

ANTES DA PAUTA:

LINHAS PARA PENSAR O ENSINO DO JORNALISMO NO SÉCULO XXI

Enio Moraes Júnior

Luciano Victor Barros Maluly

Dennis de Oliveira

(Organizadores)

ECA-USP

São Paulo/2013

Copyright © Enio Moraes Júnior, Luciano Victor Barros Maluly e Dennis de Oliveira.

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão do autor:

Coordenação Editorial: Enio Moraes Júnior e Luciano Victor Barros Maluly

Organização: Enio Moraes Júnior, Luciano Victor Barros Maluly e Dennis de Oliveira

Diagramação e Projeto Editorial: Ulisses Rodrigues de Paula

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

A627m Antes da pauta: linhas para pensar o ensino do jornalismo no século XXI / Enio Moraes Júnior, Luciano Victor Barros Maluly, Dennis de Oliveira (organizadores) -- São Paulo: ECA/USP, 2013. 153 p.

9788572051057

1. Jornalismo – Estudo e ensino – Brasil 2. Jornalismo – Estudo e ensino – Portugal 3. Jornalismo como profissão – Brasil 4. Jornalismo como profissão - Portugal I. Moraes Júnior, Enio II. Maluly, Luciano Victor Barros III. Oliveira, Dennis de.

CDD 21.ed. – 070.07

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Prof. Dr. João Grandino Rodas

Reitor

Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa

Diretor da Escola de Comunicações e Artes

ANTES DE PAUTA: LINHAS PARA PENSAR O ENSINO DO JORNALISMO NO SÉCULO XXI

Para José Coelho Sobrinho.

Para ser ético, o Jornalismo tem de assumir, como fonte das suas próprias razões de ser, os valores civilizacionais consagrados pela experiência humana de viver, que dão conteúdo à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Manuel Carlos Chaparro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, p. 06

Parte I

Equipes educativas: possibilidade interdisciplinar no ensino do jornalismo, p. 10

Enio Moraes Júnior e João Formosinho

Tudo ao mesmo tempo agora: o ensino de jornalismo em cenário permanente de mudanças, p. 31

Márcia Marques

A formação necessária do jornalista, p. 57

Dennis de Oliveira e Luciano Victor Barros Maluly

Prática e teoria: equilíbrio obrigatório para uma boa formação profissional, p. 68

Miguel Crespo

Parte II

Números e factos do ensino superior de Jornalismo em Portugal: de como o excesso de procura resultou em excesso de oferta, p. 79

Pedro Coelho

Diretrizes Curriculares: novos caminhos para a formação do jornalista, p. 103

Maria Elisabete Antonioli

Brasil e Portugal: problemáticas e orientações no ensino do Jornalismo, p. 116

Nancy Nuyen Ali Ramadan

A essência do jornalismo está na apuração, p. 138

José Coelho Sobrinho

SOBRE OS AUTORES, p. 154

INTRODUÇÃO

Se o jornalismo é instrumento de cidadania, cabe ao profissional da área fazer de seu ofício uma ferramenta em prol do interesse público. Neste contexto de lutas pela defesa dos direitos humanos e da democracia, a dimensão política determina a preparação do jornalista e a torna tão importante.

Vive-se tempos em que a economia global pressupõe uma comunicação volátil, veloz e com forte aparato tecnológico. A troca de informações e de bens simbólicos tem auxiliado na geração de uma riqueza até então sem precedentes para algumas sociedades, mas oprime e exclui populações e comunidades.

Talvez mais do que em qualquer outro momento da história, os cidadãos precisem do jornalismo para perceber e interpretar o cotidiano. Este fato, obviamente, tem implicações para a formação do jornalista.

Havendo formação – acadêmica ou técnica, obrigatória ou não – o que é preciso ensinar? Qual a ênfase: a teoria ou a prática? Como e até que ponto é possível articulá-las em projetos pedagógicos?

Foi em meio aos questionamentos oriundos das atividades como professores e pesquisadores, que surgiu a possibilidade de organizarmos este livro, uma catarse realizada em conjunto com alguns colegas, também cheios de (in) certezas sobre o jornalismo e o ofício de formadores de jornalistas.

ANTES DA PAUTA: LINHAS PARA PENSAR O ENSINO DO JORNALISMO NO SÉCULO XXI traz um conjunto de oito textos escritos por autores do Brasil e de Portugal. Todos docentes e inquietos em relação à formação dos profissionais de comunicação, empenhados menos em responder questões, mas sobretudo interessados em possibilitar reflexões. Talvez porque a vida em sala de aula nos tenha ensinado que as dúvidas mais pertinentes não são as que geram grandes respostas, mas as que implicam provocações desafiadoras.

Os três textos que abrem o livro abordam o ensino do jornalismo numa perspectiva de práticas pedagógicas. O primeiro texto foi escrito por Enio Moraes Júnior, professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP), no Brasil, em parceria com o educador João Formosinho, professor da Universidade do Minho, em Portugal. *Equipes educativas: possibilidade interdisciplinar no ensino do jornalismo* interpreta e propõe o desafio de trabalhar nessas equipes na formação dos jornalistas.

O segundo texto é um relato expressivo nesse sentido. *Tudo ao mesmo tempo agora: o ensino de jornalismo em cenário permanente de mudanças* foi escrito pela professora Márcia Marques, da Universidade de Brasília (UnB), no Brasil. Trata-se de um relato de práticas pedagógicas em que a professora narra os métodos da sua experiência à frente da redação *Campus*, produção laboratorial compartilhada e co-responsabilizada com alunos de jornalismo.

O terceiro é um ensaio dos professores Dennis de Oliveira e Luciano Victor Barros Maluly, da Universidade de São Paulo, que partem de uma visão politizada do jornalismo e da sua crise para discutir o ensino. *A formação necessária do jornalista* traz, bem ao estilo alternativo, elementos provocadores para pensar o ensino do jornalismo.

No quarto texto, Miguel Crespo, professor do Centro Protocolar para a Formação Profissional de Jornalistas (Cenjor), em Portugal, traça um painel da formação fora do âmbito dos cursos superiores, ocorrência pouco comum no Brasil, mas recorrente em Portugal. *Prática e teoria: equilíbrio obrigatório para uma boa formação profissional* constitui uma possibilidade para conhecer um pouco dos percursos pedagógicos em cursos técnicos de formação de jornalistas.

A segunda parte do livro apresenta um painel sobre o ensino do jornalismo. No quinto texto, Pedro Coelho, professor da Universidade Nova de Lisboa (UNL), em Portugal, traça um perfil da formação de jornalistas lusitanos. *Números e factos do ensino superior de Jornalismo em Portugal: de como o excesso de procura resultou em excesso de oferta* é um texto panorâmico e eficaz para problematizar a variedade e o volume de cursos de jornalismo.

Em *Diretrizes Curriculares: novos caminhos para a formação do jornalista*, Maria Elisabete Antonioli, professora e coordenadora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP), no Brasil, discute a repercussão e as futuras implicações que poderão ter as novas diretrizes nacionais para a formação dos jornalistas brasileiros, apresentadas ao Ministério de Educação em 2009.

A professora e pesquisadora da USP, Nancy Nuyen Ali Ramadan, participa deste painel sobre formação de jornalistas com o texto *Brasil e Portugal: problemáticas e orientações no ensino do Jornalismo*. A autora articula suas pesquisas para problematizar os desafios das academias brasileira e portuguesa na formação de jornalistas.

O encerramento do livro fica sob responsabilidade de José Coelho Sobrinho, docente da USP, que apresenta uma reflexão fundamental para discutir a formação de jornalistas: de que jornalismo estamos falando? É isso, segundo o professor e pesquisador, que deve ser pensado antes do ensino em *A essência do jornalismo está na apuração*.

Dizem que o bom professor não é aquele que aprendeu para ensinar, mas aquele que ensina para aprender. Por isso, embora escrito por docentes, este não é um livro que contenha fórmulas para o ensino do jornalismo, mas é uma possibilidade para trocar experiências. *ANTES DA PAUTA: LINHAS PARA PENSAR O ENSINO DO JORNALISMO NO SÉCULO XXI* propõe ser um canal de diálogo entre professores, estudantes, educadores e jornalistas interessados qualificar o compromisso do jornalismo com os cidadãos.

Organizadas entre 2010 e 2012, as contribuições são de responsabilidade de seus autores e trazem sonhos e desafios de professores e pesquisadores que, no fundo, acreditam na importância da formação de jornalistas. Este é um trabalho que se realiza antes da pauta.

Enio Moraes Júnior

Luciano Victor Barros Maluly

Dennis de Oliveira

(Organizadores)

Parte I

Equipes educativas:

possibilidade interdisciplinar no ensino do jornalismo

*Enio Moraes Júnior
João Formosinho*

Com suas primeiras escolas de ensino superior fundadas no início do século passado, o Jornalismo, vinculado às Ciências da Comunicação, chega ao século XXI como uma vasta e rica área do conhecimento. Um artigo publicado nos Estados Unidos em 1904 por Joseph Pulitzer – *The College of Journalism*¹ – e a crescente necessidade de profissionalização da imprensa por conta de uma demanda de informação jornalística abriram os caminhos necessários para a formação superior na área. Os estado-unidenses foram os pioneiros nesses cursos.

Em 1908 foi fundada a Escola de Jornalismo de Missouri, com curso de bacharelado na área, e mais tarde, em 1912, a Escola de Jornalismo de Columbia criou o primeiro curso de mestrado (MARQUES DE MELO, 2007: 13)². A partir desse momento, despontaram estudos que buscaram apreender o fenômeno da comunicação social e a maneira como se dava sua influência sobre o público. Esse foi, afinal, um período de acelerado desenvolvimento da cultura e da sociedade de massa. Nos Estados Unidos, Hollywood sedimentava-se, com o cinema, como grande produtora cultural e surgiam as grandes corporações comunicacionais.

No século XX, eclodiram escolas, pesquisas e estudos sistemáticos empenhados em compreender os mecanismos e efeitos da comunicação de massa. No Brasil do início do século, quando a profissão de jornalista começou a adquirir identidade e prestígio social, até o final dos anos 40, o aprendizado do Jornalismo era extremamente precário e funciona à revelia da academia.

As primeiras escolas de Jornalismo aparecem apenas em meados do século XX. Em 1947, com o curso da Escola de Jornalismo Cásper Líbero, em São Paulo e, em

¹ Na apresentação do texto, o autor não deixa dúvidas sobre sua intenção: “A Review of Criticisms and Objections - Reflexions Upon the Power, the Progress and the Prejudices of the Press - Why Specialized Concentration and Education in the College Would Improve the Character and Work of Journalists and so Promote the Welfare of the Republic”. (“Uma revisão de críticas e acusações - reflexões sobre o poder, o progresso e os preconceitos da imprensa - porque a especialização e a formação na faculdade melhoraria o caráter e o trabalho de jornalistas e também promoveria o bem estar da República”, TRADUÇÃO NOSSA).

² Marques de Melo (2007: 13) observa, entretanto: “A primeira escola de jornalismo foi criada em Paris, em 1899, por iniciativa do patronato jornalístico francês, mas os ianques se orgulham ao lembrar que as primeiras escolas de jornalismo dentro da universidade surgiram em território norte-americano”.

seguida, em 1948, com o curso da então Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Em Portugal, somente em 1974 surgiu o primeiro curso de formação regular em Jornalismo, vinculado ao Sindicato dos Jornalistas. A formação superior, embora algumas tentativas de implantação de cursos tenham ocorrido, efetivou-se apenas em 1979, quando foi criada a primeira escola superior para a formação de licenciados e bacharéis em Comunicação Social na Universidade Nova de Lisboa.

Entremeando e cruzando as fronteiras das diversas ciências, as Ciências da Comunicação constituem provavelmente uma das áreas de maior disciplinaridade. Isso, obviamente, repercute na sua subárea, o Jornalismo.

Se, por um lado, essa é uma potencial riqueza para explorar o Jornalismo no âmbito científico, por outro, traz desafios que repercutem não apenas nas pesquisas, mas também no exercício da profissão, tocando profundamente o seu ensino. Para além das discussões sobre a obrigatoriedade do diploma de nível superior para o exercício profissional do Jornalismo – que no Brasil foi suspenso em 2009 e que em Portugal jamais foi obrigatório – uma discussão sempre pertinente à área diz respeito à forma como conteúdos tão além-disciplinares devem ser ensinados.

No caso brasileiro, um exemplo disso foram as discussões ocorridas em 2009 e que acabaram por gerar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Jornalismo³. Essas discussões não se restringiram às escolas de Comunicação Social, à imprensa, suas categorias profissionais ou ao Ministério da Educação. Importantes setores da sociedade brasileira, especialmente organizações não-governamentais ligadas à defesa dos direitos humanos e do jornalismo, colaboraram nos debates⁴.

Um consenso entre as instâncias foi que, no momento em que ao jornalismo somam-se as tecnologias de informação e comunicação, as Diretrizes fossem também caracterizadas por uma interação entre essas tecnologias e as Ciências Sociais e Humanas na formação dos profissionais da imprensa.

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de jornalistas entraram em vigor em 2001, mas em fevereiro de 2009 foi empossada pelo Ministério da Educação uma comissão de especialistas com o objetivo de revê-las e propor novas orientações para a formação dos profissionais da imprensa brasileira. A comissão entregou ao ministério, em setembro do mesmo ano, a nova proposta que ainda tramita nas instâncias governamentais.

⁴Entidades como a Agência Nacional sobre os Direitos da Infância (ANDI), a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foram algumas que estiveram presentes nos debates.

Em Portugal, os ajustes que o ensino superior teve que fazer a partir do início dos anos 2000 para adaptar-se às normas do Protocolo de Bolonha⁵, que procura valorizar os ensino das disciplinas laboratoriais, destacando a componente técnica do ensino, não inibiu a preocupação em articular, na formação do jornalista, técnica e humanismo. “Mesmo com a forma de Bolonha, em que procuramos valorizar mais a componente laboratorial, nós nunca aplicamos, nunca aplicaremos, uma formação que não seja culturalmente sólida, que não desenvolva o espírito crítico”, pondera o jornalista e professor da Universidade do Minho, Manuel Pinto (2010). Para ele, a técnica do jornalismo se aprende sobretudo nas redações, por isso cabe à escola oferecer principalmente as bases para refletir sobre a sociedade onde se vive e se atua profissionalmente.

Questões desse tipo caracterizam o jornalismo e a formação do seu profissional como uma área de riqueza disciplinar. Isto acontece também no Brasil e em Portugal, países sobre os quais reside com mais propriedade o foco deste estudo. Tendo em vista que em diversos momentos da formação superior, professores e alunos são levados a trabalhar num amplo espectro disciplinar, este artigo apresenta alguns caminhos para se aprimorar essa perspectiva pedagógica dentro de um projeto de *equipes educativas* interdisciplinares. Para isso, toma como ponto de partida o pensamento dos educadores portugueses João Formosinho e Joaquim Machado (2008, 2009), ambos vinculados ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

A questão da *interdisciplinaridade*: um panorama conceitual

No Brasil e em Portugal, os cursos de jornalismo sempre estiveram estruturados em conteúdos teóricos e práticos. Em condições normais, as disciplinas teóricas, de caráter humanístico, que fazem parte dos programas desses cursos – Antropologia, Sociologia, Psicologia e suas derivações: Antropologia, Sociologia e Psicologia da Comunicação – são ministradas nos primeiros anos da formação⁶. De alguma forma,

⁵ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Romênia, República Checa, Suécia, Suíça. Estes foram os 29 países que assinaram, em 1999, o Protocolo de Bolonha. O acordo pretendia unificar o ensino superior europeu enfatizando a formação técnica e estimulando a mobilidade entre os estudantes. Hoje, grande parte dos acadêmicos portugueses avalia que, embora as intenções do projeto sejam positivas, as condições para sua implementação precisariam ser revistas para que de fato seus objetivos se concretizem.

⁶ Embora a questão seja irrelevante para as considerações deste artigo, vale ressaltar que algumas escolas brasileiras e portuguesas adotam disciplinas anuais e outras têm oferta semestral.

esses conteúdos são retomados nas etapas seguintes, nos laboratórios ou ateliês de jornalismo⁷, onde situam-se as disciplinas práticas, de caráter técnico. Nesse ponto pretende-se fazer uma fusão entre a teoria ministrada no começo da formação e as especificidades da profissão ensinadas nas etapas finais dos cursos⁸.

O objetivo de uma disciplina como Sociologia na porta de entrada do curso é fornecer ao aluno condições para pensar criticamente a sociedade onde ele vai atuar, para a qual ele produzirá notícias e sobre a qual influenciará a informação que ele divulgar. Da sua parte, o Laboratório de Jornalismo On Line ou Ateliê de Jornalismo Multimedia, na porta de saída do curso, tem como interesse estimular o aluno a entender e exercitar a produção da notícia e da reportagem no ambiente virtual.

Seria possível desvincular uma disciplina como Sociologia (seja ela pura, uma Sociologia da Comunicação ou, mais especificamente, uma Sociologia do Jornalismo) das práticas e da produção noticiosa e informativa levada a efeito num Laboratório ou Ateliê de Jornalismo? Normalmente é isso que artificialmente fazemos com que aconteça, e essa tentativa de fragmentar e dividir em parte para fazer compreender o todo herdamos da dissociação que aprendemos com a tradição disciplinar na Educação.

Numa crítica a essa tradição, Basarab Nicolescu avalia que isso produz algumas repercussões indesejáveis para o conhecimento:

De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível. Uma realidade multiesquizofrênica complexa parece substituir a realidade unidimensional simples do pensamento clássico. O indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. É o preço que o indivíduo tem de pagar por um conhecimento de certo tipo que ele mesmo instaura (1999, 12).

Diante desse colapso disciplinar, “unidimensional”, fomos levados a pensar e falar, a partir de meados do século XX, em uma interveniência das disciplinas. Desse momento em diante, essa fragmentação, a disciplinaridade, vem sendo posta a prova por conceitos como a pluri, a inter e a transdisciplinaridade. Guardadas as devidas proporções, cada uma delas constitui uma forma específica de compreender a realidade.

⁷ Enquanto no Brasil as disciplinas de caráter prático são designadas por “laboratórios”, em Portugal, o uso corrente é “ateliês”. Neste artigo, adotaremos as duas terminologias nos referindo ao mesmo tipo de disciplina.

⁸ Esse é, enfim, quase o momento final; o ponto de chegada do ensino do jornalismo. A seguir, apenas os trabalhos de conclusão de curso, os TCCs.

Nas palavras de Nicolescu (1999: 17), “são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento”.

Em linhas gerias, a disciplinaridade fundamenta-se na busca do conhecimento a partir de uma única disciplina. Ao analisar um portal de jornalismo à luz da Teoria da Comunicação, por exemplo, é possível entendê-lo como um *media* produzido por uma emissora A para um público receptor B.

Já a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade articulam duas ou mais disciplinas no processo de busca do conhecimento. A pluridisciplinaridade busca compreender um objeto de uma mesma e única disciplina subsidiada por diferentes disciplinas. Nicolescu (1999: 15) observa que, se por um lado, o estudo pluridisciplinar enriquece e aprofunda o conhecimento do objeto, por outro, “sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar”.

Alguns autores procuram fazer uma distinção ainda entre a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Para Fourez, Maingain e Dufour (2002: 63), a pluridisciplinaridade justapõe as disciplinas para entender o objeto com fins claramente estabelecidos entre os parceiros do processo, já a multidisciplinaridade não tem objetivos comuns fixados previamente.

Voltando à análise do portal de jornalismo, ela poderia ser feita à luz da Teoria da Comunicação e da Sociologia, por exemplo. No que respeita à Comunicação, é possível entendê-lo como um *media* produzido por uma emissora A para um público receptor B. No entanto, a Sociologia poderia levar a afirmar que essa emissora A reproduz a ideologia de uma classe economicamente dominante⁹. Está-se aí em uma perspectiva multidisciplinar. Ela será pluridisciplinar à medida que se chegue, por exemplo, à conclusão que, pelo fato de o portal implicar uma determinada ideologia de A, A não age desinteressadamente em relação a B.

A interdisciplinaridade e a trasndisciplinaridade são flechas mais complexas do Conhecimento. Para Nicolescu (1999: 15-16), a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”. O autor distingue três graus interdisciplinares. Num primeiro, o *grau de aplicação*, os métodos de uma disciplina são transferidos ou aplicados a outra, auxiliando esta última nas suas ambições. Num *grau epistemológico*, a transferência entre disciplinas implica a re-siginficação de uma delas. Um terceiro é o *grau de geração de novas disciplinas*. “Como a

⁹ Aqui a Sociologia tem uma abordagem claramente marxista.

pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. Pelo seu terceiro grau, a interdisciplinaridade chega a contribuir para o *big-bang* disciplinar¹⁰”, pondera o autor (1999: 16).

Retomando o portal de jornalismo, a pluridisciplinaridade leva a concluir que, pelo fato de o portal de comunicação projetar determinada ideologia de A, A não age desinteressadamente em relação a B. Um conhecimento interdisciplinar por *grau de aplicação* ajuda a entender, na Teoria da Comunicação, que os *media* atendem, portanto, a determinados interesses. A partir daí seria possível usar os métodos das pesquisas sociológicas para entender mais a fundo esse fenômeno.

Num *grau epistemológico*, essa mesma conclusão poderia levar a entender a Teoria da Comunicação como uma área extremamente ligada à sociedade e, portanto, à Sociologia. Por fim, num grau de *geração de novas disciplinas*, seria possível pensar em uma Sociologia da Comunicação.

Os sociólogos funcionalistas, que atuaram fortemente influenciados pelas Ciências Naturais, seguiram mais ou menos esse percurso e propuseram, no século XX, uma nova área para a Sociologia: a Sociologia da Comunicação. Talcott Parsons, entendendo que a sociedade tendia à manutenção do equilíbrio – daí seu conceito social de *homeostase* aplicada à sociedade – foi um dos precursores desses estudos. Para ele, os *media* teriam uma função *homeostática* na manutenção do equilíbrio da vida social.

Mais desafiadora que a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 1999: 16). O grande desafio aqui é criar um método que organize essas disciplinas em torno de um único objeto.

Se o portal de jornalismo poderia ser pensado dentro de uma Sociologia da Comunicação, fazendo ver que A não age desinteressadamente em relação a B, uma abordagem transdisciplinar assinalaria, *entre* a Comunicação e a Sociologia, aspectos subordinados aos interesses dos assalariados que fazem parte da estrutura A (os jornalistas, por exemplo) empenhados pelos salários. Por sua vez, *através* da Comunicação e da Sociologia, o estudo poderia fazer ver que há aspectos ligados ao

¹⁰ Para o autor, o *big-bang* disciplinar implica a fusão das disciplinas e tem conseqüências positivas para o conhecimento, contribuindo para a instauração de uma visão de mundo mais rica e aprofundada.

comportamento de B que permitem a ação de A, chegando a uma Psicologia da Comunicação.

Enfim, a análise poderia caminhar *além* da Comunicação, da Sociologia, da Sociologia da Comunicação e da Psicologia, mostrando que há aspectos filosóficos e estéticos da vida social, como a necessidade de comunicar para sentir-se vivo – “Nenhum homem é uma ilha”, como disse John Donne (1572-1631) – que poderiam ser tratados nesse estudo¹¹.

Para Nicolescu, assim como para a maior parte dos autores que trabalha a questão da disciplinaridade, a transdisciplinaridade é o grande objetivo a ser alcançado nas pesquisas, no ensino e na produção do conhecimento. No entanto, é uma etapa complexa e que necessita de aprofundamento.

Pensar as *equipes educativas* num contexto intedisciplinar parece uma ambição por hora coerente para o ensino do jornalismo. Ainda assim, vale ressaltar que autores como Nicolescu e Fourez, Maingain e Dufour chamam atenção para o fato de que não há uma disciplinaridade pura. Esse é um engano do espírito humano que tradicionalmente separou e compartilhou para conhecer. Por outro lado, os autores chamam atenção para o fato de que as perspectivas pluri, inter ou transdisciplinar nem sempre foram entendidas e respeitadas como tais.

Da teoria à prática à teoria com prática

A ideia das *equipes educativas* articulando alunos de uma mesma turma ou de turmas distintas, tendo à frente duplas ou grupos de professores de diferentes disciplinas não é nova na Educação. Um dos primeiros conceitos nessa área é trazido por Arturo de La Orden.

Para La Orden, essas equipes funcionam como:

(...) o sistema de organização escolar que afecta o pessoal docente e os alunos a seu cargo, no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais (*apud* FORMOSINHO; MACHADO, 2008: 11-12).

¹¹ Na perspectiva transdisciplinar, três das quatro clássicas formas de conhecimento – empírico, teológico, filosófico – podem aglutinar-se à quarta, o conhecimento científico (CERVO; BERVIAN: 2002).

Jorge Ávila de Lima (2002: 07) observa que nunca se defendeu e se falou tanto, nas escolas, em trabalhos em equipe. O autor chama atenção para o risco de a ideia tornar-se “um chavão de aplicação vaga e simplista”. O antídoto a essa possibilidade é o estabelecimento de critérios que contextualizem e organizem trabalhos dessa natureza.

Formosinho e Machado (2008) situam a emergência dessas equipes no contexto de enfrentamento do quadro em que funcionam as *escolas de massas*. Para Formosinho (2009A), essas escolas atendem ao ensino básico e secundário e começam a se constituir, em Portugal, nos anos 80 do século XX e são marcadas por três características fundamentais. A primeira delas é a heterogeneidade humana e contextual. Isso significa, no novo cenário, uma diversidade de alunos e professores que acaba por implicar uma heterogeneidade de contextos sociais em que está situada cada escola.

Nesse espaço, a administração escolar acaba caracterizando-se também por uma uniformidade curricular e pedagógica¹². Formosinho (2009A) chama atenção para o fato que, se a *escola de massas* pretende-se geral, generaliza seu currículo e suas regras e modelos pedagógicos, ficando entre o que tradicionalmente havia sido implementado pelos liceus portugueses – destinados às elites – e pelas escolas técnicas do país – destinadas a favorecer a mobilidade social das classes populares.

Uma terceira característica é a complexidade organizacional. A burocracia de administração dessa escola experimenta um grau de demanda quantitativa até então não experimentado por nenhum dos modelos de escolas supracitadas.

É a partir dessas características que Formosinho e Machado (2008) estabelecem uma crítica à *pedagogia transmissiva* e ao conceito da *turma-classe* comuns nas escolas de massas de ensino básico e secundário português. Nesse contexto, o professor atua como detentor do saber e controlador do espaço, do currículo e do que devem ser as aulas e a formação. Essa atuação, muitas vezes lhe é imposta por diretores ou políticas educacionais públicas.

Esse tipo de pedagogia e de turma terminam por manter o professor isolado em sua produção e comprometendo o crescimento do aluno. Para Formosinho e Machado, (2008: 09), a *pedagogia transmissiva* da *escola de massas* está centrada “na lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da

¹² O texto *Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*, escrito por Formosinho em meados dos anos 80,, reivindica a flexibilização dos currículos, considerando importante o respeito à diversidade humana e contextual em que se dá a Educação.

criança e tem como ‘palavra-chave’ a disciplina, requerendo a definição de instâncias de orientação e de controlo”.

Uma solução possível assinalada pelos autores dar-se-ia no contexto das *equipes educativas*. Convencidos de que esse esquema propicia formas de colaboração entre os professores e a gestão integrada do currículo, eles estabelecem três dimensões organizacionais (*apud* Formosinho: 1988) como possibilidade para a superação da *pedagogia transmissiva* pelo contexto dessas equipes.

A primeira dimensão diz respeito à **relativização do agrupamento dos alunos**, à sua disposição física na *turma-classe*. Formosinho e Machado defendem “a criação de grupos flexíveis, cuja composição e extensão só deverá estar determinada em função das actividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização”. No entanto, eles também estabelecem alguns alertas:

O agrupamento flexível de alunos exige um planeamento mais cuidado do que o que exige a organização por turmas, contempla actividades que podem requerer mais que um tipo de agrupamento (grande grupo, grupo médio, grupo pequeno, trabalho independente), sendo que cada um deles serve para a consecução de objectivos distintos, adequa-se melhor a certas actividades, põe em jogo poderes de acção muito concretos, desenvolve atitudes e habilidades específicas e exige procedimentos pedagógicos idóneos, material didáctico apropriado, espaços próprios e instalações distintas. (2008: 12)

O segundo aspecto diz respeito a uma **efetiva integração curricular**. Os autores acreditam que a proposta do trabalho das *equipes educativas* “aponta para uma organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos”. Formosinho e Machado chamam atenção para o fato que, quando isso acontece, ultrapassa as linhas de demarcação e fronteira entre as disciplinas.

Estimula-se, assim, a participação activa de todos os membros da *Equipa Educativa* em todas as fases do processo de desenvolvimento curricular, desde a tomada de consciência dos problemas com que se deparam, bem como das suas causas estruturais, até à incrementação de acções conducentes à resolução dos mesmos (2008:08).

Constituídas em função do trabalho que é desenvolvido com os alunos, as *equipes educativas*, implicam a **criação de uma categoria organizacional** com peso e poder político equivalente ao dos grupos disciplinares. Para além disso, as equipes são o estímulo para o estabelecimento de uma rede complexa de relações colegiais, com as quais se potencializa “a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, sem esquecer os ganhos no seu sucesso”. Ao propor essa terceira dimensão, os autores ainda chamam atenção:

Nesta fórmula organizativa, não é o gestor escolar mas são os profissionais quem decide “pôr em comum” as suas especializações profissionais, os seus interesses, o conhecimento e as habilidades pedagógicas, a experiência acumulada. Os profissionais disponibilizam-se e empenham-se em ordem a “idear e praticar um esquema de trabalho” apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar (FORMOSINHO; MACHADO, 2008: 13).

Formosinho e Machado estão convencidos de que esse esquema propicia formas de colaboração entre os professores e os alunos na gestão integrada do currículo e da própria formação. Embora esse panorama tenha sido pensado para o ensino básico e secundário português, pode ter coerente aplicabilidade – com as devidas adaptações – em determinados contextos de formação superior de jornalistas tanto no Brasil como em Portugal.

Nesses dois países, segundo Formosinho (2010), as universidades que formam os profissionais de jornalismo apresentam claras características das *escolas de massas*, especialmente no que tange à heterogeneidade contextual e humana e à complexidade organizacional.

Formação do jornalista e interdisciplinaridade

A flexibilização dos agrupamentos dos alunos, a gestão integrada do currículo e o funcionamento das *equipes educativas* como categoria organizacional na escola são as bases para um projeto pedagógico interdisciplinar que pode enriquecer e redimensionar o ensino superior do jornalismo.

Projetos desse tipo parecem estar de acordo com a natureza integradora, multi e interdisciplinar do Jornalismo, seja do ponto de vista científico ou do ponto de vista da

pragmática da profissão. Além disso, o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e a constituição de um quadro global de relações econômicas e humanas desafiam a formação do jornalista a aliar o conhecimento e o manuseio das habilidades técnicas da profissão a uma formação humanística cada vez mais crítica.

Atendendo às configurações da formação exigidas pelo novo contexto social, as *equipes educativas* seriam um dos caminhos da interdisciplinaridade, unindo a ‘Ética, a Técnica e a Estética’ da notícia ‘correta e plena’ preocupada como o ‘relato veraz’, como observa Manuel Carlos Chaparro (1994). Considerando as potencialidades interdisciplinares dessa formação, o autor (2005) propõe a adoção de estratégias que integrem as três etapas de formação do jornalista em crescentes níveis de interação e complexidade.

Na primeira delas, o **momento da iniciação**, Chaparro considera que “os alunos ingressantes deveriam ter acesso a conteúdos básicos de formação humanística” (2005). O autor destaca em meio a esse conteúdo, a importância de disciplinas como História da Cultura e Cidadania, História do Jornalismo, Ética e Deontologia, Economia, Ciência Política, Filosofia da Linguagem, Metodologia, Antropologia e Geografia nos seus aspectos político e humano.

Chaparro chama atenção para o fato de que, paralelamente a isso, devem ser ministrados formatos iniciais de técnicas jornalísticas: “com carga horária menor, mas crescente, os alunos devem dispor de espaços de aprendizado experimental, em projetos vivos, para práticas de jornalismo real, sem simulações” (2005).

A segunda etapa Chaparro caracteriza como **momento de aprofundamento**. Essa seria a fase mais alongada do curso, em que, no plano das ideias e da formação teórica, o caráter mais extensivo da **iniciação** daria lugar à possibilidade de escolhas para o estudo aprofundado (por meio de disciplinas optativas, por exemplo) em jornalismo e em, no máximo, duas áreas complementares de conhecimento, da preferência do aluno.

Simultaneamente, a experimentação técnica cresceria em complexidade e carga horária, pedagogicamente inserida em espaços laboratoriais multidisciplinares, propícios às interações entre teoria e prática, espaços que, nesta fase, funcionariam como eixos do curso. (2005)

No **momento da maturação**, Chaparro avalia que dar-se-ia um “atendimento pedagógico individualizado, preenchido com atividades orientadas de leituras, pesquisa

e experimentação, para a produção do trabalho final de avaliação” (2005). Ele considera que essa etapa teria duração de seis meses a um ano e implicaria estudos direcionados em torno de um projeto ou de uma monografia. Neste momento, o aluno se defrontaria com seus limites e suas potencialidades para demonstrar, de forma consolidada, os conhecimentos adquiridos e as aptidões desenvolvidas ao longo do curso.

Interessa aqui, sobremaneira, a fase formativa caracterizada por Chaparro como **momento de aprofundamento**. Essa é, para o autor, a fase mais interdisciplinar e certamente a mais rica da formação humanística, tanto pela possibilidade do aprofundamento entre as teorias e as práticas como por conta da possibilidade de uma maior convivência entre grupos de professores e alunos e destes com seus pares.

No fundo, baseadas na complexidade crescente do conhecimento, como assinalam autores como Basarab Nicolescu e Edgar Morin¹³, as teorias que tratam do pensamento que vai além da perspectiva disciplinar parecem indicar que todas as etapas formativas devam articular projetos pedagógicos que integrem as disciplinas. No entanto, a burocracia escolar é um foco de resistência. Se isso é verdade no ensino básico e secundário, também é fato no ensino superior. Em parte, isso acontece por conta da nossa tradição eminentemente disciplinar. Dessa questão decorrem vários outros fatores no contexto da formação universitária.

Por um lado, o professor é professor de um determinado segmento do jornalismo. Normalmente ele é concursado ou contratado para assumir uma, duas ou três disciplinas diferentes mas de um segmento específico¹⁴. Esse professor, aliás, já vem de uma tradição disciplinar do século XX que, no afã de focar sua atuação, o cinge a um contexto disciplinar. A crítica a esse quadro, sublinhe-se, não está no fato de ele não ser um generalista. Isso é bom porque gera mais foco e consistência para o conteúdo das suas aulas. A questão colocada é que, embora devendo ser um especialista numa determinada área, a ele devam ser dadas as condições pedagógicas para ensinar efetivamente interdisciplinarizando sua atuação e os conteúdos.

Da sua parte, o aluno que chega à faculdade e conserva a mesma perspectiva disciplinar aprendida na *escola de massas* do ensino básico e secundário. Ali matricula-

¹³ O filósofo de origem francesa Edgar Morin é considerado, por excelência, o teórico da complexidade. O texto “Os Saberes Necessários para a Educação do Futuro” constitui uma importante obra sobre essa questão no pensamento do autor.

¹⁴ Nos cursos de Jornalismo, por exemplo, o professor é concursado ou contratado para uma área específica da habilitação. Por exemplo: Fotografia. A ele poderão ser atribuídas disciplinas como Fotografia, Fotojornalismo ou Comunicação Visual, mas dificilmente disciplinas como Teoria do Jornalismo ou Jornalismo Multimedia estarão a seu encargo.

se, mas o seu curso está fragmentado também em disciplinas que requerem dele atenção específica, em dias e horários específicos, preferencialmente numa posição específica em sala de aula: de frente para o professor que deverá *transmitir-lhe* conhecimento.

Numa mesma etapa formativa, o aluno é conduzido numa teoria, como Sociologia da Comunicação, por exemplo, e na maior parte dos casos é confrontado com matérias jornalísticas prontas, veiculadas pelos *media*. Paralelamente, nessa mesma etapa, o aluno elabora reportagens para os laboratórios de rádio, TV, mídia impressa ou *on line* e raramente é levado a articular essa sua produção prática ao que está estudando na teoria.

Na perspectiva das *equipes educativas* interdisciplinares, coordenada por um par ou por um conjunto de professores de Sociologia da Comunicação e de Jornalismo *On Line* ou Jornalismo Multimedia, por exemplo, as possibilidades seriam outras. No cenário interativo e interdisciplinar do **momento de amadurecimento**, o ensino da Sociologia da Comunicação (ou suas congêneres da formação humanística) dar-se-ia, efetivamente, paralelamente aos laboratórios ou ateliês.

As discussões a respeito das teorias sociológicas não apareceriam vinculadas apenas à análise de produtos jornalísticos produzidos pela grande imprensa. Enquanto os estudantes discutem as teorias sociológicas, são levados a produzir e a analisar a sua própria prática de jornalismo como parte integrante dessa teorização. Nesse caminho interdisciplinar, é possível estabelecer *graus de aplicação* de métodos, técnicas de ensino e avaliação entre diferentes disciplinas, inter cruzando objetivos e aproveitamento de conteúdos teóricos e práticos.

Um projeto de *equipes educativas* interdisciplinares no ensino do jornalismo

O trabalho de *equipes educativas* pode começar com o esboço de um projeto de atuação interdisciplinar por parte dos professores das disciplinas envolvidas. Talvez seja ambicioso demais envolver toda a escola, todos os docentes e alunos, logo no início. Sugere-se que se comece com dois ou três professores de uma mesma turma. Uma primeira etapa na elaboração do projeto, e que poderá dar-lhe viabilidade e vigor, é a construção de um *diagnóstico educacional* envolvendo os aspectos humano e institucional da escola.

No diagnóstico humano, os professores proponentes devem ter claras as possibilidades dialógicas entre as suas disciplinas, bem como as habilidades que lhes

são requeridas para esse tipo de trabalho. Por sua vez, os estudantes da turma devem ser avaliados em relação a sua adaptabilidade ao projeto. Fatores como o número de alunos e traços do seu perfil, como o acesso e experiências digitais (em caso de se trabalhar com tecnologias, por exemplo), devem ser considerados.

O diagnóstico institucional leva em conta os equipamentos, as instalações e elementos como a filosofia pedagógica da escola, os veículos laboratoriais que produz, inclusive em outros cursos, departamentos e centros, como os jornais da associação dos estudantes.

Realizados esses dois aspectos do diagnóstico, a etapa seguinte é a elaboração interativa – entre professores, alunos e, evidentemente, a administração da escola também estará envolvida – do projeto de atuação interdisciplinar da *equipe educativa*. O planejamento de uma aula e de uma avaliação interdisciplinar a partir de conteúdos delimitados previamente por professores e alunos pode ser um teste da viabilidade do projeto. Para isso, eleger e adaptar o tema da aula e seu conteúdo é um primeiro passo.

Aos professores cabe avançar e pensar sobre os critérios metodológicos (recursos didáticos, bibliografia etc.) da aula bem como fixar para si e deixar claro para os estudantes a justificativa, os objetivos, a metodologia do desenvolvimento do projeto integrado e os critérios de avaliação de apreensão do conteúdo.

Elaborado o projeto de ação interdisciplinar da *equipe educativa*, estão criadas as condições iniciais para interpretar e redimensionar, no contexto da formação dos jornalistas, as três categorias organizacionais da proposta apresentada por Formosinho e Machado (2008): relativização do agrupamento de alunos, integração curricular efetiva e criação de categoria organizacional.

No atual estágio de desenvolvimento tecnológico, parece instigante e desafiador pensar as *equipes educativas* no ensino do jornalismo em disciplinas laboratoriais ou ateliês de Jornalismo *On Line* e de Jornalismo Multimedia. É evidente que, numa perspectiva interdisciplinar, esses laboratórios trazem colaborações de outros laboratórios ou ateliês, como os de Jornalismo Impresso, Rádio e Radiojornalismo, Televisão e Telejornalismo e Fotografia e Fotojornalismo. Para além disso, trazem e oportunizam discussões de disciplinas como Sociologia da Comunicação e suas congêneres do âmbito humanístico.

Quando um professor de uma disciplina prática de jornalismo avalia uma pauta ou uma reportagem sobre a cobertura midiática das eleições presidenciais, por exemplo, à luz do Jornalismo, obviamente que faz um percurso multidisciplinar auxiliando-se da

Sociologia da Comunicação. Do mesmo modo, um professor de disciplinas humanísticas do **momento de iniciação** ou do **momento de aprofundamento** analisa o mesmo tema à luz do conhecimento sociológico e, obviamente, aborda a questão numa perspectiva da mídia e do jornalismo. Até aí está-se em uma abordagem multidisciplinar, e ela hoje é corriqueira nas escolas, inclusive na formação de jornalistas.

Por sua vez, o que a abordagem interdisciplinar permite é avançar em relação a essa multidisciplinaridade. A começar pelo gerenciamento integrado da formação entre professores e alunos. Parece que essa integração, que tem início nas discussões para a elaboração do projeto de ação das *equipes educativas*, permite uma flexibilização do agrupamento de alunos nas salas de aula. Tanto aluno como professor, flexibilizados em suas posições físicas na sala de aula e em relação à gestão do conhecimento, renovam-se.

Quando um grupo de professores de disciplinas teóricas e práticas de jornalismo, como Sociologia da Comunicação e Laboratório em Jornalismo Multimedia, avaliam junto com a turma (hipoteticamente cursando as duas disciplinas num mesmo semestre ou ano) uma pauta ou uma reportagem sobre a cobertura midiática das eleições presidenciais à luz da Sociologia da Comunicação e do Jornalismo, obviamente que a análise sai consistente e aprofundada.

Por sua vez, quando esse mesmo grupo de professores e alunos auto-avaliam pautas, reportagens ou produtos laboratoriais que produziram – seja no nível do ensino e orientação, do professor, ou da execução das tarefas, no nível do aluno – obviamente que a análise sai ainda mais consistente, rica e aprofundada. Nesse momento o professor sai do espaço sacrossanto assegurado pela *pedagogia transmissiva*, onde colocava-se como um transmissor de verdades a partir da sua visão disciplinar, e assume o papel de um professor-dialógico, que relativiza seu conhecimento a partir do ponto de vista do outro campo disciplinar.

Por sua vez, o aluno abandona seu papel passivo na *turma-classe* e flexibiliza seu lugar e sua atuação física e / ou mental diante do conhecimento. Este deixa de ser algo dado, copiado de uma tábula rasa, para ser construído a partir da relativização das análises disciplinares apresentadas nas discussões em grupo.

Na experiência em *equipes educativas*, ambas as instâncias, professor e aluno, saem enriquecidos. Em vez da dogmatização, deu-se algo mais próximo do que deve ser

a aprendizagem e o encontro educador-educando e educando-educador de que fala Paulo Freire (2002).

Ademais, ao trabalhar interdisciplinarmente nessa perspectiva, esses dois sujeitos estabelecem uma especial relação, antes de todas, a Educação. Estabelecem-se aí caminhos para uma integração curricular efetiva e para a criação de categoria organizacional consistente na escola. Nessa direção, o professor passa a ser um investigador da Educação que investiga a sua própria ação docente. É isso, acima de tudo, que o define como professor. Do lado do aluno, este será levado a entender com maior consistência a sua própria formação e, conseqüentemente, sua futura profissão.

Praticar o ensino-aprendizagem dos conteúdos dos ateliês e laboratórios de jornalismo numa perspectiva interdisciplinar não é algo muito distante do que vem sendo feito nas escolas que formam jornalistas no Brasil ou em Portugal. No entanto, fazer isso de forma organizada e colaborativa, em *equipes educativas*, pode implicar avanços que levem a metodologias mais eficazes no ensino do Jornalismo em muitas dessas instituições. Como lembra Ávila:

(...) a questão central não é, pois, a de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais conseqüente para os alunos. (2002: 184)

Uma pedagogia interdisciplinar – interativa e colaborativa – requer antes de qualquer coisa uma inquietação, uma mentalidade que a provoque. Essa mentalidade requer, sobretudo, ousadia e profissionalismo e parte dela deve ser assumida pelas escolas e pelas políticas públicas educacionais.

O que define o educando – e aqui ele é tanto o professor como o aluno – é a sua capacidade de inquietar-se em relação a sua própria prática e de procurar conhecer e questionar o contexto social e humano da sua atuação profissional e da sua vida. Essa capacidade de inquietar-se é, paradoxalmente, um bom alicerce para a integração dos currículos bem como para o fortalecimento das *equipes educativas* como categoria organizacional no gerenciamento da educação de que esses mesmos professores e alunos são os protagonistas.

Para além de “ouvir o outro lado”

No ensino do jornalismo, perspectiva interdisciplinar avança não apenas do controle da matéria por parte do professor para a participação do aluno no processo formativo. As *equipes educativas*, ao abrirem uma possibilidade contextualizada e organizada – portanto, conseqüente e fomentadora de uma metodologia de participação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem – agrega à qualidade dessa formação as próprias contradições inerentes à imprensa. Referindo-se ao caso brasileiro, Chaparro descreve um cenário coerente para pensar o jornalismo contemporâneo no mundo todo:

O escamoteio ou a distorção de informações; as pautas motivadas por interesses particulares não revelados; a irresponsabilidade com que se difundem novas informações ao público; a acomodação dos repórteres a um jornalismo de relatos superficiais; os textos confusos e imprecisos; a facilidade com que a imprensa acolhe, sem apurar, denúncias que favorecem ou prejudicam alguém; a freqüente prevalência do marketing sobre as razões jornalísticas; o desprezo pelo direito de resposta; a arrogância com que se protege o erro e se faz a apropriação social do direito à informação (direito do leitor) – são claros sintomas de um desequilíbrio de identidade do jornalismo, enquanto função social. (1994: 108)

O trabalho co-responsável, co-responsabilizado, de professores e alunos, integrados em *equipes educativas*, pode ser um importante aliado contra esse desequilíbrio. A velha lição ensinada nas aulas de reportagem jornalística sobre “ouvir o outro lado”, ou seja, apurar com propriedade a informação, parece finalmente integrar-se à aula quando “o outro lado” – o docente – também é ouvido e respeitado no processo formativo.

Além disso, é também importante pensar não apenas o tipo de formação que se está construindo, mas também o tipo de jornalismo que se está contemplando nessa formação. Ao pensar caminhos para qualificar a formação de jornalistas portugueses – cujas considerações podem ser válidas também para a formação de jornalistas brasileiros – Sandra Marinho observa:

(...) só poderemos colocar-nos a questão de saber qual será a melhor maneira de formar jornalistas para o exercício das suas funções se estas estiverem previamente definidas, por relação a um conceito de jornalismo. Nesta matéria, opõem-se frequentemente duas perspectivas sobre o papel do jornalismo e dos jornalistas: uma que vê o jornalismo como um serviço público e outra que o associa a um

modelo comercial. Por si só, e em termos absolutos, parece-nos um entendimento muito redutor, ao colocar em pólos opostos conceitos e entendimentos que, a nosso ver, não se excluem mutuamente. Nesta matéria, arriscamos dizer que o modelo de serviço público é aquele que tem sido teorizado e é tomado por referência quando se equaciona o papel do jornalismo e dos jornalistas, enquanto que o modelo de mercado é, de facto, aquele que é exercido, sem que isto se traduza em reflexão sobre os fundamentos da prática de um jornalismo voltado para o mercado. (2006: 03-04)

Ao possibilitar a interação de conteúdos entre alunos e professores de jornalismo, o trabalho das *equipas educativas* permite a relativização do agrupamento de alunos, uma integração curricular efetiva e a criação de uma categoria organizacional. Mas mais que isso, no caso da formação de jornalistas, esse tipo de trabalho plasma a formação com a própria atividade profissional.

Ao relativizar, do ponto de vista do espaço e da responsabilidade, o papel do aluno na educação em sala de aula, o trabalho nas equipas permite-lhe relativizar também a relação repórter-público. Os dois passam a ser pensados na sua prática profissional como igualmente sujeitos responsáveis na construção da informação.

Por sua vez, as *equipas educativas*, ao possibilitar uma maior integração do estudante com o seu currículo, o integra ainda mais com a sua própria formação e atuação profissional. Formar-se passa a ser visto não apenas como algo que tem fim na faculdade e nem em cursos de pós-graduação. Formar-se passa a ser visto como um aprender permanente “no batente”, “na tarimba”, no cotidiano do jornalismo, que sempre o estará formando.

Além disso, ao perceber sua atuação como constitutiva de uma categoria organizacional forte no corpo da escola, o aluno estabelece uma maior sintonia com o sentido político e emancipador não só da Educação, mas especialmente do jornalismo para o qual ele se educa, em que ele se forma. Pensar a própria formação e o jornalismo nessa perspectiva parece um caminho para a constituição de profissionais e práticas jornalísticas mais emancipadas, mais autônomas e, portanto, cidadãs.

Ao abordar uma perspectiva interdisciplinar para o ensino do jornalismo estamos, certamente, tentando entendê-lo também a poucos passos de uma educação transdisciplinar. E aqui começamos a pensar que ao jornalista não cabe apenas “ouvir o outro lado”, mas ir além disso, porque podem ser “lados” muitos, plurais e desafiadores.

Embora essa idéia não seja nova no meio acadêmico, ela precisa ser tratada e estudada com o devido rigor. Maria Aparecida Baccega chama atenção para essa questão quando fala das aproximações entre a Comunicação e a Educação:

O campo da comunicação / educação é multi e transdisciplinar: Economia, Política, Estética, História, Linguagens, entre outros saberes, o compõem. Cada um deles dialoga com os outros, elaborando, desse modo, um aparato conceitual que coloca os meios no centro das investigações e procura dar conta da complexidade do campo. São as pesquisas que resultam desse diálogo entre os saberes que nos permitem apontar os meios de comunicação como os maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana, reconhecendo-se, desse modo, sua incidência sobre a realidade social e cultural. (1999)

Porém, mais do que pensar a esse respeito, alguns estudos dão conta da possibilidade transdisciplinar dos trabalhos em *equipes educativas*. Isac Nikos Iribarry (2003: 488) toca nessa questão chamando atenção para o fato de que “a transdisciplinaridade deve ser encarada como meta a ser alcançada e nunca como algo pronto, como um modelo aplicável”.

Enfim, talvez o início do caminho para lidarmos com a diversidade disciplinar das Ciências da Comunicação e do Jornalismo seja exatamente pensar e repensar a formação que é dada aos profissionais do ensino superior, a Educação e os desafios e necessidades que ela nos coloca para já. Esse debate não é só de professores ou educadores, é também de alunos, jornalistas e da sociedade a quem serve o jornalismo.

Bibliografia

BACCEGA, Maria Aparecida. **A Construção do Campo Comunicação / Educação**. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, 141: 07-16, janeiro – abril / 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/49201FHGSCCLBAM.pdf>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo: Relatório da Comissão de Especialistas**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf.

CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo: Ed. Prentice Hall, 2002.

CHAPARRO, Manuel Carlos. **A Difícil Tarefa de Fazer Jornalistas**. *Comunique-se*, 05 de outubro de 2005. Disponível em: <http://www.comunique-se.com.br>.

_____. **A Pragmática do Jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística**. São Paulo: Summus, 1994.

FORMOSINHO, João. **Dilemas e Tensões da Actuação da Universidade frente à Formação de Profissionais de Desenvolvimento Humano**. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, No. 08. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, abril de 2009A.

_____. Entrevista concedida a Enio Moraes Júnior. Vídeo: 43 min. Braga, 2010.

_____. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente** (org.). Porto: Porto Editora, 2009B.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica**. In: *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 08, No. 01. 05-16 pp. janeiro – junho, 2008.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (org.). **Equipas Educativas: por uma nova organização da escola**. Coleção Infância, N^o. 15. Porto: Edições Asa, 2009.

FORMOSINHO, João e outros. **Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Lisboa: Edições Asa, 2005.

FOUREZ, Gérard (dir.); MAINGAIN, Alain; DUFOUR, Barbara. **Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade**. Tradução: Joana Chaves. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e Vida Profissional**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Tradução: Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2008.

IRIBARRY, Isac Nikos. **Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe**. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 483-490 pp.

LIMA, Jorge Ávila de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Editora Porto, 2002.

MARINHO, Sandra. **Reflexão sobre a Necessidade de um Novo Paradigma para o Ensino do Jornalismo: O caso da Universidade de Columbia**. Comunicação apresentada no II Seminário Internacional de Media, Jornalismo e Democracia: Escola Superior de Comunicação

Social do Instituto Politécnico de Lisboa; Centro de Investigação Media & Jornalismo. Lisboa, novembro de 2006. Disponível em:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6102/1/MarinhoS_universidadcolumbia_06.pdf.

MARQUES DE MELO, José. **Maldição de Sísifo: retrato sem retoque de uma instituição sexagenária, periodicamente desafiada a se reinventar**. Conferência proferida na abertura do X Encontro Nacional dos Professores de Jornalismo. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 27 de abril de 2007. Comunicação e Informação. Vol. 10, No. 02: Julho – dezembro de 2007. p. 11-20.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes para a Educação do Futuro**. Lisboa. Instituto Piaget, 2002.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. Disponível em: http://api.ning.com/files/CgP7QO17qXQtz-h2w6j7sLiKe4Ep0OzeCYVL*fXtBolBiRsOfx7dmZ1Xpd7qxX0NvIGLh*VIOc*L8*UyY-VGHubSynPTnZfY/O_Manifesto_da_Transdisciplinaridade.pdf.

PINTO, Manuel. Entrevista concedida a Enio Moraes Júnior. Vídeo: 49 min. Braga, 2010.

PULITIZER, Joseph. **The College of Journalism**. The North America Review Company Publishing. No. DLXX. Columbia: maio de 1904. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/25119561>.

UNIÃO EUROPÉIA. **Declaração de Bolonha**. Santa Maria (RS): Unifra (Centro Universitário Franciscano): Prograd (Pró-Reitoria de Graduação), 1999. Disponível em: http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Tratado%20de%20bolonha.pdf.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

Tudo ao mesmo tempo agora:

O ensino de jornalismo em cenário permanente de mudanças

Márcia Marques

Esta é uma proposta de reflexão sobre o ensino de jornalismo online, exercitado no laboratório da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília. Esta experimentação se dá em um contexto de mudanças estruturais deste campo de conhecimento, em que as tecnologias dão suporte à sociedade em rede, cuja dinâmica altera as relações clássicas de emissor, receptor, meio e mensagem. Especificamente, é a apresentação estruturada de uma proposta didática e pedagógica para formação de jovens profissionais de comunicação habilitados para o exercício do jornalismo.

Ao mesmo tempo em que reproduz a prática de mercado, os que se encontram no laboratório – alunos e professores – experimentam novas possibilidades e buscam referências nas teorias que envolvem o fazer jornal. A proposta leva em conta o que afirma Adghirni¹⁵ sobre a constante evolução do paradigma jornalístico, mas que “conserva uma certa coerência interna que o torna reconhecível através do discurso e das práticas profissionais”. Considero que o ensino em laboratório deve inserir no conteúdo programático as discussões que envolvem os processos de mudança por que passa a profissão em vários níveis: dos papéis desempenhados nas redações, das inseguranças do estatuto profissional, e da desregulamentação temporal no jornalismo digital¹⁶.

Esta reflexão se faz principalmente a partir do exercício prático de ensino na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, na disciplina Campus I, responsável pela publicação do jornal eletrônico Campus Online (www.fac.unb.br/campusonline), produzido por jovens de 19 anos, em média, no quinto semestre de uma série de oito semestres que compõem o curso de Jornalismo. Por tratar de produção, é um ensino com viés funcionalista, que busca ir além da repetição mecânica e tecnicista de rotinas e da cópia de modelos de prática como sinônimo de formação, e que se resumiria à formatação limitada pela reprodução.

¹⁵ Aula da professora Zélia Adghirni no Programa de Pós-Graduação da FAC, na linha de pesquisa Jornalismo e Sociedade, em análise das mudanças estruturais do jornalismo. Em 12 de junho de 2010.

¹⁶ *idem*

No artigo *Jornalismo e Epistemologia da Complexidade*, produzido originalmente em 1991, a professora Cremilda Medina destaca o aspecto cultural da produção jornalística e o papel do jornalista nesta rede transdisciplinar de relacionamentos para fazer um jornal:

Ora, o signo jornalístico acontece tanto quanto o literário e, portanto, o clássico esquema do emissor, mensagem, receptor não reflete a dinâmica do processo. A plenitude deste acontecer cultural envolve um conjunto de inter-relações sujeitos-fonte, sujeitos-produtores de mensagens e sujeitos receptores... Cabe investir, na formação do jornalista nesta sintonia, nesta capacidade relacionadora. (MEDINA: 2006, 5)

Além desta capacidade relacionadora, de que fala Medina, devem-se incluir outros aspectos que envolvem o fazer jornalístico do Século 21 com a interatividade na internet de alta velocidade. Este fazer demanda preparo dos jovens que se tornarão profissionais para atuar na sociedade do conhecimento e da informação. Talvez esta necessidade de preparo – não apenas técnico – seja ainda maior do que no período de obrigatoriedade do diploma para exercício da profissão no Brasil – resultado de uma decisão do Supremo Tribunal Federal que considerou extinta a lei de 1979 que regulamentava o assunto. Orientar o aprendizado no laboratório demanda também formação continuada dos professores, uma vez que todo o processo pode ser visto como trabalho de pesquisa em jornalismo.

O meio digital proporciona a possibilidade de integração com característica multimidiática, isto atinge os jornais e se reflete também na redação laboratório. Creio que há necessidade pedagógica de promovermos a convergência de disciplinas ligadas à prática jornalística e também de estreitarmos relações com alunos e professores de disciplinas de fora do campo da Comunicação. Desde que assumi a disciplina Campus 1, em 2006, tenho buscado aproximações interdisciplinares e relações transdisciplinares, tão necessárias ao fazer jornalístico e tão adequadas à modernidade.

Educação, ensino, aprendizado: formar cidadãos autônomos, críticos e criativos

Esta experiência em laboratório assenta-se nos conceitos de educação vista como ato conjunto de condução e criação, e de ensino, que sinaliza para uma apreensão do aluno a partir da prática.

A educação é vista como ato de criar, a partir do verbo latino educare, que tem relação com ducere (conduzir) e educere (tirar para fora, criar). Como diz Nérici, “cada indivíduo nasce com um potencial próprio de possibilidades biopsicossociais”, e ao processo educativo cabe “explicitá-las e aproveitá-las da melhor forma para o convívio social”, a fim de que “contribua com o melhor que possa”. Ensinar (do latim insignare – sinalizar, assinalar) e aprender (de apprehendere, perceber, captar) são as duas faces desse processo, que prescreve o acompanhamento do aluno em atividade. (JORGE; MARQUES: 2008, 123)

A orientação de exercitar a autonomia pela produção de conhecimento, e, no caso do jornal laboratório, pela construção de sentido, começou pela leitura, em 2000, do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que serviu de roteiro para uma experiência pedagógica na Faculdade de Comunicação, coordenada pelo professor Clodo Ferreira. Mais que os conceitos de Freire, as questões propostas pelo educador naquela publicação guiaram a reflexão sobre as relações em sala de aula, com o aluno, com outros professores, no processo de ensino aprendizagem. Esta experiência, inicialmente de professores, depois de alunos, levou à mudança de nosso currículo, que saiu do modelo tradicional de “grade curricular” para uma proposta de aprendizado de imersão. A pedagogia de Freire acabou por se refletir no laboratório Campus, que à época produzia apenas o jornal impresso e dava os primeiros passos com a criação de uma editoria que produzia o *Campus Online*.

De Freire vêm os conceitos de rigorosidade e amorosidade na relação com o aluno. Dele, também, a noção de educação libertadora, conceito explicitado no livro-diálogo *Medo e Ousadia*, produzido em parceria com o educador norte-americano Ira Schor:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais, por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (SCHOR; FREIRE: 1986, 48)

O roteiro teórico-prático-metodológico de estudar pela pesquisa é a base didática desta proposta, que envolve a formação do sujeito crítico e criativo, em um ambiente de sujeitos, e não em um espaço que transforma pessoas, em sua maioria jovens, em

objeto, de ensino. “Somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos”, resume Demo (2005), que, na minha opinião, explicita como fazer o que Freire propõe. Não levo em conta se o autor, professor aposentado da Universidade de Brasília (e de quem fui aluna de Mestrado) concorda com esta inferência. Mas este conceito dá sustentação ao pressuposto de trabalho em que todos em sala – professores, alunos, servidores – tornam-se parceiros de produção, sujeitos participativos, em uma redação-laboratório chamada Campus.

Todo projeto pedagógico, principalmente em laboratório, envolve valores como os do trabalho em equipe e do papel do professor em sala de aula. Ao considerar a política da aprendizagem, Demo (2005) destaca as premissas essenciais para o sucesso da atividade acadêmica: a) a aprendizagem supõe processo reconstrutivo individual e coletivo dos alunos; b) o papel do professor é de “orientador maiêutico”; c) a educação é processo essencialmente formativo, no qual o aluno é ponto de partida e de chegada; d) o ambiente é interdisciplinar, onde o “signo fundamental é intervir para mudar”; e) a aprendizagem é reconstrução permanente; f) formação das habilidades humanas, não só da competitividade, como do compromisso com a cidadania; g) os meios eletrônicos são particularmente decisivos no campo da informação disponível.

Demo também destaca que a escola precisa oferecer ao aluno as melhores condições para a aprendizagem, não só por um melhor desempenho escolar, mas pela experimentação prática que permita a realização como indivíduo, capaz de aprender sempre, e de se reinventar:

O profissional, portanto, não é aquele que apenas executa sua profissão, mas sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão. Está incluída a especialização operativa, mas sobretudo o que chamamos de formação básica. Esta depende mais que tudo da propedêutica, resumida no questionamento reconstrutivo. Ao lado disso, alimenta-se também da multidisciplinaridade, que não passa da aplicação mais coerente do aprender a aprender: a especialidade isolada desaprende, não só porque reduz a realidade ao que dela imagina saber, mas igualmente porque, ao não comunicar-se, perde a noção do conhecimento como desafio e obra comum. (DEMO: 2005, 68).

O avanço das tecnologias de produção e difusão da informação ampliou a necessidade de relacionamentos transdisciplinares em sala de aula. O jornalismo online depende de muitas outras disciplinas – de diferentes campos do conhecimento – para poder atingir o objetivo de gerar, junto com o público, as informações de que este

mesmo público necessita. A prática em laboratório de produção de um jornal diário que tem a web como veículo de apresentação se insere em uma nova realidade em que qualquer pessoa com acesso à rede pode produzir informação; em que a relação com o leitor passou a ser mais estreita e, neste momento de transição, conturbada.

Assim é impossível ver o jornalismo online como algo estanque ou separado das outras áreas de conhecimento. Também não está nem acima e nem abaixo delas. Qualquer área de conhecimento depende dos conteúdos informativos produzidos pela atividade jornalística, da mesma forma que fazer o exercício do jornalismo online não faz o menor sentido sem a integração com outras disciplinas.¹⁷

No início de 2010, o curso *Jornalismo 2.0 para Professores*, oferecido pelo Instituto Knight de Jornalismo para as Américas (da Universidade do Texas), no documento inicial, levantou algumas questões para reflexão sobre a transdisciplinaridade que envolve o fazer jornalismo no século 21: a investigação jornalística em bancos de dados requer o apoio da Estatística, da Matemática e das ciências da computação; a formação de redes exige conhecimentos de Sociologia, Antropologia, Psicologia e até de Pedagogia; a administração de comentários fica muito difícil sem o apoio da Psicologia e das técnicas de relacionamento interpessoal; a produção de um blog informativo depende de um mínimo de conhecimentos sobre informática; a produção de conteúdos multimídia simplesmente seria inviável sem o apoio de disciplinas como design, produção sonora, vídeos, computação etc.

Nos anos 1990, o surgimento da internet trouxe uma pergunta crucial: o jornalismo vai acabar? O que esta primeira década dos anos 2000 indicou foi um processo acelerado de transformação, principalmente por causa do desenvolvimento das tecnologias capazes de produzir equipamentos cada vez mais velozes, menores e com grande capacidade de armazenamento na máquina ou em arquivos pessoais virtuais.

Há hoje em dia publicação em papel e online, televisão analógica e digital, e embora blogs tenham multiplicado as possibilidades de ter uma coluna de opinião, o jornal continua a ser uma profissão presente nas nossas sociedades e a maior parte da informação noticiosa que hoje usufruímos continua a vir das redações jornalísticas. (CARDOSO: 2007, 188)

¹⁷ Texto do material de base do curso *Jornalismo 2.0 para Professores* do Instituto Knight Center – Jornalismo para as Américas, abril 2010.

Jornalismos de jornalistas cansados

A experiência em laboratório deve trazer ao aluno a possibilidade de conhecer o terreno fluido e movediço em que se encontra o fazer jornalístico. Esta noção de terreno “frou” – cunhada por Ruellan em 1993 – de fronteiras mal definidas do exercício da profissão jornalística, traz a ideia de que as novas práticas emergem de maneira dispersa, isto é, não estão ligadas a uma fonte única (Adghirni e Ruellan: 2009). E o que esta noção de terreno de divisão não muito nítida apresenta como questionamento é se é possível identificar estas práticas como jornalísticas, independente das normas historicamente construídas.

Mais do que o exercício de uma profissão, a imagem do jornalista foi historicamente construída calcada sobre os ideais nobres da democracia, da justiça e da liberdade. Mas a realidade do século 21 é outra. Nem herói, nem vilão, os jornalistas, como os guerrilheiros, estão cansados. (ADGHIRDI, IN: MARQUES DE MELO; ASSIS: 2010, 248)

Para dar conta da complexidade da experimentação em jornalismo, um referencial teórico importante vem da sociologia do jornalismo. Brin, Charron e Bonville, pesquisadores canadenses, caracterizam quatro períodos na história do jornalismo norte-americano, cada um deles marcado por um modo específico e singular de conceber e de praticar o jornalismo: jornalismo de transmissão, praticado no Século 17, com difusão de correspondências, anúncios e outros conhecimentos, em que o impressor age como elo entre fontes e leitores; jornalismo de opinião, do Século 19, reflexo das transformações das instituições da sociedade, em que o gazeteiro / editor põe o jornal a serviço das lutas políticas; o jornalismo de informação, que surge no final do século 19 e se consolida no século 20, quando as mudanças das condições técnicas e econômicas ampliam as possibilidades de coleta e de difusão da notícia; e o jornalismo de comunicação, em que a informação circula a uma velocidade e com um consumo tal que os acontecimentos podem ser relatados ao vivo e na sua continuidade, ao passo e à medida de seu desenrolar.

O jornalismo de comunicação, defendem os autores, é contemporâneo das técnicas de transmissão eletrônica e, eventualmente, numéricas, das mensagens escritas ou audiovisuais. As mídias de informação eletrônicas – como rádio, TV e internet –

asseguram a transmissão da informação quase sem embargo e, eventualmente, sob encomenda.

O presente é o tempo do jornalismo de comunicação: presente ao vivo, da informação contínua, do comentário sobre o acontecimento recente ou em curso. De qualquer forma, o passado e o futuro não estão totalmente ausentes pois, no discurso jornalístico podem vir a ser uma fonte de referências para o presente, um arsenal de metáforas e alvo de conotações diversas¹⁸. (BRIN; CHARRON; BONVILLE: 2007)

No que diz respeito à prática jornalística, Adghirni lembra que o processo informativo compõe-se de diversas fases que variam segundo a organização do trabalho de cada redação e de cada meio de comunicação (IN: MOUILLAUD; PORTO: 1997, 451). No laboratório, a questão da organização é parte do ensino, da prática da experimentação e inserida no quadro de mudanças estruturais do jornalismo.

Há uma série de técnicas a serem aprendidas no laboratório e o jovem aspirante a jornalista deve ter a possibilidade de compreender que no processo de fabricação da informação jornalística, as rotinas são procedimentos que asseguram, sob a pressão do tempo, um fluxo constante e seguro de notícias e a rápida transformação do acontecimento em notícia. São, ainda, ações que têm vida e legitimidade próprias e muitas vezes transformam-se em procedimentos burocráticos. São diferentes de uma organização para outra, mas mostram que a maior parte do trabalho jornalístico depende de procedimentos rotineiros.

A notícia é uma categoria situada historicamente, mais do que uma produção atemporal das sociedades humanas. (...) Uma matéria é uma narrativa do “mundo real”, assim como o boato é uma outra espécie de narrativa do mundo real e um romance histórico também. Não são realidade em si mesmos (...), mas uma transcrição, e qualquer transcrição é uma transformação, uma simplificação, e uma redução. O jornal, como portador de notícias, participa na construção dos mundos mentais nos quais nós vivemos, mais do que na reprodução do “real world”. (SCHUDSON: 1989, 38)

A visão funcionalista do newsmaking, com o recorte da teoria construtivista, faz parte deste processo de aprendizagem. Ao fazer uma revisão bibliográfica do tema, Souza (2001:12) agrupa sete fatores que considera interferir (sem julgamento de valor) no que faz a notícia ser o que é: a) Pessoal – As notícias são resultado das pessoas, das

¹⁸ Tradução livre de Márcia Marques e Rogério dy Lá Fuente para discussão na disciplina da linha Jornalismo e Sociedade, do Programa de pós-graduação da Faculdade de Comunicação, da Universidade de Brasília

intenções e interações dos autores e dos atores envolvidos no acontecimento. Uma secretária que esconde a fonte ou o agendamento produzido por uma ONG, por exemplo; b) Social – As notícias são fruto das dinâmicas e dos constrangimentos sociais (extra-organizacionais) e dos ambientes em que foram construídas e fabricadas. Dependem de fatores sócio organizacionais e de tempo; c) Força ideológica – As notícias são originadas por conjuntos de ideias que moldam os processos sociais, dão referentes comuns e coesão a grupos, mesmo quando os interesses não são conscientes ou assumidos; d) Força cultural – As notícias são produto de sistema cultural que condiciona as perspectivas e/ou a significação que se tem do mundo; e) Meio físico, ou suporte – A apresentação das notícias depende do meio em que são apresentadas – o tratamento de texto é diferente no meio impresso e no eletrônico, por exemplo; f) Dispositivos tecnológicos – o desenvolvimento da tecnologia interfere na produção da notícia: o telégrafo provocou surgimento do lead, por exemplo; beneficiadas pela internet de alta velocidade e de programas que proporcionam a troca rápida e armazenamento virtual de informação, as redes sociais têm provocado intensas mudanças nas relações profissionais dos jornalistas (não apenas no jornalismo, claro) e nas formas de circulação da notícia; g) Força histórica – As notícias são um produto da história e também sua referência. A cada período de crise aguda da economia, os jornais recorrem à memória do Crack de 1929; a cada anúncio de que um país não alinhado vai produzir energia de matriz nuclear, lembra-se de Hiroshima e Nagasaki.

Estes fatores ganham novos contornos com a produção do jornalismo online. O documento base do curso organizado pelo Knight Center oferece pistas sobre como tratar deste cenário:

A maior de todas as diferenças entre jornalismo online e offline não está nas redações, mas sim fora delas. Durante quase 500 anos os consumidores de informação foram mantidos numa posição passiva em matéria de produção de conteúdos noticiosos. Esta situação foi alterada radicalmente quando a internet deu às pessoas comuns o poder de publicar informações na web, por meio de ferramentas simples como os weblogs, twitter e páginas web.¹⁹

¹⁹ Texto do material de base do curso Jornalismo 2.0 para Professores do Instituto Knight Center – Jornalismo para as Américas, abril 2010.

A organização jornalística

Até chegar à tela dos computadores, a notícia passa por um complexo processo de produção coletiva. Não importa se o grupo é de aprendizes, alunos do jornal-laboratório, ou se o trabalho é de jornalistas profissionais. O que se vê na tela, em formato multimídia, que integra texto e as linguagens audiovisuais, é resultado de um processo coletivo organizado, fruto de rotinas e negociações entre pessoas que têm por objetivo comum produzir um jornal online. É nos relacionamentos coletivos da redação que se dá a troca de informações e a ajuda mútua no enfrentamento de problemas para produzir notícia. Para que funcionem sem conflitos – ou com o mínimo de ruído – a organização deve definir regras, explícitas ou implícitas, sobre o que é comportamento aceitável, tanto no nível coletivo quanto no individual.

A sociedade moderna se transformou em uma sociedade de organizações e através delas o indivíduo consegue ampliar as aptidões, aproveitar melhor habilidades e conhecimento de cada um (Kunsch: 2003). Essas organizações constituem aglomerados humanos planejados conscientemente, que passam por processo de mudanças se constroem e se reconstroem sem cessar e visam obter certos resultados. É preciso levar em conta os fatores condicionantes neste processo (Goulart e Cunha: 1999: 57): as pessoas; a estrutura, com correspondente divisão do trabalho e hierarquia; a tecnologia do processo de trabalho; os objetivos desejados; o poder de influenciar, formar opinião; o ambiente, fonte de insumos e receptor dos produtos organizacionais.

Quando se pensa no trabalho coletivo, colaborativo, em uma determinada organização, como uma redação, por exemplo, é preciso ter em mente que esta “microssociedade” opera nas mais diferentes dimensões sociais, econômicas, políticas e simbólicas. Também é importante considerar este grupo no ambiente como um todo, incluindo aspectos sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, ecológicos e culturais – variáveis que interferem nas organizações.

Organização, administração e controle da produção jornalística

Editor, repórter, fotógrafo ou qualquer outra função jornalística tem papel definido e localização específica na cadeia organizada de produção – cartesiana – da notícia, da pauta à publicação final da reportagem. Organização, segundo Houaiss (2001:2.079), é o ato ou efeito de organizar e, por analogia, organismo que serve à

realização de ações de interesse social, político, administrativo – definição que cabe no que se espera de uma organização jornalística.

Outro sentido para o termo é grupo de pessoas que se reúnem para um objetivo, interesse ou trabalho comum, associação – que também se encaixa no trabalho coletivo do laboratório de jornalismo. Um outro significado oferecido por Houaiss, também por analogia, é o de “conjunto de normas e funções que têm por objetivo propiciar a administração de uma empresa, negócio etc.”. O quarto significado é de ordenação das partes de um todo – em que cabem os conceitos de hierarquia e funcionamento e onde se estabelecem as bases para o planejamento.

Em uma organização, as atividades dependem de um comprometimento e atitude coletivos e do estabelecimento de uma boa comunicação entre todos os participantes. Neste sentido, é importante ressaltar que o trabalho de cada um relaciona-se com o de todos, que a organização é individual e coletiva, que cada indivíduo faz parte de mais de uma equipe e que as pessoas executam diferentes tarefas. O fazer depende, portanto, das pessoas, do tempo e dos recursos que elas têm para alcançar os objetivos traçados coletivamente.

O funcionamento da redação, em geral absorvido pelos profissionais como “jeito deste jornal trabalhar”, também se ensina e se aprende em laboratório. Para uma compreensão crítica das rotinas de um jornal, é proveitoso utilizar-se dos saberes da administração, especificamente da administração da produção (Slack, Chambers e Johnston: 2002: 32), que estuda a maneira como as organizações produzem bens e serviços.

A questão da administração e organização da produção conjuga-se com os conceitos de comunicação integrada (Kunsch: 2003). Os jovens devem compreender a importância dos fluxos internos de comunicação para o processamento das funções administrativas e exercitar o diálogo – que não significa reunião de concordantes – com as organizações e pessoas do meio externo, como parceiros, concorrentes, fontes e leitores.

Em tempos de convergência de mídias, de jornalismo de comunicação, as redações produzem mais do que notícia, oferecem outros tipos de informação tratados com a narrativa jornalística. A cada novo espaço editorial, os meios lançam mão do que se chama de comunicação institucional – responsável pela formação da imagem das organizações – como produzir matéria, com a narrativa jornalística, para explicar ao leitor a criação de um novo serviço, ou de uma nova editoria no jornal. Para o pleno

funcionamento da organização, existem mecanismos de comunicação interna e de comunicação administrativa que também podem ser experimentados no aprendizado de jornalismo.

Em contraponto ao termo burocracia, cunhado pela sociologia para definir uma estrutura organizacional rígida hierarquicamente, Kunsch lança mão do conceito de “ad hocracia” que pode servir para definir a forma de trabalho da produção em jornal: a estrutura é grandemente orgânica; há pouca formalização nos relacionamentos; há grande especialização horizontal (especialistas em diferentes áreas); a produção se dá por meio do trabalho de especialistas agrupados em pequenas equipes e o trabalho se apoia nos instrumentos de interligação (especialmente a comunicação), que é chave para os mecanismos de coordenação intra e entre equipes. Outra característica é a descentralização seletiva – dentro e para equipes – localizadas em diferentes pontos, com várias combinações de gerentes e peritos de assessoria e de operação.

No artigo *Da burocracia à ad hocracia*, publicado na Revista do Serviço Público, Goulart e Cunha (1999) tratam do tema com foco na comunicação em saúde. O quadro sobre estrutura de gestão é bastante adequado às dimensões para a produção em jornalismo:

Quando se fala em estrutura de gestão, o senso comum quase sempre busca a imagem de um organograma ou de um mero desenho esquemático de quadros e linhas, mostrando postos, funções, hierarquias, competências etc. O organograma, na verdade, deve ser considerado apenas uma consequência da estrutura, cuja definição e montagem ultrapassam, e muito, a ideia simplista do agrupamento de cargos e atribuições em um esquema lógico e hierarquizado. A estrutura é algo mais complexo e exige um conhecimento mais aprofundado da dinâmica da organização à qual se aplica. (1999: 62)

Numa primeira fase, no laboratório Campus, o exercício da organização limitava-se a apresentar um organograma rígido, puramente hierárquico, com postos e funções (sempre exercidas pelos alunos) sem levar em conta a horizontalidade das relações e a fluidez das trocas de informação na fabricação do jornal.

As organizações, quando complexas, exigem dois mecanismos essenciais para manter o equilíbrio: a divisão de trabalho e a coordenação das atividades dali decorrentes (GOULART; CUNHA: 1999, 63). Do ponto de vista da organização do trabalho, é importante ressaltar que estas organizações são formadas por pessoas com um universo cognitivo próprio, com maneira particular de ver as coisas e devem ser

analisadas em uma perspectiva do indivíduo, do grupo a que pertence, de como ele se organiza e em que ambiente sociopolítico está inserido. Tais diferenças fazem com que se definam regras de relacionamento para os integrantes do grupo. Tais normas podem ser formais, ou não.

Os grupos têm papéis bem definidos e que representam as expectativas compartilhadas sobre como determinadas pessoas devem se comportar quando ocupam certas posições na hierarquia do jornal laboratório. Assim como as normas, a definição dos papéis que devem ser desempenhados é muito útil para o trabalho em equipe, pois as pessoas sabem o que esperar umas das outras. Quando os membros do grupo assumem papéis bem definidos, tendem a se sentir satisfeitos e a ter bom desempenho num ambiente de trabalho mais agradável e proveitoso.

O sistema comunicacional é fundamental para o processamento das funções administrativas internas e do relacionamento do grupo com o meio externo. Alguns problemas da comunicação podem afetar o andamento do trabalho coletivo, como o excesso de informação (especialmente se ela não for organizada) e a sobrecarga de comunicação (avisos em excesso acabam por perder importância, por exemplo).

Os alunos, no laboratório Campus, assumem todas as funções executivas do jornal. O papel do professor é de orientador, auxiliador na correção de rumos e ajustes nos processos. As funções gestoras são assumidas pelos jovens, que se questionam sobre o poder que um aluno pode exercer sobre outro aluno. Além da observação óbvia de que nas redações de jornal todos são jornalistas e ainda assim respeitam as hierarquias, os jovens são levados a perceber a importância de haver coordenação nas múltiplas atividades requeridas para que um jornal seja publicado – em qualquer suporte. Neste sentido, a organização passa a ser compreendida em um formato mais orgânico, mesmo que respeitando hierarquias.

Alguns exemplos: a editoria de cidades mantém contato com a direção de arte para resolver as questões práticas de criação de infográfico; a secretaria de redação se relaciona com a secretaria da faculdade, para pedir autorização de uso de sala em horário extraordinário.

A arte de negociar a notícia

Wolf (2003: 265), ao tratar da teoria do newsmaking, ressalta “o caráter elástico, dinâmico, não rigidamente preestabelecido, vez por outra calibrado internamente de

modo variado, do processo de noticiabilidade” e que a negociação para publicar a notícia “é sempre o resultado de uma mistura, a cada vez articulada de modo diferente, em que os fatores em jogo também possuem sempre um ‘peso específico’ desigual”.

No caso de um jornal-laboratório, ainda é preciso lidar com as limitações dos estudantes, com suas diferentes qualificações, com os tempos disponíveis em classe e extra-classe, além do aparato burocrático da universidade, do acesso às fontes e da perecibilidade dos acontecimentos em si que, a qualquer minuto, podem ser ultrapassados pela imprensa diária ou pela internet. (JORGE; MARQUES: 2008, 129)

Brandão, em texto produzido para o Ministério da Educação para formação a distância de professores do ensino fundamental e médio, trata das questões que envolvem a negociação e a barganha nas relações coletivas e trabalho colaborativo:

Conversando, barganhando e negociando, as pessoas podem chegar a uma solução satisfatória. A negociação é definida como uma forma de comunicação entre lados opostos em conflito, na qual são feitas ofertas e contra-ofertas e ocorre uma solução apenas quando as duas partes estão de acordo. Que sucesso têm as pessoas quando negociam soluções mutuamente benéficas? Uma das limitações da negociação bem-sucedida é que as pessoas em geral supõem que estão envolvidas em um conflito no qual apenas uma das partes tem de vencer. Não se dão conta de que há soluções favoráveis à disposição de ambas as partes. (2007)

Uma organização transdisciplinar também carece de negociação. Um exemplo envolve o relacionamento com os jovens que detêm os conhecimentos da Ciência da Computação. Esta relação carrega em si o desafio de conciliar vocabulários – muitas vezes vocábulos idênticos têm significados diferenciados e podem interferir na hora de colocar em prática a arquitetura da informação e a engenharia de comunicação que perpassa a produção da notícia mediada por computador. No caso da Universidade de Brasília, é possível criar disciplinas optativas, de módulo livre, para abrigar alunos de outros campos do conhecimento.

Tudo ao mesmo tempo, agora: juntar os pedacinhos para fazer sentido

A articulação de todos os ângulos que envolvem o fazer jornalístico se dá no laboratório. Mas qual articulação? Durante dois anos, um grupo de pesquisadores da Alemanha, Espanha e Áustria (financiadora desse projeto) analisou modelos de

convergência em empresas jornalísticas que produzem conteúdo para diversos tipos de mídia: impressa, rádio, televisão e internet. Foram acompanhadas as redações de duas empresas jornalísticas em cada um desses países, com o uso de critérios que permitissem comparar essas realidades.

No artigo escrito com as conclusões do trabalho, publicado em livro em 2009, os autores relatam ter encontrado três modelos de convergência: “a plena integração; a colaboração entre redações; e a coordenação editorial entre isolados suportes, cada um com suas características”²⁰ (GARCIA et alli: 2008). Eles ressaltam que nenhum destes modelos se aplica integralmente em qualquer das seis redações que acompanharam por dois anos e concluem que as diferentes experiências sugerem como a integração está a mudar a prática do jornalismo na Europa.

A experimentação no laboratório de jornalismo se circunscreve nesse cenário de reconfiguração das redações segundo diversos modelos. Esta é uma decisão pedagógica: o que vai ser experimentado e como. O “como” pode ser didático, uma decisão do grupo da nova redação, formado pelos alunos, sob orientação dos professores, sobre que caminhos a experimentar. Muitas vezes a escolha se submete às condicionantes da instituição, às condições materiais e tudo deve ser levado em conta.

O desafio do ensino de jornalismo é refletir sobre o processo de convergência de mídias e consequente reconfiguração das redações. Fazer no laboratório a experimentação dessa convergência tem por objetivo entender os reflexos das mudanças na engenharia da produção da notícia, no que respeite às características particulares de cada narrativa e do suporte utilizado. Por se tratar de ensino, é também o desafio de experimentar a convergência de disciplinas – práticas e teóricas – neste espaço de formação e preparar os alunos para o universo pós universidade.

Esta experiência diz respeito ao laboratório Campus, na produção do site de caráter noticioso *Campus Online*.

Um pouco de história: um laboratório de 40 anos

O nascimento do laboratório Campus, com a edição número zero do jornal impresso publicada em novembro de 1970, foi resultado de uma experiência inédita. Várias disciplinas de práticas e de técnicas jornalísticas foram reunidas em um bloco,

²⁰ Tradução livre da autora

denominado Campus. Os alunos tinham aulas de segunda a sexta-feira e produziam um jornal standard, de tiragem e periodicidade irregulares. O professor Luiz Gonzaga Motta, que participou da gestação do projeto, conta que este novo modo – interdisciplinar – de ensinar jornalismo chegou, na época, a ser apresentado em um congresso de comunicação. Pioneiro por ter sido criado antes da exigência legal de instalação de jornais-laboratório nas escolas de jornalismo, datada de 1979, o Campus acompanhou o desenvolvimento das novas tecnologias para a produção de jornais. Chegou a ter máquinas de escrever elétricas nos anos 1980 e ganhou computadores na década de 1990.

Ao que era apenas um jornal impresso, somou-se, em 2000, uma página na internet, com o nome *Campus Online*. Também juntou-se ao grupo, a partir de 2008, uma revista semestral de reportagens, a *Campus Repórter*, que funciona como uma oficina avançada de jornalismo impresso, e a revista eletrônica semestral *Reportagem*, produzida pelos alunos da disciplina Técnicas em Jornalismo, cursada no quarto semestre letivo. Em 2000, em artigo escrito para a edição 253 do Campus, comemorativa dos 30 anos do laboratório, o professor David Renault registrou o nascimento do jornal online, em um contexto de busca de soluções criativas para driblar as dificuldades de manutenção do espaço de pesquisa:

Há sete anos as velhas máquinas de escrever da redação começaram a ser substituídas. Na falta de orçamento oficial, as assinaturas de convênios e contratos de prestação de serviços, por parte da Faculdade da Comunicação, garantiram os recursos para reformular a redação e montar uma moderna rede de computadores, onde já se produz, também, numa fase experimental, o *Campus Online*²¹. (RENAULT: 2000, 2)

A experimentação foi feita no formato de uma editoria do jornal impresso e poucos alunos – principalmente os que dominavam a linguagem HTML – quiseram participar. O nome, *Campus Online*, ressaltava o DNA. O jornal eletrônico era apenas parte da publicação impressa, seu berço. Em 2002, a aluna Maíra Carvalho criou um sistema publicador de notícias e uma interface gráfica, utilizando o conceito de armazenamento e gestão em banco de dados, em linguagem PHP. O back end do sistema, o gerenciador da produção, se baseava na estrutura hierárquica de nossa redação-laboratório de impresso. Maíra aprofundou a pesquisa do sistema – inclusive

²¹ Artigo escrito por David Renault para a edição especial do Campus – Jornal Laboratório do Departamento de Jornalismo/FAC - UnB Ano 30, no 253. Novembro de 2000, vencedora do prêmio Libero Badaró daquele ano.

com testagem junto aos usuários, nossos alunos de Campus, à época – e apresentou como trabalho de conclusão de curso em jornalismo.

O sistema, denominado Parla, deu autonomia para as experimentações online. Neste período, o jornal deixou de ser editoria, transforma-se em disciplina. Fruto das mudanças do currículo da Faculdade de Comunicação, Campus I precederia a prática de produção de jornal impresso, ampliando o tempo de permanência dos jovens em laboratório. Ainda por alguns anos a ex-aluna cuidou, de forma voluntária, da manutenção do sistema publicador, cuja pesquisa ela havia abandonado depois de graduada. As primeiras páginas do *Campus Online* se perderam no espaço etéreo e fragmentado do mundo virtual. Por meio de uma ferramenta denominada wayback machine foi possível recuperar algumas páginas, nem todas íntegras, do que foi publicado a partir de 2001²².

Em 2005, um grupo de três alunos da Ciência da Computação, orientados por mim, em sala de aula, sobre as questões que envolvem a produção jornalística e, à distância, por Maíra (ela estava cursando um mestrado em tecnologia na Finlândia) sobre como estruturar estes conceitos de jornalismo em um site, criaram o novo sistema publicador a partir de um software livre, o Joomla. Este sistema, com atualizações, até hoje é utilizado para a produção do jornal. O conceito de bloco interdisciplinar foi ampliado para uma esfera transdisciplinar, esses alunos de tecnologia da informação participam do *Campus Online*, matriculados em uma disciplina optativa denominada Comunicação e Informação, onde aprendem a lógica da arquitetura da informação para produzir notícia.

O programa, como funciona

A turma de Campus I tem aulas presenciais às terças e quintas-feiras, entre 8h e 11h40. Outras oito horas semanais extra-classe são consideradas parte do programa e devem ser destinadas às práticas do jornalismo e também à leitura da bibliografia. O semestre é dividido em três etapas. A primeira, com duração de três semanas, é

²² Na wayback machine (<http://wayback.archive.org/web/>) deve-se inserir o endereço em que o material foi publicado. no caso do *Campus Online*: 2002 a 2006: <http://jornalcampus.yawl.com.br/>
<http://www.fac.unb.br/campusonline/> e <http://www.fac.unb.br/campus20072/>
<http://www.fac.unb.br/campus20081/>
<http://fac.unb.br/campus2009/>

dedicada ao planejamento; a segunda, de 12 semanas, é o período de publicação diária na rede; a terceira etapa é dedicada à avaliação do trabalho de toda a equipe.

Duração		Etapa
3 semanas	<i>Ora</i>	Planejamento
12 semanas	<i>Labora</i>	Execução
1 semana	<i>Ora</i>	Avaliação

Em artigo publicado no jornal impresso, no final da década de 1990, o professor Luiz Martins da Silva, ex-aluno e ex-professor do jornal, escreveu um artigo sobre o ofício do jornalismo e desconstruiu o termo laboratório em suas outras significâncias – ora et labora – reflete sobre o fazer, faz, reflete outra vez, refaz. Este ciclo sem fim é parte integrante das rotinas de produção da notícia no laboratório Campus.

Planejamento: muita pesquisa para subsidiar a reflexão

As três primeiras semanas de aula são dedicadas à apresentação da disciplina e ao trabalho coletivo de planejamento do que será executado no semestre pela nova equipe do *Campus Online*. A primeira tarefa coletiva é integrar o grupo eletrônico de correspondência. No primeiro semestre de 2010, o grupo eletrônico contabilizou a troca de 1.500 e-mails de trabalho. No segundo semestre de 2011 acrescentamos a comunicação via grupo fechado no facebook, voltada para tratamento de questões mais rápidas, avisos no mural.

Nesse período de três semanas, sob orientação docente, o grupo define o projeto editorial e os respectivos projetos gráfico e de navegação para o site, que tem caráter noticioso. Os ajustes de sistema são executados pela equipe de alunos da Ciência da Computação, que têm aula em conjunto com os estudantes de jornalismo. O projeto editorial é o acordo firmado pela equipe do *Campus Online* com o leitor e pelos alunos com os professores. O projeto editorial das turmas fica disponível, durante o semestre.

Os alunos têm autonomia para apresentar o projeto editorial, mas ele é delimitado por parâmetros oferecidos pelos professores:

- Produzir um jornal, alimentado três vezes por dia, com horário fixo de publicação previsto no planejamento semanal;
- O jornal é dirigido ao público formado por alunos, professores e servidores dos quatro campi da Universidade de Brasília²³, sem esquecer que a rede tem características globais;
- Organizar a informação em cinco temas (editorias) e abrir espaço para participação de parceiros (disciplinas que também se apoiam na prática jornalística, mas que não têm veículo próprio para publicar);
- O espaço do leitor deve ser previsto e será mediado por um ouvidor (ombudsman), ex-aluno de *Campus Online* e de preferência engajado em projetos de pesquisa e/ou de extensão que envolvam os direitos do leitor. Este aluno é matriculado como monitor e cumpre a função de ser o representante do leitor, mediando a publicação dos comentários.

No segundo semestre de 2010, os alunos decidiram ampliar o espectro da vivência no laboratório e incluíram na primeira página um slide-show que oferece, em processo randômico, imagem e texto de destaque para quatro matérias do portal. Como não era uma funcionalidade gratuita do sistema, o grupo se cotizou e adquiriu o direito de uso. Também tiveram que atribuir a um dos alunos da secretaria a função de atualizar esta parte do site, que ocupa o lugar de maior destaque da página. Outra experimentação no laboratório foi feita com o twitter, utilizado para atrair leitores, com chamadas para as novas matérias publicadas, e também para a cobertura em tempo real: assembleias, debates com candidatos na UnB, apuração das eleições do DCE. Da mesma forma, um dos membros da secretaria assumiu a responsabilidade sobre administração do twitter, coordenando as coberturas de tempo real e produzindo notas sobre as notícias publicadas no site.

Segundo dados da equipe de Ciência da Computação, dos mais de 20 mil leitores únicos do site entre maio e agosto de 2010, 20% foram ao endereço a partir do perfil do *Campus Online* no twitter, que chegou a mais de 600 seguidores no final do primeiro semestre de 2010, e em janeiro de 2012 contabilizava 1.769 seguidores²⁴. Até o senador Cristovam Buarque (PDT-DF) escreveu no perfil do *Campus Online* no twitter,

²³ Além do Campus Darcy Ribeiro, no Plano Piloto de Brasília, a UnB tem campi nas cidades de Ceilândia, Gama e Planaltina.

²⁴ Em 11 de março de 2012, no endereço http://twitter.com/#!/campus_online

agradecido por ter sido citado em matéria que contou a história do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) que teve o ex-reitor da UnB como um dos criadores.

O ano de 2011 foi dedicado a uma nova experimentação, de convergência de disciplinas que envolvem o fazer jornalístico na Faculdade de Comunicação. Foi a experimentação coletiva e voluntária de um projeto apresentado por mim ao colegiado do Departamento de Jornalismo, e que contou com a participação de professores dos diversos cursos da FAC. A estruturação da disciplina é bastante complexa, porque envolve um fazer coletivo em torno de 40 a 50 pessoas, a maior parte (em torno de 35 a 40 jovens) aprendizes que precisam fazer e refazer o exercício da produção jornalística em suas dimensões técnicas, éticas e estéticas. Esta convergência disciplinar em torno da prática e pesquisa é complexa também por envolver professores e alunos, em suas salas de aula, trabalhando em um projeto coletivo os conteúdos previstos na ementa sobre o fazer jornalístico da sua disciplina específica.

O estágio atual do trabalho no *Campus Online* busca acentuar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade por meio da convergência das experiências de ensino, de técnicas e de fazeres de múltiplas disciplinas, algumas de campo distinto do jornalismo. No documento *Convergência de disciplinas práticas no laboratório de jornalismo*²⁵ fiz uma proposta de trabalho coletivo e colaborativo de múltiplas disciplinas no *Campus Online*. Ela foi experimentada nos dois semestres letivos de 2011, com estruturação melhor organizada no segundo. No campo da Comunicação e do jornalismo conseguimos trabalhar colaborativamente com as disciplinas Técnicas de Jornalismo, Análise e Opinião, Jornalismo em Televisão, Planejamento em Comunicação, e o projeto de pesquisa multimídia Comclick. De fora deste campo, mas próximos e complementares com alunos da Ciência da Computação, Ciência da Informação, Desenho Industrial, Artes Plásticas e Artes Cênicas.

Planejamento: quem, quando, como onde

As três primeiras semanas de aula são dedicadas ao difícil exercício de pesquisa para subsidiar o planejamento. Em geral, os alunos querem começar a fazer o jornal online, porque estão cheios de ideias e de vontade de ver o nome publicado. A parte

²⁵ Apresentado ao conselho do Departamento de Jornalismo e ao Conselho da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília em agosto de 2011.

mais delicada é convencer a turma de que o trabalho de planejamento é integrante do fazer jornal. Sem planejamento para lidar com os acontecimentos (que, brinco com eles, insistem em acontecer fora do previsto) um jornal não sai. Sem um projeto comum, pactuado pela turma, o jornal também não sai. A primeira parte, portanto, é planejar e elaborar um projeto editorial, num contexto organizacional também combinado pelo grupo, seguindo as hierarquias da redação.

Para definir o projeto editorial, os alunos fazem o seguinte levantamento de dados:

- ✓ Público;
- ✓ Jornais-laboratório online;
- ✓ Jornais concorrentes do *Campus Online* (as mídias da universidade, suplementos estudantis da mídia tradicional, jornais produzidos por alunos de outros cursos de jornalismo);
- ✓ *Campus Online* produzidos por outras equipes em semestres anteriores.

Em sala, com prazos precisamente definidos, os alunos, organizados em grupos, apresentam o resultado das pesquisas. Em sala, também, os professores apresentam subsídios e referencial teórico para o trabalho dos alunos: aula sobre a questão visual do jornalismo em mídias digitais / tecnologia; a imagem na web, produção e edição de fotografia jornalística; a produção de pauta e apuração; a administração da produção jornalística: planejamento, controle e avaliação na produção da notícia.

Para que um jornal seja publicado, em qualquer suporte, para qualquer mídia, há inúmeras tarefas a cumprir, em determinado espaço de tempo. Por este motivo as atividades devem ser planejadas e controladas. Deve existir um gerenciamento dessas atividades, para satisfazer de forma contínua às demandas da produção jornalística. O tempo deve ser dividido nas tarefas que envolvem a sequência coleta-seleção-apresentação da notícia em uma publicação multimídia: elaboração de pauta, produção de entrevistas e imagens, redação, edição de textos, imagens, áudio, vídeo.

Outro fator determinante diz respeito às pessoas e suas diferentes habilidades. Além de combinar como o grupo se organiza e quais papéis são necessários para o bom desempenho das atividades, é preciso identificar as diferenças, as expertises, as afinidades das pessoas do grupo. Esta identificação pode ser determinante na qualidade do produto. Nessa escolha também deve-se pensar nas pessoas que podem exercer diferentes funções no e para o grupo.

Também leva-se em conta, no planejamento, o conjunto de diferentes tipos de recursos – que podem ser dinheiro, materiais, espaço – para a realização do produto jornal. Nos tempos atuais, inclusive, é importante o planejamento tratar da sustentabilidade do projeto do ponto de vista financeiro e também sócio-ambiental. Já há equipes de reportagem, por exemplo, que repõem no ambiente o carbono produzido durante a execução do trabalho.

Há muitas formas de planejar e não se pode afirmar que uma esteja certa ou errada, mas é necessário saber qual a mais apropriada para o trabalho do grupo. No jornalismo, é usual fazer o planejamento invertido. A partir da data final de publicação – que nas redações brasileiras recebe o nome de *deadline* – os espaços de tempo são contados no sentido inverso até o dia em que se está planejando.

O planejamento pode ser feito em longo prazo, mais genérico, com ênfase no que se quer fazer, com que recursos e com quais metas; em médio prazo, com mais detalhes e previsão de plano contingencial; ou em curto prazo, quando é mais difícil fazer grandes mudanças, mas permite intervenções pontuais. O andamento dos processos vai indicar se há necessidade de corrigir rumos ou de ajustar a execução do plano.

O planejador deve fazer o detalhamento das ações, definir o volume de trabalho para cada parte da operação e calcular o tempo – uma semana, dois dias, cinco horas – para cada uma das ações e para o conjunto delas, também. Deve-se, ainda, prever a ordem de execução do trabalho. A pauta, por exemplo, deve ter um tempo de apuração, caso contrário, é apenas uma ideia. O tempo de produção de pauta depende de muitas variáveis, como mídia, fontes, público, gênero jornalístico (reportagem, entrevista, notícia etc.). Todo o processo deve constar de cronograma detalhado de atividades, que deve ser acessível a todos os membros do grupo (mesmo que não integrem aquela equipe específica). A divulgação deste planejamento permite a cada um compreender o conjunto do trabalho e também conhecer o trabalho de cada uma das partes.

No processo de pensar, experimentar, repensar e finalizar o produto, os alunos assumem todos os papéis na redação e executam todas as tarefas de uma organização jornalística, a saber:

- ✓ criam os projetos editorial e gráfico;
- ✓ fazem o planejamento do trabalho do semestre na redação, com indicação de metas e prazos;

- ✓ criam o formato da organização jornalística, com a hierarquia específica em que trabalharão no semestre;
- ✓ selecionam as equipes responsáveis pelas editorias;
- ✓ definem, distribuem e executam as tarefas; e
- ✓ fazem a avaliação dos resultados do trabalho com base nas metas e prazos acertados pelo grupo.

Com o projeto editorial pronto, é feito o planejamento geral das 12 semanas seguintes, divididas em quatro gestões de três semanas, cada uma. A cada gestão a equipe experimenta uma nova configuração organizacional. Assim, procura-se fazer um rodízio para que os alunos tenham condição de experimentar a partir de diferentes perspectivas – ora como chefe, ora como subalterno.

Os três professores em atuação no Campus – dois de redação e um de fotografia – guiam, acompanham e supervisionam o trabalho, assinando como responsáveis pela disciplina e pela publicação. Dentro da distribuição de papéis, são os diretores do jornal e nas três primeiras gestões atuam como editores-chefes e coordenadores de reportagem e de fotografia. Além das funções inerentes à produção das edições, os professores cuidam de unir a prática ao referencial teórico do jornalismo. A última gestão é totalmente administrada pelos alunos, que apresentam relatórios à direção.

Este perfil da disciplina, de dois encontros semanais contra uma produção diária intensa (se há fatos que o exija, os alunos fazem coberturas em tempo real) torna necessária uma “releitura” do contato diuturno das redações, substituindo esta carência de encontros presenciais diários com o uso de mecanismos de comunicação na rede. O curso de Comunicação Organizacional tem várias disciplinas parceiras neste sentido. Temos recebido alunos do curso noturno, que acompanham nosso trabalho e propõem modificações, simplificações ou mesmo soluções para problemas da organização; também participam alunos das disciplinas experimentais de produção jornalística.

No segundo semestre de 2011 experimentamos utilizar o grupo de e-mail (em uso há pelo menos cinco anos) em combinação com o Facebook. O e-mail passou a tratar de assuntos mais complexos, troca de documentos, relatos mais longos. Com a criação do grupo fechado Campus 1, no Facebook, passamos a ter um mural de recados e de troca de informações e orientações. Muitas vezes apenas acompanhei o grupo a discutir e tomar decisões. Faz parte do processo tomar decisões, mesmo que erradas.

Desde 2009 temos um endereço eletrônico (*secretaria.campus1@gmail.com*) que integra os grupos de cada semestre, o que permite reunir todo o material produzido

pelas diferentes turmas e também guardar as senhas de todos os endereços eletrônicos do jornal. A senha da secretaria (que deve ser mudada pelo novo grupo) é “prehecada”.

Jornalismo cotidiano: fazer dá trabalho

Com o desenho geral da produção, a partir da quarta semana, a equipe entra nas rotinas produtivas com base em conceitos de organização e administração da produção, de jornalismo para a web e de newsmaking. Durante este semestre o trabalho destina-se, especificamente, à produção de matérias para o *Campus Online*. A intenção é tornar os alunos capazes de produzir e manter um site jornalístico com renovação permanente de conteúdos, inclusive de fotografias. Eventualmente, matérias podem ser produzidas e publicadas no Campus impresso e vice-versa, mas ainda é raro acontecer.

A equipe de secretaria tem papel fundamental na coordenação do processo de produção. Formada por três alunos, é responsável por enviar relatórios das decisões tomadas nas reuniões de editores, manter atualizado o cronograma de produção do grupo; cobrar a entrega da proposta de pauta, segundo modelo adotado pela equipe; fazer a interface com as relações externas: equipe de Ciência da Computação, secretaria da faculdade, outras disciplinas que se relacionam com o *Campus Online*. Este grupo, na última gestão, assume a função de coordenação e um dos alunos exerce o papel de editor-chefe. As outras editorias são organizadas com um editor / coordenador e repórteres. Há uma editoria de fotografia e também uma pequena equipe (em geral de dois alunos) responsável pela direção de arte.

Como a publicação é diária, atualizada três vezes por dia em horários definidos – 9h, 15h e 18h – os contatos são feitos por e-mail e telefone. Nos dias de aula, a organização da redação é a seguinte: de 8h às 9h, reunião das editorias para relato do andamento de pautas, indicação de problemas e soluções; 9h30 às 11h, reunião de editores, para organização do cronograma coletivo.

A cada final de gestão, os editores apresentam relatórios quantitativos e qualitativos do trabalho da equipe. Os professores também fazem avaliação dos trabalhos publicados e do funcionamento da equipe. Esta avaliação coletiva resulta em novos planejamentos e estratégias, em correção de rumos ou mesmo em propostas de novas experimentações – como a inclusão de web TV, em parceria com um projeto de extensão desenvolvido por pesquisadores – alunos e professores – coordenados pela professora Dione Moura.

Sempre que considerem necessária uma intervenção coletiva para uma questão pontual da produção, os professores marcam aulas (geralmente no primeiro horário) com tema especificado previamente – e indicação de leitura. A partir da terceira gestão, começam a ser programados os atendimentos individuais para análise do desenvolvimento do trabalho específico do aluno.

Pesquisa empírica e documentada

As avaliações a cada final de gestão e a avaliação final individual tem-se tornado um mecanismo de documentação das experimentações de cada semestre. Servem como apoio para as turmas que se seguem e também para que os professores possam refletir sobre o ensino prático do jornalismo. Este espaço do Campus tem servido, seguidamente, desde o primeiro trabalho, apresentado ainda nos anos 1970 pelo professor Luiz Gonzaga Motta sobre a criação do novo laboratório como prática coletiva de ensino, para outros trabalhos apresentados em congressos e publicados em revistas, uma forma de documentar esta pesquisa empírica tão rica.

Foram apresentados trabalhos sobre o funcionamento do laboratório; experiências de negociação da notícia; a produção da grande reportagem como experiência de aprofundamento do jornalismo impresso, a análise do papel dos receptores no jornal Online. Em trabalhos de conclusão de curso (TCC) o laboratório também tem servido como espaço de reflexão sobre este fazer jornalístico, que incluem estudos sobre a produção de notícias sobre moradia estudantil; um livro reportagem sobre os 40 anos do Campus; um estudo de gatekeeper com acompanhamento do trabalho de seleção da notícia dos editores/alunos do jornal.

Neste semestre passamos a incentivar os alunos a, além de produzir notícia, escrever artigos que tenham a bibliografia básica da disciplina como referência e o fazer como objeto de análise. O importante, em todas as iniciativas, é que temos conseguido aliar ao fazer técnico, reprodutivo, um refletir em todas as direções que este fazer puder nos levar, seja no aspecto apenas produtivo, mas, principalmente no que diz respeito à ética, razão de ser no jornalismo.

Além das avaliações a cada final de gestão, os alunos ainda fazem uma última avaliação individual por escrito. Junto com um relatório quantitativo da produção, o aluno escolhe alguma fase do processo ou algum produto e faz uma análise à luz das teorias estudadas no semestre e previstas no programa. Colegiadamente, os professores

analisam o desenvolvimento e envolvimento de cada aluno: qualidade técnica de produção, capacidade criativa, crítica, compreensão da dimensão teórica do fazer. Alguns alunos ainda associam a avaliação à nota e relacionam-na com julgamentos pessoais do tipo: o aluno é bom, não é bom. Se a menção final fica abaixo do que consideram merecedores, muitas vezes foi porque não conseguiram ter entendimento da experiência. Mas a ferida narcísica deve ser tratada em outro momento.

Minha visão de laboratório é que este é o espaço ideal para sair das caixinhas confortáveis das disciplinas, o que torna necessário haver encontros coletivos de avaliação, para otimizar o trabalho dos professores – como gestores e orientadores – e dos alunos.

Bibliografia

- ADGHIRNI, Zélia; RUELLAN, Denis. **O Jornalismo como invenção permanente: novas práticas, novos atores**. Trabalho apresentado no IX Colóquio Brasil-França de Ciências da Comunicação. Curitiba: Intercom-SFSIC, 2009. Disponível em: http://recherche.telecom-bretagne.eu/labo_communicant/surlejournalisme/?page_id=1205
- BRANDÃO, Fátima. **Aspectos comportamentais da aprendizagem e trabalho em equipe**. Disponível em: http://www.fac.unb.br/midias/etapas/etapa1/documentos/Aspectos_comportamentais_da_aprendizagem_e_trabalho_em_equipe.pdf
- BRIN, Collete; CHARRON, Jean; BONVILLE, Jean. **Nature et ransfomation du journalisme – théorie et recherches empiriques**. Quebec: Les presses de L'Université Laval, 2007.
- CATANI, Denise B.; GALLEGO, Rita C. **Avaliação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, J. A.; CARVAJAL, M.; KALTENBRUNNER, A.; MEIER, K.; KRAUS, D. **Integración de redacciones en Austria, España y Alemania**. Revista Anàlisi 38, 2009.
- GOULART, Flávio A. A.; CUNHA, Rosani E. **Da burocracia à ad hocracia**. Revista do Serviço Público/Fundação Enap, ano 50, 1999.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.
- JORGE, Thaís. **Manual do Foca: guia de sobrevivência para jornalistas**. São Paulo. Ed. Contexto, 2008.

JORGE, Thaïs M.; MARQUES, Márcia. **A arte de negociar a notícia**. Revista Brasileira de Ensino do Jornalismo, v.1., n.3, p. 109-135, Brasília: REBEJ, Dez.2007 / mai. 2008. Disponível em: <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/135/89>

KUNSCH, Margarida. **Planejamento de Relações Públicas na Comunicação integrada**. São Paulo. Ed. Summus, terceira edição, 2003.

LOPES, Dirceu Fernandes. **Jornal laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor**. São Paulo: Summus, 1989.

MARQUES, Márcia; MOURA, Dione O. **De mochila nas costas, reconstruindo as trilhas da revista Realidade e em busca de novas narrativas**. Revista Campus Repórter-UnB. Porto Alegre. Revista Em Questão, vol. 15, nº 2. 2009. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/10933/7383>

MARQUES, Márcia. **Laboratório: espaço de pesquisa empírica em jornalismo**. Trabalho apresentado ao DT6, GP Comunicação e Educação do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2840-1.pdf>

MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco (org.). **Valquírias midiáticas – saga de 7 amazonas, ícones da vanguarda brasileira da Comunicação**. São Paulo: Ed. Arte e Ciência, 2010.

MEDINA, Cremilda. **Jornalismo e Epistemologia da Complexidade**. Revista Reflexões e Jornalismo, número 1, Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

SCHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1986.

SHUDSON, M. **The Power of News**. Cambridge/ Londres: Harvard University Press, 1999.

SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart. **Administração da produção**. São Paulo: Editora Atlas, 2002

SOUSA, Jorge Pedro. **As notícias e seus efeitos**. Lisboa: Minerva-Coimbra, 2001.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A formação necessária do jornalista

Dennis de Oliveira
Luciano Victor Barros Maluly

No Brasil, a queda da obrigatoriedade do diploma específico para o exercício da profissão de jornalismo imposta por decisão do Supremo Tribunal Federal em 2009 foi mais um evento entre tantos que permeiam a discussão sobre a formação necessária para o jornalista. Permanece uma percepção de que a atividade é meramente técnica, aplicada às ciências sociais ou mesmo como especificidade dentro de um campo de estudos maior chamado “comunicação”. Assim, o debate sobre a natureza do jornalismo cresce à medida que a profissão sofre impactos profundos tanto em função de deslocamentos do seu papel social, bem como das mudanças do ponto de vista tecnológico.

Fala-se em uma *crise do jornalismo*, ideia reforçada por dados de recentes pesquisas que mostram:

- a) queda de tiragem em torno de 45 a 50% da tiragem dos principais jornais impressos do Brasil, entre eles, a *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *O Globo* e *Correio Brasiliense* nos últimos dez anos segundo dados da ANJ (Associação Nacional dos Jornais) de 2010;
- b) perda da credibilidade do jornalismo na nação que se orgulha de ter sido a primeira a garantir a “liberdade de expressão” em seu texto constitucional, os Estados Unidos. Segundo pesquisa realizada pela Escola de Governo JFK da Universidade de Harvard, em 2007, a imprensa era a última colocada no quesito credibilidade entre 15 instituições estadunidenses, perdendo até mesmo para o Poder Executivo naquele momento comandado pelo desgastado presidente George W. Bush;
- c) esta perda de credibilidade acontece também no Brasil segundo pesquisa DataFolha de dezembro de 2012 onde se constatou que o percentual de pessoas que “confiam muito na imprensa” é de apenas 22%, enquanto os que não confiam é de 28%.

A chamada *crise do jornalismo* acontece em um momento de esgarçamento de pilares da sociedade liberal. Depois da queda dos regimes do Leste Europeu, simbolizada pela queda do muro de Berlim em 1988, o modelo capitalista liberal de

sociedade foi imposto como único, gerando um processo civilizatório com base no tripé economia de mercado, democracia representativa e neoliberalismo. Entretanto, passado pouco tempo, este mesmo modelo não conseguiu dar respostas satisfatórias a dilemas contemporâneos da humanidade como o problema ambiental, a concentração de riquezas e a miserabilidade crescente. Por isto, este momento é o que o sociólogo Zygmunt Bauman (2009) chama de *interregno*, isto é, um momento em que as bases de uma sociedade vigente demonstram fissuras e falhas, porém sem que haja um modelo alternativo pronto a substituí-lo. Por esta razão, Bauman considera que a utopia contemporânea está mais próxima de uma postura *iconoclasta* que de uma militância de projetos.

O jornalismo é uma atividade do processo de construção da era moderna (MARCONDES FILHO: 1999). O princípio da *destruição criadora* presente na aventura da modernidade sintetiza-se na dinâmica e na ritmicidade do jornalismo, de estar sempre antenado com o movimento do mundo.

Há uma singularidade própria da forma de apreensão da realidade por parte do jornalismo, a ritmicidade da atividade, que o coloca como uma forma de apropriação da realidade a partir das singularidades dos fatos cotidianos, dos tijolos colocados para a construção do novo (GENRO FILHO: 1987).

Diante disso, o jornalismo se coloca em uma dimensão singular dentro do rol das atividades profissionais. Há um aspecto conjuntural de crise de uma modalidade de sociedade na qual o jornalismo é produto direto e, durante muito tempo, foi o seu sustentáculo; daí que o interregno que passamos atinge em cheio esta área. As respostas a esta crise tendem a ir para um campo reducionista, ora restringindo o jornalismo a uma mera técnica, ora defendendo a especialização total, ora decretando a sua morte ou ainda dissolvendo-o dentro de um caldo impreciso chamado ciências da comunicação.

A própria defesa da exigência do diploma de jornalismo se esvai, muitas vezes, em um discurso meramente corporativista ou ainda restrito à preocupação de defesa da regulamentação da profissão. Não sai da esfera da reivindicação sindical. Apesar da compreensão destes motivos, este artigo apresenta alguns aspectos relativos à natureza e às perspectivas do jornalismo para contribuir para o debate de qual é a formação necessária para o profissional que irá atuar nesta área. Mais que apresentar respostas a esta indagação, o objetivo é levantar alguns campos argumentativos que merecem uma reflexão ainda maior nos diversos espaços do saber.

Natureza do jornalismo

O jornalismo atual tangencia alguns elementos como a interatividade, a diversidade, a pluralidade e a reverberação. A primeira corresponde aos valores determinados pelo contato, a segunda pela vivência, a terceira pela multiplicidade e a quarta por refletir a verdade. Ambas são intrínsecas à notícia como oposição às políticas editoriais que exaltam o privilégio, o conservadorismo, o singular e a indiferença.

A formação do jornalista passa por alguns princípios que estão ocultos nas escolas e nas redações dos principais jornais. O principal deles é a reprodução do modelo tradicional exercido pelos monopólios das redes de rádio e televisão e de alguns conglomerados de periódicos impressos, agora estendidos ao universo online. O alicerce do falso discurso é a qualidade pelo profissionalismo, com a técnica sendo a base das escolas de comunicação. A receita de bolo construída por meio da adaptação da agenda é transmitida aos alunos (futuros jornalistas) que assim conseguem manter o predomínio da grande imprensa por não conseguir furar (modificar) o padrão e também, por ser mão-de-obra barata, que é substituída periodicamente.

Sem perceber, vários professores de jornalismo reforçam o modelo vigente ao demonstrar como referência o contexto vivenciado pelos periódicos controlados por grupos estreitamente ligados ao poder político do país. Copiam e engessam o ensino pela descrição e análise, sem oferecer a eles mesmos a oportunidade de criar novos e outros conceitos de jornalismo. Optam pelos discursos da grande reportagem e de um possível jornalismo chamado de novo, ou mesmo de outras configurações, que mascaram o imaginário do aluno brasileiro por meio da também cópia de um monopólio do padrão norte-americano de contar histórias de vida.

Em muitas escolas brasileiras, o padrão formatado pelos chamados manuais de estilo compõe a base de disciplinas consideradas técnicas nos cursos de graduação em comunicação social, com habilitação em jornalismo. O debate em torno do conteúdo fica em segundo plano, já que o ensino está engessado pelo chamado sucesso do modelo instituído pelos grandes jornais. Sendo assim, o predomínio desse padrão tornou-se perigoso para a democracia, por determinar princípios que mantêm o discurso por uma única via, sem possibilidade de constituir espaços de debate entre os diferentes.

Em contramão, existe outra corrente que mantém uma vigília permanente diante da atuação da grande imprensa e sua influência no ensino do jornalismo. A crítica permanece constante, principalmente, diante do monopólio nas concessões e licitações

de rádio e televisão e também dos privilégios de alguns jornais diante da isenção fiscal, dos editais, do acesso ao círculo do poder, entre outras vantagens. Este grupo é essencial neste combate, mas parcial na oportunidade de propor e discutir novos conteúdos, já que o predomínio é pelo debate sobre a agenda dos grandes meios. Exercem a influência na reflexão, contribuindo para a formação do jornalista, mas, assim como os defensores do modelo predominante, continuam inertes e estagnados para com a multiplicação da pauta, das linhas editoriais e, em especial, da oportunidade do exercício de outro modo de conduzir o jornalismo.

A via alternativa é uma proposta que respeita o princípio vigente que forma uma massa de *profissionais* para a imprensa hegemônica, assim como considera fundamental a atividade dos críticos que mantêm a vigília sobre este monopólio. Porém, esta proposta não estabelece modelos, mas visualiza um campo de atuação que possibilita ampliar a notícia pelo plural, em que os sujeitos reflitam e estabeleçam diretrizes que permitam uma possível abertura no exercício do jornalismo.

Explicar ou compreender a realidade?

O poeta Paulo Leminsky escreveu:

Em práticas de texto, a ênfase no “conteúdo” está ligada a uma certa noção de naturalidade” na expressão. A forma “natural” é a que revela o “conteúdo” de maneira mais imediata. Preocupações com a “forma” obscurecem o conteúdo.(LEMINSKY: 1982)

Mais adiante, ele afirma:

Projetado na literatura, esse discurso “impessoal”, “objetivo” e “natural” é investido de “normalidade”. Na raiz, a palavra “normalidade” indigita sua origem de classe. “Normal” vem de “norma”. Norma é lei: poder. O discurso jorno/naturalista é o discurso do Poder. (IDEM)

A redução do jornalismo a uma modalidade técnica de redação específica, sob a argumentação de que ela permite atingir o objetivo maior do jornalismo, que é entender os fatos objetivamente, é a raiz desta crítica de Leminky. De fato, os jornalistas se debatem entre uma busca infrutífera pelo objetivismo total ou pelo seu contrário, o total subjetivismo que se toca com uma perspectiva relativista total e irracionalista e, finalmente, desta chega-se ao descompromisso social.

Uma das respostas a este dilema é dada por Karam ao propor que o objetivismo está centrado no método de apuração:

A objetividade do relato é o resultado que revela um conjunto de ações, comportamentos e opiniões de sujeitos que, subjetivamente, tornam-se objetivos em determinadas situações, sínteses da complexidade, produtoras de eventos, acontecimentos e assim por diante. (KARAM: 2004, 39)

Para sustentar sua visão, Karam cita Daniel Cornu, que afirma que o rigor metodológico é o caminho para que a objetividade não seja afastada, do ponto de vista ético, meramente por uma consideração valorativa vaga de “honestidade”, mas que seja alicerçada nos princípios deontológicos clássicos da profissão. Aqui se alinham valores como a exatidão, a descrição correta dos fatos, informações com origem conhecida, retificação de erros, confirmação de dados, inclusão de informações essenciais, fidelidade a textos e documentos. (idem, p. 41).

Entretanto, a apreensão destes elementos em uma realidade que se torna cada vez mais complexa exige uma competência muito além do domínio das ferramentas metodológicas e dos cuidados deontológicos na apuração. Exige fundamentalmente a capacidade de perceber elementos informativos para além do que é dado institucionalmente.

A crítica de Leminsky reside no fato de que basta a apreensão objetiva de dados perceptíveis empiricamente para que se construa um relato objetivo.

No discurso jorno / naturalista, o poder afirma, sob as espécies da linguagem verbal, a estabilidade do mundo, DE UM CERTO MUNDO, suas relações e hierarquias. O discurso, esse, em sua aparente neutralidade, é ideológico, embora invisível (ou por isso mesmo): é ideologia pura. Sua estabilidade é catártica: nos consola e engana com a imagem de uma estabilidade do mundo. De UMA CERTA ESTABILIDADE. Uma estabilidade relativa à visão do mundo de uma dada classe social muito bem localizada no tempo e no espaço. (LEMINSKY: 1982)

A percepção de outras dimensões da realidade dá-se pela capacidade de criar uma observação multiperspectívica proposta por Nietzsche (1978) como maneira de interpretar os fenômenos de uma forma mais ampla. Ou ainda, como Marx (1988) afirma no seu *Método da Economia da Política*, o “concreto é concreto porque é a síntese de **múltiplas determinações**” (*grifos nossos*).

A formação de um olhar plural e multiperspectívico vai além dos cânones metódicos dos compêndios de ética jornalística ou dos manuais técnicos de redação das redações das grandes empresas jornalísticas. Depende, fundamentalmente, da formação, de uma “cabeça bem feita”:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e da incorporação desta sapiência para toda a vida. (MORIN: 2000, 47)

O contato com a realidade fenomênica objetivando compreender as suas múltiplas singularidades é o eixo central da formação deste profissional. Assim, as práticas laboratoriais não são espaços de aplicação de técnicas consagradas e apreendidas em outros momentos, uma mera reprodução experimental – ainda em uma perspectiva naturalista e positivista – mas espaços de construção de conhecimentos. O enfrentamento de cada situação nas suas singularidades e a problematização / reflexão de esquemas teóricos é o ponto de partida para a construção de um conhecimento que não se cristaliza em regras, mas desafia a mente a um exercício de reflexão permanente e à constituição de um olhar multi-perspectívico.

Leminsky convoca-nos para a defesa de um discurso realista e não naturalista:

Invoca-se em vão o nome do realismo, que se procura confundir com o naturalismo. Realismo, quer dizer, discurso carregado de referencialidade, não é sinônimo de naturalismo. Ao contrário. O discurso realista não camufla a perspectiva. Realistas (e não naturalistas) são textos como o “Ulysses” de James Joyce. Ou as “Memórias sentimentais de João Miramar”, de Oswald de Andrade. (LEMINSKY: 1982)

Caminhos são consolidados pelo conteúdo e pela forma

Caminhos próximos ao saber ampliam e enriquecem a mensagem, resgatando o campo das comunicações e das artes. Elementos se entrelaçam pela proximidade entre forma e conteúdo, como um movimento que converge o tradicional e o contemporâneo.

Assim, o jornalismo aproxima o rádio da música, a televisão do cinema, os impressos da literatura, a fotografia da pintura e a Internet da biblioteca.

O radiojornalismo como música. O elemento é a reportagem que transcende a simples leitura de informações, como observados nos noticiários das principais emissoras do país, infelizmente dominadas pelas comerciais. O ambiente passa pelo princípio dos elementos captados e transmitidos no local. O repórter torna-se a extensão do ouvinte, ao permitir a audição pelo relato, ou seja, reconstitui-se o cenário para quem está distante.

O telejornalismo como cinema. As cenas flagradas, recuperadas e reconstituídas. O roteiro é o momento, o fato. O limite da câmara possibilita a seleção do que é possível e permitido na transmissão. O audiovisual dirigido pela história da vida. A mensagem conduzida como documentário, a produção pelo repórter. A busca é pela notícia diferenciada da ficção, do estranho mundo da televisão brasileira dominada por um conteúdo estagnado, falseado pela forma de uma única rede que domina o país desde o regime militar (1964-1985).

O jornalismo impresso como literatura. Palavras não faltam para reconduzir, equilibrar e valorizar o texto de um jornal ou revista. Literário, investigativo, interpretativo fomentam o dicionário que cria categorias para a reportagem. O jornalista na rua transformando acontecimentos em palavras. Tradição daquele que informa por que escreve bem. O universo dos noticiários padronizados que buscam novas idéias que os diferenciem. A reconstrução gráfica do gênero maior. O leitor busca a grande reportagem, porque tem sede de texto. O jornal impresso perde o sentido quando tenta copiar a Internet e suas notícias sem profundidade. Hábito e tradição dos repórteres, das letras.

O fotojornalismo como pintura. Reagrupar elementos que transcendem a visão. A função do fixo que permanece em movimento. A cena que fala como palavras. A comprovação do fato pela sensibilidade. A cultura do olhar do repórter que busca o detalhe. Momento de magia que, como a pintura, recupera a notícia pelo impacto. Que imagem!

O jornalismo online (a Internet) como biblioteca. Fundamentos que integram o tradicional e o novo pela perspectiva da comunicação e da cultura. Elementos que fortalecem e entrelaçam o áudio, o vídeo, a fotografia e o texto, disponibilizando conteúdos intermináveis além do fato. A possibilidade de recursos em mutimídia, buscando fugir do modelo tradicional.

A possibilidade de intercalar os recursos, incluindo os artísticos, ocorre para facilitar a interpretação de alguns pontos, ou seja, para preencher determinadas lacunas deixadas na matéria. A semelhança leva à integração, como no caso da música pelo rádio, mas a reprodução dos modelos da indústria fonográfica, cinematográfica, literária e multimídia reforça o mesmo erro do plágio já contestado da indústria do jornalismo. Neste caso, a criatividade é derrubada pela convergência sem vergonha, pela simples reprodução. Utilizar um recurso sem contexto, como uma música, a cena de um filme, uma foto ou pintura famosa é reutilizar o pronto, que fica apenas como ilustração.

O mesmo acontece quando as matérias que envolvem a simples edição por declarações (como as citações, as aspas, as sonoras...). O produtor simplesmente as recolhe, edita e organiza como uma colcha de retalhos. Cola e costura, sem nenhum texto. São modelos famosos nas mãos de cineastas, mas ineficazes no jornalismo, por destruir a construção textual pelo repórter.

Defender o texto é um fator determinante para a formação do jornalista, principalmente agora em tempos exagerados de edição.

A importância da prática laboratorial

O projeto pedagógico de um curso de jornalismo é conduzido, em parte, pelas ferramentas que conduzem ao processo de comunicação, desde a simples conversa ao uso eletrônico de meios possíveis de interação. Assim, o professor aproxima o aluno das plataformas em uso. Após o contato, cabe diretamente ao discente conduzir o processo, por meio do experimentalismo.

Nas disciplinas laboratoriais de jornalismo, a escolha da linha editorial releva a possibilidade da realização de veículos alternativos, sem cópia da agenda e do modelo dos grandes meios. Um jornal-laboratório em que o professor determina a pauta leva à reprodução do pensamento do docente sobre o processo jornalístico. O aluno torna-se objeto, como mero técnico que *faz* periódicos.

A transformação ocorre quando o docente media o debate em cima do conteúdo proposto. Então é possível um jornalismo criativo, sem plágios e reproduções. Ambos (professor e aluno) estão integrados ao processo.

A difícil tarefa de conduzir o discente à autonomia passa por quebrar os estereótipos em cima do que é notícia. A cópia do modelo impregna a produção dos veículos-laboratório dos cursos de jornalismo e, muitas vezes, o aluno fica avesso ou

com receita de mudanças. Quer fazer o mesmo, copiar a receita de bolo e entregar logo o trabalho para o professor, como fez no ensino médio. Peca por não ousar. Termina a faculdade sem, pelo menos, modificar a atual estrutura. Torna-se um jornalista *chão de fábrica*, que faz apenas o básico para se manter empregado.

A nova ordem é possibilitar uma adesão ao pensamento de que o jornalismo não possui modelo, mas estilos. O jornalista como repórter, sendo escritor, mediador, facilitador, condutor, locutor ou apresentador. O comunicador que rejeita a mensagem pronta enviada pelas agências de notícias. O repórter que coleta, apura, seleciona, produz e divulga a notícia, sem medo de assumir as responsabilidades.

A missão é transformar o jornalismo no espaço para a participação, a integração e a convivência. Conversar com as pessoas e denunciar as situações de injustiças que difamam a imagem popular. Investigar – sem a prática nefasta do jornalismo denunciativo – as práticas ilícitas e corruptas daqueles que se utilizam do setor público em benefício próprio, prejudicando a vida de milhões de pessoas, que necessitariam do mínimo para viver. O jornalista é aquele que não cansa de dizer que educação, cultura, saúde e segurança são direitos do cidadão. Dizeres clichês comuns na mídia, mas que não transparecem quando se observa as agendas jornalísticas, até mesmo em períodos eleitorais.

O distanciamento do jornalismo do mundo real isolou o jornalista no mundinho das celebridades, no Brasil, representados pelas estrelas das novelas, pelos astros do futebol e pelos coronéis da política. Um é melhor que o outro. Os interesses comerciais das empresas midiáticas justificam esta situação considerando que esses assuntos são importantes porque distraem o público. Alguns professores ensinam até na faculdade que jornalista também é uma celebridade. Comunicador social confundido com *papagaio de pirata*, que deseja ser capa da revista de moda do mês ou mesmo mediar programa de entretenimento.

Chega de superficialidade porque jornalismo é coisa séria. É inadmissível formar “noticiaristas” em vez de repórteres. Enquanto o primeiro conduz a matéria do gabinete, o outro percorre o local, entrevista as pessoas e garimpa o fato por meio da pesquisa.

Desde as disciplinas introdutórias como *Introdução ao Jornalismo* até o encerramento por meio do *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*, a condição básica é o ensino das teorias, éticas e técnicas da reportagem. A formação depende assim do conjunto de disciplinas que, interligadas, condicionam a estrutura para montagem de

jornais. Mais do que saber o que fazer, a pergunta que deve perpassar a formação do jornalista é o “porquê”.

Formar repórteres, formar para o diálogo

As diversas funções, como a redação e a edição, completam o conjunto de atividades exercidas pelo jornalista. Desta forma, as tarefas das disciplinas no curso de graduação, desde as consideradas básicas, como as de *Teorias da Comunicação*, quanto as práticas, associadas aos jornais-laboratório, têm a reportagem como princípio e finalidade.

Da formação de repórteres depende a construção da notícia, sendo parâmetro fundamental nos projetos pedagógicos do curso de jornalismo. Porém, o alcance depende de uma outra postura de ensino, baseada na abertura e no respeito pelas pessoas, sem o atual sensacionalismo, baseado no *policialesco*, na destruição da vida, ou seja, na exaltação da morte. Um jornalismo que valorize as iniciativas e observe a realidade do cidadão comum, aquele que acorda, trabalha, estuda e busca o essencial para levar uma vida simples, da melhor maneira possível e sem prejudicar o outro.

A construção de um país mais justo é a pauta central desta discussão, mas somente com jornalistas responsáveis seria possível uma cobertura global. Por isso, a lição destas palavras é a valorização do repórter como elemento capaz de modificar o mundo por meio de jornais.

A formação do jornalista é aquela que capacita o futuro profissional a perceber as múltiplas dimensões dos fenômenos singulares, a ampliar as perspectivas de olhar sobre as dimensões complexas dos fatos cotidianos e saber traduzir isto dentro dos fundamentos da linguagem específicos do jornalismo, seja em qualquer suporte. É ser realista e não naturalista. É desconfiar de qualquer cânone que se define como único caminho para decifrar a realidade.

Como a singularidade dos fenômenos é muito mais complexa que qualquer código teórico que se apresente como regra, o aprendizado passa necessariamente pela articulação de três dimensões da educação: ensino, pesquisa e extensão. Entendem-se todas elas como dimensões de construção do conhecimento dentro de certas especificidades – ao transmitir a informação, pelo contato e sistematização do conhecimento já produzido e pela confrontação com a dinâmica da realidade.

É desta forma que a prática jornalística se articula com uma dimensão crítica no sentido iconoclasta observado por Bauman. Ser repórter não é meramente relatar

acontecimentos, mas se dispor a dialogar – e convidar o público a fazer o mesmo – com todos os elementos da realidade.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **O triplo desafio**. São Paulo: Revista CULT. Edição 138. Agosto de 2009.

BELTRÃO, Luiz. **Teoria e prática do jornalismo**. Adamantina (SP): FAI – Cátedra Unesco Metodista de Comunicação para o desenvolvimento regional/Edições Omnia, 2006.

BLÁSQUEZ, Niceto. **Ética e meios de Comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1999.

BORIN, Jair. **A notícia e as suas versões, no espaço e no tempo dos grupos de pressão**. (Tese de doutorado) São Paulo: ECA/USP, 1981.

BRONOSKY, Marcelo Engel. **Manuais de redação e jornalistas: estratégias de apropriação**. Ponta Grossa (PR): Editora UEPG, 2010.

COELHO SOBRINHO, José; FERNANDES LOPES, Dirceu; PROENÇA, José Luiz. **A edição em jornalismo impresso**. São Paulo: Edicon, 1998.

FERNANDES LOPES, Dirceu. **Jornal-laboratório - do exercício escolar ao compromisso com o público leitor**. São Paulo: Summus, 1989.

GADINI, Sérgio Luiz. **Interesses Cruzados – a produção da cultura no jornalismo brasileiro**. São Paulo: Paulus, 2009.

KARAM, Francisco José. **Ética jornalística e interesse público**. S. Paulo: Summus, 2004.

LEMINSKY, Paulo. **A forma é o poder**. IN Suplemento Folhetim da FSP, 04/07/1982.

MARCONDES FILHO, Ciro. **A saga dos cães perdidos**. S. Paulo: Hacker, 1999.

MORAES JÚNIOR, Enio. **A formação cidadã do jornalista no Brasil: um estudo de caso da formação do jornalista na USP**. (Dissertação de mestrado). São Paulo: ECA-USP, 2006.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Porto: Escorpião, 1988.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PARK, Robert E. **A notícia como forma de conhecimento**. IN Meios de Comunicação de Massa. Organização de Charles S. Nanteinberg. São Paulo: Cultrix, 1966, pp. 169-185.

RAMADAN, Nancy Nuyen Ali. **Jornalismo na Era Digital: construindo uma filosofia de ensino**. (Tese de doutorado). São Paulo: ECA-USP, 2000.

Prática e teoria: equilíbrio obrigatório para uma boa formação profissional

Miguel Crespo

O exercício da prática jornalística inicia-se das mais diversas formas: através de licenciaturas na área da Comunicação Social seguidas de estágios nas redacções, por entrada directa nas redacções, sem qualquer formação jornalística ou como consequência do exercício de publicação de conteúdos em sites, blogues ou redes sociais.

A verdade é que, em Portugal, as regras que definem o acesso à profissão são pouco exigentes e restritivas, permitindo que haja grande diversidade de profissionais nos meios de Comunicação Social. Por um lado, isso permite às maiores redacções ter profissionais com conhecimentos técnicos muito diferenciados e, assim, poder analisar a realidade de forma mais contextualizada. Mas, por outro, tem profissionais com pouco ou nenhum conhecimento teórico ou prévio sobre o que é o jornalismo, as suas técnicas e as suas tecnologias.

Se isso já era por vezes problemático nos média tradicionais (imprensa, rádio e televisão), muito mais o é quando se passa para suportes digitais. O desconhecimento do meio é grande, as linguagens do digital escapam à maioria e muito poucos são, ainda, capazes de perceber que este meio não é apenas a transposição do que já conheciam (texto e fotografia, som e vídeo).

Talvez isto se venha a alterar quando os nativos digitais (para quem a internet é tão natural como a televisão é para nós) chegarem às redacções. Mas, até lá, o papel do Cenjor (Centro Protocolar para a Formação Profissional de Jornalistas) na formação de jornalistas com capacidades para lidar com um meio digital, multi-média (e não apenas multimédia) e interactivo é fundamental.

Em que âmbito surge, então o conceito de formação?

Ao contrário de outros sistemas de ensino, a formação profissional de adultos não tem antecedentes históricos. É verdade que desde os tempos mais imemoráveis, o mestre de um determinado ofício ensinava aquele que queria seguir uma profissão. Todavia, este ensino restringia-se aos aspectos práticos e os teóricos não eram normalmente focados.

Esta descrição (FERRO: 2005) deixa muito claro que existia um espaço vazio entre a prática e a teoria até às últimas décadas. Até há pouco mais de 20 anos, a profissão de jornalista em Portugal era maioritariamente praticada por profissionais “de tarimba”, sem qualquer preparação académica ou formativa prévia. Mesmo no final do século XX, quem vinha das universidades era recebido com um olhar de desdém e muitas reservas, principalmente porque mesmo a forma mais simples de construir uma notícia, a mal-amada pirâmide invertida, era apenas uma memória vaga perdida entre quatro anos de teorias comunicacionais que não tinham aplicação prática no dia-a-dia de uma redacção.

Hoje, o licenciado em Comunicação Social é bem aceite, mas as suas competências técnicas para enfrentar uma redacção continuam reduzidas ao mínimo, pois continua a existir o tradicional divórcio entre a Academia e o mundo do trabalho. E é nesse contexto que surge o Cenjor, com o objectivo de fazer a ponte entre a teoria e a prática, entre o saber académico e o saber fazer da prática.

Na sua apresentação, o Cenjor deixa muito claro qual é o seu papel, ao declarar que o seu objectivo “é contribuir para a melhoria da qualidade da informação difundida nos meios de comunicação de âmbito nacional, regional e local e da actividade empresarial do sector”. E adianta:

Para tal, visa possibilitar o aperfeiçoamento e a qualificação de profissionais, promover a adaptação a novas áreas da Comunicação Social, facilitar a aquisição de competências profissionais mais alargadas e apoiar a actualização e desenvolvimento das empresas do sector.

Com esta descrição, fica bem explícito qual o lugar que o Cenjor pretende ocupar: fazer a ponte entre o conhecimento tradicional, teórico, e a realidade das redacções. Estas tarefas são realizadas através de cursos específicos, regulares, distribuídos pelas quatro áreas da comunicação social (Imprensa, Rádio, TV e Web), mais a fotografia, e também pela realização de acções pontuais para grupos especializados (justiça, desporto, economia, etc.). A isto acresce-se a formação para empresas da área, para as quais são criados planos de curso à medida das necessidades.

Cada curso, seja ele regular ou pontual, é organizado tendo em conta uma série de variáveis e abordagens que não existem no ensino tradicional. Como exemplo, utilizam-se os dois cursos de maior duração da área de Jornalismo Online: o *Atelier de Jornalismo para a Web* e o *Aperfeiçoamento em Jornalismo para a Web*. Esses cursos

têm, respectivamente, 80 e 100 horas de aula, realizam-se de três a quatro vezes por ano, para grupos que têm entre 8 e 13 formandos.

Para começar, é definido um perfil de entrada em cada curso e são identificados os destinatários. Logo aqui há uma diferença. O *Atelier* dirige-se a pessoas com pouca ou nenhuma experiência, principalmente jovens licenciados ou finalistas universitários que procuram a formação como introdução às técnicas e tecnologias de produção de jornalismo antes de entrar no mercado de trabalho (porque, como já foi dito antes, na universidade não se explora a vertente prática).

Já o *Aperfeiçoamento* destina-se a profissionais que procuram reciclagem ou que pretendem adquirir novas competências e aperfeiçoar conhecimentos no domínio das linguagens e formas de melhor comunicar em suportes digitais. Na sua maioria, são jornalistas dos três meios tradicionais, que procuram conhecer a Web e as melhores formas de a explorar.

Por exemplo, os jornalistas da imprensa têm de perceber que o meio altera o texto e, na primeira fase, é necessário desconstruir hábitos e vícios. No caso da rádio, têm esquecer a lógica de *pivot* e lançamento de peça, pois na Web não existe uma lógica sequencial e a necessidade de fazer ligações explícitas entre conteúdos diferentes.

Por fim, no caso da televisão, é necessário apreender que vídeo na Web tem muito pouco a ver com um noticiário televisivo e que há recursos que, embora usem todos os dias, têm de ser esquecidos. Ao mesmo tempo, precisam descobrir que há outras possibilidades que não funcionam no ecrã TV, mas funcionam muito bem no ecrã Web.

Seja para iniciantes ou iniciados, esta formação do Cenjor visa preparar profissionais para as novas exigências em suportes comunicacionais contemporâneos, possibilitando uma resposta eficaz às necessidades de um mercado cada vez mais global, inovador, exigente e competitivo.

A diferença entre o *saber fazer* e o *fazer*

É então altura de estabelecer um ponto de partida e outros de chegada, o tão fundamental objectivo. Enquanto na universidade o objectivo é transmitir ao aluno determinados conhecimentos e no final fazer a sua avaliação, na formação toda a lógica é invertida. O objectivo aqui é que no final os formandos sejam capazes de materializar trabalhos jornalísticos que demonstrem que foram capazes de apreender as técnicas e

tecnologias que os formadores lhes apresentaram. Não é importante se os alunos *sabem fazer*, mas sim se eles *fazem*.

Para se atingir os objectivos propostos, são definidos vários objectivos específicos e parcelares, que funcionam como as balizas de uma prova de esqui e vão marcando o percurso que os formandos têm de realizar.

Ao contrário da universidade, onde os professores são escolhidos pela sua valia académica e pelo seu conhecimento teórico, no Cenjor os formadores são pessoas que aliam três características fundamentais. Além do conhecimento teórico necessário a contextualizar todos os passos da formação e a explicar os porquês de determinada forma de fazer, os formadores têm de possuir duas capacidades raras (ou mesmo a evitar) na universidade: serem jornalistas e bons comunicadores.

Ter a experiência das redacções é fundamental para que o formador possa desenvolver o seu trabalho dando orientações úteis para o seu quotidiano e não apenas visões teóricas retiradas de livros. Os exemplos práticos, as soluções testadas no terreno e os casos reais, tanto de sucesso como de falhanço, ajudam a despertar nos formandos mecanismos de aperfeiçoamento e formas de como evitar o erro. Ambos dois pressupostos fundamentais que ajudam o formando a uma rápida evolução na qualidade da sua produção jornalística.

Ser bom comunicador (quantos professores com grande domínio do assunto ficam com as salas vazias apenas porque não sabem falar com o aluno?) é fundamental para o desenvolvimento em contexto de formação.

O formador não é um professor. Não é alguém com domínio de um assunto que vai para a sala debitar informação mais ou menos relevante, mais ou menos teórica. Não é alguém que é dono da verdade, que a impõe aos alunos. É um mediador de relações, um catalizador de capacidades, um orientador profissional. É por isso que os formadores se afastam dos professores.

Um formador não é um emissor de informação que fala para muitos destinatários. É um agente activo na discussão, na partilha de conhecimentos e experiências, na orientação das expectativas e necessidades de quem partilha o espaço de formação. Aqui não há um canal unívoco e de sentido único. Há uma rede de transmissão não hierarquizada de informação, em que o formador tem o papel de homem do leme, sempre com a missão de levar os formandos a bom porto.

Para isso ser possível, o formador tem de estabelecer uma relação de empatia com os formandos. Tem de os incentivar a descobrir as suas capacidades, a desenvolver

as suas competências. Por isso os cursos de jornalismo para meios digitais do Cenjor têm uma organização baseada nos componentes dos meios tradicionais.

Primeiro um módulo sobre linguagens e escrita para suportes digitais. Este módulo está organizado em uma dezena de temas e tem entre 20 e 24 horas. Começa por falar nas linguagens do digital, ou seja, texto, som, imagem fixa, vídeo, infografia / multimédia. Os pontos de ligação e oposição entre o papel e o ecrã, o que se lê e como se lê permitem discutir preconceitos e ideias feitas que levam a concluir o que é uma constante nos vários meios e as suas diferenças fundamentais.

A seguir, aborda-se a interactividade, a relação com o leitor (receptor ou participante), a Web 2.0 (novo equilíbrio e novas expectativas), as novas formas de ver o conteúdo como serviço e fluxo e os conteúdos colaborativos.

Os conceitos de usabilidade são a base para desenvolver a consciência para a necessidade de criar o conteúdo pensado para o leitor – não para a organização –, para compreender a mudança e definição de foco e, por fim, para medir a usabilidade de um texto. Nesta sequência vêm os conceitos de texto e hipertexto e a sua utilização prática na criação de narrativas não-lineares e de estruturas de conteúdo que envolvam o leitor.

Assumindo que o formando já conhece estruturas de construção jornalísticas como a notícia, a reportagem, a entrevista ou o dossier, avança-se para a estratificação da informação na Web, caracterizando conteúdos curtos, extensos, micro-conteúdos, a relação entre os vários tipos de média em suportes digitais e conteúdos criados sobre bases de dados.

A escrita por blocos e em pirâmide invertida leva o formando a entrar definitivamente na criação de conteúdos para suportes digitais e a exercitar as melhores formas de transmitir uma mensagem. Vai ter de fazer uso da pirâmide invertida (compreendendo o por quê?) e os seus níveis de utilização, desde o mais básico até às formas alternativas de uso dessa pirâmide e da escrita por blocos. A utilização de hiperligações para estabelecer relações com o leitor e as suas regras são também aprofundadas.

Interiorizada a estrutura, passa-se às regras para uma escrita eficiente (curto, claro, rigoroso e criativo) e para actualização, cruzando esta lógica com a análise do texto passo-a-passo. Aqui trabalha-se o ritmo, a sequência de informação, a organização de ideias, o arranque, a dimensão do texto, a reconstrução de parágrafos e frases, as palavras a usar e a evitar. Abordam-se ainda técnicas redactoriais para novos formatos (exemplos: Twitter, blogues, etc.), explorando as vantagens, dificuldades e regras

fundamentais.

A titulação e legendagem ocupa um espaço importante naquilo que são pontos de entrada do leitor no conteúdo digital. Como tal, títulos, legendas, subtítulos e outros destaques são exercitados e explorados na tentativa de criar dinâmicas de leitura.

Mas porque um texto não está terminado quando se escreve o último ponto final parágrafo, mas quando se acaba de reescrever o que já se reescreveu, há um capítulo dedicado à releitura e reescrita, onde se exploram técnicas para evitar repetição de informação, com especial incidência no drama das gralhas, na escolha das palavras certas, na opção de “onde” terminar um texto e, claro, na limpeza e eliminação de redundâncias.

Para o final ficam as regras específicas da escrita digital, sempre utilizando a comparação com a escrita para outros suportes, nomeadamente no uso de siglas, como escrever números, uso de itálicos, negritos e sublinhados, uso de verbos, explicitação de datas, utilização de cor e outras regras fundamentais. São ainda abordadas as redes sociais e as formas como o jornalista pode estabelecer uma relação com o leitor, o planeamento editorial e estratégias básicas.

Todas estas matérias são trabalhadas numa relação equilibrada entre o teórico e prático, usando vários métodos didácticos e actividades muito diversas, que vão dos jogos, à descoberta, à discussão ou mesmo ao *role-play*. No percurso de cada matéria vão sendo realizados exercícios de consolidação (distribuídos ao longo de todas as sessões).

Após esta introdução ao novo meio, desenvolvem-se então capacidades técnicas e tecnológicas mais específicas, sempre contextualizando cada passo. Primeiro vem o som, muitas vezes o parente pobre dos média, mas que na Web merece um papel especial. Se estamos habituados a ver e a sobreviver com vídeo com má imagem (o *Youtube* é o melhor exemplo), é muito difícil lidar com mau som. Em oposição, mostra-se como o bom uso do som pode reforçar a mensagem de uma qualquer peça jornalística. E, no final, todos os formandos são capazes de captar e editar os seus sons.

Na imagem trabalha-se a captação e a edição, sempre num contexto de explorar o meio da melhor forma. A oposição com a imprensa é gritante, as necessidades são diferentes e a lógica de narrativa visual muito mais presente e efectiva. Terminado o módulo, todos os formandos saberão captar boas imagens, percebendo o que estão a fazer, e editá-las e prepará-las para publicação, a solo ou em formato de galeria ou fotorreportagem.

Para o fim, fica o vídeo, cada vez mais omnipresente. Conhecidas as lógicas da imagem estática, desenvolvem-se as valências de explorar o vídeo em narrativas muito mais coerentes com a Web e o menos possível televisivas.

Para já, de fora fica o multimédia interactivo. Não que ele não faça parte indissociável deste meio digital, mas porque o domínio dos seus conceitos, técnicas e tecnologias é demasiado complexo para que, no tempo de duração de um módulo destes cursos, seja possível fornecer aos formandos uma formação com aplicação prática. Ou seja, apesar de desejável, não sendo possível garantir que os formandos adquiram competências suficientes para produzir determinado de trabalho, é preferível não abordar o assunto em detalhe. A consequência, caso houvesse um módulo multimédia sem resultados práticos, seria a frustração, algo que não pode ser aceitável num programa de formação.

50-50: a necessidade de contextualizar o aprendizado

Mas não se pense que os cursos de formação são cursos meramente técnicos ou tecnológicos. Tão importante como o “como”, é o “por quê”. Não há técnica ou tecnologia desenvolvida em formação que não seja explicada, contextualizada. O formando não tem apenas de saber fazer, mas saber por que motivo o faz.

É daí que surge a regra informal dos 50-50: para cada conteúdo mais teórico, numa lógica mais ou menos expositiva, terá de haver igual tempo de experimentação dos formandos. Por cada assunto exposto terá de haver igual tempo de debate. Por cada nova forma de fazer explicada, terá de haver tempo para a concretizar na prática.

A formação assume assim um carácter de laboratório acompanhado e contextualizado, onde há lugar para, na prática, explorar sem constrangimentos e proceder à experimentação de novas formas de fazer jornalismo.

Para os formandos, o que se procura é promover um espírito de total abertura a novas situações, à partilha de experiências prévias, à colocação de dúvidas e questões, numa relação não-hierarquizada. O formador ocupa o papel de orientador e mediador de informação, que flui livremente pela sala.

O formando tem de desenvolver formas de fazer, mas tendo consciência das opções que toma. Por exemplo, num curso em que se desenvolvem as capacidades de comunicar em suportes digitais, não se aprende apenas a mexer em ferramentas. Discutem-se as linguagens do digital, porque funcionam melhor assim e não de outra

forma, o que as aproxima ou distingue dos outros meios, a forma como os usuários reagem e interagem a cada tipo ou estilo de informação.

Em suma, as ferramentas e a sua aprendizagem são apenas o meio de comunicar essas linguagens. E todos os passos de cada curso são organizados e estruturados dessa forma.

Também por oposição ao ensino clássico, na formação de jornalistas possibilitada pelo Cenjor são usados de forma activa vários métodos de transmissão de conhecimentos. O método expositivo (alguém fala e os outros ouvem) é evitado sempre que possível. A evolução profissional dos formandos é estimulada pelo método expositivo quando necessário, mas sempre numa lógica de diálogo aberto e não de monólogo.

É usado um modelo de transmissão que corresponde a algo que nos manuais de formação é referido como “escuta activa” e que deve ser praticado na proporção de 2:1. Ouvir com dois ouvidos, o dobro do que se diz com uma boca.

Outros métodos bem documentados nos manuais de formação são os métodos interrogativo e demonstrativo. No primeiro, o formando é chamado a intervir, a questionar, a procurar respostas – em vez de lhe ser dado tudo como adquirido. No segundo, para cada afirmação há uma demonstração prática.

Tudo isto é feito usando todo o tipo de recursos e actividades possíveis. São mostrados vídeos, estudados casos reais, propostos exercícios individuais e em grupo a cada passo que se dá. Há quem aprenda ouvindo, mas é muito mais intenso ver, discutir, debater e experimentar. E é na prática que a formação atinge o seu objectivo de abrir portas aos formandos. É a fazer que se apreende; e é a fazer que se interiorizam novas realidades, sejam eles conceitos teóricos ou formas práticas de fazer comunicação.

Ao longo do decorrer dos cursos, os formandos são chamados a explorar as suas capacidades profissionais, tendo o formador o papel de indicar caminhos, propor as melhores formas de concretizar as ideias e alertar para os obstáculos e dificuldades. É o formador-orientador, que acompanha em vez de ordenar, que aconselha em vez de reprimir, que alerta em vez de proibir.

Outra grande diferença entre a formação e o ensino é a colocação dos objectivos. No ensino, o objectivo é do ponto de vista do professor. Para uma dada matéria ele tem um programa pré-definido e tem de o cumprir no número de aulas previstas. Na formação, o objectivo não é o do professor.

No ensino, há o ritmo do professor. Na formação, o ritmo é o dos formandos – uns mais rápidos, outros mais lentos. Cabe ao formador definir estratégias para que o próprio grupo se entreajude e os membros mais rápidos ajudem os menos lestos. Ninguém fica para trás. São os formandos que marcam a sua própria evolução e cabe ao formador levar os mais lentos o mais longe possível.

Num meio onde tudo muda de um instante para o outro, dar ferramentas de análise e apontar caminhos é tão importante como mostrar a realidade do momento. Preparar para o futuro é uma palavra de ordem que orienta todas as sessões. Daí que não se aborde apenas o presente, mas também o futuro, sem esquecer o passado sempre que é necessário perceber uma determinada evolução.

Mas as tendências e dinâmicas dos média, em especial na vertente dos suportes digitais, são sempre abordadas e exploradas. Assim, consegue dar-se uma visão prospectiva sobre a Comunicação Social em particular e sobre a comunicação digital.

Para se atingir os objectivos finais, materializados num trabalho extenso que integra componentes de texto, imagem, som e vídeo, que servem como mostra dos trabalhos de cada formando e provam a aprendizagem realizada por cada um deles, as sessões são sempre orientadas numa lógica dinâmica em que todos os intervenientes contribuem para o desenvolvimento do grupo e dos indivíduos.

Os cursos culminam com uma avaliação que conjuga factores que vão do interesse à aprendizagem, passando pela participação, assiduidade ou pontualidade, mas culminam na análise dos trabalhos produzidos. Ou seja, a avaliação contínua constitui a base da avaliação dos formandos. São considerados factores de avaliação a assiduidade, participação nas sessões, espírito crítico, espírito de equipa, cumprimento de prazos de entrega e qualidade dos trabalhos produzidos (teórico-práticos e de consolidação de conhecimentos).

Na formação, ao contrário dos sistemas clássicos de ensino, a avaliação dos formadores é tão importante como a dos formandos. Todos avaliam e todos são avaliados. A avaliação dos formadores é concretizada através de questionários a preencher pelos formandos no final de cada módulo e os dados recolhidos são utilizados para aperfeiçoar os cursos e a actuação dos formadores.

É ainda obrigatória uma sessão final de debate e discussão de trabalhos, métodos, pontos fortes e fracos de cada curso, de modo a que todos tenham o *feedback* adequado e possam continuar o seu desenvolvimento profissional após o término do curso.

Em conclusão, o sistema de formação proposto pelo Cenjor, único centro de formação de jornalistas existente em Portugal, aposta num equilíbrio teórico-prático que se pretende que contribua para o enriquecimento profissional (e porque não pessoal?) dos jornalistas e candidatos a jornalistas. Assim é conseguindo um equilíbrio singular entre o *saber-saber* e o *saber-fazer* que todos os anos forma milhares de pessoas nas mais diversas áreas.

Bibliografia

FERRO, António Mãos de. **As Funções do Formador e os Contextos de formação**. Ed. Nova Etapa: 2005. Disponível em: www.novaetapa.pt.

Centro Protocolar para a Formação Profissional de Jornalistas: Cenjor. www.cenjor.pt.

Parte II

Números e factos do ensino superior de Jornalismo em Portugal: de como o excesso de procura resultou em excesso de oferta

Pedro Coelho

Este estudo analisa a formação em jornalismo em Portugal que, nesse país, é ministrada nas universidades públicas e privadas e nos institutos politécnicos públicos e privados. Na concretização dessa análise, apresentamos, primeiro, o conjunto de cursos que, nos respectivos planos de estudos, enunciam a preparação para a profissão de jornalista. Numa segunda fase, caracterizamos cada uma das propostas curriculares, criando tipologias (ou agrupamentos) de cursos, identificando a matriz que lhes define a identidade.

A seleção dos cursos analisados foi feita de acordo com dois critérios fundamentais. Por um lado, incluímos todas as licenciaturas que enunciam a preparação para o acesso à profissão de jornalista. Por outro, excluimos todas as licenciaturas em que esse objetivo não é claramente assumido e que, mesmo apresentando planos curriculares associados à comunicação, colocam o enfoque no cruzamento com as relações públicas, o marketing, a publicidade ou ainda com as tecnologias da informação, o audiovisual ou o multimédia.

A formação académica em jornalismo e o acesso à profissão

Em Portugal, existem 31 cursos superiores que enunciam uma preparação para o acesso à profissão de jornalista. Ainda que algumas dessas licenciaturas não ofereçam o ramo específico de jornalismo no plano curricular, os respectivos departamentos incluem-no na lista das opções profissionais a que o curso dá acesso.

O **quadro 1**, a seguir, apresenta a lista completa desses cursos e estabelece a distinção entre eles em função de três critérios: estatuto do estabelecimento de ensino onde os cursos são ministrados (universitário, politécnico, público, privado), localização geográfica e número de vagas.

QUADRO 1

Cursos de acesso a Jornalismo. Critérios Transversais (ano lectivo 2009/2010)

EST. ENSINO	CURSO	VAGAS	ESTATUTO	GEOGRAFIA
UNL FCSH	CC	85	UPB	LIT CENTRO
Uporto FL	CC JORN	75	UPB	LIT NORTE
UTL ISCSP	CC	62	UPB	LIT CENTRO
UTAD VILA REAL	CC	61	UPB	INT NORTE
UM BRAGA	CC	60	UPB	LIT NORTE
UBI COVILHÃ	CC	50	UPB	INT CENTRO
UCOIMBRA	JORN	40	UPB	LIT CENTRO
UAÇORES	CS E CULT	23	UPB	ILHAS
IP VISEU ESE	CS	75	PPB	INT CENTRO
IP LISBOA	JORN	60	PPB	LIT CENTRO
IP COIMBRA ESE	CS	40	PPB	LIT CENTRO
IP SETÚBAL ESE	CS	40	PPB	LIT CENTRO
IP LEIRIA ESE	CS e ED MULT	40	PPB	LIT CENTRO
IP PORTALEGRE ESE	JORN e COM	35	PPB	INT CENTRO
IP FARO ESE	CC	35	PPB	SUL
IP TOMAR EST ABRANTES	CS	35	PPB	INT CENTRO
UC LISBOA	CS e CULT	150	UPV	LIT CENTRO
LUSÓFONA LISBOA	COM e JORN	90	UPV	LIT CENTRO
LUSÓFONA LISBOA	CC e CULT	75	UPV	LIT CENTRO
LUSÓFONA PORTO	CC e CULT	75	UPV	LIT NORTE
UAL	CC	75	UPV	LIT CENTRO
UFP PORTO	CC	60	UPV	LIT NORTE
UC BRAGA	CC	40	UPV	LIT NORTE
ISMAI	CC	75	PPV	LIT NORTE
ISNP LISBOA	JORN	60	PPV	LIT CENTRO
ISEIT ALMADA	CC e MKT	30	PPV	LIT CENTRO
ISMT COIMBRA	CS	30	PPV	LIT CENTRO
ISLA VNG	COM	30	PPV	LIT NORTE
ISEIT MIRANDELA	CC e MKT	20	PPV	INT NORTE
ISCI AVEIRO	COM	20	PPV	LIT NORTE
ISLA SANTARÉM	COM	15	PPV	INT CENTRO

As 31 licenciaturas que enunciam uma preparação para o acesso à profissão de jornalista oferecidas no ano lectivo de 2009/2010 são ministradas em oito universidades públicas, oito institutos politécnicos públicos, quatro universidades privadas, com uma oferta de sete cursos (a Universidade Lusófona apresenta duas ofertas diferentes no pólo de Lisboa e uma terceira no pólo do Porto e a Universidade Católica disponibiliza,

igualmente, duas formações na área em duas cidades distintas: Lisboa e Braga) e oito institutos politécnicos privados.

Vale a pena acentuar que a lista que apresentamos integra, exclusivamente, as licenciaturas cujo percurso, definido em plano curricular, inscreve a profissão de jornalista nos objetivos propostos. Assim, excluímos do *corpus* de análise todas as propostas de formação que cruzem a comunicação com as tecnologias da informação, do audiovisual e do multimédia, as relações públicas, a publicidade, o marketing. Essas propostas apontam caminhos mais dirigidos a atividades profissionais que, mesmo integrando o vasto Campo da Comunicação, não apresentam cruzamentos diretos, e de estrutura, com o jornalismo.

O jornalismo foi, desta forma, assumido como o critério de base que presidiu à seleção destes cursos, independentemente de se tratar, apenas, de um ramo específico do vasto Campo da Comunicação. A discussão sobre o posicionamento do jornalismo neste campo e a relação que este ramo mantém com os restantes (as relações públicas, a publicidade etc) são matérias que perdurarão, certamente, para lá dos ecos deste nosso trabalho, ainda que o caminho pré-anunciado em 1997 por Wilbur Schramm se afirme, cada vez mais, uma certeza:

A minha previsão é de que o estudo da comunicação se consolide, num futuro próximo, a partir da combinação integrada de áreas como o jornalismo, o discurso, o cinema, a comunicação de massas, as ciências da informação, num único campo, simplesmente caracterizado como campo da comunicação²⁶. (SCHRAMM, IN: DICKSON: 2000, 75)

As questões que esta integração proposta por Schramm levanta em relação ao ensino do próprio jornalismo abrirão, certamente, novas janelas de discussão. Porém, neste estudo sobre a realidade portuguesa, interessa-nos, exclusivamente, desenvolver o critério que presidiu à seleção dos 31 cursos da amostra. Nesse sentido, não poderíamos passar ao lado da discussão que tem marcado, como espada de dois gumes, um século de história da formação académica dos profissionais da área. O esforço de sistematização de um balanço entre teoria e prática no processo formativo é, aliás, um elemento omnipresente sempre que se aborda esta temática.

Integrar o jornalismo no vasto Campo da Comunicação, como antevia Wilbur Schramm, parece-nos, contudo, ser o menor dos problemas. Essa descendência é

²⁶ Tradução nossa.

natural, ainda que, nos primórdios da formação em jornalismo, o ensino da acção técnica se tenha imposto divorciado de outras disciplinas do campo da comunicação, área de saber que, aliás, no início do século XX, estava ainda por explorar.

O que nos parece ser o cerne da questão está naquilo que Betty Medger considera ser a contaminação dos valores do jornalismo, a que não será, certamente, alheia essa integração do ensino do Jornalismo na Comunicação. Esse é, claramente, um problema do nosso tempo. Segundo Medger (In Dickson, 2000: 156):

Um currículo genérico de comunicação significa que os estudantes de jornalismo passarão menos tempo a promover as capacidades intelectuais fundamentais à prática do jornalismo (...) Aos estudantes de jornalismo exige-se que saibam pensar – criticamente – para lá dos seus próprios interesses e apenas no interesse e nas necessidades do público” (in Dickson, 2000: 156) (tradução nossa). “A natureza e a missão do jornalista - conclui a académica - é diferente da natureza e da missão dos outros campos da comunicação”, como “a publicidade ou as relações públicas”. Essas áreas, especifica Medsger, “representam interesses particulares”, ao contrário do jornalismo, que “atua centrado no interesse geral (*idem*: 147)²⁷.

Ainda que o jornalismo e a própria acção jornalística, neste nosso tempo, possam ter sido, de alguma forma, contaminados pelas relações públicas e pelas técnicas de marketing, em nome da busca incessante de audiências, a raiz etimológica dos campos, em nome da sobrevivência do próprio jornalismo, deve permanecer distinta. Como alertava James Carey, “o jornalismo está a desaparecer dentro do mundo mais amplo da comunicação. A nossa aspiração é resgatar o jornalismo desse universo mais alargado” (In: Kovach e Rosentiel, 2001: 08).

Kovach e Rosentiel (2001: 06, 08, 09) elegem essa linha de diferença, esse fosso profundo entre o jornalismo e as relações públicas ou o marketing:

A finalidade do jornalismo é fornecer às pessoas a informação de que precisam para serem livres e se autogovernarem (...). O jornalismo contribui com algo de único para uma cultura – informação independente, fiável, rigorosa e abrangente, necessária para a liberdade dos cidadãos. Se o jornalismo é solicitado a fornecer algo que desrespeite essas qualidades, estamos perante uma perversão da cultura democrática. (KOVACH e ROSENTIEL 2001: 06, 08, 09)

Consciente e praticante da identidade que, apesar de tudo, diferencia o jornalismo das outras atividades profissionais do campo da comunicação, a

²⁷ *Idem*.

descontaminação, reclamada por Betty Medger, é uma mais uma via de argumentação no, aparentemente, infundável debate em defesa do futuro do jornalismo.

O espectro da discussão é largo. Desde a linha de pensamento mais pessimista, como a de Beverly Kees, uma ex-repórter e editora de jornais em Minneapolis e atual editora residente do *Freedom Forum*, em Oakland, até às teses mais adaptadas aos rumos do nosso tempo. Kees considera que o maior “pesadelo” do jornalismo reside no “desaparecimento” dos estudantes de jornalismo e na sua “substituição por criaturas brandas, sem formação específica que lhes permita fazer as perguntas relevantes, e incapazes de analisarem, e de organizarem, a informação de verdadeiro interesse público”²⁸ (1996: 04).

Kees temia, no fundo, que a integração da formação em jornalismo no vasto campo da comunicação acabasse por criar meros “comunicadores generalistas”. A tese da ex-repórter surge algo datada e o pessimismo nela demonstrado pode estar relacionado com as dúvidas impostas pelas incertezas do final do século XX. Nesse período, os avanços tecnológicos, assumidos pelos empresários de comunicação, parceiros da rentabilidade, do negócio e do lucro das respectivas empresas, deixavam o futuro do jornalismo numa nebulosa. A tendência natural, nessa época, foi a demonstrada por Kees: a sensação de que o jornalismo teria de sofrer alterações impostas pela tecnologia, conduziu profissionais e académicos à encruzilhada imposta pela incerteza.

As incertezas mantêm-se, mas o futuro do jornalismo surge, apesar de tudo, mais definido. E as investigações académicas sobre o ensino do jornalismo alicerçam as suas bases à volta de um princípio sólido, que parte da necessidade de existir um equilíbrio entre teoria e prática.

Teoria e prática na formação de jornalistas

No momento em que apresentamos a lista completa de cursos que direta ou indiretamente pretendem formar jornalistas em Portugal, recordemos, apenas, algumas das posições que têm marcado o debate teoria / prática na primeira década do século XXI. Essa discussão é, afinal, o diapasão dos currículos e dos debates entre académicos, alunos, empregadores e jornalistas. As decisões, as atitudes, as escolhas de cada um dos

²⁸ Tradução nossa.

agentes – destinatários dos processos formativos nesta área – dependem, sempre, da dose de equilíbrio entre a teoria e a prática exposta nos currículos.

Hugh de Burgh: “Os estudantes de jornalismo anseiam pela interação entre teoria e prática, querendo demonstrar em que medida uma influência a outra”;

Melvin Mencher: “Os bons programas de jornalismo equilibram teoria e prática, técnica com pensamento, ensinam técnica e conteúdo” (2002: 102);

David Skinner, Mike J. Gasher, James Compton: “Defendemos uma abordagem holística que posicione o jornalismo como uma prática institucional de representação, mergulhada no seu próprio contexto: histórico, económico, político e cultural. No que concerne aos currículos de jornalismo, tal abordagem significa que os estudantes precisam, não apenas, de uma técnica particular, mas, sobretudo, de compreender como é que o jornalismo participa na produção e circulação da compreensão do mundo” (2001: 341);

Ami Lönnroth: A “quebra de barreiras entre teoria e prática” nos programas, fazendo “um esforço para encarar o jornalismo como um todo” é uma “filosofia jornalística que define um modelo de acção de resistência contra as manipulações das forças do mercado e da política” (s.d.:2);

Lee Bollinger: “Ensinar apenas a técnica é claramente insuficiente neste novo mundo e sobretudo numa Universidade de referência” como a Columbia (GLASER, 2002: 1);

Brooke Kroeger: “Um programa que promova o melhor treino jornalístico não deve prescindir do contexto académico, nem tão pouco a academia deve ignorar as virtudes de um excelente treino. Compreender e descodificar o mundo de hoje exige uma formação teórica e um olhar jornalístico, e a Universidade é o lugar ideal para associar ambas as dimensões” (2002: 2)²⁹.

Em síntese, o pensamento desse conjunto de autores aponta para a necessidade de existir um equilíbrio entre as duas dimensões, nos programas formativos. A integração teoria e prática deveria ser o molde de qualquer plano curricular na área. Esta revisão das posições dos diversos autores em defesa desse equilíbrio serve, igualmente, para contextualizar os receios de Kees, aqui enunciados, relativamente ao futuro da formação de jornalistas. Isso conduz-nos, diretamente, à problemática que orienta o nosso rumo de análise: o posicionamento do jornalismo no campo da comunicação e a forma como esse ramo específico se cruza com os restantes na definição dos currículos.

²⁹ Este e os cinco parágrafos anteriores são tradução nossa.

Betty Medsger considera, como vimos, que a interseção de ramos como a publicidade, as relações públicas o marketing com o jornalismo pode contaminar esta última área, defendendo, por isso, a definição clara da identidade de cada ramo.

De facto, o papel que os demais ramos e o jornalismo desempenham na sociedade corresponde, também em nosso entender, ao definido pela autora. Mas com esta observação, Medgser não parece entrar em rota de colisão com os autores anteriormente citados, que zelam pela interação entre prática e teoria nos programas curriculares. Muito pelo contrário, ao invés de limitar os horizontes da formação em jornalismo ao ensino técnico – ficando o processo formativo dos alunos restrito às escolas de formação profissional – Medgser realça, exclusivamente, a necessidade de separação dos ramos, respeitando a identidade de cada um.

A discussão sobre a necessidade de o processo formativo romper as limitações impostas pelo mero ensino técnico resulta da análise do posicionamento do jornalismo no campo da comunicação, emergindo, igualmente, desse sempiterno debate sobre o equilíbrio entre teoria e prática nos planos curriculares.

Assim, à luz deste enquadramento teórico que apresentámos, a amostra dos 31 cursos que seleccionámos particulariza o jornalismo, por ser o nosso objeto de estudo, incluindo, exclusivamente, as propostas curriculares onde existam interceções entre os campos da comunicação e do jornalismo, ou entre os campos das ciências sociais e humanas e o jornalismo. De acordo com esta orientação, e como já aqui assinalámos, as licenciaturas com enfoque exclusivo na área das relações públicas, do marketing, da publicidade, do audiovisual ou do multimédia, não integram, portanto, esta amostra³⁰.

As 31 licenciaturas oferecidas adotaram denominações semelhantes. Na base de todas sobrepõem-se o campo da comunicação, seja entrecruzado com o ramo específico do jornalismo ou este último apresentado autonomamente. Contudo, nesses casos, os planos curriculares não excluem as outras disciplinas das ciências sociais e humanas que definem, desde a origem, a identidade destas licenciaturas em Portugal.

³⁰ O facto de a amostra ter sido constituída com o enfoque no jornalismo, e não na comunicação, permite-nos excluir as licenciaturas referidas. A decisão está, também, veiculada à incompatibilidade que assumimos existir entre o jornalismo e a as atividades do campo da comunicação que cumprem a prossecução de interesses individuais, como a publicidade, o marketing ou as relações públicas. Assim, apenas incluímos na amostra as licenciaturas que cruzam a comunicação a qualquer uma das três áreas referidas quando os planos curriculares oferecem cadeiras de jornalismo e o acesso à profissão consta dos objetivos formativos do referido curso. No que concerne ao multimédia e ao audiovisual assumimos idêntico compromisso: as propostas exclusivamente tecnológicas foram rejeitadas, tendo sido incluídas, apenas, as que enunciam a preparação para o acesso à profissão de jornalismo e que, como tal, incluem nos planos curriculares, disciplinas da área.

Após o nascimento da primeira licenciatura da área, em 1979, o curso de Comunicação Social, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, um curso, de facto, muito alicerçado nas humanidades e nas ciências sociais, assistimos ao “milagre da multiplicação dos cursos” (Mesquita, 1994: 82). O curso da Universidade Nova inspirou um conjunto de cursos análogos em universidades públicas, privadas e em institutos politécnicos públicos e privados. Este curso acabou, igualmente, por servir de rampa de lançamento a ofertas exclusivamente direcionadas para o jornalismo.

A primeira surgiu em 1993, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e permanece, ainda hoje, como o único curso com programa específico em jornalismo oferecido pela Universidade Pública.

Estatuto, vagas e localização dos estabelecimentos de ensino

O quadro 2, a seguir, destaca a representatividade do estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Superior (EES) no total da amostra.

Quadro 2:

Estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Superior (ano lectivo 2009/2010)

UNIVERSIDADES PÚBLICAS:	08	25,8%
UNIVERSIDADES PRIVADAS:	07	22,6%
POLITÉCNICOS PÚBLICOS:	08	25,8%
POLITÉCNICOS PRIVADOS:	08	25,8%

Verificamos a existência de uma repartição equilibrada em termos de representatividade de cada tipo de EES no total da amostra. Ainda que exista menos uma universidade privada (sete cursos, contra oito nos restantes EES), tal não significa, como veremos, que a representatividade seja realmente menor. Só o cruzamento do estatuto dos EES com o número total de vagas, quadro 3, permite avaliar o peso real de cada sector na amostra total.

A Direção Geral do Ensino Superior publica, anualmente, o número de vagas oferecidas em cada curso superior público e privado. A única exceção é a Universidade Católica Portuguesa. O dado relativo aos dois cursos da Universidade Católica, que

permitem o acesso à profissão de jornalismo, foi apurado por contacto direto com a Reitoria da referida instituição. O quadro 3 sistematiza as vagas existentes nas Universidades e Institutos Politécnicos públicos privados.

Quadro 3: Vagas 2009/2010 (1ª Fase)

TOTAL	1661	
ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	816	49,12%
ENSINO SUPERIOR PRIVADO	845	50,87%
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	456	27,45%
POLITÉCNICOS PÚBLICOS	360	21,67%
UNIVERSIDADES PRIVADAS	565	34%
POLITÉCNICOS PRIVADOS	280	16,86%

A repartição do número de vagas entre ensino superior público e ensino superior privado é praticamente idêntica, com ligeira vantagem para o ensino privado. Quando cruzamos o estatuto dos EES com o número de vagas, verificamos que as universidades privadas, que no total dos EES têm a menor representação (ver quadro 02), saltam para a primeira posição, com 34 %, à frente das universidades públicas, 27,45%, dos institutos politécnicos públicos, 21,67% e dos politécnicos privados com 16,86%.

O quadro 4 assinala a representatividade da localização geográfica no total da amostra.

Quadro 4: Localização geográfica dos EES (ano lectivo 2009/2010)

LITORAL CENTRO	13	41,90%
LITORAL NORTE	8	25,8%
INTERIOR CENTRO	5	16,1%
INTERIOR NORTE	2	6,4%
SUL	2	6,4%
ILHAS	1	3,2%

Verificamos que mais de quarenta por cento, 41,90%, dos EES estão localizados no litoral centro. A faixa litoral representa, aliás, quase três quartos da amostra (74,1%). Se juntarmos à representação do litoral centro a representação do litoral norte, 25,8%, e

a representação do sul (Setúbal e Faro), 6,4%, concluiremos que apenas 22,5% dos EES estão localizados no interior, norte e centro. Contudo, a representação real da localização geográfica na amostra final só poderá ser definida se, tal como fizemos para a representação do estatuto dos EES, cruzarmos a representatividade geográfica com o número de vagas. O quadro 5 apresenta esses resultados.

Quadro 5: Localização geográfica e número de vagas (ano lectivo 2009/2010)

LITORAL CENTRO	837	50,39%
LITORAL NORTE	435	26,18%
INTERIOR CENTRO	210	12,64%
INTERIOR NORTE	81	4,87%
SUL	75	4,51%
ILHAS	23	1,38%

No quadro acima, a representação do litoral centro na amostra final sobe substancialmente. Passa dos 41,9% para os 50,39, o que significa mais de metade do total. O litoral norte mantém semelhante representatividade. Quando cruzamos a localização geográfica com o número de vagas verificamos que a maior quebra existe no interior centro, que baixa dos 16,1% para os 12,64 %, o que significa que os EES do interior centro oferecem, proporcionalmente, um número de vagas inferior aos EES do litoral.

Critérios que definem a matriz dos cursos: a definição de uma tipologia dos cursos

A avaliação que aqui fazemos e que nos permitirá agrupar os cursos de acordo com a sua matriz fundadora, decorre, exclusivamente, para todos os campos, da observação do nome das disciplinas, sem recurso à análise exaustiva dos planos curriculares. As conclusões a que chegaremos resultarão, portanto, da análise dos dados meramente quantitativos que a seguir apresentamos.

Cursos de componente jornalística

Tendo, pois, exclusivamente, em consideração o nome das disciplinas, identificaremos os planos curriculares que apresentam uma maior ligação ao jornalismo,

seja na sua componente teórica, seja numa dimensão mais prática³¹. Assim, o Campo do Jornalismo inclui todas as disciplinas diretamente relacionadas com o jornalismo, desde a análise teórica à ação prática.

Cursos de Componente Ação Jornalística

A Ação Jornalística é um sub-grupo que inclui apenas as disciplinas onde pressupomos seja exercida uma ação jornalística tal como a caracterizámos: os laboratórios e os ateliers jornalísticos associados aos meios clássicos e aos novos media.

Quadro 6³²: Cursos de componente jornalística

³¹ Uma análise exclusivamente dependente do nome das disciplinas que constam dos planos curriculares não nos permitirá aprofundar os cruzamentos, que certamente existirão, entre estas duas componentes, teoria e prática. Porque uma disciplina de base teórica poderá estabelecer pontes diretas com uma ação prática, e uma disciplina prática deverá, certamente, requerer um exercício de reflexão teórico que enquadre a concretização de qualquer ação técnica. Tal como defendemos na constituição da amostra, o equilíbrio entre teoria e prática deve ser aplicado na estruturação dos programas das cadeiras que compõem os planos curriculares. Na nossa aceção, as disciplinas práticas, normalmente ministradas em ateliers e laboratórios, devem prever uma ação jornalística. Assumimos que o conceito de *ação jornalística* tem uma carga conceptual diferente de, por exemplo, atividade jornalística, ou outros termos que determinem uma ação prática associada ao exercício da profissão. A ação jornalística já subentende um exercício prático racional, que apela, quotidianamente, à simbiose entre as dimensões da ação e pensamento: mesmo pressupondo uma praxis, esta é exercida em permanente interação com a reflexão teórica associada a essa praxis. Contudo, como referimos, a análise a que agora procedemos não nos permite diagnosticar as pontes, e os equilíbrios, entre teoria e prática nas cadeiras dos diversos planos curriculares.

³² O quadro 6 hierarquiza os cursos tendo por base as disciplinas do campo do jornalismo, e do sub-campo da ação jornalística, nos respectivos currículos. Assim, o valor de referência, que permite essa hierarquização, é o número total de cadeiras de jornalismo do curso; a tabela específica, igualmente, o número de cadeiras onde se pressupõe existir ação jornalística tal como a caracterizámos. As outras duas colunas do quadro referem o número total das cadeiras de opção e particulariza as de ação jornalística opcionais. Na interpretação do quadro, entendemos que a associação do curso ao campo do jornalismo será tanto maior quanto maior for o número de cadeiras da área identificadas nos planos curriculares.

ANTES DE PAUTA: LINHAS PARA PENSAR O ENSINO DO JORNALISMO NO SÉCULO XXI

EST ENSINO	TOTAL	OPÇÃO	AC JORN TOTAL	AC JORN OP
IP LISBOA ESCS	24	12	18	11
IP TOMAR EST ABRANTES	15	12	13	11
ISEIT ALMADA	15	9	6	6
ISEIT MIRANDELA	15	9	6	6
LUSÓFONA LX (JORN)	13	0	8	0
ISMT COIMBRA	12	0	9	0
ISNP LISBOA	12	0	0	6
LUSÓFONA LX (COM)	11	0	7	0
UCOIMBRA FL	10	0	6	0
UNL FCSH	10	9	4	4
IP COIMBRA ESE	9	0	8	0
IP FARO ESEC	9	9	7	7
IP PORTALEGRE ESE	8	0	4	0
LUSÓFONA PORTO (COM)	8	0	5	0
IP VISEU ESE	7	4	3	0
UBI COVILHÃ	6	5	3	3
UM BRAGA	5	0	2	0
UPORTO FL	5	0	0	0
IP SETÚBAL ESE	5	0	2	0
ISLA SANTARÉM	5	0	3	0
ISLA VNG	5	0	3	0
UAL	5	0	5	0
UTL ISCSP	5	1	3	1
UAÇORES FL	4	0	3	0
ISMAI	4	0	4	0
UC BRAGA	4	0	3	0
IP LEIRIA ESE	4	2	1	0
UFP PORTO	2	0	1	0
UTAD FL	1	0	1	0
ISCIA AVEIRO	1	0	0	0
UC LISBOA	1	0	0	0

Nas dez primeiras posições do quadro, seis das licenciaturas são ministradas em institutos politécnicos, dois públicos (nas duas primeiras posições) e quatro privados. As restantes quatro posições, na tabela dos dez mais, são ocupadas por uma universidade privada, a Lusófona, com as duas licenciaturas de Lisboa e por duas universidades públicas, Coimbra e Nova.

Duas das licenciaturas universitárias são de cursos de jornalismo (Lusófona Lisboa e Coimbra) e as outras duas são de cursos de Comunicação (Nova e Lusófona Lisboa). Se alargarmos a observação aos primeiros 15 cursos da tabela, verificamos que surgem outros quatro institutos politécnicos e o curso de comunicação da Universidade Lusófona do Porto.

Os primeiros 15 cursos do ranking são aqueles a que poderemos atribuir uma componente jornalística mais definida, uma vez que os restantes 16 cursos têm todos seis, ou menos, cadeiras de jornalismo nos respectivos planos curriculares.

Seguindo esta lógica, podemos afirmar que dois terços dos cursos de componente jornalística são ministrados em institutos politécnicos. Esta constatação permite-nos afirmar que o ensino técnico / prático é mais valorizado nos politécnicos do que nas universidades. Esta argumentação surge reforçada com a observação relativa ao número de cadeiras de ação jornalística ministradas neste lote de 15 cursos.

Como já acontecia relativamente ao número total de cadeiras de jornalismo, o curso da Escola Superior de Comunicação Social permanece no primeiro lugar em termos de oferta de cadeiras de ação jornalística (18 cadeiras). E os cinco cursos onde este tipo de oferta é maior, ou seja, oito ou mais cadeiras, são de institutos politécnicos (um deles privado). Os dois cursos universitários de jornalismo (Coimbra e Lusófona Lisboa) são, igualmente, os que apresentam, nos planos curriculares, maior número de cadeiras de ação jornalística: oito na Lusófona e seis em Coimbra.

Se alargarmos a leitura do quadro até ao número mínimo de seis cadeiras de ação jornalística, surgem-nos 10 licenciaturas: sete politécnicos (três privados), uma universidade pública (Coimbra Jornalismo) e uma universidade privada com dois cursos: Lusófona Jornalismo e Lusófona Comunicação.

A Universidade Nova de Lisboa é a única universidade pública que, não ministrando um curso de Jornalismo, oferece um ramo específico de jornalismo onde o campo jornalístico sai reforçado. Contudo, das dez cadeiras apresentadas em plano curricular, apenas quatro são de ação jornalística. Esta licenciatura apresenta ainda uma outra particularidade: nove das 10 cadeiras oferecidas no plano curricular são cadeiras de opção. Mesmo existindo um ramo específico de jornalismo na oferta curricular, há um tronco comum a todos os ramos específicos que inclui uma cadeira obrigatória de jornalismo. A associação direta ao jornalismo, nesse ramo específico, não provoca nenhuma alteração no tronco comum, sendo construída, apenas, com cadeiras de opção.

A composição de uma identidade jornalística nos planos curriculares é concretizada, sobretudo, através de cadeiras de opção noutras três licenciaturas: Ciências da Comunicação, na Escola Superior de Educação de Faro (as nove disciplinas oferecidas são de opção), Ciências da Comunicação, na Universidade da Beira Interior (das seis cadeiras oferecidas no plano curricular, apenas uma é obrigatória) e Escola Superior de Tecnologia de Abrantes (12 cadeiras de opção em 15 oferecidas).

Os cursos alinhados a partir da posição 16 têm todos seis, ou menos, cadeiras de jornalismo. Dificilmente poderiam ser agrupados na tipologia que acabámos de caracterizar, a componente jornalística.

Cursos de componente Comunicação

Sendo a comunicação a raiz de todos os cursos que enunciam a preparação para o acesso à profissão de jornalista, é natural que essa seja, ainda, a identidade que a maioria partilha com o jornalismo ou com as ciências sociais e humanas, tipologia que caracterizaremos mais à frente.

Assim, o Campo da Comunicação inclui as disciplinas que compõem este vasto campo, desde a teoria da comunicação até o discurso dos media. Algumas dessas disciplinas promoverão, certamente, à imagem do que acontecerá nas cadeiras do ramo específico do jornalismo, o equilíbrio entre teoria e prática, mas a análise desse cruzamento é, como já aqui salientámos, deixada de fora deste estudo.

Optámos por incluir neste grupo as cadeiras mais diretamente ligadas à análise dos media, por considerarmos que estas integram o ramo central da reflexão e análise relativas ao vasto campo da comunicação.

Quadro 7: Cursos de componente comunicação

EST. ENSINO	Nº CADEIRAS
IP VISEU ESE	14
UFP PORTO	13
IP LISBOA ESCS	13
ISMAI	13
UM BRAGA	12
UNL FCSH	12
IP COIMBRA ESE	12
ISCIA AVEIRO	12
ISLA SANTARÉM	12
ISLA VNG	12
IP FARO ESEC	11
UAL	11
UPORTO FL	9
LUSÓFONA LISBOA (COM)	9
LUSÓFONA LISBOA (JORN)	9
ISNP LISBOA	9
UBI COVILHÃ	8
UTAD FL	8
UCOIMBRA FL	8
IP SETÚBAL ESE	8
LUSÓFONA PORTO	8
ISMT COIMBRA	7
UTL ISCSP	7
UC BRAGA	7
IP PORTALEGRE ESE	6
IP TOMAR EST ABRANTES	6
UC LISBOA	6
IP LEIRIA ESE	5
UAÇORES FL	5
ISEIT ALMADA	4
ISEIT MIRANDELA	4

As primeiras 12 posições da tabela são ocupadas por oito institutos politécnicos (quatro privados e quatro públicos), duas universidades privadas e duas públicas. A análise deste quadro mostra-nos que algumas das licenciaturas que incluímos na tipologia anteriormente analisada, a que agrupa os cursos da componente jornalística, valorizam, igualmente, a componente da comunicação. Assim, com 11 ou mais cadeiras desta componente, surgem 12 cursos.

Nesse grupo encontramos cinco cursos onde a oferta de cadeiras de jornalismo também lhes definia a matriz: Escola Superior de Educação de Viseu (ainda que este EES ocupasse a última das primeiras 15 posições no quadro 6), a Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa, a Universidade Nova, a Escola Superior de Educação de Coimbra e a Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro.

Os restantes sete cursos nos primeiros 12 lugares não partilham, ao contrário dos cinco anteriores, a identidade (componente jornalística e componente comunicação): os

cursos da Universidade Fernando Pessoa, do Instituto Superior da Maia, da Universidade do Minho, do Instituto Superior de Aveiro e os Institutos de Línguas e Administração de Santarém e Vila Nova de Gaia valorizam a componente comunicação.

Os 19 cursos com nove ou menos cadeiras do campo da comunicação terão de ser agrupados numa outra tipologia, uma vez que, pelo número de cadeiras identificado, não integram a componente comunicação.

Dez desses 19 cursos (Lusófona Jornalismo Lisboa, Lusófona Comunicação Lisboa e Porto, Instituto Superior de Novas Profissões, Universidade de Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga, Escola Superior de Educação de Portalegre, Escola Superior de Tecnologia de Abrantes e os Institutos Superiores de Almada e Mirandela) já os tínhamos, aliás, integrado na tipologia anterior, a componente jornalística.

Permanecem sem matriz definida, ou seja, sem estarem agrupados em nenhuma das duas tipologias analisadas, as licenciaturas das Universidades do Porto, Beira Interior, Trás-os-Montes e Alto Douro, Técnica de Lisboa (ISCSP), Açores, Católica de Lisboa e Braga e os Institutos Politécnicos de Setúbal e Leiria.

Cursos de componente ação dos *media*

O grupo dos cursos de componente ação dos *media* inclui as disciplinas relacionadas com a ação dos *media* clássicos e dos novos *media*, como a Produção e ou Realização Televisiva e Radiofónica, as Práticas Web ou Comunicação Multimédia. Ou seja, o estudo e a praxis promovidos por esta interação com o meio referem-se a ações outras que não as relacionadas com o campo do jornalismo, mas tão só à identidade do meio no que concerne a processos de aprendizagem relativos a uma dimensão tecnológica ou de produção de conteúdos, relacionados com os restantes ramos do campo da comunicação.

Algumas das 31 licenciaturas criaram ramos curriculares específicos que valorizam, sobretudo, a presença dessas cadeiras de facção dos *media* nessas propostas curriculares. Outras, porém, associam-nas diretamente ao ramo do jornalismo, daí a necessidade de, nesta análise global, termos autonomizado o referido campo.

Quadro 8
Cursos de componente acção dos media

EST ENSINO	Nº CADEIRAS
ISMT COIMBRA	7
UC LISBOA	7
IP LEIRIA ESE	5
UM BRAGA	3
UTAD FL	3
Uporto FL	3
IP VISEU ESE	3
ISLA SANTARÉM	3
ISLA VNG	3
UAL	3
LUSOFONA PORTO (COM)	3
ISNP LISBOA	3
LUSÓFONA LISBOA (JORN)	2
UBI COVILHÃ	2
UTL ISCSP	2
UFP PORTO	2
IP PORTALEGRE ESE	2
IP SETÚBAL ESE	2
UC BRAGA	2
IP FARO ESEC	1
IP COIMBRA ESE	1
ISCIA AVEIRO	1
ISEIT ALMADA	1
ISEIT MIRANDELA	1
LUSÓFONA LISBOA (COM)	0
UNL FCSH	0
UCOIMBRA FL	0
UAÇORES FL	0
ISMAI	0
IP LISBOA ESCS	0
IP TOMAR EST ABRANTES	0

Os cursos da Universidade do Porto, da Universidade Técnica de Lisboa, da Universidade Católica de Lisboa e do Instituto Politécnico de Leiria que, pelo número de cadeiras identificado, não foram integrados em nenhuma das três tipologias analisadas, estão entre os 12 que oferecem três ou mais cadeiras da componente acção dos *media*. Na caracterização que fizemos dos campos, assumimos que a acção dos *media* define mais o meio onde a acção é concretizada do que a identidade dessa acção.

Não existindo, aliás, qualquer relação com a ação jornalística. Seguindo este raciocínio, poderemos assinalar que, nestes quatro cursos que não foram agrupados em nenhuma das tipologias, haverá traços de ligação a uma abordagem mais tecnológica, podendo ser essa a identidade que melhor os define.

Quaisquer conclusões sobre esta hipótese, associada ao campo ação dos *media*, um campo quase de intercepção entre o jornalístico e o da comunicação, podendo porém assumir-se autonomamente, teriam, porém, de ser remetidas para um estudo mais aprofundado dos planos curriculares. O reduzido número de cadeiras identificado não nos permite tirar outras conclusões relativamente ao peso desta componente na identidade dos cursos.

Cursos de componente Ciências Sociais

O campo das Ciências Sociais e Humanas inclui todas as disciplinas que não descendem diretamente do campo da Comunicação, como a filosofia, a história, o direito, a ciência política, a psicologia, as línguas estrangeiras, a linguística, as textualidades e a semiologia, desde que nenhuma dessas áreas apresente, na sua definição / nomeação, uma intercepção com a comunicação.

Quadro 9
Cursos de componente Ciências Sociais

EST. ENSINO	Nº CADEIRAS
ISLA SANTARÉM	15
ISLA VNG	15
UAÇORES FL	14
IP VISEU ESE	13
UTL ISCSP	11
ISMAI	11
IP LEIRIA ESE	10
UAL	10
ISEIT ALMADA	10
ISEIT MIRANDELA	10
UBI COVILHÃ	9
UTAD FL	9
ISCIA AVEIRO	9
IP TOMAR EST ABRANTES	9
IP LISBOA ESCS	8
UC BRAGA	8
UC LISBOA	8
UM BRAGA	7
IP FARO ESEC	7
UFP PORTO	7
ISMT COIMBRA	6
IP PORTALEGRE ESE	6
Uporto FL	6
LUSÓFONA PORTO (COM)	6
ISNP LISBOA	6
IP SETÚBAL ESE	5
UCOIMBRA FL	4
UNL FCSH	3
LUSÓFONA LISBOA (COM)	3
LUSÓFONA LISBOA (JORN)	3
IP COIMBRA ESE	2

Os cursos de comunicação da primeira geração refletiam uma ligação muito direta às Ciências Sociais e Humanas. O primeiro curso da área, a licenciatura em Comunicação Social da Universidade Nova de Lisboa, criada em 1979, era exemplo disso. Três das cinco cadeiras do primeiro ano do curso eram comuns a três licenciaturas: Sociologia, Antropologia e Comunicação Social. Para além da existência deste tronco comum, expresso nas cadeiras de Sociologia Geral, Teoria e Método em Ciências Sociais, Matemática e Estatística para as Ciências Sociais, o primeiro currículo de Comunicação Social tinha uma matriz muito moldada pelas ciências sociais e

humanas. Das 18 cadeiras obrigatórias (cinco de opção) que compunham o plano, dez descendiam diretamente do ramo das ciências sociais.

As diversas alterações curriculares inverteram esta proporcionalidade. No atual plano curricular, o curso da Universidade Nova apenas inclui três cadeiras do campo Ciências Sociais e Humanas.

A licenciatura do Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, criada em 1980, apenas um ano depois da primeira da área, mantém, ainda hoje, uma ligação a este campo, oferecendo 11 cadeiras contra as três da Universidade Nova.

Dezassete das 31 licenciaturas têm oito ou mais cadeiras desta área. Nesse grupo estão incluídos seis dos nove cursos que ainda não integrámos em nenhuma das três tipologias analisadas. Não poderemos, contudo, afirmar que o número de cadeiras do campo, oferecidas em cada uma dessas seis licenciaturas, seja suficiente para lhes definir a matriz. Entretanto, no curso do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, nos cursos da Universidade Católica, pólos de Lisboa e Braga, nos cursos da Universidade de Trás-os-Montes e da Universidade dos Açores e no curso da Escola Superior de Educação de Leiria, o campo mais presente, na oferta curricular, é o das Ciências Sociais e Humanas.

Cursos de componente Artes

Mesmo sendo um sub-campo nas ciências sociais e humanas que, nos planos curriculares desta área surge cruzado com disciplinas do campo da Comunicação, decidimos autonomizar o campo das Artes. Em nosso entender, esse tipo de oferta curricular revela uma concepção muito específica da estruturação de um plano de estudos nesta área, alargando-a e atribuindo-lhe uma dimensão artística muito vincada. A presença de cadeiras deste campo nas ofertas curriculares poderá afirmar-se como marca identificadora dos respectivos cursos. Incluímos aqui a estética da comunicação, a filmologia, as artes visuais e do espectáculo e o estudo da imagem.

QUADRO 10
Cursos de componente Artes

EST. ENSINO	Nº CADEIRAS
LUSÓFONA LISBOA (COM)	3
ISMT COIMBRA	3
UBI COVILHÃ	3
UNL FCSH	3
UAÇORES FL	3
LUSÓFONA PORTO (COM)	3
UM BRAGA	2
UTAD FL	2
IP COIMBRA ESE	2
IP VISEU ESE	2
IP SETÚBAL ESE	2
ISLA SANTARÉM	2
ISLA VNG	2
UAL	2
LUSÓFONA LISBOA (JORN)	1
IP FARO ESEC	1
Uporto FL	1
UCOIMBRA FL	1
UC BRAGA	1
ISEIT ALMADA	1
ISEIT MIRANDELA	1
UTL ISCSP	0
UFP PORTO	0
IP LISBOA ESCS	0
IP PORTALEGRE ESE	0
ISCIA AVEIRO	0
IP TOMAR EST ABRANTES	0
IP LEIRIA ESE	0
ISMAI	0
UC LISBOA	0
ISNP LISBOA	0

Tal como aconteceu no campo dos media, em que não foi possível encaixar nenhum curso nesse grupo de identidade, também o campo das Artes surge mais como uma marca distintiva das licenciaturas do que como matriz. O número de cadeiras identificado não nos permitiria, de facto, estabelecer qualquer associação entre esse campo e uma matriz.

É interessante, porém, destacarmos as seis licenciaturas onde existem três cadeiras na área. Nenhuma dessas licenciaturas é em jornalismo. Três delas associam, na designação, Comunicação e Cultura (Lusófona de Lisboa e Porto e Universidade dos Açores), duas são de Ciências da Comunicação (Universidade Nova e Beira Interior) e uma de Comunicação Social (Instituto Superior Miguel Torga).

Três das cinco licenciaturas (ISNP, ESCS, ESE Portalegre), cuja designação inclui a expressão “Jornalismo”, não oferecem nenhuma cadeira do campo das Artes; as restantes duas (Lusófona Lisboa e Universidade de Coimbra) oferecem apenas uma.

O princípio de uma reflexão necessária

O estudo que desenvolvemos, mesmo carecendo do aprofundamento qualitativo, apenas possível com a análise exaustiva dos planos curriculares de cada uma das 31 licenciaturas identificadas, pretende ser o princípio de um exercício de reflexão sobre a qualidade e quantidade da oferta curricular na área de jornalismo em Portugal.

De facto, Portugal fizera várias tentativas, antes e depois do 25 de Abril, para iniciar uma formação superior em jornalismo e nenhuma dessas propostas vingou. O longo período de ditadura, de 1933 a 1974, condicionou, claramente, esse arranque. Nesses 48 anos, dos diversos esforços realizados com vista à criação de uma formação específica em jornalismo, apenas três poderão ser considerados projetos sustentados; contudo, o regime encontrou forma de manter o jornalismo afastado da academia.

António Ferro, o presidente do Sindicato dos Jornalistas, foi o primeiro, em 1940, a definir um programa de ensino, mas nem essa iniciativa, patrocinada por um simpatizante de António de Oliveira Salazar, que mais tarde viria a ser o responsável máximo pela propaganda do regime, “recolheu o indispensável suporte oficial”³³ (PINTO e SOUSA, 2003: 174).

A segunda iniciativa, em 1970, já durante a Primavera Marcelista, voltou a ter o cunho do Sindicato dos Jornalistas, mas, também essa, sucumbiu. Nenhuma das duas tentativas propunha uma formação superior. Apenas a terceira, em 1973, patrocinada por um grupo de Comunicação Social, o grupo Quina, previa esse enquadramento. O grupo chegou a criar a Escola Superior de Comunicação Social que fechou em 1974, com a revolução.

³³ Tradução nossa.

O 25 de Abril criou as condições para que o Jornalismo chegasse à Academia, mas o primeiro curso, o curso de Comunicação Social da Universidade Nova de Lisboa, criado em 1979, mesmo propondo o acesso à profissão de jornalista, apresentava uma estruturação curricular muito ligada às Ciências Sociais e Humanas, que diluía o ensino específico do jornalismo num vasto campo, de onde levou anos para conseguir emergir. Portugal começou tarde, mas, num ápice, a oferta explodiu.

As actuais 1661 vagas anualmente oferecidas refletem, desde logo, uma disponibilidade do ensino superior público e privado para acompanhar os fluxos da procura. De facto, havia uma apetência clara, por parte dos candidatos ao ensino superior, por cursos que enunciassem o acesso à profissão de jornalismo. E eles surgiram, às dezenas. Quase metades das vagas existentes (816) são patrocinadas pelo próprio Estado, em universidades e institutos politécnicos. As restantes (845) pertencem à iniciativa privada, igualmente oferecidas na Universidade e no Politécnico.

Poderemos afirmar, com segurança, que nenhuma entidade pública controlou, com eficácia, a explosão de cursos e vagas. De outra forma não estaríamos agora a assistir a esta oferta maximizada que supera, amplamente, as necessidades do mercado, que absorve, apenas, uma pequena parte dos licenciados na área que, anualmente, pretendem aceder à profissão de jornalista.

As estatísticas oficiais não nos fornecem o número dos estudantes que, anualmente, ficam aptos, e desejosos, de aceder ao mercado; nem, tão pouco, nos indicam quantos o conseguem em situação precária ou quantos, pura e simplesmente, não o conseguem. Contudo, em Portugal, a expressão *mão-de-obra barata*, associada aos jovens licenciados que conseguem chegar às redações, vulgarizou-se.

Ainda que a responsabilidade pelo excesso de oferta não possa ser atribuída, diretamente, às instituições de ensino superior, o facto é que o atual cenário prejudica não apenas a imagem dessas instituições e dos cursos que ministram, mas, sobretudo, o futuro dos alunos e do ensino superior na área.

Como referem António Granado e João Figueira (2007: 32), “os mais atentos e, sobretudo, aqueles que seguem o percurso dos seus ex-alunos, sabem que esta hemorragia de jovens licenciados começa a ser um sintoma preocupante para a saúde destes cursos”. Não se percebe, por isso, por que surgiu, no ano lectivo de 2009-2010, um novo curso de jornalismo no Instituto Superior de Novas Profissões, em Lisboa.

Portugal demorou tantos anos para fazer chegar o ensino do jornalismo à Academia que deve ser rapidamente promovida uma união de esforços entre os

organismos do Estado responsáveis pela fiscalização, o imprevisível, complexo e soberano mercado e os estabelecimentos de ensino, para que essa conquista, fundamental para o jornalismo, não se perca.

Bibliografia

BERVERLY, Kees. **Some Universities Begin to Rewrite the Story of Journalism Education**. In: The Forum, 1996.

BURGH, Hugh de. **Skills are not Enough: the case for journalism as an academic discipline**. Ed. Sage, 2003.

DICKSON, Tom. **Mass Media Education in Transition, preparing for the 21st century**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, 2000.

FIGUIERA, João, Granado António. **Vale a Pena uma Licenciatura em Jornalismo?**. In: Cadernos de Jornalismo, 2007.

GLASSER, Theodor L. **What Difference does a Journalism Education Make**. Ed European Journalism Training in Transition, 2002.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os Elementos do Jornalismo: O que os profissionais do jornalismo devem saber e o público exigir**. Porto: Porto Editora, 2001;

KROEGER, Brooke. **Journalism with a Schollar Intent**. Ed European Journalism Training in Transition, 2002.

LÖNNROTH, Ami. **Rething the Journalism Education. Ed. European Journalism Training in Transition**. s.d.

MENCHER, Melvin. **What Should be Taught in Journalism Schools**. In: Nieman Reports, 2002.

MESQUITA, M; PONTE, Cristina. **Relatório sobre o Ensino do Jornalismo e a Formação Profissional na Área do Jornalismo**. 1997. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>.

PINTO, Manuel; SOUSA, Helena: **Journalism Education at Universities and Journalism Schools in Portugal**. In: FRÖHLICH, Romy; HOLTZ-BACHA, Christina (org). Journalism Education in Europe and North América: An international comparison. New Jersey, Ed Hampton Press Inc, 2003.

SKINNER, D; GASHER, M; COMOTON, J. **Putting Theory to Practice: a critical approach to journalism studies**. In: Journalism: Theory, Practice and Criticism. Vol. 02 (3). Dezembro, 2001.

Diretrizes Curriculares:

novos caminhos para a formação do jornalista

Maria Elisabete Antonioli

Desde abril de 2001, as escolas de jornalismo não precisam se submeter à imposição de um currículo mínimo para construir as organizações curriculares de seus cursos. Nesse ano, as diretrizes curriculares para o curso de comunicação e respectivas habilitações foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e, a partir de então, as escolas contam apenas com orientações para a construção curricular de seus cursos.

Passados oito anos, um documento elaborado por uma Comissão³⁴ instituída pelo MEC, no ano de 2009, além de revisar as diretrizes atuais, propôs que a formação do profissional seja feita por meio de um curso superior específico em Jornalismo.

Tanto as diretrizes curriculares atuais, assim como a proposta efetuada, oferecem orientações às escolas para a construção de uma organização curricular e liberdade para a escolha dos conteúdos que devem compor os currículos.

Atualmente existe liberdade curricular para a construção dos currículos dos cursos, mas durante muitos anos eles foram cerceados pela imposição de currículos mínimos. Assim, após 65 anos de existência do curso de Jornalismo, este trabalho faz uma retrospectiva da legislação que o criou e o conduziu durante esse percurso, como também, uma reflexão sobre a formação do egresso atualmente.

A criação do curso de Jornalismo no Brasil

Uma revisão histórica permite verificar que o curso de jornalismo, criado pelo Decreto-lei nº 5.480 de 1943, no governo de Getúlio Vargas, foi implementado apenas no ano de 1947 pela Faculdade Cásper Líbero. O art. 3º do Decreto-lei nº 5.480 dispunha que o curso seria ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia. Contudo, a Fundação Cásper Líbero conseguiu instituir seu curso por meio de um convênio com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo em vista um Decreto publicado de 1946, o de nº 22.245,

³⁴ Portaria nº 203, de 12 de fevereiro de 2009. Fizeram parte da Comissão: José Marques de Melo - presidente; Alfredo Eurico Vizeu Pereira Junior; Eduardo Barreto Vianna Meditsch; Lucia Maria Araújo; Luiz Gonzaga Motta; Manuel Carlos da Conceição Chaparro; Sergio Augusto Soares Mattos; Sonia Virgínia Moreira.

que determinava aplicar ao curso de jornalismo, o regime escolar previsto para a Faculdade de Filosofia a que se subordinasse.

Com o Decreto nº 43.839/58, que alterou a redação do art. 9º do Decreto nº 26.493/49, o curso de Jornalismo ganhou liberdade para ser ministrado em instituto autônomo, integrante de Universidade. A partir dessa data, os cursos de Jornalismo subordinados às Faculdades de Filosofia, passaram a ser conduzidos, também, independentemente, como foi o caso da Cásper Líbero.

Nuzzi comenta sobre a criação das escolas de Jornalismo:

A criação das escolas de Jornalismo, como é sabido, representou a velha aspiração da categoria profissional de jornalistas e até de alguns jornais. Assis Chateaubriand, por exemplo, já em meados de 1928 e 1929, escrevia artigos na, então, nascente cadeia dos *Diários Associados*, contando sobre a existência de escola de Jornalismo na Itália e defendendo a sua criação no Brasil. Reportava-se, ainda, à existência de escolas nos Estados Unidos. Isso quer dizer que a nossa imprensa, com algumas ressalvas, e a categoria jornalística, praticamente no seu todo, tinham uma aspiração comum, ou seja, a criação das escolas de Jornalismo. (...) Então é curioso que façamos um paralelo interessante também entre a situação brasileira e a norte-americana. Lá, a imprensa durante quatro décadas foi contra a existência de escola de Jornalismo, depois é que mudou sua posição. No Brasil foi a própria imprensa. Elas vieram a ser criadas para justificar uma lacuna. Nos Estados Unidos, uma luta das universidades, não tendo pelo menos, nos seus primeiros quarenta anos de luta o apoio da imprensa.³⁵

O curso de jornalismo perdeu sua autonomia e passou a ser uma habilitação de um novo curso denominado Comunicação Social no ano de 1969. Foram cerca de vinte e dois anos de duração do curso, concebido especificamente para a formação de jornalistas e criado para atender, principalmente, aqueles profissionais que já se encontravam nas redações dos jornais. Diversas personalidades contribuíram para a criação e desenvolvimento do curso no Brasil. Entre elas: Gustavo Lacerda, presidente da Associação Brasileira de Imprensa – ABI - que assumiu o compromisso de criação do curso em 1918; Anísio Teixeira e Costa Rego que criaram o curso de jornalismo da Universidade do Distrito Federal em 1935; Vitorino Prata Castello Branco, que criou o primeiro curso livre de Jornalismo em 1943; Luís Beltrão, que teve exemplar vivência como docente e pesquisador; Pompeu de Souza que organizou a Faculdade de Comunicação de Massa, da UNB, na década de 1960; Carlos Rizzini que elaborou

³⁵ Erasmo de Freitas Nuzzi em depoimento à autora. São Paulo: 22 set. 1998.

pesquisas valiosas sobre o curso de Jornalismo da Escola de Missouri e de Columbia; e Cásper Líbero, que determinou em testamento a criação de um curso de jornalismo.

O curso de Comunicação Social e suas habilitações

O curso de Comunicação Social acolheu as habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Editoração e Polivalente. Assim, o curso de Jornalismo, antes independente, passou a ser parte integrante desse novo curso, instituído por meio do Parecer nº 631 de 1969, e relatado pelo conselheiro do Conselho Federal de Educação Celso Kelly.

A criação do curso de Comunicação Social no Brasil, bem como em outros países da América Latina, contou com a influência do Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina - CIESPAL, órgão mantido pela UNESCO, com sede em Quito, Equador. O CIESPAL realizou quatro seminários, no ano de 1965, nas cidades de Medellín (I Seminário), Cidade do México (II Seminário), Buenos Aires (III Seminário) e Rio de Janeiro (IV Seminário) que tiveram o objetivo de delimitar os caminhos do ensino de jornalismo na América Latina. Entre os jornalistas e professores brasileiros, estiveram presentes: Carlos de Andrade Rizzini, Modesto Farina, Celso Kelly e Luís Beltrão que participaram como expositores. As recomendações dos quatro Seminários foram registradas em um documento publicado. Dentre elas constam: que o ensino de jornalismo fosse oferecido em universidade estatal ou legalmente reconhecida e adotada a denominação hierárquica de Faculdade de Ciências da Informação de Coletiva, que os estudos de jornalismo estivessem direcionados em três vertentes: fenomenológico, instrumental e cultural. Foi recomendada a formação polivalente do jornalista e orientado o incentivo da investigação científica, com ênfase nos estudos de morfologia, conteúdo, avaliação da informação, opinião pública, audiências e arquivos e bibliotecas. Além disso, foi acentuada a necessidade de se oferecer estudo de Jornalismo Comparado e Imprensa Comunitária.

O conselheiro Celso Kelly trouxe do CIESPAL as referências teóricas para compor o Currículo Mínimo de Comunicação Social. Das primeiras habilitações oferecidas, a única que não logrou êxito foi a Polivalente. Sem repercussão, acabou sendo extinta nas poucas escolas que a ofereceram. As demais permaneceram e, com

o passar dos anos, outras foram acrescentadas, somando um total de seis: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo (Rádio e TV) e Cinema.

NUZZI, que acompanha o desenvolvimento do curso de Comunicação Social, desde a criação do primeiro curso de Jornalismo, comentou sobre o currículo apresentado, por meio do Parecer nº 631/69:

A maioria das escolas foi estimulada, pelo Parecer nº 631/69, a funcionar com, pelo menos, três habilitações para ostentar o título de faculdade. Convém ressaltar, de passagem, que a chamada habilitação polivalente (aprofundamento das técnicas de comunicação) desde o início suscitou dúvidas e causou problemas gerados pela sua indefinição. Quase todas as escolas preferiram adotar um esquema composto pelas habilitações em jornalismo, relações públicas e publicidade e propaganda (NUZZI in: KUNSCH, 1992: 29-30)

O curso de Comunicação Social, a partir de 1969, foi estruturado de forma a oferecer, em sua primeira parte, uma reunião de disciplinas comuns a todas as habilitações, proporcionando uma formação exclusivamente básica, que não oferecia aos alunos da primeira e segunda séries possibilidades de acesso à técnica. Então, o modelo proposto adotava a forma propedêutica de curso em detrimento das especialidades. De acordo com essa estrutura, seria impraticável para o professor tentar direcionar sua disciplina para necessidades e interesses específicos, pois em uma mesma classe conviviam alunos de habilitações distintas, o que acabou por propiciar a composição de classes numerosas. Nesse caso, a diminuição do valor pedagógico, no que se refere ao tratamento de temas específicos, forçosamente ocorria, tendo em vista que as ações pedagógicas necessitavam situar-se em um campo genérico do conhecimento.

Sobre a formação básica, Marques de Melo assinala:

Assim sendo, a formação básica ocorre em estilo massificado (turmas gigantes, diálogo impossível, avaliação quantitativa, rendimento imensurável) e pauta-se por conteúdos abrangentes (superficiais, simplificados, verdadeiros mosaicos de informações que procuram atender a todos sem satisfazer ninguém) (MARQUES DE MELO, 1991: 19-20).

Essa situação prevaleceu até o ano de 1984, quando o currículo mínimo, publicado pela Resolução n.º 2, ofereceu a possibilidade de distribuição de disciplinas profissionalizantes a partir da primeira série em paralelo às disciplinas denominadas "básicas", o que veio proporcionar um melhor nível de qualidade dos cursos nas escolas que fizeram essa opção.

Os currículos mínimos deixaram de existir e foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares no ano de 2001 e, a partir de então, as escolas tiveram liberdade para organizar seus cursos sem a necessidade de se ater a uma estrutura imposta pelo poder público. As Diretrizes delimitaram dois perfis a serem delineados para o profissional, considerando-se a dupla visão universalista e especialista. Mantiveram os Projetos Experimentais, considerados uma experiência bem sucedida e previstos nos últimos currículos mínimos. Inovaram ao apresentar as Atividades Complementares, que podem atuar como elemento de atualização, mas que muitas vezes não têm sido planejadas adequadamente, resultando apenas no cumprimento de uma ordenação de eventos sem contribuição efetiva e correlacionada com o curso.

A partir das Diretrizes Curriculares, os currículos dos cursos podem ser construídos sem a imposição curricular prevista por normas legais, o que provocou um amadurecimento por parte das Instituições, pois elas não estão mais sob a tutela do Estado nessa questão e devem se responsabilizar totalmente pela escolha dos conteúdos que formarão o profissional. No entanto, um expressivo número de professores não considerou o resultado totalmente satisfatório, pois as habilitações continuaram vinculadas ao curso de Comunicação Social.

Em 2009, foi apresentado ao MEC o documento revisando as Diretrizes Curriculares e propondo, também, o desmembramento da habilitação de Jornalismo. Entretanto, essa não foi a primeira tentativa de se excluir a habilitação do curso de Comunicação Social, pois em diversas ocasiões essa propositura foi aventada.

No ano de 1999, foi realizado no município de Campinas, estado de São Paulo, o Seminário Nacional das Diretrizes Curriculares do Ensino de Jornalismo, que culminou em importante documento, conhecido como Documento de Campinas, no qual foi apresentada uma proposta para as Diretrizes Curriculares. Para Gentilli, o documento não foi devidamente incorporado nas Diretrizes Curriculares de Comunicação Social, publicadas à época na internet:

A proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pelas entidades da Área de Jornalismo foi considerada apenas em alguns aspectos na versão publicada pelo Ministério. Da forma como foram incorporadas pela Comissão de Especialistas em Comunicação, as decisões de Campinas cumprem um efeito meramente ornamental. Embora o documento faça referências elogiosas ao Seminário de Campinas, o texto incorpora apenas suas propostas de perfil profissional e habilidades, propostas estas que perdem todo o sentido quando ignoradas suas condicionantes fundamentais (GENTILLI, on line, 1999).

Já conforme Martins, o documento subsidiou as Diretrizes de Comunicação Social. Segundo ele:

Esse encontro foi de uma importância tal que o seu documento de conclusão foi tomado como base para a confecção do documento Diretrizes Curriculares para o Ensino na área de Comunicação, recentemente aprovado, na íntegra, pelo Conselho Nacional de Educação. Esse documento norteia e contribui com as instituições para a criação e mesmo as reformulações dos cursos de jornalismo (MARTINS, on line, 2002).

O Seminário de Campinas, também reconheceu a validade de se oferecer o curso específico de Jornalismo e não uma habilitação do curso de Comunicação Social.

Ainda nesse mesmo ano, o Coordenador Geral de Avaliação do Ensino Superior da Secretaria do Ensino Superior do MEC encaminhou à apreciação do Conselho Nacional de Educação uma proposta para criação de uma Comissão de Especialistas de Ensino de Jornalismo. A justificativa apresentada fundamentou-se na inserção da habilitação no Exame Nacional de Cursos em separado da área de Comunicação Social. A relatora do Parecer nº 687/99, Silke Weber, que apreciou a questão, foi contrária à criação da Comissão mediante a seguinte justificativa:

A inserção da habilitação jornalismo no exame nacional de cursos, por sua vez, precisaria ser entendida como uma amostra das competências desenvolvidas no âmbito da área de comunicação social, área essencialmente interdisciplinar e multidisciplinar, que engloba a produção do sentido e mesmo do próprio real mediante símbolos consubstanciados em múltiplas linguagens. Por outro lado, do ponto de vista prático, admitir a transformação de uma amostra de uma área de conhecimento em um campo específico de formação profissional pode ensejar o fortalecimento de especialismos ou da especialização em si, numa perspectiva contrária às tendências hodiernas de formação horizontalizada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PARECER 687/1999).

Já o documento da Comissão, de 2009, apresentou a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Jornalismo, por meio de um documento composto em sete partes: Organização do Curso; Projeto Pedagógico; Perfil do Formando; Competências: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Valores a serem desenvolvidos; Conteúdos Curriculares; Organização Curricular e Acompanhamento e Avaliação. Orientou para que os currículos estejam formados por eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. Ao final foi feita a recomendação de que a formação do profissional seja feita por meio de um curso superior específico em Jornalismo. Dentre o arrazoado de justificativas, o documento aponta:

A responsabilidade social do jornalismo, seu papel essencial na democracia e a competência específica exigida para exercê-las, lidando com as novas tecnologias, aspectos enfatizados ao longo deste documento, recomendam uma formação fundamentada na ética, na competência técnica, no discernimento social e na capacidade crítica, habilidades que só podem ser adquiridas em uma sólida formação superior própria (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO, 2009: 25).

A formação do egresso e os componentes curriculares

É preciso refletir sobre a formação do jornalista do século XXI, diferente daquela concebida em 1908, quando o jornalista Gustavo Lacerda, ao assumir a presidência da Associação Brasileira de Imprensa, se comprometeu com a criação de um curso de Jornalismo para formação de profissionais da imprensa. Portanto, como enfatiza a Comissão que revisou as Diretrizes de Comunicação em 2009: “a educação dos jornalistas desafia a sociedade brasileira há mais de um século” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO: 2009, 7).

Hoje, com o célere avanço das tecnologias de informação e comunicação, o jornalista, além de compreender mídias tradicionais e novas mídias, trabalha com a convergência entre elas. Dessa forma, o profissional não apenas acompanha essas mudanças, mas participa ativamente desse complexo processo midiático e globalizado. Conta, também, com a participação dessa nova sociedade em que o receptor deixou seu papel simplesmente de destinatário e passou, também, à condição de emissor. Então, as mudanças não se referem somente ao desenvolvimento tecnológico, mas também ao

desenvolvimento social. Nesse sentido, a Comissão afirma: “temos aí o diagnóstico de um mundo caracterizado pela capacidade discursiva das organizações e dos cidadãos” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO: 2009, 3).

O novo século apresenta uma sociedade globalizada e interativa, cujos receptores são, também, interlocutores e cada vez mais partícipes dos novos cenários desencadeados pela transformação tecnológica em rede, ou seja, como bem assinala Castells (1999:414), “da formação de um hipertexto e uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana.” Iani (2002: 126) também caminha nessa direção quando diz: “um mundo conhecido como um texto, emaranhado de interfaces, um hipertexto somente inteligível pelas tecnologias da eletrônica informática cibernética universal.” Portanto, há um sistema aberto, sem fronteiras e de alcance global tanto para o jornalista quanto para o leitor, hoje desempenhando um novo papel; e que muitas vezes se torna o protagonista e aponta cenários que são de interesse público. Os novos receptores e os que estão por vir têm e terão, respectivamente, essas características cada vez mais incorporadas em seus perfis, pois se constituem em um público jovem que domina as novas tecnologias e se identifica fortemente com a convergência midiática. Principalmente para esses novos receptores, consumidores das novas tecnologias interativas audiovisuais, o jornalista necessita ter consciência que precisará, além da argumentação e narração, ter também o domínio do hipertexto.

Esse novo cenário midiático avança de forma veloz, de acordo com os interesses mercantilistas de seus produtores. Em paralelo, a sociedade brasileira também está aumentando seu poder aquisitivo. O número de habitantes que tem acesso ao computador está em uma escala crescente e, conseqüentemente, essas pessoas participam da rede, emitindo opiniões, observações, acrescentando e até mesmo, se tornando fonte. Nesta discussão, Castell (1999, 420) refere-se ao real processo de comunicação que ocorre no mundo atualmente, no qual os pesquisadores encontram indícios importantes que denominam de uma “plateia ativa”. Nessa direção, ele resgata Croteau e Haynes que estabelecem três maneiras nas quais as plateias são consideradas ativas: 1. por meio da interpretação individual dos produtos da mídia; 2. por meio da interpretação coletiva da mídia; 3. por meio da ação política.

Há que se considerar, também, que essa nova geração de receptores, consumidores das novas tecnologias interativas audiovisuais, já está presente nos cursos de jornalismo e novas demandas ainda estão por vir. Nesse caso, os cursos, necessariamente, precisam estar devidamente aparelhados em nível pedagógico e de infraestrutura para fazer parte desse cenário valorizado pela revolução digital e pelo trabalho desenvolvido por uma tecnologia móvel. São jovens que vêm para o curso de Jornalismo já conectados com a realidade virtual por meio de blogs, redes sociais, e-mails e outros instrumentos, em processo de velocidade rápida e com o compartilhamento imediato da informação. Se o jornalista precisa estar preparado para atuar profissionalmente nesse novo ambiente, as escolas precisam, também, estar preparadas para receber os novos alunos dotados desse perfil proveniente da cultura digital. Nessa perspectiva, é interessante assinalar três dos seis tópicos que abordam o conceito de cultura digital no entendimento de Castells (2008): 1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital; 2. habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação; 3. existência de múltiplas modalidades de comunicação.

Nesse novo contexto é que o jornalista passou a exercer sua profissão, lembrando novamente as palavras expressas pela Comissão quando escreve: “talvez o mais complexo e desafiador resida nos novos papéis que o mundo globalizado e informacional atribui ao Jornalismo, em geral, e às redações convencionais, em particular” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO: 2009, 7).

Nesse sentido, as competências do profissional como necessidade do domínio dos instrumentais tecnológicos, capacidade de produção de novos formatos e poder de avaliação crítica, serão de fundamental importância, tendo em vista que ele não poderá ser simplesmente um produtor nesse novo cenário, mas deverá intervir diretamente com objetivo de que a sociedade possa ser a grande beneficiada com essa produção jornalística transmitida por meio das novas tecnologias da informação e comunicação. A avaliação crítica é de grande relevância, pois a partir dela será possível não apenas reavaliar, mas sobretudo, redesenhar o que, porventura, não for ao encontro do interesse público. É importante ressaltar que a sociedade deve receber uma informação qualificada, ou seja, uma notícia devidamente elaborada por um profissional que tenha

competências suficientes para que ela seja construída de forma correta, conforme a realidade factual e com os princípios éticos que devem estar presentes no fazer jornalístico. Essas competências, que o jornalista necessariamente precisa ter, devem estar desenhadas nos currículos dos cursos de jornalismo por meio de conteúdos teórico-humanístico, das correntes deontológicas, das tecnologias, técnicas e linguagens, do campo cultural e de atualidades nos quais os alunos poderão discutir, refletir e exercitar o que aprenderam. Esta é a profissionalização que se espera para os egressos em jornalismo, que devem estar devidamente habilitados a produzir material jornalístico para as diversas mídias, quer sejam as consideradas tradicionais, quer sejam as novas e as novíssimas.

Certamente que, nessas condições, deverá prevalecer o interesse público, de modo a garantir à sociedade o acesso às notícias por meio de profissionais qualificados para o exercício dessa função, que requer o domínio de linguagens adequadas no correto tratamento da informação, conforme as técnicas de produção quanto à apuração, redação, edição e difusão, embasadas nas teorias e técnicas do jornalismo e nos conhecimentos de cunho humanístico presentes em sua formação.

É preciso reafirmar que é por meio dos cursos de Jornalismo que a formação ocorre faz mais de sessenta e cinco anos, formando os quadros para a imprensa brasileira. Quadros compostos por profissionais que têm um papel fundamental junto ao estado democrático, ao levar a informação jornalística à sociedade, o que propulsiona ainda mais a dinâmica social.

A profissionalização e a formação do jornalista e o seu papel junto à sociedade como agente de mudanças vêm se consolidando a cada dia, principalmente nos países democráticos. No caso do Brasil, assim como em outros países da América Latina, a democracia alcançada contou com a ação dos jornalistas que participaram ativamente na luta pelo retorno e manutenção deste estado de direito. Nessa perspectiva, Traquina enfatiza a questão democrática e o jornalismo ao afirmar que:

A democracia não pode ser imaginada como sendo um sistema de governo sem liberdade e o papel central do jornalismo, na teoria democrática, é o de informar o público sem censura. Os pais fundadores da teoria democrática têm insistido, desde o filósofo Milton, na liberdade como sendo essencial para a troca de idéias e opiniões, e reservam ao jornalismo não apenas o papel de informar cidadãos, mas também, num quadro de *checks and balances* (a divisão do poder entre os poderes), a responsabilidade de ser o guardião (*watchdog*) do governo (TRAQUINA, 2005: 22-23).

São novos desafios para a formação e profissionalização do jornalista, mediante seu papel junto à sociedade que vem se consolidando a cada dia. É exatamente sobre a formação do jornalista que as atenções da comunidade acadêmica se voltam, tendo em vista a constituição de cursos que procurem desenvolver nos egressos as competências específicas do fazer jornalístico, e que atendam realmente ao interesse público. Que esse profissional traga como referencial a qualificação obtida por intermédio de uma escola empenhada em realizar um curso de excelência, pois é nela que o egresso deverá sair devidamente habilitado para o exercício de suas funções nos diversos veículos de comunicação, nas organizações e em outros espaços onde há necessidade de sua atuação profissional.

Bibliografia

ANTONIOLI, Maria Elisabete. **Ensino de Jornalismo e Legislação Educacional**. São Paulo: L'Editora Publicações, 2006.]

BOBBIO, Pedro Vicente (org.). **Decreto n. 22.245, de 6 de dezembro de 1946. Dá organização ao curso de Jornalismo. Coletânea de Legislação Federal. Notas coordenadoras e índices sistemáticos**. São Paulo: Ed. LEX , ano X, 1946.

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

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes curriculares para o curso de Comunicação**. Disponível em: www.mec.gov.br. <Acesso em 20.08.2001>.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer 687/1999**. Relatora Silke Weber. 1999. Disponível em: www.sinpro.org.br/Sinform+/sinform03.htm. <acesso em 10.06.2010>.

_____. **Ministério da Educação. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO**. Disponível em: www.mec.gov.br. <Acesso em 20.09.2009>.

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

_____. **Decreto n. 43.839, de 6 de junho de 1958. Altera a redação do art. 9º do Decreto n. 26.493, de 19 de março de 1949, que reorganiza o curso de Jornalismo**. Ministério da

Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ensino Superior no Brasil. Rio de Janeiro, v. VI, 1969.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Comunicação, poder e contrapoder na sociedade da rede.** Revista Telos, jan-mar, 2008, n. 74. Disponível em www.culturadigital.br. <Acesso em 20.10.2010>.

CIESPAL. **Enseñanza de Periodismo y Medios de Información Colectiva.** Quito: CIESPAL, 1965.

COELHO SOBRINHO, José. **O cognitivo e o afetivo nos cursos de Comunicação.** In: Revista Comunicação & Artes. São Paulo: ECA/USP. n. 30. jan.- abr., 1997.

DESAFIOS e Estratégia em Comunicação e Informação no Brasil. UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/brasil>. <Acesso em 22 de fev. de 2010>.

GENTILLI, Victor. **Diretrizes Curriculares: Entidades questionam projeto.** Observatório de Imprensa. Disponível em:

<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da200999.htm>. <acesso em 10.06.2010>.

IANI, Octavio. **Teorias da Globalização.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARQUES DE MELO, José. **Contribuições para uma pedagogia da comunicação.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1974.

_____. **Comunicação e Modernidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Jornalismo: compreensão e reinvenção.** São Paulo: Saraiva, 2009.

MARTINS, Gerson. **Produção e fluxo da informação: a qualidade da formação jornalística.** Disponível em: www.saladeprensa.org/art365.htm. <acesso em 10.06.2010>.

MARTINS, Joel. **Modelo de Planejamento Curricular.** In: WALTER E. Garcia (org.). Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

MEDITSCH, Eduardo. **Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do Jornalismo.** Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. www.bocc.ubi.pt apud BRASIL. Ministério da Educação. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO. Disponível em www.mec.gov.br. <acesso em 20.09.2009>.

NUZZI, Erasmo de Freitas. **40 anos de Ensino do Jornalismo no Brasil: Relato Histórico.** In: KUNSCH, Margarida M. Krohling (org.). **O Ensino de Comunicação. Análises, Tendências e Perspectivas.** São Paulo: ABECOM/ECA/USP/FELAFACS, 1992.

TRAQUINA, Nelson. **Teoria do Jornalismo. A tribo jornalística**. Florianópolis: Insular, v. 2, 2002.

_____. **Teorias do Jornalismo: Porque as notícias são como são**. 2. ed. Florianópolis: Insular, v. I, 2005.

Brasil e Portugal:

problemáticas e orientações no ensino do Jornalismo

Nancy Nuyen Ali Ramadan

Nestas duas últimas décadas as inovações tecnológicas foram responsáveis por aceleradas mudanças nos usos sociais dos meios de comunicação. Para alguns autores, a própria globalização econômica teria origem, também, na globalização da comunicação, fortalecendo a idéia de aldeia preconizada por McLuhan (1969) e contrariando as críticas de seus mais severos adversários, que desvalorizaram sua antevisão acusando sua obra de prescindir de suporte científico.

A mídia não é só uma extensão do homem. É um complemento da nova sociedade, desafiando as fronteiras geográficas pela interligação proporcionada pelos satélites e novas tecnologias. Aparentemente, ela também é responsável pela formação de blocos econômicos e políticos criados com grande abrangência de objetivos e sedimentados pela ação política. A Globalização surge alicerçada pela comunicação na contigüidade territorial (Mercosul, Comunidade Européia), lingüística e em outros vínculos, principalmente econômicos.

Entre agentes e analistas dessas sociedades, que estão sendo estruturadas, estão os jornalistas, que no Brasil atualmente são chamados “comunicadores” ou “homens de comunicação” (o que torna menos nítida a divisão entre Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas). A ação de informar, atribuída aos poderes que se incumbem dessa nova ordem política (na sua acepção mais abrangente) e os indivíduos integrantes dessa nova ordenação, precisa ser exercida por profissionais bem formados, ou seja, cômicos de seu papel e de sua responsabilidade social. Em outras palavras, o jornalista não pode ser visto em sua ação menor de simples “relator” ou “tradutor” de fatos. Agora, mais que em outros tempos, o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, “para as articulações entre práticas de comunicações e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais”, como entende Martin-Barbero (1997: 282).

O jornalista, para além da função informativa, é responsável pela interpretação madura dos acontecimentos, pela atribuição de sentidos ao que acontece e pela articulação de contextos no tempo e no espaço, já que exerce liderança natural por conta

da ocupação de canais. São os profissionais de comunicação que possibilitam a recepção de mensagens por cidadãos e consumidores (e não por um público alvo ou pela audiência, como quer o *marketing*). Portanto, pode-se dizer que os agentes de comunicação, entre os quais estão os jornalistas, têm responsabilidades maiores, principalmente no campo ético, e para exercê-las prescindem de formação congruente com este papel que assumem no mundo.

Vários autores tentam dar conta do conceito de globalização. Alguns situam o fenômeno no começo da expansão capitalista, outros atribuem suas origens às inovações tecnológicas e comunicacionais. Estas posturas, bem como a discussão sobre os efeitos positivos ou negativos da globalização, se ela é inevitável ou não, são analisadas por Canclini (1998). Ele parte das diferenças sobre o significado e o alcance da globalização, faz a crítica àquelas posturas e afirma que pensar sobre o global exige transcender as duas posturas: a que faz da globalização um paradigma único e irreversível e aquela que diz não importar que não seja coerente e nem íntegra a todos.

O autor parte do seguinte pressuposto: a globalização é tanto um conjunto de processos de homogeneização como de fracionamento do mundo que reordenam as diferenças e as desigualdades sem suprimi-las. Assim, a globalização não só se desenvolve em pedaços, como os articula de forma paradoxal ou ambivalente. Ainda assim, a visão de Canclini (1998:10) acerca do fenômeno não é pessimista. Ele fala em trabalhar para construir “antes que um governo mundial, ou junto com ele, uma cidadania ecumênica que o faça possível”.

Neste sentido, entendo que o matiz mais intenso da globalização – ou da sociedade que se pretende global – se traduz como a expansão, sem precedentes, do liberalismo econômico. Isso é bastante claro em países como o Brasil, onde a população está pagando o preço social da corrida para a inserção econômica no mercado liberal mundial. Neste mercado, podemos observar a tendência de uma resposta única para todos, seja no âmbito econômico, político, cultural ou social.

E é no campo social que atua o jornalista. Por isso, a preocupação central acaba se direcionando aos responsáveis pela preparação de jornalistas, que precisam estar devidamente sintonizados com a necessidade desses novos profissionais. Para isso, se faz necessário discutir as estruturas programáticas e a pedagogia adotada para estes cursos, sim.

Recentemente, em junho de 2009, tivemos a queda da obrigatoriedade do diploma superior de bacharel em jornalismo para exercer a profissão no Brasil e a

preocupação seguinte foi a de articular mais rapidamente as novas diretrizes curriculares para estes cursos. Estas novas diretrizes, ainda não implementadas, prevêm, entre outras novidades, mestrados profissionalizantes na área. Existem ainda outras mudanças em discussão que, apenas aparentemente, não implicam mais transformações: há uma proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro, bastante recente, de alterar a denominação de vários cursos, entre eles, o de jornalismo.

Na Europa, onde na maior parte dos países o diploma de graduação em jornalismo nunca foi obrigatório para trabalhar como jornalista, são oferecidos cursos em diferentes formatos (acadêmicos e profissionalizantes).

Norteando os cursos de jornalismo nas universidades européias, há um ainda um novo componente: o Protocolo de Bolonha³⁶, que passa a ser parâmetro para cursos em 29 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Romênia, República Checa, Suécia, Suíça.

No Brasil, os docentes da área de comunicação (habilitação em jornalismo, mais especificamente) responsáveis pelo seu ministério, prescindem de formação que ofereça elementos pedagógicos que dêem conta da prática jornalística em seu novo cenário tecnológico-global. Mais que isso, necessitam de formação que possibilite a articulação entre a teoria e prática de forma a contemplar a nova paisagem que se apresenta. Esta foi hipótese central de trabalho que desenvolvi, numa primeira etapa, em minha tese de doutorado (RAMADAN: 2000). Nessa pesquisa, tratei justamente dos formadores de jornalistas (e também de sua formação), traçando o perfil mais contemporâneo desses professores no Brasil, tentando compreender ainda o que entendem por atividade jornalística e o que esperam dos futuros profissionais que têm em salas de aula.

A tese serviu de estímulo para os estudos de pós-doutorado, que deu origem a este artigo, escrito a partir de um estudo de caso – o curso de Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, da Universidade de Minho, em Portugal, realizado no segundo semestre de 2009. O objetivo da pesquisa foi tentar compreender as mudanças pedagógicas advindas com o Protocolo de Bolonha, na Europa, e comparar pedagogicamente as realidades educacionais brasileira e portuguesa. Mais que isso, refletir sobre o tema para melhor dimensionar o lugar destes cursos.

Espero, com este artigo, proporcionar uma reflexão mais aprofundada em torno destes cursos no Brasil a partir do cenário europeu. A idéia é a de, a partir deste ponto, contribuir para a renovação pedagógica dos quadros do magistério do setor. Ou seja: propor para estes cursos, e neste caso falo do curso de jornalismo do Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, do qual sou docente do curso de graduação, o início de uma reforma programática e principalmente pedagógica que contemple a formação de jornalistas seguros em seu papel e plenos da responsabilidade social que a função lhes confere.

Método, percurso e técnicas

A possibilidade de desenvolver um pós-doutoramento em Portugal, no Centro de Estudos de Comunicação Social do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Uminho), trouxe a oportunidade de conhecer como esta universidade – que já implantou o Protocolo de Bolonha – empreende a formação do jornalista. Mais próxima de docentes, pesquisadores e estudantes do curso de jornalismo da instituição, surgiu a possibilidade de detectar padrões e diversidades pedagógicas, didáticas e curriculares na formação do jornalista neste outro país de língua portuguesa. Assim, foi possível estabelecer alguns paralelismos com o caso brasileiro.

O estudo de caso na Universidade de Minho permitiu detectar analogias e diferenças (com as ferramentas utilizadas em estudos comparados) entre os cursos ali ministrados e os cursos da Universidade de São Paulo. A escolha destas duas universidades para este trabalho de jornalismo comparado justifica-se pelo fato de ambas serem públicas, estarem inseridas em países de língua portuguesa e pontuarem uma boa avaliação institucional feita pelos seus pares.

Foram realizadas entrevistas dirigidas a docentes que testemunharam o nascimento do curso, o seu desenvolvimento e a sua situação antes, durante e depois da implantação do Protocolo de Bolonha. Elas foram utilizadas para uma melhor avaliação da influência do Protocolo no processo formativo dos jornalistas no contexto europeu e, mais pontualmente, na Uminho.

Encaminhei questionários aos docentes da Uminho que lecionam nestes cursos de graduação (em Portugal, denominados licenciatura). Selecionei – com auxílio de meu supervisor em Portugal, prof. Dr. Manuel Pinto – livros, artigos e outros documentos de

pesquisadores portugueses para maior compreensão da realidade portuguesa do ensino na área.

Foram realizadas entrevistas com os seguintes docentes: Aníbal Augusto Alves, que inspirou a criação e participou de todo o processo de implantação do curso de jornalismo na Uminho; Joaquim Fidalgo, atual diretor do curso, que ministra aulas desde antes da implantação do referido Protocolo; Felisbela Lopes, que trabalhou na adaptação da grade curricular, quando ocorreram as mudanças do modelo antigo para o atual; e finalmente Maria Helena Costa Carvalho Sousa, ex-diretora do Departamento de Ciências da Comunicação (DCCOM).

Outro critério ficou por conta da natureza das disciplinas que estes docentes ministram. Fidalgo dá aulas no Atelier I (ou laboratório, como chamamos no Brasil) de Informação e Jornalismo, orienta projetos na mesma área e é jornalista profissional. Felisbela Lopes também é jornalista, dá aulas no primeiro Atelier de Comunicação e acompanhou toda a passagem do modelo anterior para o padrão de Bolonha. Aníbal Augusto Alves, por ter testemunhado a história do curso desde o seu início e por conhecer profundamente as teorias da comunicação e os diversos recursos pedagógicos empreendidos para a área. Finalmente, a professora Helena Souza que também está presente nos ateliers na área de Jornalismo e pelo seu conhecimento em economia política (razão não muito distante da implantação do protocolo).

Com o apoio de colegas portugueses³⁷ foram estabelecidos critérios possíveis para este estudo, como o número de entrevistas realizadas, o número de questionários encaminhados, a seleção de artigos e *papers* e tudo o que foi necessário para viabilizar a proposta. Mergulhada em outra realidade (o ensino de jornalismo em Portugal), pude fazer uma reflexão mais aprofundada em torno de caminhos possíveis, adequados e mais seguros para o ensino, o estudo e a prática do jornalismo.

Foi um trabalho descritivo que, futuramente, poderá ser ampliado ou desdobrado a partir do cruzamento mais refinado dos dados obtidos. Optei por utilizar a técnica do questionário com o objetivo de quantificar, e assim melhor visualizar, algumas respostas às questões colocadas. A idéia também foi a de descrever um momento do ensino de jornalismo em Portugal e detectar pistas e tendências para futuros estudos.

No Brasil, a bibliografia sobre o assunto em questão não é tão vasta³⁸. Entretanto, toda ela está voltada à formação do jornalista “doméstico”, já que pouco

³⁷ Registro aqui agradecimentos à professora e pesquisadora Sandra Marinho, da Uminho.

considera a abrangência atual das novas tecnologias em profundidade. Mais que isso, essa bibliografia aponta para a necessidade de atender a um mercado no qual a função do jornalista se confunde com a função do publicitário, do propagandista e do profissional de relações públicas.

Por isso, na proposta inicial de estudo e pesquisa, delimito o problema às expectativas dos professores nos dois países. Estas expectativas, entendo, estão intimamente ligadas à formação dos docentes e à conseqüente formação de futuros profissionais. Tentei refletir sobre um preparo mais sólido e melhor adequado para a docência em jornalismo e, além disso, sobre um conjunto básico de conhecimentos necessários à formação de novos profissionais.

Muitas questões poderiam ser levantadas sobre o tema. Uma delas, por exemplo, remete à natureza do jornalismo, atividade aqui entendida como fundamental para a construção da cidadania. O que docentes e estudantes entendem como jornalismo? Uma prática profissional? Com que conceitos de jornalismo trabalham? O que é necessário no perfil dos egressos destas escolas?

Após o doutorado, numa outra etapa de minha vida acadêmica, a livre-docência, empreendi outra pesquisa que também aprofunda esta reflexão e tenta responder àquelas perguntas. A tese de livre-docência, apresentada em abril de 2009, aponta para conceitos de jornalismo e metodologias de pesquisa utilizadas na área, de 1996 a 2006, por pesquisadores de universidades representativas do conhecimento neste setor no Brasil.

Analisei teses e dissertações, no referido período, disponíveis em três bibliotecas de universidades tradicionais: a da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Metodista em São Bernardo do Campo.

A concepção do que é o jornalismo como atividade e como campo de estudos no cenário atual traz, por si só, mais que a necessidade, a exigência da revisão de conceitos que fundamentam a prática jornalística. Isso antecede até mesmo para a adoção de uma pedagogia que coloque em relevo a função social da atividade de informar.

O ensino do jornalismo no Brasil

Fundador da Sociedade de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom), o pesquisador José Marques de Melo (1972:09) divide o ensino de jornalismo no Brasil em três fases, oferecendo assim uma boa visualização destes cursos ao longo do tempo:

A primeira, 1946 a 1960, quando surgem os primeiros cursos e, depois, as Escolas, com a implantação de experiências pedagógicas de inspiração européia ou norte-americana. A segunda, de 1961 a 1969, quando o Ciespal (Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina), fundado em 1960, começa suas atividades no continente sul-americano, propondo novos padrões de ensino e introduzindo a mentalidade da pesquisa científica. A terceira fase vai “de 1969 aos nossos dias, quando a profissão de jornalista é regulamentada, tornando-se privativa dos portadores de diplomas de nível superior. Como consequência disso – diz Melo – as universidades começam a despertar para a significação do preparo de profissionais para a imprensa, e as escolas iniciam a busca de novos caminhos, mais adequados à realidade brasileira e integrados no esforço de desenvolvimento nacional” (grifo da autora).

As três fases foram definidas por Melo em 1972, durante a Semana de Estudos de Jornalismo. Certamente não se imaginava a velocidade do avanço das novas tecnologias no setor e todos os seus desdobramentos, igualmente marcados por aceleração sem precedentes. Assim, vamos nos permitir acrescentar algumas observações, especificamente na terceira fase. Ela poderia ser dimensionada da seguinte maneira: de 1969 (exigência legal do diploma) até meados da década de 80, quando acontece a informatização das redações.

Nesta fase, em meados dos anos 70 surgem, em nível de pós-graduação, trabalhos reflexivos sobre a atividade jornalística. Essa fase não é muito nítida, mas começa com as primeiras teses e dissertações na área. Mais tarde, na década de 80, as escolas são pegadas no contrapé no que diz respeito ao ensino – não estão suficientemente equipadas, tecnicamente falando, e sequer conceitualmente preparadas para dar conta das recentes transformações que as novas tecnologias já acarretam no cenário jornalístico.

A partir daí, podemos então falar de uma quarta fase, já que tempo e espaço ganham novos contornos e o ritmo global impõe atualização similar ao ritmo da criação de novos softwares. Essa quarta fase, na minha visão, teria início em 90, quando a

universidade começa a incorporar as novas tecnologias com maior intensidade e – atenção aqui: – sem amadurecer um projeto pedagógico que relacione nas instâncias prática e teórica as mutações que a profissão vem sofrendo, bem como o ensino de jornalismo.

E é nesta quarta fase que podemos observar, no caso brasileiro, a quase que total despreocupação dos docentes com o ensino de jornalismo em seu aspecto filosófico educacional. Aparentemente, as "facilidades" técnicas para a produção de material jornalístico e a velocidade embutida na nova paisagem tecnológica dariam conta de tudo: não seria necessária uma reflexão no campo da Filosofia da Educação, bastaria dominar o aparato técnico para contemplar o ensino.

Encantados com as novidades da era digital, os docentes, em sua maioria, pouco questionaram a implantação e o uso do novo instrumental técnico. Mais grave, acolheram – muitas vezes sem a crítica necessária – toda a ideologia embutida nas novas tecnologias, como por exemplo, o imediatismo das soluções editoriais que já vêm prontas nos softwares, sem vislumbrar como fim a qualidade da informação. E isso ainda acontece, não raramente.

Ainda são poucas as publicações em rede que apresentam uma concepção – conteúdo – voltada para a Internet. O que vemos ao navegar são jornais e revistas impressos, rapidamente (e mal) adaptados para a leitura em vídeo.

Essa visão – a de se apropriar dos novos aparatos sem a crítica necessária – por parte daqueles que fazem jornalismo para a rede mundial se reflete no ensino. Cursos pela Internet – até mesmo de pós-graduação – na área de jornalismo são rapidamente criados. A idéia brasileira é a de estarmos inseridos no cenário global, no primeiro mundo, de qualquer maneira.

Aparentemente, não há tempo para se pensar em ensino sob os prismas humanísticos, que fogem à eficiência técnica imediata. Muito menos para pensar no futuro jornalista também como cidadão. Basta adestrar (e mesmo assim, de forma precária), profissionalizar. Será que o aluno e o docente não são mais pessoas que podem e querem aprender, que buscam condições de crescimento pessoal. E a sociedade, qual a sua dimensão no debate?

Que caminho nós vamos escolher? Como adota de uma postura humanista,, que nos encoraja a optar por uma mudança na visão escolar, penso na viabilidade de um ensino em que pessoas inteiras – educador e educando – sejam consideradas, possam

crescer e aprender tanto com suas emoções como através de suas capacidades intelectuais.

O jornalismo, mais fortemente que outras áreas de atividade, sente mudanças no seu fazer – não só no que diz respeito à técnica – já que a rede de computadores não está no espaço, ela é o espaço (FRANCO: 1997). Muitas são as dúvidas. Os impressos sobreviverão à era digital? O conteúdo e o formato da informação jornalística, seja para rádio, televisão ou impressos, devem ser modificados de que maneira? Qual a ênfase que os formadores de jornalistas devem dar nos cursos de graduação?

Nesta reflexão, é oportuno lembrar a assertiva de Manuel Pinto (2009): “O mote da ‘crise do jornalismo’ tem sido glosado particularmente na última década e com particular destaque nos anos recentes. As origens e inspirações de tal tematização são várias, mas todas partilham a seguinte interrogação: será que o jornalismo continua a fazer sentido? (...) [*Estou*] ciente de que piso um território imenso, diverso, armadilhado e polêmico. [*Estou*] consciente, por outro lado, de que o objeto que procuro observar, pelo seu caráter mutante, se me escapa do horizonte, em sucessivos movimentos de avanço, recuo, diluição e metamorfose”.

O fato é que temos um novo espaço para a prática, a WWW (World Wide Web), modalidade de texto na internet. Mais que isso, temos um suporte multimídia, em construção permanente e, em tese, de dimensões infinitas, no qual conceitos de espaço e tempo ganham novas configurações. Estamos vivendo a era do ciberespaço, na qual qualquer pessoa que tenha um microcomputador ou, no mínimo, uma linha telefônica e algo a dizer pode manter uma publicação em rede. O caráter deste cenário tecnológico ainda é bastante experimental. Porém, os jornalistas já estão lidando com um novo tipo de edição, que está sempre em atualização, uma edição sem "fechamento". O chamado furo jornalístico, hoje, se mede em segundos.

A responsabilidade do jornalista é grande. Os parâmetros e a discussão sobre as novas tecnologias estão, em última análise, no campo de ética. As escolhas no processo editorial devem ser feitas por jornalistas, que precisam estar abertos à concepção de uma estrutura de informação hierarquizada e articulada com o todo.

Principalmente no material disponível em rede, prioriza-se a técnica. A questão que se coloca então é: como os jornais podem usar seus sistemas de mensagens de forma mais eficiente? Este é o cenário e, como acontece em várias áreas, deve ser a linha de procedimento que tende a ser adotada por aqui. Daí a importância de a universidade, e de o pesquisador brasileiro assumir o seu papel, apresentando trabalhos

(e disponibilizando-os em rede) e discutindo o ensino de jornalismo em especial em seus aspectos humanísticos. Caso contrário, estas questões, tudo parece indicar, tendem a ficar, no caso brasileiro, também a cargo do mercado e das empresas jornalísticas. Resta saber se a publicidade e o jornalismo surgirão bem delimitados.

Esse quadro, de dúvidas e questionamentos, e seus possíveis desdobramentos para a área do jornalismo - é o que podemos vislumbrar para a graduação. Estamos aptos a enfrentar essa tarefa? Estamos abertos para refletir sobre nosso papel e para encarar o aprendizado como processo contínuo - agora em ritmo acelerado - junto com os estudantes? Somos capazes de compreender que o conhecimento também não se acumulará de forma linear? Aceitamos que a estrutura das escolas também não sustentará métodos e currículos lineares, restritos a um conhecimento específico? As formas de hierarquizar, registrar, armazenar e usar o conhecimento acumulado, como até a uns poucos anos, estão se transformando. Se não buscarmos apoio na Filosofia da Educação, certamente não daremos conta destas transformações.

Assim, é possível sugerir que os responsáveis pela formação de profissionais em jornalismo reflitam sobre sua atividade, especialmente com base nas ciências da Educação, nas teorias que dão conta da filosofia da Educação. Só assim, poderão conceber um projeto pedagógico para estes cursos que, além de atender aos requisitos impostos pelo mercado de trabalho (oferta de profissionais preparados tecnicamente) enfatizem a importância do futuro profissional enquanto sujeito e mediador da dinâmica social. Precisamos nos assumir como educadores e buscar parâmetros - com urgência - para a prática docente.

Brasil e Portugal

Existem pontos comuns e outros bem particulares entre Brasil e Portugal quanto à trajetória do ensino de Jornalismo. Entre eles, podemos destacar o fato de os dois países de língua portuguesa terem passado por períodos de autoritarismo político que, de alguma maneira, acabaram por se refletir no fazer jornalístico e nas bases destes cursos. No Brasil, a ditadura militar (1964-1988), que perseguiu, torturou e matou jornalistas, impôs a censura aos jornais e a vários jornalistas e, com o Decreto-Lei n.º 972, de 17 de outubro de 1969, trouxe a obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão.

Em Portugal, o autoritarismo político (1926-1974) também cerceou a liberdade de expressão, porém, a exigência de diploma para atuar como jornalista nunca foi imposta.

No caso brasileiro, constatamos, nas universidades, a sempre presente discussão em torno da dicotomia teoria e prática e a relação nem sempre de cooperação entre academia e empresas de comunicação, o que aparentemente não ocorre em Portugal. Mais que isso, no Brasil há uma discussão ainda tímida, mas não muito recente, quanto ao lugar onde estes cursos se colocam: ora surgem como apêndice das humanidades, ora como uma habilitação do chamado campo da Comunicação Social. Parece-me que não há, nos dois países, um lugar acadêmico muito claro ou bem delimitado para estes cursos. Mesmo se observarmos a implantação do Protocolo de Bolonha (já realizada, no caso Português). Essa situação aparentemente se justifica pelo fato de o seu ensino, supostamente, estar ancorado na transversalidade e, mais ainda, pelo fato de o jornalismo, como atividade profissional, estar intimamente ligado aos interesses econômicos e políticos nos dois cenários.

Em outras palavras, se já era um problema, um desafio, conceituar o jornalismo (como atividade, como objeto de pesquisa ou ainda como um campo de estudos), a chegada das novas tecnologias de comunicação, num mundo que se pretende global, aparecem mais recentemente como um complicador.

E com elas temos também as novas possibilidades de prática e de ensino. Cabe lembrar que a universidade brasileira foi pega de surpresa pelas velozes e recentes transformações dessas tecnologias. A questão é de difícil encaminhamento e nos impõe uma revisão urgente sobre o que entendemos como jornalismo e a função do jornalista na sociedade contemporânea para então pesarmos como deve ser o seu ensino. Nos questionários destinados aos professores do curso de jornalismo da Uminho, a pergunta “*Com qual conceito de jornalismo você trabalha em sua disciplina?*” foi respondida por apenas três docentes, entre os dez que responderam aos dezoito questionários encaminhados, o que fala bastante sobre a dificuldade que aponte.

Trata-se de uma discussão complexa e também emergencial já que, assim como a comunicação – e, mais precisamente, colocado como um apêndice dela, o jornalismo, carrega problemas de base quanto aos atributos científicos, ou seja, quanto à possibilidade de ganhar o *status* de objeto, disciplina ou ciência. Enquanto alguns autores discutem o desenvolvimento do “campo do jornalismo”, outros discutem o jornalismo como objeto das “ciências da comunicação” e outros como uma disciplina.

No Brasil, os docentes da área de comunicação, mais especificamente de jornalismo, prescindem de formação que ofereça elementos pedagógicos que dêem conta da prática jornalística em seu cenário tecnológico global. Mais que isso, necessitam de formação que possibilite articulação entre a teoria e a prática tendo em vista a nova paisagem tecnológica que se apresenta. Esta foi a hipótese central – comprovada – do trabalho que desenvolvi em minha tese de doutoramento (RAMADAN: 2000). Da defesa da tese para cá, não foi observada mudança, na Universidade de São Paulo, que revertesse o quadro constatado. No caso europeu, com a implantação do protocolo de Bolonha, atendeu-se, em parte, a esta chamada, como vamos ver.

O curso na Uminho – o caso português

Em Portugal, o primeiro programa universitário de Jornalismo de Educação começou em 1979 e serviu de modelo para posteriores projetos. Como resultado de quase 30 anos de expansão, reorganização e busca de coerência, o ensino superior, por meio de instituições estatais e privadas, politécnicos e universidades, é hoje o principal ator no sistema de ensino de jornalismo.

Ao contrário do caso brasileiro, em Portugal existem os cursos chamados politécnicos, que seriam os cursos profissionalizantes, e nunca lidaram com a exigência do diploma.

O professor Aníbal Alves (2009), que organizou o plano curricular da licenciatura em Comunicação Social da Uminho (implantado em 1991), da qual foi diretor do curso até 1997, destacou que desde o início a idéia foi a de aproximar os cursos das humanidades:

Em 1990 há um ‘boom’ de cursos de Comunicação, em grande parte chamados Ciências da Comunicação. Foi neste contexto que teve lugar a criação de uma associação dos investigadores de ciências da comunicação – que viria a ser publicamente instituída em 1998, como Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação – SOPCOM. Cremos que este acontecimento constituiu um marco de grande importância para a transição da predominância do ensino na área de comunicação e para a valorização da investigação. A associação nasce da preocupação de docentes às voltas com a valorização da sua ciência e a busca da qualidade do seu ensino e correlativo desenvolvimento científico. Na Uminho, neste período, os estudantes também pressionaram para a criação do curso. Ele começou com

destaque na fundamentação teórica (modelo Belga) e ao fim de seis anos de sua implantação – um teste – os egressos foram bem recebidos no mercado. O curso era de cinco anos, dois anos básicos, forte em comunicação e já tínhamos as linguagens multimídia que hoje chamamos audiovisuais. Já tinha também o estágio (três meses no mínimo) em empresas e em agências de comunicação, no quinto ano. (ALVES, 2009)

Na Uminho, os cursos já nascem atrelados à Comunicação Social. A Universidade Nova de Lisboa tem um modelo parecido, com mais fundamentação e menos prática, como prefere Alves. Mas há diversidade no país, por exemplo, em Coimbra, o curso é de Jornalismo.

Porém, hoje, a tendência é a de uniformizar. De acordo com o entendimento de Alves, o Protocolo de Bolonha surgiu como uma imposição – “ou adere ou não tem verba”, no caso das universidades públicas – e o curso passou a ser ministrado em três anos o que, na perspectiva dele, é pouco tempo. O professor defende que a formação em jornalismo deva ser universitária.

A passagem do modelo antigo para o novo não foi fácil. Para a professora Helena Souza (2009), ex-diretora do curso, o mais difícil “foi o processo político, não havia clareza política sobre os propósitos da mudança”.

Segundo Souza, o curso passava a ser de três anos, mas o Governo não falava sobre como ficaria o financiamento: “a implantação demorou, foi um processo difícil, estávamos preocupados mais com a situação dos docentes (que não fossem despedidos) do que propriamente com o processo, era uma lógica defensiva”.

Para ela, num primeiro momento, houve um processo de “fechamento” nos departamentos, quando o discurso de Bolonha era de flexibilidade:

Depois é que fomos pensar os cursos, num segundo momento. Então houve um reforço das competências mais práticas, porque o protocolo prevê essa ênfase, na questão da empregabilidade. E também, porque os alunos queriam. Anteriormente o curso era mais teórico. Houve um reforço também no jornalismo digital, com cadeiras bem específicas, o que não tínhamos até então. (SOUZA, 2009)

Com isso, as disciplinas de fundamentação teórica anuais passaram a ser semestrais. E os estudantes que tinham ingressado no curso anterior, de cinco anos, tiveram que migrar para o novo curso: “Um processo difícil, também pelas expectativas dos estudantes que, quando ingressaram, tinham contratado um curso de cinco anos que

de repente passa a ser de três anos. A questão das equivalências foi individualizada, resolvida aluno por aluno”, explica Souza.

Outra docente entrevistada, a professora Felisbela Lopes (2009), então diretora do curso quando houve a passagem para o novo modelo, explica que foram realizadas reuniões com os estudantes para explicar a transição: “foi um ano de muito trabalho, de acordos e sintonia, já que passou a vigorar outra estrutura curricular, diferente em tempo e conteúdo, com cadeiras anuais que passaram a ser semestrais e cadeiras novas. Tratava-se de outro tempo letivo”.

De acordo com Lopes, as áreas de especialidade que eram ministradas no terceiro ano agora estão no segundo semestre do primeiro ano, o que muda a entrada no campo da mídia: “para além disso, Bolonha prevê instrumentos de avaliação ao longo do semestre, valoriza a aprendizagem com foco no estudante”.

Joaquim Fidalgo (2009), jornalista e docente do curso na Uminho, também destaca que o Protocolo visa garantir a empregabilidade, ou seja, reforçou-se a prática: “Anteriormente os estudantes tinham dois anos de disciplinas comuns ao jornalismo, Publicidade, Relações Públicas, Audiovisual e Multimídia. Agora são apenas três semestres comuns e já no quarto se dividem”.

Sobre o aspecto pedagógico o professor percebe as mudanças:

Os alunos aprendem a aprender, têm que fazer o seu trabalho, o curso não está mais centrado apenas nas aulas tradicionais. Por isso, se queixam que passaram a ter muito mais trabalhos, já que a avaliação é contínua e não fica por conta de somente um trabalho final, que é só mais um recurso. As aulas presenciais constituem apenas uma das hipóteses e há o acompanhamento tutorial, individual e, neste sentido, a abordagem é mais teórica do que prática. (FIDALGO, 2009)

Contudo, Fidalgo alerta para outras questões:

Isso tudo implicaria mais professores. O Protocolo de Bolonha sugere a oferta de maior número de disciplinas opcionais em outras unidades (os alunos construindo seu próprio currículo para alargar seu núcleo básico). Mas para isso é preciso ter horários compatíveis e mais vagas. Na prática, portanto, o modelo da universidade ainda não corresponde ao ideal. Os aspectos mais fáceis foram os mais rapidamente implantados, aqueles que dizem respeito à carga horária, algum acompanhamento tutorial, ênfase no que é prático, os estudantes desenvolvendo seus projetos... Em três anos não víamos espaço para estágio – quando o curso era dado em cinco anos, faziam estágio por três meses, no mínimo. A solução foi passar o estágio vem para o segundo ciclo (mestrado), foi uma forma de

‘continuarmos’ os cinco anos anteriores. De qualquer forma, temos menos aulas presenciais, o professor passa a ser um guia que conduz o processo de aprendizagem que agora engloba tudo, os testes, trabalhos em grupo, tutoria e trabalhos individuais. Para os professores a carga de trabalho é grande com o acompanhamento individualizado em cada turma. No sentido pedagógico é um processo híbrido. (FIDALGO, 2009)

Fidalgo afirma que na Uminho as três principais áreas da Comunicação (Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas) estão bem delimitadas até porque em Portugal há delimitações legais que incompatibilizariam colocar essas atividades muito próximas. Ao contrário do caso brasileiro, em Portugal o estatuto profissional proíbe isso: “São profissões legalmente incompatíveis e há até escolas, como Coimbra, que separam os cursos. Na Uminho isto fica bem mais nítido no segundo ciclo, o mestrado em Ciências da Comunicação, com três áreas de especialidade: Informação e Jornalismo; Publicidade e Relações Públicas; Audiovisual e Multimídia”.

Vale lembrar que na Uminho são oferecidos dois tipos de mestrado: o profissionalizante e o acadêmico, o que não ocorre no caso da Universidade de São Paulo.

De qualquer maneira, tanto no caso brasileiro, onde a graduação é ministrada em quatro anos e o estágio não é obrigatório, como no caso português, este ainda é um campo que implica tensões e guarda algumas dicotomias (academia e redação; teoria e prática). O impacto das recentes transformações, causadas pelos novos meios de comunicação e de digitalização na formação do jornalista, ainda está para ser totalmente compreendido. Com as reformas no sistema de ensino superior europeu e a discussão da Protocolo de Bolonha, incipiente ainda no Brasil, as mudanças que vêm ocorrendo ainda requerem ajustes e esse processo que deve ser atentamente analisado e estudado.

É importante notar que numa visão histórica do jornalismo português não existiram programas na área durante o mais longo regime autoritário europeu, em função disso o surgimento dos cursos em nível superior no país é recente. E Portugal foi o último país europeu que ofereceu formação acadêmica em jornalismo.

Atualmente o país tem número e variedade de programas considerados excessivos devido a uma "explosão" de novos currículos. Um pesquisador do assunto (Mesquita, 1995) chamou-o "milagre da multiplicação dos programas". Como ocorre no caso brasileiro, a dicotomia academia e mercado marca fortemente as discussões sobre a formação dos jornalistas portugueses. Marinho e Pinto (2007) observam três abordagens

a respeito do assunto: redações são as principais escolas; educação especializada é útil, mas não essencial; é necessário ter uma escola para formar jornalistas.

Assim como no caso brasileiro, estes são os eixos que ainda vêm balizando as discussões em Portugal, apesar da presença do Protocolo de Bolonha e em plena era digital. Aqui é mais que oportuno, retomar a assertiva Martino (2001: 51) em torno da Comunicação Social, onde o Jornalismo está inserido nos cursos superiores de jornalismo da USP e da Uminho:

É de fundamental importância avançar no campo de conhecimento no qual atuamos, como docentes e pesquisadores, já que, aparentemente, entre o status de ciência constituída ou apenas como um campo de interseção de saberes diversos, o estatuto da Comunicação Social tem variado ao longo das décadas e dividindo opiniões. (...) Em contraste, então, com outros saberes constituídos, sua entrada na cena intelectual não se deveu à consistência de sua fundamentação teórica, mas sim a uma forte demanda social. (MARTINO, 2001: 51)

Dados, análises e considerações

Segue agora o resultado – descritivo – da pesquisa realizada na Uminho. Só o fato de pouco mais da metade dos professores, 10 (dez), responderem aos 18 (dezoito) questionários distribuídos, leva a inferir que, como no caso brasileiro, há dificuldades, por parte dos docentes, em discutir ou refletir sobre as questões colocadas. E esse silêncio é o que surge de mais representativo neste estudo: sempre que precisei dessa contrapartida (mestrado, doutorado e agora no pós-doutorado), utilizando a técnica do questionário e surgiram essas dificuldades.

De um modo geral, a partir deste primeiro dado, ficam aqui duas pistas – duas leituras – em torno da questão, nos dois países:

- Os docentes dos cursos de jornalismo – possivelmente em função de avaliações institucionais internas e externas – são refratários quando chamados a responder sobre sua atividade.
- Os docentes dos cursos de jornalismo têm dificuldade – diante da sobrecarga de tarefas pedagógicas, administrativas e de pesquisa – em pensar academicamente o seu fazer.

Estas pistas, que exigiriam outro estudo, falam bastante sobre a situação atual destes cursos, a saber: se os cursos de formação em jornalismo poderiam ser melhores e apresentam-se problemas – quanto ao seu lugar na academia, quanto à sua função ou quanto à sua pedagogia face às novas tecnologias - é preciso que os docentes comecem a trabalhar academicamente a questão. Mais que isso, que apresentem propostas consistentes para atender ao que se espera, academicamente, de um curso universitário sólido em suas bases, com lugar bem delineado entre as áreas do saber.

Passemos às respostas obtidas, no curso de Jornalismo da Uminho, objeto deste estudo de caso:

- A maior parte dos docentes (seis) leciona há mais de dez anos na área, o que representa um bom conhecimento em torno da dinâmica do curso.
- Apenas um entre os dez dá aulas em outras escolas (a maior parte teria dedicação exclusiva ao curso).
- Apenas três, entre dos dez, têm formação específica em Jornalismo. Entre os sete restantes, dois têm licenciatura em Comunicação Social. Os outros cinco vêm de áreas diversas.

Esta resposta pode sugerir duas interpretações: os docentes que vêm de outras áreas têm mais disposição para refletir sobre o que fazem (foram os que em maior número responderam ao questionário); ou, os docentes vindos de outras áreas têm maior compreensão sobre a importância de um trabalho de pesquisa. Estas duas leituras já dariam uma nova pesquisa.

- Metade nunca trabalhou numa empresa jornalística, o que reflete um grupo equilibrado sob os pontos de vista da teoria e da prática do jornalismo.
- Seis docentes cursaram disciplinas ou cursos de extensão nas áreas de Educação, Didática ou Pedagogia, percentual similar ao caso brasileiro, e pode significar uma melhor qualidade pedagógica nestes cursos.
- Entre os dez, sete acreditam que é necessário ter noções de Educação, Didática ou Pedagogia para dar aulas em cursos de Jornalismo.
- Todos afirmaram conhecer o projeto pedagógico do curso e, entre os dez, apenas um não faz um trabalho de pesquisa atualmente.

- Entre os dez, apenas três não fazem parte de um grupo de pesquisa.
- No entanto, quando chamados a dizer qual o conceito e jornalismo com o qual trabalham, apenas dois docentes responderam.
- Todos os que responderam acreditam, contudo, que ensino e pesquisa devem andar lado a lado.
- Sete docentes acreditam que um professor competente também é um pesquisador competente.
- No entanto, apenas três acreditam que todo pesquisador competente pode ser um professor competente.

Os últimos quatro dados listados podem sugerir uma reflexão sobre a exigência de atrelar ensino à pesquisa, como querem as avaliações institucionais, em especial as externas.

- Seis docentes acreditam que a licenciatura em Jornalismo é fundamental para o exercício da profissão, dois não acreditam nessa assertiva e dois responderam que “depende” (sem justificar). Uma pista para repensar os cursos?
- O que é indispensável que os estudantes tenham nos cursos para a formação profissional? Um “bom conhecimento da Ética e da Deontologia do Jornalismo” foi o item, proporcionalmente, que a maior parte dos docentes assinalou como conhecimento indispensável para os estudantes durante a licenciatura. Em segundo lugar assinalaram os itens “conhecimento das teorias da comunicação”, “forte ênfase nas disciplinas laboratoriais (ateliers)” e “um ótimo domínio das novas tecnologias da informação”. Empatados, percentualmente falando, e em último lugar de importância, foram assinalados os itens “experiência de estágio em empresas de comunicação” e “formação anterior em outras áreas das Humanidades”.
- Enumere, pela ordem de importância, o que considera importante para a formação profissional em Jornalismo, foi a questão seguinte. “Um bom conhecimento das teorias da comunicação” e um “ótimo domínio das novas tecnologias da informação” são, para a metade (cinco) dos

docentes, os itens mais importantes para a formação profissional, quando solicitados, desta vez, a hierarquizar por importância. Em seguida, também por ordem de importância, assinalaram: “formação anterior em outras áreas das Humanidades” (quatro docentes), “experiência de estágio em empresas de comunicação” (três docentes), “forte ênfase em disciplinas laboratoriais” (dois) e “um bom conhecimento da ética e da deontologia do jornalismo” (um).

Avaliando as respostas, posso inferir que, para metade dos professores do curso de jornalismo da Uminho, os itens que julgam indispensáveis (questão anterior) nestes cursos, não são, necessariamente, os que garantirão uma boa formação profissional, o que fala um pouco da dicotomia academia e mercado de trabalho.

- Sete docentes afirmam que as mudanças vindas com o processo de Bolonha para estes cursos foram positivas; dois afirmam que elas pouco alteram o perfil do egresso e apenas um assinalou a opção “negativas”. Isto mostra que, aparentemente, a maior parte dos docentes concorda com as mudanças.
- “Você entende que deve haver uma delimitação clara entre as disciplinas dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas?” Cinco docentes assinalaram “sim”; quatro assinalaram “não”; e um não respondeu.

E aqui temos outra discussão importante quando ao lugar do jornalismo dentro das chamadas Ciências da Comunicação ou dentro da chamada Comunicação Social.

- Metade dos docentes que responderam às questões propostas não está totalmente de acordo com o desenho atual dos cursos de jornalismo. “Você mudaria alguma coisa (currículo, pedagogia, disciplinas, carga horária etc.) nos cursos de Jornalismo tais como eles se apresentam hoje?” Cinco docentes mudariam; dois não responderam; e três deixariam como está.
- Todos os docentes (dez) entendem que a relação entre a universidade e as

empresas jornalísticas é um fator positivo para a formação profissional.

Isso não ocorre de forma tão coesa no caso brasileiro. No Brasil, no curso da Universidade de São Paulo, muitos alunos e alguns docentes são contrários a iniciativas de articulação entre empresas de comunicação e universidade.

- Seis docentes afirmam que a aula expositiva tradicional é muito importante nestes cursos e quatro consideram este tipo de aula “só mais um recurso pedagógico”. Nem todos concordam com as disposições de Bolonha, que prevê esta última situação.
- Sete professores julgam a aula em laboratório (atelier) “muito importante”, e três a consideram “só mais um recurso pedagógico”.

Esse dado mostra que as disciplinas laboratoriais continuam a ter grande importância nos cursos de formação, como ocorre no caso brasileiro.

- “Que tipo de conhecimento um egresso do curso de jornalismo deve dominar para se destacar como um profissional competente no cenário contemporâneo?” A esta questão, o item “as técnicas de investigação jornalística” é priorizada, seguida dos seguintes itens, por ordem de importância: “outros idiomas”; “uso da tecnologia disponível para a área”; “os conceitos fundamentais da prática jornalística” e “noções básicas de economia e política” surgem empatados, percentualmente falando. Dois docentes assinalaram o item “outros”, sugerindo “Filosofia” e “Cultura Geral”.

Olhando as respostas a esta questão e comparando-as com as demais, parece claro que quando foram indagados sobre como devem ser os cursos e, aqui, sobre o que quer o mercado, os critérios de resposta são diferentes. Isto pode refletir, mais uma vez, a problemática, não raramente também verificada no caso brasileiro, por conta de alguns conflitos entre a academia e o mercado de trabalho (empresas).

Finalmente, chego à outra questão importante. A última questão (aberta) colocada no questionário, pergunta:

- “Se quiser, diga com qual conceito de jornalismo você trabalha em sua disciplina?”

Apenas dois docentes quiseram e responderam a esta pergunta. Entendo que esta última questão colocada (um conceito que fundamente uma prática) é o mínimo que se espera de um educador e, não é diferente, de um formador de jornalistas. Tudo indica que, como no caso brasileiro, e mesmo com as mudanças vindas no Protocolo de Bolonha, a grande questão que fica sem resposta é de base. E a grande dificuldade, é levar o docente desses cursos a parar para pensar a sua prática acadêmica. Isso pode se justificar pelo volume de tarefas que a docência, a pesquisa, as reuniões administrativas e atividades de extensão colocam sobre os ombros dos professores.

Creio ter reunido aqui algumas pistas para futuros trabalhos em torno do tema. Espero ainda ter demonstrado que enquanto não trabalharmos conceitos e metodologia mais fundamentados, pertinentes ao jornalismo e ao seu ensino (ainda que provisórios) que possam sustentar a prática docente no setor, estes cursos continuarão sendo objeto frágil de críticas de todos os matizes.

Também pode ser oportuno reavaliar as relações obrigatórias e concomitantes entre ensino, pesquisa e tarefas administrativas. Mais que isso, mesmo com as mudanças vindas com Bolonha (caso português), ou com as mudanças que devem surgir pelas diretrizes curriculares e na configuração de área de saber (caso brasileiro), será difícil nos sustentarmos de maneira mais sólida, academicamente falando, sem trabalhar conceitos de base. É necessário que os pesquisadores reflitam sobre os conceitos de jornalismo disponíveis para que o seu ensino faça algum sentido na contemporaneidade.

Bibliografia

- ALVES, Aníbal.** Entrevista concedida a Nancy N. Ali Ramadan. Braga, 2009.
- CANCLINI, Néstor García.** **La Globalización en pedazos: integración y rupturas en la comunicación.** In: Diálogos de La Comunicación. Nº 51, FELAFACS, Lima, 1988, p.10-22.
- FIDALGO, Joaquim.** Entrevista concedida a Nancy N. Ali Ramadan. Braga, 2009.
- FRANCO, Marcelo Araújo.** **Ensaio sobre as Tecnologias Digitais da Inteligência.** Papyrus, Campinas, 1997, p. 73-74.
- LOPES, Felisbela.** Entrevista concedida a Nancy N. Ali Ramadan. Braga, 2009.
- MARINHO, Sandra.** **A Formação em Jornalismo: sinais e problemas de um debate latente.** In: PINTO, Manuel Pinto; MARINHO, Sandra (ed.). Os media em Portugal nos primeiros cinco anos do séc. XXI: cronologia e olhares sectoriais. Porto: Campo das Letras, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações – Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro, editora UFRJ, 1997, p. 282-321.

MARTINO, L. C. In: NETO, Antônio Fausto; PRADO, José Luiz Aidar; PORTO, Sérgio Dayrrel (orgs.). **Campo da Comunicação: caracterização, problematizações e perspectivas**. Editora Universitária / UFPB. p.51, João Pessoa, Paraíba, 2001.

MACLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

MARQUES DE MELO, José. **O Ensino de Jornalismo/ Documentos da IV Semana de Estudos de Jornalismo**. ECA/USP: São Paulo, 1972, p. 09.

MESQUITA, M. **L'enseignement du journalisme au Portugal: le miracle de la multiplication des cours**. Sigma – Communication Sciences Meeting. Siena, 22-23 Setembro de 1995.

PINTO, Manuel. **Digressão sobre a crise do jornalismo: entre definhamento e re-invenção**. Artigo, site da Universidade do Minho, outubro de 2009.

RAMADAN, Nancy N. A. **Jornalismo na Era digital: Construindo uma Filosofia de Ensino**. Tese de doutorado. São Paulo: ECA/USP, 2000.

SOUZA, Helena. Entrevista concedida a Nancy N. Ali Ramadan. Braga, 2009.

A essência do jornalismo está na apuração

José Coelho Sobrinho

As estruturas curriculares dos cursos de Jornalismo são pródigas como fontes de hipóteses sobre a formação de profissionais da área. E isso acontece porque elas não traduzem os planos políticos e pedagógicos que, em geral, são meras peças discursivas de metas que não são congruentes com o arcabouço construído pelo plano curricular. Em outras palavras, a grande maioria das escolas de Jornalismo forma profissionais para fazer jornal e não para fazer jornalismo.

Uma observação do que tem sido praticado pelo jornalismo nessa última década permite-nos refletir que parte dessa confusão parece ter sido acentuada na primeira década do século XXI. Nesse período, as tecnologias de comunicação passaram a ocupar espaço nas redações e no *modus operandi* do jornalismo. Mecanismos ligados a essa “mudança” não alteraram o jornalismo, cuja essência profissional – fundante também do seu ensino – está onde sempre esteve: na apuração voltada para o interesse público e para a cidadania.

Peucer, em sua famosa tese apresentada em 1690 na Universidade de Leipzig, na Alemanha, entendia que a função do jornalismo era satisfazer a curiosidade humana (2004: 26). Entre essa leitura do autor alemão e as interpretações que hoje dominam a literatura da área sobre a função do jornalismo na sociedade, foram cunhadas várias interpretações sobre o papel da imprensa na construção social.

Interessante notar que as discussões atuais sobre os conceitos de jornalismo recuperam preceitos elaborados por Otto Groth em meados do século XX. Alguns o defendem e se alinham entre aqueles que entendem o jornalismo como ciência; outros não concordam com seus argumentos e reduzem o jornalismo a uma técnica de comunicação.

Angel Faus Belau, citado por Adelmo Genro Filho (1987: 1-28) adverte que, para Groth:

(...) a Ciência Jornalística deve investigar todas as publicações que apareçam periodicamente como um só fenômeno em seus elementos. Sua obra tem sempre presente a unidade confirmada historicamente de revistas e jornais pelo que Groth propõe para os dois o nome de

periodik. O termo abarca não somente o jornal, mas a imprensa em conjunto. (GENRO FILHO, 1987: 1-28)

Apesar de a teoria ter sido criada sob a égide do jornalismo impresso, adverte Belau, o conceito é aplicável ao rádio e à televisão.

Genro Filho (1987), interpretando Groth, entende que:

(...) o exterior, a forma, a produção, a técnica, não possuem nenhum valor para a determinação do conceito e a delimitação do objeto da ciência do jornalismo. O jornal deve ser observado em suas edições sucessivas e exemplares resultantes porque eles não são peças isoladas, mas a confirmação de uma característica, que é a sua substância, que determina a sua linha e lhe permite ser identificado como unidade com natureza própria e reconhecível. O jornal cumpre o seu papel de anunciar um conjunto de comunicados a respeito de bens imateriais pertencentes ao meio de interesse de seus leitores. Essa atividade implica a formação de uma teia na sociedade onde ele (jornal) atua criando vínculos entre leitores, entre leitores e jornalistas e entre jornalistas na produção do veículo. (GENRO FILHO, 1987)

Nessa descrição sucinta da função jornalística, defendida por Genro Filho, é possível distinguir as quatro características fundamentais do jornalismo que já apareciam no pensamento de Groth: periodicidade, universalidade, atualidade e difusão. Elas constituem o objeto do jornalismo e são o ponto de partida para os conhecimentos que lhe dão status de ciência.

Em relação ao método, a *periodik* se fundamenta na tentativa do entendimento desses elementos e em buscar compreender como incongruências, confirmações e ambigüidades produzidas pela inter-relação dos atores envolvidos na produção e no consumo dos bens simbólicos do jornalismo podem ser observados. Tudo isso dentro de preceitos considerados científicos.

Uma das críticas feitas à intenção da cientificidade que Groth deu ao jornalismo se prende ao objeto dessa ciência. Genro Filho resolveu essa questão fazendo uma distinção entre o objeto teórico e o objeto real. Ao primeiro dá o sentido do conhecimento, da essência do saber, e ao segundo associa a forma de manifestação bruta, reduzindo-o ao suporte sensível e concreto do jornalismo. Portanto, Genro Filho faz uma distinção entre a natureza e a forma do jornalismo, dando ao objeto teórico a capacidade de oferecer e acumular conhecimentos vinculados aos princípios jornalísticos e atribuindo ao objeto real o sentido de fragmento do fenômeno.

Essa distinção será importante para se entender a verdadeira essência do jornalismo. Deixando, por hora, a discussão sobre a ciência *periodik*, vamos nos concentrar na discussão da prática do jornalismo para demonstrar que o fazer jornalístico tem um campo nitidamente delimitado, apesar de amplo, e o seu exercício tem sido analisado de forma equivocada quanto a sua natureza. Isto, de certa forma, afeta a avaliação da sua importância como um fator para o equilíbrio social.

A fonte de construção do jornalismo está no acontecimento, no evento que gera informação. Um acontecimento só tem algum valor quando ele tem algum resultado para a sociedade. Logo, o jornalismo se alimenta dos acontecimentos que, de alguma forma, devem ser informados àqueles que formam o tecido social. Para produzir essa informação, o jornalismo vai usar de determinados parâmetros para poder atingir os seus objetivos, que, segundo Chaparro (2001: 41) deve “produzir alterações significativas na realidade presente das pessoas”.

É evidente que nem todos os acontecimentos se transformam em informações para os jornais. O tsunami que abalou o sudeste da Ásia no dia 26 de dezembro de 2004 causou mais impacto e comoção (e ganhou as páginas e telas de todas as manifestações jornalísticas do mundo) do que a declaração feita, no mesmo dia, por Viktor Yushchenko, candidato vencedor das eleições na Ucrânia, que ficou mais conhecido pelo fato de ter sido envenenado durante a campanha e exibir as seqüelas desse envenenamento. Isto é: há uma hierarquia que determina o teor da universalidade do acontecimento e o seu grau de difusão para os leitores.

Por esse motivo, uma sucuri com mais de seis metros de comprimento e cem quilos de peso, capturada pelo corpo de bombeiros em Sertãozinho, no interior de São Paulo, não conseguiu ter o mesmo impacto e importância que as notícias anteriores, apesar de ter ocorrido na mesma data. Isto nos leva à constatação de que, para a comunicação como fenômeno social, nem toda informação adquire importância jornalística. A sucuri de Sertãozinho não chegou a ser notícia sequer em *A Cidade* ou em *Agora Sertãozinho*, os dois jornais daquele município.

Souza (2003) assume o conceito de McDonough para quem informação é “o processo que ocorre, na mente humana, quando um problema e um dado útil para sua solução estão juntos numa união produtiva”. No caso do jornalismo, é o jornalista quem facilita o trabalho do consumidor da informação encarregando-se de fazer a junção dos dados e da informação, segundo seus valores, para permitir que esse processo tenha

melhores condições de ocorrer e se transformar em Conhecimento. Este, segundo Hayes (apud Souza) é a integração e a acumulação de informações com vista a decisão.

Para terem relevância jornalística, as informações devem ser categorizadas como *fato jornalístico*. No entanto, segundo Vieira (1985: 22), o conceito de fato, para o jornalismo, não tem o sentido de conhecimento da Escola Empirista nem da Escola Positivista.

Na concepção empirista de Bacon, Lock e Russel, o conhecimento deve ser assegurado junto à certeza sensível. Já na abordagem positivista de Comte, só as ciências da natureza são capazes de gerar conhecimento, porque seus procedimentos possibilitam um saber utilitário.

Para Vieira, o antigo sentido positivista de *fato* o identificava como um acontecimento único, objetivo e irrepitível, sem relação de causa e efeito com os demais acontecimentos ocorridos em uma organização social. O *fato*, neste caso, seria irrefutável e passado. Essa concepção contraria toda a prática jornalística contemporânea. A visão atual é de que o *fato* não é algo isolado, estático, singular ou episódico, mas trata-se de um encadeamento de ações que se relacionam e interagem. O *fato* é intencional, afirma Vieira (1985: 30), e visa a alterar ou confirmar um processo da vida em sociedade.

Esse ponto de vista é também defendido por Chaparro (1994:116):

(...) se a intenção controla conscientemente o fazer, e se a ação – como acontece com o jornalismo – está na esfera do interesse público, então intenção impõe o caráter moral ao fazer, e esse caráter moral, determinante da natureza e do desenvolvimento da ação, deve estar conectado a um princípio ético orientador – sem o que a ação jornalística não cumprirá a contento sua função social. (CHAPARRO, 1994:116)

E esse princípio orientador, ligado à Ética, tem como parâmetro o projeto editorial do veículo. Para o autor:

(...) **a ação jornalística se esgota no seu ato de asseverar** (*grifo nosso: no sentido de avisar o que é importante*) quando a mensagem é lida, ouvida ou assistida. Os efeitos derivados, em forma de comportamentos ou novas ações sociais, fazem parte da esfera criativa e livre do receptor, inserido em suas próprias circunstâncias sociais e interesses. Os comportamentos e as ações sociais derivadas dos atos comunicativos do jornalismo realimentam o processo social, provocando transformações nos cenários da atualidade e da ordenação ética e moral da sociedade (CHAPARRO, 1994: 30).

Mesmo contrariando o caráter científico do jornalismo defendido por Groth e Genro Filho, Chaparro deixa transparecer o caráter interdisciplinar do jornalismo, situação que não lhe retira a importância para o estudo acadêmico.

Intencionalidade, interesse público e constrangimentos da ação jornalística

Nem toda a informação é publicada – no sentido de tornar-se pública – apenas pela ação do jornalista. Para chegar ao público, deve existir uma intenção do jornalista e interesse de seu público em informar-se a respeito (pelo menos do ponto de vista de quem a escolhe para publicação). Além disso, essa informação deve estar dentro dos limites do projeto editorial do periódico. Cláudio Abramo (1988: 119) apresenta um depoimento interessante a respeito desse tipo de questão:

Em meus artigos pode se perceber que tenho uma tendência acentuadamente popular, embora sempre me mantenha no limite. Se eu publicar que Antonio Ermírio de Moraes não pode ser eleito para o governo de São Paulo porque é a favor da propriedade privada dos meios de produção, o jornal vai me despedir. O jornal não é marxista. O que faço é obedecer à regra do jogo. Na campanha de 1985 pela prefeitura de São Paulo, por exemplo, a *Folha* adotou uma posição de neutralidade, ou pelo menos tentou. E eu ataquei Jânio Quadros (grifo nosso: em sua coluna, no jornal). Mas não foi uma atitude doutrinária que colocasse em risco a sociedade, do ponto de vista do jornal. Simplesmente fui contra um candidato que considerava um atraso político para o Brasil. Não segui a linha da *Folha*, mas não saí dos limites doutrinários do jornal. (ABRAMO, 1988: 119)

Além desses fatores – intenção do jornalista e interesse do público – não foram poucos os autores que relacionaram critérios fundantes para a seleção jornalística que transforma a informação ou o acontecimento em fato jornalístico.

O mesmo Cláudio Abramo (1988: 37) dá pistas de como o conceito de fato jornalístico é influenciado por conta de fatores que vão além da intencionalidade e do interesse público ao narrar um caso ocorrido em *O Estado de S. Paulo* por imposição de seu dono, Júlio de Mesquita Filho:

O dr. Julinho não queria que na primeira página saíssem notícias nacionais, só internacionais. Era o seu colonialismo recôndito, que considerava a Europa e o mundo mais importantes do que o Brasil,

mesmo para os brasileiros. E assim, o *Estado* só deu o suicídio do Getúlio Vargas na primeira página por extrema concessão do dr. Julinho e após grande e veemente insistência minha e de seus filhos. A reserva da primeira página para temas internacionais (dirigidos principalmente na linha anti-soviética em geral) mostra até que ponto o dr. Julinho estava contra a sociedade brasileira como ela era, contra a Constituição de 1946, que no entanto fora feita principalmente pela UDN, e contra as soluções de aparência democrática. Só depois do golpe de 1964, e anunciando-o, foi que as notícias nacionais começaram a sair na primeira página do *Estado*. (ABRAMO, 1988: 37)

Outra justificativa apresentada pelo autor sobre a intenção do projeto editorial:

O *Estado* era contra Brasília, a meu ver erradamente. Um dia, em 1959, Juscelino chamou Carlão – Luiz Carlos Mesquita, que era o jogo de cintura da família Mesquita, que não tem nenhum, como eu também não tenho – e convidou o *Estado* a visitar Brasília, que ainda estava em obras. A princípio iriam todos, Dr. Julinho, Júlio Neto, Ruy, uma porção de gente. Mas, na última hora, resolveram que só uma parte iria, porque, se acontecesse um desastre... o Estado acabaria. Fomos então, o dr. Julinho, Oliveiros, Ritter, Flávio Galvão, Miguel Urbano Rodrigues, Sant'Anna Mota, eu e alguns outros. No domingo o dr. Julinho mandou todo mundo escrever. Recusei-me, dizendo que era o único a favor de Brasília. Mas o dr. Julinho teve uma atitude muito firme e insistiu. Escrevi então às pressas, um artigo chamado “Brasília, flor e bomba” que saiu muito feliz. A inauguração de Brasília foi coberta por uma equipe dirigida por Perseu. Fretamos um avião, com diagramação pronta, fotografias, pautas, o esquema das grandes coberturas do *Estado* (ABRAMO, 1988: 38).

Isso confirma que para o jornalista, a pauta é o início da edição e que ela demonstra que existe uma intencionalidade e um propósito a dirigir as decisões dos editores quanto aos fatos que deverão se tornar jornalísticos. Entretanto, o *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo* (MARTINS, 1990: 18) prescreve ao redator “fazer textos imparciais e objetivos. Não exponha opiniões, mas fatos para que o leitor tire deles as próprias conclusões.” E completa: “lembre-se que o jornal expõe diariamente suas opiniões nos editoriais dispensado comentários no material noticiosos”.

Para Robert Park, citado por Vieira (1985), “o jornal só deveria publicar fatos insólitos, que pudessem ser lembrados e repetidos”. Luis Beltrão (1964, 2006) é mais detalhista e alinha como critérios para um fato ou uma informação transformar-se em *fato jornalístico* dez fatores de noticiabilidade: proximidade, proeminência, consequência, raridade, conflito, idade e sexo, progresso, drama e comédia (emoção),

exclusividade e política editorial (contém todos os fatores anteriores). Cremilda Medina (1986) é mais sucinta em seus critérios e defende que atualidade, interesse, veracidade e clareza (facilidade de assimilação) justificam o *fato jornalístico*.

O *Manual de Redação da Folha de S. Paulo* alinha seis critérios – a que chama elementares – para definir a importância da notícia:

- a) Ineditismo: a notícia inédita é mais importante que a já publicada;
- b) Improbabilidade: a notícia menos provável é mais importante do que a esperada;
- c) Interesse: quanto mais pessoas possam ter sua vida afetada pela notícia, mais importante ela é;
- d) Apelo: quanto maior a curiosidade que a notícia possa despertar, mais importante ela é;
- e) Empatia: quanto mais pessoas puderem se identificar com o personagem e a situação da notícia, mais importante ela é;
- f) Proximidade: quanto maior a proximidade geográfica entre o fato gerador da notícia e o leitor, mais importante ela é. (SILVA, 2001: 43)

Nenhum dos casos contraria o conceito de jornalismo enunciado por Otto Groth, mesmo que os seus autores não comunguem com a idéia de ter no jornalismo uma ciência autônoma. As empresas jornalísticas também têm os seus próprios critérios embutidos em seus respectivos projetos editoriais. E a fiel guarda dessas regras do jogo são confiadas aos seus editores-chefes ou aos cargos correspondentes.

Mais uma vez, Cláudio Abramo ilustra esse tipo de questão (1988:114):

(...) na cobertura da doença de Tancredo Neves, por exemplo, com exceção da *Folha de S. Paulo*, todos os jornais se portaram muito mal. A *Folha* foi procurar a verdade, nunca enganou o público, foi saber o que o Tancredo tinha e revelou a existência de um tumor benigno que até então tinha sido ocultado. Nesse episódio a *Folha* portou-se com uma dignidade profissional exemplar. Enquanto isso, os outros jornais não se portaram tão bem e tinham meios tão bons ou até melhores do que a *Folha*. (ABRAMO, 1988:114)

A *Folha*, em seu *Manual da Redação* (SILVA, 2001), deixa claro que “orienta sua conduta por um projeto editorial que vem se desenvolvendo desde a década de 70, com o objetivo de produzir um jornalismo crítico, moderno, pluralista e apartidário.” No capítulo destinado à *seleção de fatos* e compreensão de seus nexos num texto mais livre, o *Manual* afirma que “o jornalismo terá de fazer frente a uma exigência qualitativa superior à do passado, refinando sua capacidade de selecionar, didatizar e analisar.” E

recomenda que “se reduza em alguma medida, desde que em contrapartida sua seleção seja mais pertinente e o tratamento que receberem, mais compreensivo” (SILVA, 2001). O *Manual* (2001: 21) também adverte e reconhece que “selecionar significa também priorizar assuntos, mesmo em detrimento de outros, de modo a concentrar o trabalho principal da equipe naquilo que a edição julgar mais relevante”. Este pressuposto, quase que universal, dá ao editor a responsabilidade e, principalmente, o poder de determinar o quê e o como das matérias de sua editoria, hierarquizando-as, dando-lhes o tamanho que julgar interessante e até mesmo angulando o teor da matéria com a eleição de determinados aspectos fragmentários do *fato jornalístico*.

A transformação de uma informação ou acontecimento em *fato jornalístico*, entretanto, não garante de que ele redundará em matéria jornalística publicada em algum tipo de suporte. Não raro, a apuração dos detalhes do *fato* revela que o investimento na busca não corresponde ao teor imaginado por quem define a edição. Ele poderá ser descartado em benefício da ampliação de outra matéria ou substituído por outro que não era visto pelo editor como fato capaz de estar em uma posição superior na hierarquia dos fatos programados para se transformarem em matéria.

Filtragens e armadilhas na manipulação da informação

Chaparro (2001: 163) confirma que “numa redação de jornal, está com os editores o poder, a competência e a responsabilidade de decidir o que deve ser publicado e como deve ser publicado”. Vimos que a responsabilidade de determinar o quê deve ser publicado obedece a alguns critérios que estão contidos no conceito da atividade jornalística. Mesmo que os autores ampliem o leque de características do fato jornalístico, estão implícitos os fatores que dizem respeito à periodicidade, à difusão, à universalidade e à proximidade, porque eles estão imbricados com o interesse do leitor e, de certa forma, com o consumo do produto jornal.

Entretanto, como deve ser publicado o fato tem ingerências e variáveis que nem sempre são observáveis pelo leitor. É na forma dada à matéria que o jornalista exerce o seu mais poderoso e perigoso poder: o de manipular a informação. Esse poder inicia-se na pauta, isto é: na prerrogativa do editor de filtrar as informações e agendar os leitores. Esse processo tem como parâmetros o projeto editorial do periódico, os interesses da empresa, os seus propósitos como empregado e como indivíduo pertencente a um grupo social e os princípios éticos profissionais.

Essa prerrogativa de filtrar os acontecimentos e as informações gerou os conceitos de *gatekeeper* (Kurt Lewin) e *agenda-setting* (McCombs e Shaw). O primeiro conceito parte da hipótese que o jornalista é “um agente neutramente distanciado para poder transmitir a informação com objetividade e ética profissional” (KUNCZIK, 2002: 98). Daí que isso lhe permite agendar ao leitor sobre os assuntos que tenham influência na sua vida.

Ao mesmo tempo, o modelo mostra também como os valores do jornalista, na sua qualidade de codificador, influi na qualidade da informação apresentada. A esse respeito é oportuno citar mais uma passagem da obra de Cláudio Abramo (1988: 113). “É conhecida a piada do repórter que classifica o entrevistado como um homem muito alto; num outro jornal, sai que ele era muito baixo. Isso porque um entrevistador era baixinho e o outro um homem grande”.

Essa opinião é reforçada pelo seu conceito de reportagem:

um documento da realidade, uma narrativa a mais objetiva possível daquela realidade, num determinado momento, que se baseia em dois elementos principais: um agudo senso de observação do repórter (o que corresponde ao subjetivismo do profissional) e a presença de referenciais universais (o que corresponde aos valores aceitos pela sociedade) a fim de evitar que o alto ou o baixo digam que o entrevistado é baixo ou alto (ABRAMO, 1988).

Genro Filho (1987:186-188) tenta diluir o peso da subjetividade do jornalismo justificando que o jornalista “tem uma maneira própria de perceber e produzir seus fatos”. O autor parte do pressuposto de que “existe um fluxo objetivo na realidade, de onde os fatos são recortados e construídos obedecendo a determinações ao mesmo tempo objetivas e subjetivas”. Para resolver essa possível incongruência metodológica, Genro defende que “a objetividade oferece uma multidão infinita de aspectos, nuances, dimensões e combinações possíveis de serem selecionadas”. E continua:

(...) o material do qual os fatos são constituídos é objetivo, pois existe independente do sujeito. O conceito de fato, porém implica a percepção social dessa objetividade, ou seja, na significação desta objetividade pelos sujeitos.” E termina afirmando que “os fatos jornalísticos são um recorte do fluxo contínuo, uma parte que, em certa medida, é separada arbitrariamente do todo. (...) A verdade se resume a um processo de revelação e constituição do fato exposto pelo jornalista, isto é o fato deve ser entendido na sua forma polissêmica por se tratar de uma versão traduzida com o poder de valores e interesses. (GENRO FILHO, 1987:186-188)

Um ensaio de Perseu Abramo (2003: 25-51) alinha os padrões de manipulação observáveis na produção jornalística por quem desempenha o dever de agendar ao público tudo aquilo que pode estar interferindo na sua vida. No entanto, a taxionomia dos padrões de manipulação jornalística apresentada pelo autor não pode ser aplicada sem as restrições comentadas em relação ao projeto editorial e ao público. Eles são parâmetros para a decisão de o quê e como noticiar.

A ocultação é um dos padrões apresentados pelo autor. Trata-se de não oferecer ao público uma informação importante para as suas decisões. O autor deixa claro que não se trata de ignorância ou desconhecimento, por parte do jornalista, sobre o *fato*, mas da decisão de não transformá-lo em matéria com a nítida decisão de omissão da realidade. Perseu Abramo insiste que não existem *fatos não-jornalísticos* e parece condenar a não divulgação de fatos ou informações pelos editores. Assim, o fenômeno da ocultação é grave quando o editor, mesmo classificando o fato como hierarquicamente importante, o omite para deturpar a realidade.

Em 2004, o repórter Márcio Fernandes (FERNANDES, 2004), da sucursal de Joinville do *Diário Catarinense*, resolveu apurar a notícia do programa *Fantástico*, da *Rede Globo de Televisão*, que informava que o empresário João Carlos Prestes e sua mulher, Jô Braska Negrão, haviam enriquecido ilicitamente por conta da administração do instituto que cuida do balé Bolschoi, cuja sede está em Moscou.

A história revelava que o balé fora representado no acordo feito com a Prefeitura de Joinville pela empresa *Paramount Advisory Services*, com sede na Irlanda, e pertencente a João Carlos Prestes.

A *Rede Globo* apurara que a referida empresa estava dissolvida desde 2001. Houve um pedido de informação à Prefeitura da cidade, mas a resposta não chegou. No lugar dela, veio um comunicado do editor-chefe com a determinação de que o caso deveria ser esquecido porque o prefeito de Joinville havia entrado em contato com a direção do jornal ponderando que o veículo queria saber demais. A pauta foi abafada.

Ao falar da fragmentação, Perseu Abramo condena a depuração do *fato* em partes consideradas importantes para a edição da matéria. A seleção de aspectos do fato se explica pela extensão e pelo tempo destinado à pauta. O que deve ser condenado é a priorização de aspectos irrelevantes do fato e sua descontextualização com a intenção de criar uma realidade artificial.

No dia 17 de dezembro de 2004, a *Folha de S. Paulo* teve como manchete “Brasil tem mais obesos que pessoas com falta de peso”. A julgar pelo título, o programa Fome Zero, implantado no Brasil no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, teria excedido seus objetivos. Mas os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, que serviram de pauta para o jornal, iam além disso. Como afirmou Marcelo Beraba na coluna de *Ombudsman* do próprio veículo, o material lançava “novas luzes na discussão sobre pobreza e desnutrição, o que foi completamente ignorado pela Folha nos dias seguintes”. O mesmo fenômeno foi observado em *O Globo*, que estampou: “Brasil tem mais obesos do que desnutridos, diz IBGE” e no *Jornal do Brasil*, o *JB*: “Quatro em 10 brasileiros são gordos”.

Ainda no que diz respeito à fragmentação, é interessante recordar as matérias a respeito do final do Campeonato Brasileiro de Futebol de 2004 para mostrar como os jornais valorizam fragmentos para alimentar os seus leitores com os argumentos que, provavelmente, eles esperam usar em suas conversas: *Folha de S. Paulo*: “Santos vence Vasco e leva o bi no Brasileiro”; *O Estado de S. Paulo*: “Santos é bicampeão brasileiro”; *Diário de S. Paulo*: “Santos é o bicampeão”; *O Globo*: “Ufa!” (referindo-se aos times cariocas que se livraram da queda para uma divisão inferior); *Jornal do Brasil*: “E Deus foi carioca” (sobre o mesmo assunto); *Extra*: “Fogão e Mengão na primeira divisão”; *O Dia*: “Fla 6X2, Fogão 1X1. UFA!”.

Perseu Abramo alinha também situações que, do seu ponto de vista, caracterizam inversões de relevância dos aspectos. Nesses casos, o secundário é apresentado como principal e vice-versa, ou o acessório é exaltado em detrimento do principal. O autor condena também a inversão da forma pelo conteúdo, o que pode ser observado quando o texto adquire mais relevância que a informação; a imagem editada e selecionada reduz a emotividade do fato. Perseu refere-se também à inversão da versão do fato quando é dado, por exemplo, mais importância à voz oficial do que à versão dos atores sociais do fato, e à inversão da informação pela opinião, situação que se configura toda a vez que o jornalista impõe ao leitor o seu juízo de valor em relação ao fato apresentado.

Um exemplo da inversão de relevância dos aspectos: no dia 05 de dezembro de 2004, o *ombudsman* da *Folha*, Marcelo Beraba, fez uma comparação de como foi coberta a informação de que o governo Aécio Neves, de Minas Gerais, estava conseguindo acabar com o déficit do estado.

As matérias jornalísticas foram captadas por meio de releases e notas à imprensa endereçadas aos jornais pelos departamentos de imprensa mineiros. Ao mesmo tempo, o poder público veiculou nos jornais de Minas extensa propaganda sobre o fato, oferecendo argumentos para que os investidores vissem o estado como um bom local para investir seus recursos. *O Estado de S.Paulo* deu nota com o título “Em Minas, governo cortou R\$ 2 milhões e reduziu déficit”; A revista *Veja* dedicou quatro páginas para o estado de Minas. O título: “Uma empresa chamada Minas”; a *Folha de S.Paulo* publicou um artigo do próprio governador: “Déficit zero em Minas Gerais”.

Os jornais mineiros, com capas trazendo anúncios do governo anunciando “Déficit zero, Minas nos trilhos” repercutiram a informação e, evidentemente, o anúncio ecoou no jornalismo local. *O Estado de Minas* estampou: “Minas vai investir 1,7 bi em 2005”; *O Tempo*: “Minas retoma investimentos sociais”; o *Hoje em Dia* seguia a mesma linha e informava: “Minas retoma investimento no ano de 2005”. Todos, sem exceção, publicaram que foi divulgado pelo governo de Minas Gerais em releases e textos oficiais submetendo-se ao aparelho ideológico do estado.

Ao referir-se à indução, Perseu Abramo reflete sobre a criação de uma realidade por meio de ferramentas de persuasão, quer sejam elas pelo uso de metáforas ou interpretações, quer pela apresentação gráfica com a intenção de criar contextos através da ordenação gráfica de matérias ou de seqüência de imagens, por exemplo.

Toda a manipulação tem um propósito que, em geral, não é claro ao leitor. No dia 8 de fevereiro de 2004, um sábado, a home do *Universo On Line (UOL)* trazia um título que levou muitos leitores a procurarem o texto destinado somente aos assinantes do portal: “Milene diz que está “apaixonada” por Zidane”. Os que não tiveram a oportunidade ler a íntegra da notícia não entenderam, possivelmente, o valor das aspas de “apaixonada” e com certeza passaram a comentar o novo amor da ex-esposa de Ronaldo, o fenômeno. Entretanto, aqueles que puderam acessar o texto verificaram que a paixão da atleta era pelo futebol de Zidane. Um claro exemplo de indução.

Desafios para a profissão e para a formação de jornalistas no século XXI

Com as novas tecnologias há uma nítida degradação do papel do jornalista na sociedade. Lourdes Martínez (2004) defende que o perfil do jornalista está em transformação. Para ela, no século XXI “convergem velhas e novas rotinas aos tradicionais critérios de seleção, hierarquização, interpretação, se unem a destrezas

como a gestão de conteúdos ou a dinamização das relações que fluem pelo ciberespaço”. Com isso, a autora reivindica uma nova função para o jornalista como um “ordenador de conteúdos e classificador da realidade”, com o emprego de novos critérios de seleção e valoração de conteúdos.

A facilidade de acesso à internet pode significar o surgimento de novos atores na informação com a inclusão de usuários como alimentadores da rede. Mas esses novos atores serão simplesmente informantes sem o compromisso ético e sem o papel reservado aos jornalistas na sociedade. Se existem distorções, como tentamos provar nos exemplos anteriores, existem, em maior número, situações que fazem do jornalista um profissional de incomensurável importância para o desenvolvimento e mudança da sociedade, como “agendadores” das lideranças sociais. A existência de interatuante e interatuado³⁹ seguirão coexistindo, mas com o perigo de que o descompromisso ético prejudique o valor dos fatos veiculados na rede.

O argumento de que as novas tecnologias acabam com exclusividade de emissão por parte do jornalista é uma falácia. Tecnicamente é possível a fonte se converter em emissor, como prega Martinez, mas com o risco maior de que o público receptor seja exposto a informações com intenções difíceis de serem detectadas pela absoluta ausência de compromisso social e transparência.

As informações da rede não guardam algumas características próprias da natureza do jornalismo. A periodicidade, em geral, inexistente. O modelo que conhecemos atualmente oferece ao internauta o maior número possível de informações com apuração deficiente e depuração cada vez mais sensíveis de manipulação pelo editor. Os fatores difusão, atualidade e universalidade são aparentemente atendidos pelo novo meio, mas têm como pressuposto maior a velocidade e esse fato prejudica as condições humanas de captação da informação.

Além disso, há que se considerar que a intenção fica prejudicada pela velocidade da informação ou pela apuração precipitada, já que o principal produto da nova mídia é a sua instantaneidade. O serviço prestado hoje pelo chamado *jornalismo em tempo real* não vai além do estágio de pauta a ser apurada para que adquira o status de *fato jornalístico*.

O fato de permitir ao leitor a interatividade que, como afirma Martinelli (2003: 79) pode fazê-lo “atuar como editor do texto que escolhe ler. Não apenas isso, mas

³⁹ Ver Manuel Castells.

também a existência de links que permitem ir a um outro texto” não garante que se tenha um jornalismo mais competente.

Esse mesmo autor (2003: 103-104) verificou que na comparação entre o jornalismo online e o jornalismo impresso, quando as pautas se repetem, existiram versões idênticas, até no que se refere às normas de redação. Constatou que, entre 4 de abril e 4 de maio de 2002, os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo* publicaram 74 matérias em versão online sobre teatro e, neste mesmo período, as versões impressas continham 27 sobre o mesmo tema. Dessas, 26 eram semelhantes, com adequações exigidas pelos espaços ocupados. Isto é: o jornalismo impresso, aparentemente, está se transformando em complemento do jornalismo digital.

O “jornalismo” de internet é medido atualmente pelo número de visitantes por segundo, isto é, pelo seu público. A regra é publicar antes do concorrente para ter maior número de acessos e transformar os “clicks” em valor agregado para discutir o valor dos anúncios.

Para sanar os problemas de informações sem apuração, os comunicadores criaram a prática da atualização que, em boa parte das vezes, é usada para retificar informações equivocadas que foram colocadas à disposição do público sem a necessária checagem. Essa prática, entretanto, não garante que todos os receptores tenham acesso à retificação para reconstruir a realidade noticiada.

Não se pode negar que com a internet a apuração jornalística teve um ganho muito grande. Não se concebe, por exemplo, que um jornalista aborde uma fonte sem ter pleno conhecimento de seu perfil e dos valores que defende. Ficou muito mais fácil levantar os fatos que circunscrevem determinados acontecimentos para que sejam criadas contextualizações importantes tanto para a compreensão do leitor como para a elaboração da pauta.

O reconhecimento da verdadeira natureza do jornalismo como direito do cidadão de ser bem informado, porta-voz da opinião da sociedade e espaço para o debate do interesse público, coloca essa atividade no campo dos direitos sociais. E é como direito social que o jornalismo deve ser tratado pelas estruturas curriculares das escolas de nível superior que formam esses advogados da sociedade.

Entretanto, o jornalista está sendo visto como um profissional meramente técnico, principalmente depois da elevação da informação em tempo real à categoria de jornalismo. O abandono da apuração como componente essencial do jornalismo tem criado equívocos para a discussão a respeito da oportunidade de criação de um

Conselho Federal de Jornalismo ou de uma Ordem similar à dos advogados. Os argumentos favoráveis ou contrários têm se circunscrito à possibilidade do órgão em credenciar ou descredenciar profissionais. Antes disso, é importante desvincular jornalismo de mídia, isto é o jornalista do técnico.

O papel ideal do jornalista é apurar para publicar. Atentar para a veracidade e importância do fato para a sociedade. Verificar se o fato eleito como *fato jornalístico* tem componentes balizados pelo interesse público e conexão com as gerações dos direitos fundamentais do cidadão. Pensar questões desse respeito é o começo de reflexões válidas sobre o modelo de formação a ser defendido nas escolas de jornalismo. Como vimos nas datas dos exemplos citados ao longo deste texto, o desafio tem estado, há cerca de dez anos, estampado nas manchetes dos jornais e dos portais noticiosos.

Bibliografia

- ABRAMO, Cláudio. **A Regra do Jogo**. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.
- ABRAMO, Perseu. **Padrões de Manipulação na Grande Imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: 2003.
- ALVARENGA, Darlan Santos. **O tempo e o real no jornalismo em tempo real: relatório parcial**. Bauru, Faac-Unesp, 1999 (Proc. Fapesp - n.d.).
- BARBOSA, Marialva. **Fato vs. Texto**. Apresentado no II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, Florianópolis, 2004.
- BARROS FILHO, Clóvis. **Ética na Comunicação**. São Paulo: Moderna, 1995.
- BELTRÃO, Luis. **Técnica de jornal: apostilas para a 1ª série do curso de Jornalismo**. Recife: Inciform, 1964.
- _____. **Teoria e Prática do Jornalismo**. Adamanina: Ed. Omnia, 2006.
- CASTELS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAPARRO, Manuel Carlos. **Linguagem dos Conflitos**. Coimbra: Edições MinervaCoimbra: 2001.
- _____. **Pragmática do Jornalismo**. São Paulo: Summus: 1994.
- _____. **Sotaques d'aquém e d'além mar**. Santarém: Edições Jortejo: 1988.
- FERNANDES, Márcio. **Caso Bolschoi... e a circularidade da imprensa**. Observatório da Imprensa. Ano 15. Nº 308. 21 de dezembro de 2004. Disponível na Internet: <http://observatório.ultimosegundo.ig.com.br/imprimir.asp?cod=308FDS002>.
- GENRO FILHO, Adelmo. **O Segredo da Pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. Porto Alegre, Tchê, 1987.
- KUNCZIK, Michael. **Conceitos de Jornalismo**. Trad. Rafael Varela Jr. São Paulo: Com Arte & Edusp, 2002.

- MALIN, Mauro. **Números do IBGE: Nem fome nem obesidade: desigualdade.** Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/imprimir.asp?cod=308IPB001>.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Até que ponto de fato, nos comunicamos?** São Paulo: Paulus, 2004.
- MARTINELLI, Marcio César Beraldo. **A estrutura da notícia na Internet.** São Paulo, 2003. 135 p. Dissertação (mestrado). Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero.
- MARTINEZ, Lourdes. **El Periodista en Transformación en el Ciberespacio: la Reivindicación del Periodista como Periodificador en la Red.** Disponível em: <http://www.razonypalavra.org.mx/actual/Martinez.html>.
- MARTINS, Eduardo. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo.** São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1990.
- MARTINS, Luis. **Ética e Jornalismo: O estrito cumprimento do dever.** Disponível em: <http://observatório.ultimo.segundo.ig.com.br/imprimir.asp?cód=308DAC001>.
- MEDINA, Cremilda Araújo. **Entrevista: o diálogo possível.** São Paulo: Ática, 1986.
- SALLES, Marcelo. **Jornalismo Comparado: Folha e Globo, obediência à mesma lógica.** Disponível na Internet: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/fd190820034p.htm>.
- SILVA, C.E.L. (org.) **Manual da Redação.** São Paulo: Folha de S. Paulo, 1991.
- SIQUEIRA, Holgónsi Soares Gonçalves. **Sociedade em Rede: conexões e desconexões.** Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/imprimir.asp?cod=308ENO002>.
- SOUZA, Iara Vidal Pereira. **Representações metafóricas do conceito de informação: uma investigação.** Apresentado para exposição em pôster no XXVI Encontro Nacional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação, Curitiba, 2003.
- THEOBALDO, Maria Cristina. **Comunicação: racionalidade, ética e educação.** Disponível em: www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/filosofia/pensar/pensar3-6-.html.
- VIEIRA, Carlos Alberto Adi. **O fato jornalístico como fato histórico.** Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985.

SOBRE OS AUTORES

Dennis de Oliveira (OLIVEIRA, D.) é doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, com pesquisas na área de comunicação, etnicidades, cultura popular e América Latina. Jornalista, é professor do curso de Jornalismo da ECA, vice-coordenador do Grupo de Estudos de Jornalismo Popular e Alternativo (Alterjor) e coordenador do Celacc (Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação) da Universidade de São Paulo (dennisol@usp.br).

Enio Moraes Júnior (MORAES JÚNIOR, Enio) é doutor em Ciências da Comunicação na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, Brasil, onde pesquisa educação e formação de jornalistas. Jornalista, é professor do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) em São Paulo (emoraesj@uol.com.br).

João Formosinho (FORMOSINHO, João) é pós-doutor em Administração Escolar pela *University of London*, professor catedrático e coordenador do Mestrado em Educação de Infância da Universidade do Minho, Portugal. Neste país preside o Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua de Professores e é membro do Conselho Nacional de Educação (joamanuelformosinho@gmail.com).

José Coelho Sobrinho (COELHO SOBRINHO, J.) é pós-doutor pela Universidade Fernando Pessoa, Portugal, e doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA), Brasil. Jornalista, é professor-titular da ECA onde leciona *Laboratório em Jornalismo Impresso* e coordena o Grupo de Estudos de Jornalismo e Interesse Público (GEJIP) (jcoelho@usp.br).

Luciano Victor Barros Maluly (MALULY, L. V. B) é pós-doutor pela Universidade do Minho (Portugal), doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (Brasil), com pesquisas na área de rádio e jornalismo esportivo. Jornalista, é docente do curso de Jornalismo e um

dos coordenadores do Grupo de Estudos de Jornalismo Popular e Alternativo (Alterjor), ambos na ECA/USP. (lumaluly@usp.br).

Maria Elisabete Antonioli (LAURENTI, M. E. A.; ANTONIOLI, M. E.) é doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Brasil, com pesquisas na área de legislação e formação de jornalistas. Jornalista, é professora e coordenadora do curso de Jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) em São Paulo (elisabeteantonioli@hotmail.com).

Márcia Marques (MARQUES, Márcia) é doutoranda em Ciência da Informação, em que estuda um Modelo de Ação Comunicativa e de Informação em Redes Digitais. É professora da disciplina *Campus 1, Jornalismo Online e Campus Repórter* da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, UnB, Brasil. Jornalista, foi repórter dos jornais *Folha de S.Paulo, Jornal do Brasil e O Globo* (professoramarcia@gmail.com).

Miguel Crespo (CRESPO, Miguel) é jornalista, consultor de jornalismo, guionista de TV e coordenador dos cursos de jornalismo online e multimédia do Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas (Cenjor), em Portugal. É mestrando em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (miguelcrespo@gmail.com).

Nancy Ali N. Ramadan (RAMADAN, Nancy Nuyen A.) é livre-docente, pós-doutora pela Universidade do Minho, Portugal, e doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Brasil, em ambas as instituições com pesquisas na área de formação de jornalistas. Jornalista, é professora do curso de Jornalismo da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (n_nuyen@yahoo.com.br).

Pedro Coelho (COELHO, Pedro) é doutorando em Ciências da Comunicação na Universidade Nova de Lisboa (UNL), Portugal. Grande Repórter do universo SIC, Portugal, é professor de *Atelier de Radiojornalismo e Novas Narrativas* do curso de Jornalismo da Universidade Nova de Lisboa. É autor dos livros *A TV de Proximidade e os Novos Desafios do Espaço Público* (2005) e *Rosa Brava, Pastora de Sonhos e*

Outras Histórias (2007). Entre os prêmios que recebeu, destaca-se o Prémio Jornalismo Direitos Humanos 2006, pela Assembleia da República (pedrocoelho@sic.pt).