo professor número 1 nos traz uma importante percepção sobre algumas dessas mudanças sob uma análise de décadas para cá.

Eu trabalhei com máquina de escrever, 20 linhas, 70 toques, espaço um e meio. A gente pegou o fim do processo de máquina de escrever nas redações, ainda o TELEX, que era uma coisa revolucionária. Imagine? "Eu recebi agora um comunicado da Associated France Press em quatro vias carbonadas, que eu vou distribuir por editoria", que vinha por TELEX. As agências de notícias também com aqueles terminais carbonados ainda. Eu peguei tudo isso nos anos 80 quando comecei minha carreira, no ano de 86 para ser mais exato. A mudança que a tecnologia trouxe é sem precedentes. Quando a gente imaginou conversas em tempo real... Até mesmo o telefone quando surgiu, na década de 70. Quando minha família teve o primeiro telefone em casa, eu lembro que a partir do momento que fizemos o pedido para a TELESP, nós esperamos um ano e meio pra receber ele. Cara, eu tenho um telefone! Ter um telefone em casa naquela época, equivale a ter um drone hoje. Não era nem um notebook, era muito mais que isso... Ter um notebook dentro de casa hoje equivaleria a ter uma TV em cores no início dos anos 70. Mas ter um telefone fixo em que eu posso ligar pro meu amigo e ele me ligar na hora que a gente quiser, era muito revolucionário. Peguei todo esse processo. (Professor 1).

Os exemplos do professor 1 dialogam com os dos docentes 6 e 8, no sentido de evolução tecnológica, mas ele trouxe uma elaboração temporal para que entendamos, de forma resumida, quais as realidades de cada uma dessas épocas, e continua:

E aí foi uma revolução puxando a outra, a internet discada, a banda-larga, a velocidade, o toque, o baixar música, baixar filmes. A transformação que a internet trouxe pro jornalismo é avassaladora, tanto é verdade que a geração nova não gosta de reportagens com 80 linhas, isso matou a revista Super Interessante, a geração não gosta de reportagens de José Hamilton Ribeiro, matou a revista Realidade. E a pandemia, algo que a gente tem que falar, vai trazer esse modelo vídeo da Globo News, eles já assumiram que essa estética mudou. O João tá na tela 1, o Bruno na tela 2, o Pedro na tela 3, o Cabrini na tela 4... Uma coisa maluca. (Professor 1).

Em concordância com o professor 1, como dissemos, estão todos os profissionais entrevistados, mas com diferentes abordagens, como a do professor 8:

Eu me formei faz 13 anos, e aprendi na minha faculdade a revelar fotos. Não tinha redes sociais, não manuseava câmera digital. Era um outro cenário, você escolhia entre três: rádio, TV ou jornal, e mal e mal assessoria. Hoje a formação abriu um leque ampliado, o jornalista vai ter que fotografar, gravar, editar e isso no caminho para a redação. As tecnologias acabaram fazendo uma formação multiplataforma. Os alunos acabam tendo que mexer em tudo isso, os equipamentos que aprendíamos separadamente. Na formação, isso também é um desafio, já que ainda temos na grade as disciplinas de Rádio, TV, mas, no que isso tudo se junta? Na sala de aula essa conversa com os alunos é importante, como eles vão unir todos esses formatos. (Professor 8).

Notemos que a chamada correria na qual os jornalistas estão inseridos é muito influenciada pela tecnologia. Quando o entrevistado fala sobre ter que fotografar, gravar e editar, tudo isso durante o caminho, nos remete a refletir com Larrosa (2002), de que o saber da experiência é interrompido pela correria diária dos dias trabalhados por profissionais mais e mais ditos como capazes em seus ambientes de serviço, justamente por conta do acúmulo de funções. Este é um grande fator de impedimento do saber da experiência.

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar. (LARROSA, 2002, p. 24).

Diante dessa reflexão, podemos dizer que a necessidade de fazer tanta coisa ao mesmo tempo, como disse o professor 8, pode impedir o saber da



experiência e, automaticamente, barrar uma produção jornalística mais elaborada, uma criação com elementos básicos para uma melhor compreensão.

Segundo o professor 2, aplicativos como o Zoom e Google Meet são corriqueiramente usados nas aulas, principalmente em meio à pandemia, momento em que a pesquisa foi realizada. Ele acredita, também, que os alunos poderiam utilizar-se melhor dessa tecnologia, com mais esforço para potencializá-la.

É importante dizer também, talvez eu vá generalizar, mas se os alunos de hoje fossem um pouquinho mais impressores de conteúdo, estendessem um pouco mais a análise nesse recurso da tecnologia, seria maravilhoso. Às vezes o próprio sistema influencia para serem curtos, mas se tivesse um equilíbrio nesse quesito, seria interessante. (Professor 2).

O professor 5 também menciona as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, apresenta os muitos ganhos em relação ao tempo, à qualidade, mas percebe que a facilidade em alguns casos gerou uma acomodação, implicando num distanciamento entre a notícia e o jornalista, uma não experiência de campo. Ele assim se referiu:

As ferramentas mudaram e muito. E hoje, a gente vê nesse momento de pandemia o quanto a tecnologia está ajudando. Eu falo do meu lugar de fala. Hoje, os apresentadores do rádio estão fazendo suas transmissões, não só o rádio, o Jornalismo como um todo e a própria Educação, estão utilizando ferramentas para passar por essa situação toda, então evoluiu muito e a gente colhe os frutos. Tem seu lado negativo? Tem. Eu acho que algumas ferramentas acomodaram alguns trabalhos de coleta e apuração, como por exemplo o WhatsApp. Ele facilitou muito, mas deixou uma lacuna aí importante, a questão do olho no olho, da apuração, tirar a bunda da cadeira, aquela busca do repórter pela pauta que está fora da redação, que está fora do home office, e que está na rua. (Professor 5).

A facilidade no uso do WhatsApp e outras redes sociais acabou gerando uma diminuição da saída de campo dos profissionais e estudantes de jornalismo, reduzindo o “olho no olho”, o qual sempre foi enaltecido pelas grandes referências da comunicação mundial como fundamental. A tecnologia, analisando por este viés, prejudicou algumas das raízes mais consideráveis do campo jornalístico, e pela necessidade do momento, criou e potencializou outras.

O professor 4 trouxe outra reflexão importante sobre a influência da tecnologia dentro da sala de aula.

Você não tinha, sobretudo, aplicativos de comunicação de vídeo e áudio que podem simular muito bem uma entrada ao vivo, sem precisar daquela

parafernália de link, sinal por satélite. O Power Point, por exemplo, eu uso só se for muito necessário, tenho pensamento diferente dos outros. Sou professor careta, sempre tive uma técnica em que eu chego um pouco antes, preencho todos os tópicos na lousa do que será a aula, e a partir dali eu vou falando. Acho que o *Power Point* virou um suporte pedagógico muito vicioso para professores e alunos, gerando maior desinteresse em todos. (Professor 4).

A plataforma *Power Point* é muito utilizada nas salas de aula da universidade, mas há uma crítica que oportuniza a reflexão, pois até que ponto ela favorece a acomodação e a falta de criação? Ao nos falar sobre as mudanças tecnológicas, o professor teve tempo de ir pensando a respeito – esta é uma das vantagens da entrevista semiestruturada – e concluiu que essa ferramenta não o ajuda, e além disto, tira o interesse de alunos e até de professores nas aulas.

Seguindo no campo das discussões entre tecnologia e jornalismo, questionamos os entrevistados sobre a forma que eles empregam as tecnologias dentro da sala de aula.

Houve uma convergência na resposta de quatro deles em torno da utilização das plataformas de videoconferência, bastante utilizada durante a pandemia da Covid-19, e também do uso dos *Smart Phones* dentro do ambiente acadêmico, por dois professores. Dois professores falaram que pouco utilizam de tecnologia mais recentes.

Quadro 7 – Como lida com tecnologia em sala de aula?

Professor 1	Gosta muito de usar Google Meet
Professor 2	Não utiliza muito.
Professor 3	Google Meet, Hang Out, apps de videoconferência muito usados
Professor 4	Não gosta. Evita até mesmo Power Point. Se tornou vicioso.
Professor 5	Utiliza Zoom, Google Meet e Skype
Professor 6	Usa o celular dos alunos
Professor 7	Usa o celular dos alunos
Professor 8	Utiliza apps de videoconferência

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos perceber os professores 1, 3, 5 e 8 citaram os aplicativos Google Meet, Hang Out, Zoom, entre outros de reuniões online como essenciais para o desenvolvimento de suas disciplinas e o aprendizado dos estudantes.

Os entrevistados 6 e 7 atribuíram o uso dos celulares dos próprios acadêmicos como preponderante para trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Os docentes 2 e 4 afirmaram que não gostam de usar recursos tecnológicos e se auto denominaram “à moda antiga”, pois continuam a utilizar recursos não tão avançados. Isso ratifica o estudo de Ferreira (2013), trazidos no capítulo 2, em que o autor percebeu em seus pesquisados a mesma indisposição com a tecnologia. Esses professores acreditam que essa seja a melhor forma de “dar aula”. O termo “dar aula” vem de uma tradição no campo pedagógico das aulas expositivas, tão frequentes ainda na educação atual, apesar de tantas discussões sobre a necessidade de uso de metodologias que permitem o estudante se tornar ativo no processo de aprendizagem.

Em relação às ferramentas de videoconferência, o professor 1 afirmou:

Um mundo é antes da pandemia, outro é depois da pandemia. Eu estou dando aula por Google Meet, Zoom, Skype, você pode fazer uma apresentação de slides por sistema de compartilhamento de vídeo, um fórum de discussões, como é procedido nessas plataformas todas. Eu prefiro o Meet, mas tenho amigos que preferem Hang Out, plataformas desenvolvidas pela Microsoft que eu sequer conheço. Eu uso muito a tecnologia em sala de aula, mas mais do que isso, eu uso a apuração, levantamento de dados, reportagem, prática de reportagem, edição de texto. Vou te dar um exemplo: O cara pode ter feito o trabalho mais esteticamente bonito, mais maravilhoso do mundo, se ele falou no vídeo "houveram", sinto muito, porque ele não vai ficar com 10. Vai ficar com 7,5, com 8,0, e aí vai me chamar de Hitler, anticristo, do que ele quiser, mas não pode falar “houveram”, nem “seje”, nem “menas”, não pode separar o sujeito do predicado com vírgula... Isso é um predicado da minha geração, mas não é um predicado dessa geração. Esses dias um aluno me disse: “finalmente eu vou ter aula de rádio contigo, então tu não podes me descontar por errar a crase!” Então eu respondi: mas duvido que algum diretor de qualquer rádio escreva coisas erradas. (Professor 1).

Para ele, as ferramentas citadas são importantes, mas mais importante é que a pessoa não escreva errado, não cometa erros que considera básicos, como bem apontou em seu depoimento.

Os professores 2 e 4 discordam de que a tecnologia precise ser implantada de maneira tão voraz em suas disciplinas. O primeiro, não gosta de usar as ferramentas convencionais, e só se utiliza dos aplicativos de videoconferência se for realmente necessário. O segundo, acredita que já existe uma metodologia para a sua disciplina que não precisa de implantações revolucionárias, e não deu muitas explicações. O primeiro, afirmou não usar porque não acredita que isso vá agregar interesse mútuo em sala de aula.

Em relação aos que responderam sobre o uso do celular em sala, o professor 6 disse que o celular se tornou “uma extensão do nosso corpo”, e que é imprescindível seu uso dentro de sala de aula, e que é, inclusive, inevitável. O entrevistado 7 demonstrou de que maneira aplica a tecnologia dos *Smart Phones* dentro de suas aulas:

Na minha aula de imagens digitais, a gente reformulou toda a aula, porque eu quis fazer ela 100% com o celular. O aluno chega na sala e eu já aviso que eles não vão usar o computador, apenas celular, e o celular que a pessoa tem. Você vai aprender a trabalhar com o que você tem na mão. Vocês vão fazer jornalismo com o celular. Não há como tirar o celular de sala de aula, eles sempre estão com ele, mas a gente faz o uso dele em favor da disciplina. Eles vão tirar foto na minha aula, eles vão filmar, fazer reportagem com o celular, editar foto, vídeo, reportagem, e tudo isso com o celular. Não vão pegar computador. É o que eles têm na mão hoje. É muito mais difícil, hoje, você carregar uma câmera, por exemplo, sendo que alguns celulares já tiram foto com a mesma qualidade. (Professor 7).

O inevitável uso do celular citado pelo professor 7 é ratificado pelo docente 8, com a adicional situação de que ele fez do “limão, uma limonada”, e entendeu que o *Smart Phone* se tornou parte da vida desses alunos, que irão trabalhar depois de formados (muitos até durante, em estágios) justamente com o celular que eles tiverem, em caso de a empresa não fornecer (o que acontece e muito).

Diante de todas as entrevistas realizadas, é possível identificar que a maioria dos professores jornalistas utiliza a tecnologia e a emprega de maneiras diferentes ao ministrar suas disciplinas. Em contraponto, dois professores preferem deixar as máquinas um pouco de lado, e trabalhar mais no quadro-negro, na lousa, evitando que suas aulas fiquem atreladas e até reféns de uma tecnologia cada vez mais presente e em evolução interminável.

Haja vista que elencamos como objetivo específico também compreender de que maneira as tecnologias impactaram a docência e de que maneira são percebidas pelos professores, houve exemplificações interessantes, citando diversos tipos de ferramentas que eles utilizam em sala de aula, assim como uma curiosa contraposição desses aplicativos para o jornalista e até mesmo para dentro da sala de aula universitária. Até mesmo o famoso e tido por muitos como incontestável *Power Point* foi rechaçado por um dos entrevistados, enquanto outro simplesmente optou pelo negacionismo a ter que se adequar a tantos avanços tecnológicos.

No entanto, é um caminho sem volta, e ao invés de negar é preciso que nos reinventemos, que busquemos formas de integrá-las em nossa prática

pedagógica, de utilizarmos em benefício de uma boa docência e da aprendizagem significativa dos estudantes, como apontado por Masetto, (2004), Zabalza (2004), Nóvoa e Amante (2015) dentre outros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a docência no Ensino Superior se tornou um processo muito mais amplo e complexo com o decorrer das décadas foi o primeiro passo para que pudéssemos começar o desenvolvimento desta dissertação. A metamorfose que se deu – muito devido, e talvez principalmente – por conta do avanço tecnológico, foi algo inevitável e perceptível para os professores, tanto no campo do jornalismo, quanto na sala de aula, no curso de formação de jornalista na universidade.

Mergulhamos em mares profundos para buscar compreender as nuances do universo do profissional jornalista ao ministrar suas aulas para os futuros profissionais do campo. O desafio era enorme, mas na medida em que conversávamos com os professores, íamos desmistificando e conseguindo entender que cada um tem o seu processo, suas dificuldades e facilidades, suas experiências para compartilhar.

De fato, a entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa é fundamental, pois conforme Minayo (2000, p. 20), nos permite verificar “[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Realmente ratificamos estes aspectos na prática desta pesquisa.

Analisar a docência universitária sob a perspectiva pedagógica, a partir das experiências trazidas à sala de aula e os impactos das tecnologias atuais, do ponto de vista de profissionais jornalistas que muitas vezes assumem a docência como verdadeiros “paraquedistas”, por não terem se preparado para tal, foi uma tarefa bastante desafiadora e surpreendente.

. Quanto à motivação do ingresso na docência, identificamos quatro razões diferentes: há os que optaram por se identificar com a docência desde que eram acadêmicos, outros simplesmente por mero acaso, por não terem se preparado para tal, outros pelo desejo de ser professor, um deles por entender que era necessário unir teoria e prática, e houve também os professores que deram mais de uma dessas mesmas respostas.

Em relação ao segundo objetivo específico, “compreender como ocorrem as transposições das experiências no campo da comunicação social para a docência do jornalismo”, verificamos que os profissionais, na grande maioria, buscaram trazer

suas experiências como jornalistas para a sala de aula, como estratégia de relacionar teoria e prática. Seja por meio de simulações de coletivas de imprensa, seja levando pessoas da área para um diálogo de saberes da experiência e motivacionais com os estudantes, seja com oficinas de transmissão esportiva na rádio, os docentes buscam realizar a transposição de suas experiências no campo da comunicação social para a docência do jornalismo. Chamou-me atenção, particularmente, a fala do professor que trouxe detalhes em sua exemplificação, mostrando como se faz para exercitar o improviso dos seus acadêmicos, mudando a notícia em tempo real, a cada minuto, para que os futuros jornalistas possam entender e se preparar para viver situações semelhantes no futuro campo de atuação profissional.

E, no último objetivo específico, “analisar se as tecnologias de informação digitais impactaram a docência no Jornalismo e como são percebidas pelos professores”, concluímos que impactaram sim e continuam impactando. Sobre a questão das mudanças da tecnologia no campo jornalístico e na própria sala de aula de jornalismo, houve unanimidade em afirmarem que sim, que muita coisa mudou. Que do mimeógrafo ao TELEX, da cartucheira à mesa de operação de áudio mais atualizada nas rádios, e do retroprojetor ao *Data Show* e a novas plataformas, tudo mudou e até revolucionou, mesmo Vieira Pinto (2005) não concordando com o termo.

Houve mudanças muito significativas nas ferramentas utilizadas pelos professores em sala de aula ao longo do tempo, apontadas por eles. No entanto houve uma maximização da utilização do Google Meet, Hang Out, Zoom, e diversos outros novos aplicativos que precisaram ser implantados por conta da pandemia do novo Coronavírus, no ano de 2020.

A diferença de gostos dos docentes no que diz respeito ao uso desses aplicativos e plataformas ficou evidenciada. Dois dos pesquisados usam o próprio celular dos acadêmicos para que eles saibam trabalhar com os equipamentos que lhes estão disponíveis, já que no trabalho de apuração e postagem de web jornalismo, é necessária agilidade.

Embora a maioria dos jornalistas professores dos cursos de jornalismo utilizam as tecnologias, a também maioria dos profissionais relataram algum tipo de dificuldade em lidar com esses novos dispositivos. Os docentes mais velhos, de gerações anteriores, precisam de auxílio dos filhos, parentes ou dos estudantes para conseguirem usufruir dessas ferramentas. Os mesmos professores que cobram mais cultura dos alunos, também precisariam se atualizar e tentar entender o básico dessa

tecnologia que está à disposição. A tecnologia precisa, sim, ser entendida e aprendida para que seja empregada da melhor forma possível dentro da sala de aula por professores e estudantes.

Pesquisar é tentar entender aquilo que nos inquieta. É buscar compreensão para o que parece intangível. E ouvir os professores, saber as motivações da escolha pela docência, como relacionam as suas experiências com os conteúdos teóricos em sala de aula, como se utilizam as tecnologias e as dificuldades encontradas no exercício da docência, nos faz entender melhor a docência e a formação neste campo. Falta interesse de alunos, falta interesse de alguns professores em se aprimorar na tecnologia e em levar para dentro da sala de aula aquilo que sabem fazer na prática.

Por outro lado, perceber que a maioria dos professores está tentando dinamizar suas aulas, utilizar as tecnologias e tentar alcançar a atenção dos estudantes, traz certa esperança. Ouvir que existem docentes preocupados com o amanhã do jornalismo, com o futuro do jornalismo, traz mais ânimo e esperança.

Enfim, o campo da pesquisa é sempre um universo de possibilidades, e como tal, possível de ser questionado, revisado e revidado, desde que se apresentem fundamentos robustos e consistentes para tal. De qualquer forma, o intento é fazer o conhecimento avançar, e foi o que tentamos fazer nesse processo. A partir de agora o que está neste relatório se tornará público e aberto ao debate e poderá provocar novos desdobramentos. Assim se conclui um ciclo enquanto abrem-se tantos novos.



## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Ingrid Pereira; BETTI, Juliana Gobbi; FARIAS, Karina Woehl de. O ensino de rádio e televisão nos cursos de Jornalismo. *In*: MEDITSCH, Eduardo *et al.* (org.). **O ensino de jornalismo sob as novas diretrizes**. Florianópolis: Insular, 2018. p. 161-182.
- BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica**: história da imprensa brasileira. 4. edição revista e aumentada. São Paulo: Ática, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Editora da USP, 1992.
- BERTRAND, Claude-Jean. **O arsenal da democracia**: sistemas de responsabilização da mídia. Bauru: Editora da USC, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. **O bacharel professor da área de Comunicação Social e suas práticas pedagógicas**. Brasília, DF: UCB, 2014.
- COMUNIQUE-SE. **Coletiva de imprensa**: o que é e como estruturar? 2020. Disponível em: <https://www.comunique-se.com.br/blog/o-que-e-coletiva-de-imprensa/>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- COSTA, Marisa Vorraber et. al. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COUTO, Nadia Regia Almeida. **Educação, imprensa e modernização**: um estudo histórico da formação do Jornalista no Brasil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2007. 95 f.
- CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004. Texto originalmente apresentado no III Simpósio Internacional de Educação Superior, promovido pela RIES em jul. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3aRdNEZ>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 57, p. 17-31, 2015.  
Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42106>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. **Docência universitária**: elementos norteadores na prática pedagógica no curso de Jornalismo. Uberlândia: Editora da UFU, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGHETTO, Maurício. **Uma escola de jornalismo**: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GUERRA, Josenildo Luiz. **O nascimento do jornalismo moderno**: uma discussão sobre as competências profissionais, a função e os usos da informação jornalística. Trabalho apresentado no Núcleo de Jornalismo, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte, 2 a 6 de set. 2003. Disponível em [www.intercom.org.br](http://www.intercom.org.br). Acesso em: 13 jan. 2006.

GURGEL, Eduardo Amaral. **A pedagogia do jornalismo na teoria e na prática de Luiz Beltrão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012. 110 f.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LÚCIO, Pilar. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

LACHOWSKI, Gibran Luiz. **Ensino-aprendizagem do jornalismo**: o significado da atividade pedagógica para professores de disciplinas de produção noticiosa. Cuiabá: Unemat, 2017.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad**: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, Marcos. **Docência universitária com profissionalismo**. São Paulo: Summus, 2004.

MEDISTCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

MEDISTCH, Eduardo. O Jornalismo é uma forma de conhecimento? *In*: SOUSA, Jorge Pedro. **Jornalismo: história, teoria e metodologia da pesquisa – perspectivas lusobrasileiras**. Porto: Edições UFP, 2008. p. 7-12.

MEDISTCH, Eduardo. **Pedagogia e pesquisa para o jornalismo que está por vir: a função social da Universidade e os obstáculos para a sua realização**. Florianópolis: Insular, 2012.

MELO, José Marques de. **Comunicação e modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cad. Pesq. Admin.**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º Sem. 1996.

NÓVOA, Antônio; AMANTE, Lúcia. A labúsqueda de lalibertad: La pedagogia universitária de nuestro tempo. **Rev. Docência Universitária**, Valência, v. 13, n. 1, p. 21-34, enero/abril 2015.

NUZZI, Erasmo de Freitas. **História da Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero**. 2. ed. São Paulo: Edição Comemorativa do Cinqüentenário, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da USP, 2009.

SILVEIRA, Dyonisio. **Revolução contra a imprensa**. Cataguazes: Spínola e Fusco Editores, 1932.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos; SANTOS, Fernanda Pereira. A prática da docência no curso de Jornalismo da Unicentro/Guarapuava-PR. **Pauta Geral: Estudos em Jornalismo**, Guarapuava, v. 3, n. 1, 111-121, 2016.

SANTOS Kronbauer dos; LIMA, Samauel. Entre teoria, prática e ensino, a busca de Eduardo Meditsch pela afirmação de um campo. **Revista Pauta Geral-Estudos em Jornalismo**, Ponta Grossa v.5, n.2, p. 164-180, jul./dez. 2018.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. vol. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. Curitiba: CRV, 2010.

ZABALZA, Miguél Angel. **Uma nova didactica para o ensino universitário:** respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Santiago de Compostela: Editora da UNESCO, 2006.

ZABALZA, Miguél Angel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORES)**

- Por que você escolheu ser professor(a)? Como aconteceu isso?
- A experiência no campo profissional de jornalismo tem ajudado na sua docência? Como?
- Você tem lembrança de alguma experiência no jornalismo que você transformou ou incluiu em sua prática em sala de aula? Como fazes isto?
- E como você vê as tecnologias no campo do jornalismo? Mudou em relação a sua formação?
- E como você tem lidado com as tecnologias em sala de aula? Na sua prática pedagógica e na formação das futuras gerações de jornalistas.
- Você encontra alguma dificuldade na prática pedagógica? Se sim, qual?