

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**Edileuson Santos Almeida**

**(TRANS)FORMAÇÃO EM JORNALISMO:  
AS PROPOSTAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NUM  
CENÁRIO DE MUDANÇAS**

Santa Maria, RS

2016



**Edileuson Santos Almeida**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Comunicação Midiática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS),  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutor em Comunicação**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ada Cristina Machado Silveira**

**Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aline Roes Dalmolin**

Santa Maria, RS  
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Almeida, Edileuson S.

(TRANS)FORMAÇÃO EM JORNALISMO: as propostas das universidades brasileiras num cenário de mudanças / Edileuson S. Almeida.- 2017.

303 p.; 30 cm

Orientadora: Ada Cristina Machado SILVEIRA

Coorientadora: Aline Roes DALMOLIN

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, RS, 2017

1. Jornalismo 2. Jornalista 3. Formação superior 4. Informacional 5. Relacional I. SILVEIRA, Ada Cristina Machado II. DALMOLIN, Aline Roes III. Título.

© 2017

**Todos os direitos autorais reservados a Edileuson Santos Almeida. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.**

**Endereço: Rua Nilo Brandão, 75, Calungá, Boa Vista, RR, 69.303-240  
Fone (0xx)95 991322547 – edileuson.almeida@ufr.br**

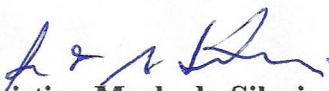
**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Ciências Sociais e Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação**

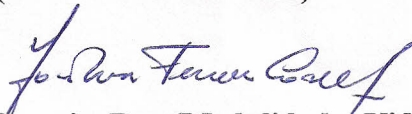
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**(TRANS)FORMAÇÃO EM JORNALISMO: AS PROPOSTAS DAS  
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NUM CENÁRIO DE MUDANÇAS**

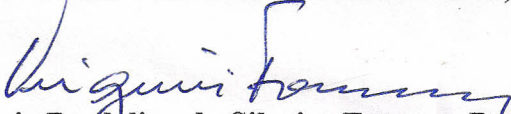
elaborada por  
**Edileuson Santos Almeida**


**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
**Ada Cristina Machado Silveira, Dra.**  
(Presidente/Orientadora)

  
**João Carlos Ferreira Correia, Dr. (Modalidade: Videoconferência)**  
(LABCOM – Universidade da Beira Interior/UBI - Covilhã/Portugal)

  
**Isabel Padilha Guimarães, Dra.**  
(Universidade Federal de Pelotas/UFPel/RS)

  
**Virginia Pradelina da Silveira Fonseca, Dra.**  
(PPGCOM – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS)

  
**Ascísio dos Reis Pereira, Dr.**  
(PPGE – Universidade Federal de Santa Maria/UFSM)

Santa Maria, 18 de janeiro de 2017



## DEDICATÓRIA

**Eduardo Vinicius** (*in memorian*),  
**Felippe, Matheus, Ana e Maria,**  
quatro lindas razões pra viver e sonhar,  
**Milria,** amada companheira,  
a vocês dedico.





## **AGRADECIMENTOS**

Ao final de um doutorado, a lista de agradecimentos é, muitas vezes, longa e, quase sempre, injusta. A minha também é injusta, e mais ainda, por ser curta. A ordem não é de importância (afinal, todos e todas foram e continuam a ser muito importantes), diria que é dirigida pelo tempo de colheita da amizade:

Shirley Rodrigues, Paulo Camilo, Ray Rodrigues, Neide Vieira, Iolanda Honorato, Florany Mota, Rubem Leite, Jefferson Gohl, Schirley Luft, Fernando Matos, Marcelo Mora, Sebastião Silva (Babazinho), Antonio Oneildo, Júlia Campos. As três novas amigas que conquistei ao longo do doutoramento: à profa. Dra. Marialva Carlos Barbosa (minha orientadora na primeira fase, pelas primeiras lições no doutorado); à minha orientadora profa. Dra. Ada Cristina Machado Silveira (pela estimada acolhida e pelas lições presentes na trajetória acadêmica e no compromisso institucional que me servem de referência); à minha co-orientadora profa. Dra. Aline Roes Dalmolin (pelos encontros produtivos e pelas dicas precisas). Ao corpo docente, técnicos e colegas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela calorosa acolhida.

A tod@s vocês, meus sinceros agradecimentos.



***Jornalismo é...***

***Ofício*** (valorizado pela sociedade e pelo sistema de poder)

***Profissão*** (regulada pelo Estado e moldada pelo sistema produtivo)

***Disciplina*** (legitimada pela vanguarda acadêmica)

***Curso*** (valorizado pela universidade e pelo sindicato)

***José Marques de Melo, 2014***



## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Comunicação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **(TRANS)FORMAÇÃO EM JORNALISMO: AS PROPOSTAS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NUM CENÁRIO DE MUDANÇAS**

AUTOR: EDILEUSON SANTOS ALMEIDA

ORIENTADORA: ADA CRISTINA MACHADO SILVEIRA

CO-ORIENTADORA: ALINE ROES DALMOLIN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de janeiro de 2017

A formação em jornalismo supõe o preparo para atuação numa profissão cuja identidade, nos últimos dois séculos, tem sido problematizada reiteradas vezes, especialmente quanto à sua real necessidade para o relato dos acontecimentos socioculturais. O jornalismo, ao considerar a linguagem e a interação social como mediadores na construção do pensamento e do conhecimento humano e, portanto, contemplando uma função na democracia ocidental, constitui-se como um saber especializado. Ele opera, assim, enquanto mediador das relações simbólicas, com linguagens convencionadas para as narrativas dos acontecimentos de interesse público. A relevância científica da pesquisa considera que o jornalismo é um dos fenômenos contemporâneos em contínua mutação que mais exige ajustes das instituições de ensino nos processos de formação dos novos profissionais. Para isso, apontamos a questão sobre como é pensado o jornalismo frente à (trans)formação que as instituições superiores têm promovido no desenvolvimento de competências dos futuros profissionais no Brasil. O recorte metodológico reconhece a Literatura cinzenta brasileira (livros, coletâneas, teses, dissertações e artigos científicos) e proposta de projetos pedagógicos balizado em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), detido no período de julho de 2001 a dezembro de 2013. A análise final opera sobre uma base empírica composta de 404 fontes (seis livros, 17 coletâneas, 78 capítulos de coletâneas, 12 teses, 12 dissertações, 271 artigos científicos – anais e revistas – e oito projetos pedagógicos de cursos de jornalismo). Diante da possibilidade de transposição de uma concepção meramente linear do fluxo mediado dos fenômenos simbólicos, apresentamos a hipótese de que a formação em jornalismo se constitui como um campo de disputa, num cenário em que as propostas das universidades brasileiras podem transitar entre a especializante e a experimental. A primeira proposta constrói-se orientada pelo paradigma informacional, detida no propósito de instrumentalizar as práticas produtoras de conteúdo que percebem os acontecimentos a partir de um interesse econômico/comercial. A segunda constitui o paradigma relacional, objetivando outros espaços suscetíveis de operacionalizar a construção de narrativas sobre os acontecimentos, convertendo-os em bens simbólicos e garantido o fluxo dos fenômenos comunicativos. A formação especializante está voltada a uma instrumentação do fazer, pouco atenta à efetiva circularidade decorrente da interação social da prática jornalística. Uma formação mais aprofundada, calcada no paradigma relacional, viria a propiciar ao jornalista a compreensão da cadeia reflexiva entre jornalismo e vida social.

**Palavras-chave:** Jornalismo. Jornalista. Formação superior. Informacional. Relacional.



## RÉSUMÉ

Thèse de Doctorat  
Programme d'Études Supérieures en Communication  
Université Fédérale de Santa Maria

### **(TRANS)FORMATION EN JOURNALISME: PROPOSITIONS DES UNIVERSITÉS BRÉSILIENNES EN PAYSAGE DES CHANGEMENTS**

AUTEUR: EDILEUSON SANTOS ALMEIDA

ORIENTATION: ADA CRISTINA MACHADO SILVEIRA

CO-ORIENTATION: ALINE ROES DALMOLIN

Date et lieu de soutenance: Santa Maria, le 18 janvier, 2017

La formation en journalisme suppose la préparation d'agir dans une profession dont l'identité dans les deux derniers siècles a été maintes fois problématique, notamment en le besoin réel de rapports d'événements sociaux. Le journalisme, à considérer la langage et l'interaction sociale comme médiateurs dans la construction de la pensée et de la connaissance humaine, donc en contemplant un rôle dans la démocratie occidentale, il a été constituée en une connaissance spécialisée. Il opère ainsi comme un médiateur des relations symboliques avec la langue convenue pour des récits d'événements d'intérêt public. La pertinence scientifique de la recherche considère que le journalisme est l'un des phénomènes contemporains en perpétuel changement qui exige la plupart des ajustements des institutions d'enseignement que les processus de formation de nouveaux professionnels. Pour ce but, la question concernant la portée pédagogique de la (trans) formation que institutions d'enseignement ont favorisé le développement des compétences des futurs journalistes au Brésil. L'approche méthodologique reconnaît la littérature grise de la production brésilienne (livres, collections, thèses, dissertations et articles scientifiques), sur la proposition du projet pédagogique dans les lignes directrices nationales marquées du curriculum (DCNS) et la conception des professeurs qui s'est tenue à partir de Juillet 2001 à Décembre 2013. L'analyse finale fonctionne sur une base empirique que se compose de 408 sources (six livres, 17 collections, 78 chapitres de compilations, 12 thèses, 12 mémoires, 271 articles scientifiques - annales et magazines - huit projets éducatifs des cours de journalisme et neuf entrevues). Face à la possibilité de mettre en œuvre un flux de conception purement linéaire de la médiation des phénomènes symboliques, nous présentons l'hypothèse que la formation en journalisme est comme un terrain de jeu, un paysage dans lequel les propositions des universités brésiliennes peut se déplacer entre especializante et expérimentale. Le premier proposition est guidé par le paradigme informationnel, tenue afin d'instrumentaliser la production de contenu pratique qui réalise les événements d'un intérêt économique / commercial. Le second définit le paradigme relationnel, visant à d'autres zones sensibles à opérationnaliser la construction de récits sur les événements, les convertir en biens symboliques et garanti l'écoulement des phénomènes de communication. La formation de especializante se concentre sur l'instrumentation de faire, ne tient pas à la circularité efficace qui résulte de l'interaction de la pratique journalistique. Formation continue, basée sur le paradigme relationnel, fournirait le journaliste pour comprendre la chaîne réflexive entre le journalisme et la vie sociale.

**Mots-clés:** Journalisme. Journaliste. L'enseignement universitaire. D'information. Relationnel.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma de seleção e análise .....	96
Figura 2 – Site NVivo .....	97
Figura 3 – Nuvem de palavras-chave .....	114
Figura 4 – Nuvem de palavras da matriz de seleção com mais incidência .....	124



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros e Coletâneas .....	83
Gráfico 2 – Programas de pós-graduação em comunicação no Brasil (1970-2013) .....	84
Gráfico 3 – Programa de pós-graduação em comunicação no Brasil (1970-2013) por nível e região .....	84
Gráfico 4 – Teses e dissertações .....	87
Gráfico 5 – Revistas científicas .....	88
Gráfico 6 – Artigos (revistas científicas) .....	99
Gráfico 7 – Artigos (anais de eventos) .....	91



## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 – Localização dos cursos de jornalismo pesquisados, por região .....	92
Mapa 2 – Fontes: Literatura cinzenta .....	104
Mapa 3 – Projetos e entrevistados/as .....	104
Mapa 4 – Nós de codificação das fontes (Literatura cinzenta) .....	106



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de seleção do corpus .....	78
Quadro 2 – Cursos de jornalismo para seleção de projetos .....	80
Quadro 3 – Coleta de Teses e Dissertações, por programa .....	86
Quadro 4 – Artigos de revistas científicas (coletados, selecionados e descartados) .....	88
Quadro 5 – Artigos científicos publicados em Anais, por evento .....	90
Quadro 6 – Matriz de análise do corpus e da amostra .....	94
Quadro 7 – Autores com mais obras consultadas .....	107
Quadro 8 – Instituição com mais obras analisadas .....	111
Quadro 9 – Principal função-ocupação dos/as autores/as da Literatura cinzenta .....	112
Quadro 10 – Palavras-chave em destaque .....	113
Quadro 11 – Total de fontes da Literatura cinzenta, por nós e subnós .....	121
Quadro 12 – Total de palavras-chave da Literatura cinzenta, por nós e subnós .....	122
Quadro 13 – Orientações nos PPCs das IES .....	175





## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
COMPÓS	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
DCNs	Diretrizes curriculares nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FCL	Faculdade Cásper Líbero
FIFA	Federação Internacional de Futebol Amador
FNPJ	Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo
INTERCOM	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC/Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPJor	Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	33
<b>1 A TRIÁDE EM INTERAÇÃO: JORNALISMO, JORNALISTA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	43
1.1 JORNALISMO E JORNALISTA: episteme .....	50
1.2 CONHECIMENTO E REALIDADE: o desafio da (trans)formação em jornalismo (no Brasil) .....	56
1.3 JORNALISMO, COMUNICAÇÃO E PEDAGOGIA: operando numa tênue fronteira .....	56
1.4 AÇÃO, RELAÇÃO E INTERAÇÃO: jornalismo e sociedade .....	68
1.4.1 Ação social .....	70
1.4.2 Agente da ação .....	72
1.4.3 Compreensão .....	73
1.4.4 Sentido .....	74
<b>2 A FORMAÇÃO EM JORNALISMO NA PESQUISA COMUNICACIONAL BRASILEIRA</b> .....	77
2.1 UNIVERSO DE PESQUISA: objeto de análise na Literatura cinzenta .....	77
2.2 DO BRUTO AO LÍQUIDO: observação, seleção e operacionalização da matriz de análise .....	80
2.2.1 O levantamento do corpus e a definição da amostragem .....	81
2.2.1.1 <i>Corpus</i> .....	81
2.2.1.2 <i>Amostra</i> .....	93
2.2.2 Objeto empírico: a Literatura cinzenta e a matriz de análise .....	94
2.2.3 A construção e codificação de um banco de dados integrado com o auxílio do software NVivo .....	97
2.2.3.1 <i>O projeto em três nós</i> .....	98
2.3 A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS .....	107
2.4 A ABORDAGEM DOS PARADIGMAS INFORMACIONAL E RELACIONAL NO JORNALISMO .....	114
2.5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM JORNALISMO: a Literatura cinzenta .....	121
2.5.1 As subcategorias: ensino, pesquisa e extensão .....	123
2.5.1.1 <i>Extensão</i> .....	123
2.5.1.2 <i>Pesquisa</i> .....	124
2.5.1.3 <i>Ensino</i> .....	125
2.5.2 As variáveis e suas subvariáveis: especialização, projeto pedagógico, tipo de formação, atividades de integralização .....	132
2.5.2.1 <i>Especialização</i> .....	132
2.5.2.1.1 <i>Convergência/multimídia/Internet</i> .....	132

2.5.2.1.2 Jornal .....	135
2.5.2.1.3 Revista .....	136
2.5.2.1.4 Rádio .....	136
2.5.2.1.5 TV .....	137
2.5.2.2 Projeto pedagógico .....	138
2.5.2.2.1 Currículo .....	139
2.5.2.2.2 Perfil do egresso .....	140
2.5.2.2.3 Habilidades/competências .....	140
2.5.2.3 <i>Tipo de formação</i> .....	140
2.5.2.3.1 Teoria/prática .....	141
2.5.2.3.2 Academia/mercado .....	142
2.5.2.4 <i>Atividades de integralização</i> .....	143
2.5.2.4.1 Laboratorial .....	143
2.5.2.4.2 Complementar .....	146
2.5.2.4.3 Estágio .....	146
2.6 FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO: Diretrizes e Propostas .....	146
<b>2.6.1 Diretrizes</b> .....	146
<b>2.6.2 Propostas pedagógicas</b> .....	148
2.6.1.1 <i>FCL, 1947</i> .....	148
2.6.1.2 <i>UFRJ, 1948</i> .....	149
2.6.1.3 <i>UFRGS, 1952</i> .....	150
2.6.1.4 <i>UNICAP, 1961</i> .....	151
2.6.1.5 <i>UnB, 1966</i> .....	152
2.6.1.6 <i>UFG, 1968</i> .....	153
2.6.1.7 <i>UFAM, 1969</i> .....	153
2.6.1.8 <i>UFPA, 1976</i> .....	153
<b>3 A FORMAÇÃO DOS JORNALISTAS: referências, diretrizes e projetos</b> .....	157
3.1 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE JORNALISTAS NO SÉCULO XXI: referências .....	157
<b>3.1.1 Livros, coletâneas e capítulos</b> .....	157
<b>3.1.2 Teses e dissertações</b> .....	161
<b>3.1.3 Artigos científicos (revistas e anais)</b> .....	163
<b>3.1.4 Diretrizes curriculares e PPCs de jornalismo</b> .....	170
3.2 A FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO NO BRASIL: do Caburaí ao Chuí .....	171
3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A (TRANS)FORMAÇÃO NO CURSO DE JORNALISMO .....	173
3.4 OS PROJETOS DE VANGUARDA: as pioneiras na formação de jornalistas .....	173
<b>3.4.1 Matrizes curriculares: características e especificidades</b> .....	175
<b>3.4.2 A formação de jornalistas: perfil, competências e habilidades</b> .....	182

<b>4 MODELOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO NO BRASIL</b>	<b>189</b>
4.1 PARADIGMA INFORMACIONAL (EPISTEMOLÓGICO) E PARADIGMA RELACIONAL (PRAXIOLÓGICO) .....	192
4.2 NATUREZA DO JORNALISMO: conhecimento e ação .....	193
4.3 NATUREZA DO SUJEITO DO JORNALISMO: monológico e dialógico .....	201
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A – CURSOS DE JORNALISMO NO BRASIL (1947-2013)</b> .....	<b>221</b>
<b>APÊNDICE B – RELAÇÃO DOS LIVROS E COLETÂNEAS (2001-2013) – SELECIONADOS</b> .....	<b>231</b>
<b>APÊNDICE C – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO NO BRASIL (1970-2013)</b> .....	<b>237</b>
<b>APÊNDICE D – RELAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (SELECIONADAS)</b> .....	<b>239</b>
<b>APÊNDICE E – COLETA DE DADOS NOS REPOSITÓRIOS DOS PPGS EM COMUNICAÇÃO</b> .....	<b>241</b>
<b>APÊNDICE F – REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (ÁREA COMUNICAÇÃO E AFINS)</b> .....	<b>253</b>
<b>APÊNDICE G – ARTIGOS DE REVISTAS CIENTÍFICAS PARA ANÁLISE (SELECIONADOS)</b> .....	<b>259</b>
<b>APÊNDICE H – REVISTA CIENTÍFICAS COM ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE</b> .....	<b>271</b>
<b>APÊNDICE I - RELAÇÃO DOS ARTIGOS EM ANAIS DE EVENTOS (INTERCOM, COMPÓS, SBPJOR, FNPJ) – SELECIONADOS</b> .....	<b>277</b>
<b>APÊNDICE J – COLETA DE DADOS NOS REPOSITÓRIOS DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISA</b> .....	<b>301</b>



## INTRODUÇÃO

O jornalismo, de modo geral, é considerado como um importante aliado da sociedade. É seguidamente evocado como um bem de interesse público que, presente há muito nas relações sociais, é, por assim dizer, a representação máxima da liberdade de expressão nas sociedades democráticas. Submetê-lo ao crivo de interesses que não sejam públicos ajuda a acobertar momentos como os governados pelos déspotas e fascistas que dominaram o início do século XX. E mesmo ainda no século XXI, o seu livre exercício é tolhido em muitos territórios do planeta, até mesmo em país democráticos, como é o caso do Brasil. Para a organização internacional Repórteres Sem Fronteiras (RSF), a violação da liberdade de imprensa no Brasil é preocupante. Só ao longo da Copa do Mundo de 2014, durante manifestações contra a FIFA e os poderes público e financeiro, segundo a entidade, 38 jornalistas brasileiros e estrangeiros foram agredidos pela polícia ou por manifestantes. Em comparação com outros países, em 2013, ano anterior à Copa da FIFA no país, o Brasil já ocupava a 111ª posição em liberdade de imprensa no mundo, na lista de 180 países analisados. Trata-se de um ranking elaborado e incluindo no relatório anual da organização internacional Repórteres Sem Fronteiras, publicado desde 2002, que apresenta um índice do estado da liberdade de imprensa no mundo<sup>1</sup>.

O Brasil é o segundo país mais violento da América Latina para os profissionais da informação. A Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ) registrou 15 assassinatos de jornalistas nos últimos quatro anos em território brasileiro. A FENAJ também publica, anualmente, desde 1998, um relatório sobre violência e liberdade de imprensa no Brasil. O mais recente foi publicado em julho de 2012, com dados referentes ao ano de 2011, quando foram registrados 62 casos de violência contra jornalistas, quase metade deles foram agressões físicas e verbais (45%), além de 10 ameaças e seis assassinatos. Em mais de 80% dos casos os autores foram identificados, a maioria políticos e membros das forças de segurança pública<sup>2</sup>.

Dados levantados pela Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji) sobre violações cometidas contra jornalistas nas coberturas de manifestações mostram que, entre maio de 2013 e março de 2014, houve 163 casos de agressões ou detenções envolvendo 152 profissionais. Em pelo menos 104 casos, as vítimas relataram que a ação foi deliberada: o ataque aconteceu apesar da identificação do profissional de imprensa. A maioria dos ataques é protagonizada por representantes das forças de segurança pública: “Desses, 82 casos foram

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://rsf.org/index2014/en-index2014.php>>. Acessado em: 21 jun. 2013.

<sup>2</sup> Relatório Fenaj: Violência e liberdade de Imprensa no Brasil, 2011. Disponível em: <[http://fenaj.org.br/federacao/comhumanos/relatorio\\_fenaj\\_2011.pdf](http://fenaj.org.br/federacao/comhumanos/relatorio_fenaj_2011.pdf)>. Acessado em: 26 jun. 2014.

protagonizados por policiais, guardas ou seguranças e 22 ataques por manifestantes. Isto quer dizer que, dos ataques intencionais e deliberados a repórteres, 79% foram perpetrados por forças de segurança e 21%, por manifestantes”, aponta o levantamento<sup>3</sup>.

Diante disso, é dever coletivo da sociedade democrática garantir o exercício do jornalismo com liberdade e autonomia, como também oferecer uma formação norteada pelo perfil do profissional cuja ação mova-se pelo interesse público. O jornalismo é um dos fenômenos contemporâneos que (trans)formam-se nas tensões, sendo forjado e alimentado na efervescência da interação social. E, como fruto dessa contínua transformação exige, das instituições de ensino, recorrentes mudanças ou ajustes nos processos de formação dos novos profissionais.

No início deste século, vários discursos sobre a formação em jornalismo no Brasil foram construídos numa extensa produção bibliográfica de professores e/ou pesquisadores, especialmente da área da Comunicação Social. Uma considerável parte dessas referências foi realizada na interação com sujeitos da formação, ou seja, é fruto de alguma experiência e/ou observação da prática institucional dos cientistas e/ou de suas fontes. É uma produção interessante para refletir, num cenário de mudanças, sobre as contribuições da formação para a construção de um perfil profissional para o exercício do jornalismo.

Todavia, a temática já vem como objeto de estudo há longa data. Segundo Nelson Traquina (2005a) – jornalista, pesquisador e escritor norte-americano, radicado em Portugal na década de 1980, atuante na introdução do jornalismo no ensino universitário português –, a discussão sobre o jornalismo ser ou não ser uma profissão, sobre a necessidade ou não de uma formação, de constituir-se ou não como fruto de um saber especializado, já atravessa para o terceiro século; começou ainda na primeira metade do século XIX, mais precisamente nos Estados Unidos, nos anos de 1830, e reverberou na década seguinte na Europa. No Brasil, somente no século XX foram apresentadas as primeiras reivindicações e registradas as principais conquistas, dentre elas, a formação superior para o exercício da profissão e a jornada diária de trabalho de cinco horas. Porém, chegamos ao século XXI com a desregulamentação da profissão em quase todos os países dos cinco continentes, inclusive no Brasil.

Mesmo diante de um cenário cujo realismo diverge do paradoxal estereótipo cinematográfico (jornalista: vilão/herói), ainda se alimenta uma mitologia em torno da profissão, o que faz aumentar o número de cursos e de vagas para a formação superior em jornalismo. E a procura também. A média de candidatos por vaga, nas instituições públicas, é

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.abraji.org.br/?id=90&id\\_noticia=2781](http://www.abraji.org.br/?id=90&id_noticia=2781)>. Acessado em: 21 jul. 2014.



uma das mais altas, aproximando-se da concorrência de cursos tradicionais, como o direito, as engenharias e a medicina.

No Brasil, especificamente, já superamos a casa das três centenas de cursos de jornalismo em funcionamento nas cinco grandes regiões brasileiras (norte, sul, nordeste, centro-oeste e sudeste), divididas em 26 Estados e um Distrito Federal. O pioneiro foi criado em 1947, em São Paulo, com a instalação do curso de jornalismo, numa parceria entre a Faculdade Cásper Liberó e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); em 1960, já eram oito; em 1970, meia centena de cursos de jornalismo estavam em funcionamento nas cinco grandes regiões brasileiras; no ano 2000, já eram quase 150 cursos espalhados em todos os Estados brasileiros. E, dez anos depois, o número duplicou e ultrapassamos a casa dos 300 cursos de jornalismo, sendo aproximadamente 80% deles privados<sup>4</sup>.

A região norte concentra o menor número de cursos, menos de 10% do total, oferecendo anualmente em torno de mil vagas para formação superior (80% das vagas em instituições de ensino privado), que são bastante disputadas; em relação à população (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), o número equivale à média de uma vaga para cada 15 mil habitantes da região<sup>5</sup>.

A maior concentração ocorre no sudeste do Brasil, são mais de 120 cursos de jornalismo, a quantidade representa mais de 40% dos cursos de jornalismo funcionando na região mais rica e populosa do país<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O Ministério da Educação relaciona 307 cursos de jornalismo funcionando no Brasil. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/ies/>>. Acesso em: 20 dez. 2013. No Apêndice A, a partir de busca no site do MEC (por região e por Estado), são relacionados, em ordem cronológica, os 307 cursos de jornalismo existentes no país (1947-2013). O Guia do Estudante 2013 (Editora Abril), que avalia os cursos universitários brasileiros, relacionou 307 cursos de jornalismo no Brasil em 2013. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/?qu=jornalismo#>>. Acesso em: 20 nov. 2013. Aqui vale uma ressalva sobre o número de habilitações em jornalismo atualmente no Brasil. O professor Sérgio Matos, um dos membros da Comissão Marques de Melo, em entrevista ao Jornal do Campus (Unisinos), afirmou que: “De acordo com dados estatísticos do Ministério da Educação - MEC, existem 546 cursos de Jornalismo no país, sendo que, destes, 463 são oferecidos por instituições privadas” (IUH on-line, 21/1/2014). Optamos pelos dados oficiais disponibilizados e coletados diretamente pelo autor no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC). Entretanto, vale observar que muitas habilitações de jornalismo aparecem apenas como Curso de Comunicação Social e há casos de habilitações de jornalismo que constam no cadastro, mas que não estão em funcionamento ou disponibilizando acesso regularmente (semestral ou anual), porquanto, os dados apresentados no Apêndice A são aproximados.

<sup>5</sup> Fazem parte da região norte os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. É a maior região do Brasil em área, com mais de 3,85 milhões quilômetros quadrados (isso equivale a mais de 45% do território brasileiro), onde vivem aproximadamente 15 milhões de pessoas (menos de 10% da população brasileira), que respondem por algo em torno de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro (INSTITUTO..., 2016).

<sup>6</sup> A região sudeste é formada pelos Estados do Espírito Santos, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo e ocupa uma área de 924 mil km<sup>2</sup> (pouco mais de 10% do território nacional), onde vivem mais de 85 milhões de pessoas (mais de 40% da população brasileira), que respondem por 55% do PIB nacional (INSTITUTO..., 2016).

Ao longo de quase sete décadas de formação superior em jornalismo, no Brasil, houve mudanças nos currículos e nas diretrizes, cresceu a implantação de cursos de jornalismo (mais de 50% deles surgiram a partir dos anos 2000) e também aumentou, no campo da pesquisa em comunicação, a produção científica com problemáticas relacionadas à formação em jornalismo. A velocidade com que esse cenário se altera na primeira década do século XXI destoa das mudanças processadas ao longo da segunda metade do século XX. Enquanto no século passado (1947-1984), segundo Moura (2002), foram definidos cinco currículos para o curso de jornalismo (1962, 1965, 1969, 1977/1978, 1984); no século XXI, as duas mudanças protagonizadas foram mais significativas: em 2001, o currículo mínimo foi substituído por diretrizes curriculares nacionais, com a transformação do curso de jornalismo em habilitação da graduação em comunicação social (2001); em 2009, a Comissão Marques Melo, por delegação do Ministério da Educação, apresentou um relatório com propostas para novas diretrizes curriculares. A comissão em seis meses apresentou uma proposta, que foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) para análise e parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em fevereiro de 2013, quase quatro anos depois, o CNE aprovou um parecer, baseado integralmente no relatório da referida comissão. Em setembro do mesmo ano, o Ministério da Educação publicou uma resolução com as novas diretrizes curriculares para o curso de jornalismo, que deixou de ser habilitação do curso de comunicação social, a serem implementadas por todos os cursos de jornalismo, públicos e privados, num prazo de dois anos.

É no entremear temporal da operação dessa mudança de diretrizes que se constrói nosso corpus de reflexão. Mais especificamente, sobre a pesquisa com problemáticas relacionadas à formação superior em jornalismo. O corpus é constituído dos resultados das pesquisas publicadas em livros e coletâneas, em revistas científicas e anais de congressos e em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de comunicação do Brasil.

O objetivo da pesquisa é refletir sobre a dinâmica da formação em jornalismo no Brasil, considerando como fonte de análise os estudos sobre as propostas pedagógicas, que são norteadas por diretrizes curriculares, aplicadas por instituições superiores de ensino na preparação dos jornalistas.

A contribuição da universidade brasileira na formação profissional para o exercício do jornalismo é um tema bastante instigante, ampla e complexa. Daí a proposta de refletir sobre o assunto, mas a partir da proposição de estudiosos e pesquisadores presentes nas referências bibliográficas (livros, coletâneas, teses, dissertações e artigos científicos) sobre a temática, com consulta aos documentos oficiais (diretrizes curriculares e projetos pedagógicos dos cursos) que regulamentam a formação oferecida nas instituições de ensino superior, e aos interlocutores

(gestores) que vivenciam o cotidiano da formação superior em jornalismo. Para isso, vamos revisar o estado da arte sobre a formação em jornalismo como tema na pesquisa comunicacional brasileira; analisar a formação dos jornalistas brasileiros nos olhares (livros, coletâneas, teses dissertações e artigos científicos), nas propostas de diretrizes curriculares nacionais (DCNs) e no conteúdo dos projetos pedagógicos de jornalismo; analisar a proposta de formação em jornalismo no Brasil presente nos discursos dos interlocutores (docentes); e relacionar as propostas de perfil do jornalista presentes no universo da pesquisa aos paradigmas de abordagem comunicacional (informacional e relacional).

Para refletir sobre as contribuições do tema, partimos de um questionamento ao objeto de pesquisa: como é pensado o jornalismo frente à (trans)formação que as instituições superiores têm promovido no desenvolvimento de perfis dos futuros profissionais no Brasil? Apresenta-se aqui a hipótese de que as reflexões sobre formação em jornalismo no Brasil transitam entre a especializante e a experimental, constituindo-se num campo de disputa entre uma concepção que destaca uma linearidade no fluxo dos fenômenos simbólicos (informacional) e outra que enfatiza a formação que provoque deslocamentos na construção das narrativas dos acontecimentos com a participação social (relacional). A primeira constrói-se orientada pelo paradigma informacional, detido no propósito de instrumentalizar as práticas produtoras de conteúdo que percebem os acontecimentos a partir de uma lógica econômico-capitalista. A segunda constitui-se no paradigma relacional, que é a busca também de outros espaços suscetíveis de operacionalizar a construção de narrativas sobre os acontecimentos com participação social.

O paradigma informacional é motivado por um contexto de transformações que vão colocar a informação como um valor fundamental na condição humana a partir do século XX, com o propósito de estimular a reação dos sujeitos.

Ao mesmo tempo que se ampliavam as possibilidades de produção e consumo de bens simbólicos, principalmente com o auxílio das invenções surgidas ao longo da revolução industrial, também entrava em transição o modelo de imprensa que passava a prezar pela informação em detrimento à opinião predominante nos periódicos da época. Um cenário que vai configurar uma das cinco fases de sistematização da atividade proposta por Marcondes Filho (2002), no caso, o “primeiro jornalismo”.

Marcondes Filho (2002) aponta cinco fases do jornalismo, que começa com as primeiras manifestações do gênero jornalismo e se estende até a contemporaneidade. A “pré-história do jornalismo”, que começa a partir do século XVII e vai até a Revolução Francesa, assinala um período em que saberes restritos a determinados grupos detentores de poder passam a circular

por meio dos jornalistas. O “primeiro jornalismo” é marcado por uma prática jornalística profissionalizada, que se inicia em 1789 com a Revolução Francesa e se estende até a metade do século XIX, “foi, assim, o da ‘iluminação’, tanto no sentido de exposição de obscurantismo à luz quanto de esclarecimento político e ideológico” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 11).

A partir de então, a presença dos processos informacionais diluiu-se por todo o lado. “Os meios de comunicação, o ensino, o trabalho nas fábricas, a arte, até a relação com o corpo humano – enfim praticamente toda a atividade humana contemporânea é cada vez mais mediatizada [...]” (JORGE, 1990, p. 194). Cria-se um cenário de jornalismo mediatizado, em que se realiza o *segundo jornalismo*, “o do jornal como grande empresa capitalista, que surge a partir da inovação tecnológica da metade de século 19 nos processos de produção do jornal” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 13). A época marca, além da mudança do jornalismo romântico, que perdeu o lugar agora destinado predominantemente ao jornalismo de notícias, também a caracterização da imprensa como negócio. Pois, além de transformar-se em um bem de consumo, a notícia ainda disputa o mesmo espaço com as publicidades, um modelo de imprensa que vai ser a tendência até o final do século XX. Ou seja, “é a imprensa de massa” que Groth (2011) descreve em sua *Ciência dos Jornais*.

Quanto ao “terceiro jornalismo”, Marcondes Filho (2002) sinaliza seu surgimento ainda no início do século XX, a reboque da notícia como negócio e da publicidade como fonte de renda, com o crescimento e o desenvolvimento das empresas jornalísticas. Na época dos monopólios, ganham destaque “a indústria publicitária e de relações públicas como novas formas de comunicação que competem com o jornalismo até descaracterizá-lo, como vai acontecer no final do século 20” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 14). O “quarto jornalismo” começa na década de 1970, é o jornalismo da era tecnológica, marcado pela presença dos computadores na produção da notícia.

No jornalismo, a presença do paradigma informacional inicia-se no alvorecer do século XX; o acontecimento quando notícia, a partir de então, passava a ser tratado como informação que, telegraficamente (principalmente para facilitar a transmissão por telégrafos), deveria responder ao que os americanos passariam a chamar anos depois de *modelo 5W*, que ainda hoje adota-se no jornalismo atual e universal de modo predominante. Enquanto isso, na Europa central, Groth (2011) e outros pesquisadores alemães já apontavam como evidentes os sinais da liberdade de decidir sobre os conteúdos migrando do jornalista para o editor<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Modelo 5W: What, Who, How, When, Where.

Para Groth (*op. cit*), a história das relações entre redação e editoria destaca a conexão intrínseca que há entre a:

[...] prioridade do comentário como produto da mente criadora jornalística e a dominação do publicista no jornal de um lado e do outro a preponderância do relato, do noticiário atual e universal com uma produção técnico-econômica, e do domínio simultâneo do editor sobre a redação (GROTH, 2011, p. 57).

Nas pesquisas americanas, a preocupação era com a transmissão da mensagem, em que a comunicação é parte de um processo mecânico e a informação segue um modelo telegráfico de elaboração e circulação, inspirada numa fórmula matemática capaz de controlar e produzir comportamentos automáticos. “O paradigma informacional entende a comunicação como um processo de transmissão de mensagens de um emissor para um receptor, provocando determinados efeitos” (FRANÇA, 2001, p. 14). Segundo Weiner (1968), que inspirou o modelo matemático-informacional com sua obra ‘Cibernética e Sociedade’, a formalização matemática do comportamento humano seria possível pela previsibilidade e pelo cálculo de sinais aparentes, que seriam provocados por estímulos externos em busca de determinados efeitos (E=>R).

Em contraposição, para o paradigma relacional, o ato comunicativo ocorre na produção e no compartilhamento de sentidos entre sujeitos. O modelo é inspirado nas propostas de Mead (1973), que considera o ato social ocorrendo em determinado contexto numa interação reflexiva entre espírito, *self* e sociedade, sendo que a comunicação é quem opera a interação, mediatizada pelo uso de uma linguagem constituída por gestos significantes expressados nos bens simbólicos.

A contribuição central da obra de George Herbert Mead (1863-1931), fundador da psicologia social e um dos mais brilhantes e originais representantes do Pragmatismo, para a comunicação está em demonstrar seu importante papel nesse caminho de relações, e nas mesmas bases que sustentaram a compreensão da predominância do modelo informacional, o behaviorismo. Porém, vai um pouco mais adiante, ao considerar o arbítrio do sujeito e a imprevisibilidade da ação como os movedores do processo comunicativo.

As propostas de formação em jornalismo das universidades brasileiras transitam neste paradoxo. E é a partir deles que proporemos nossas categorias de análises do objeto que constitui o universo empírico da pesquisa. Adiante, o Fluxograma para análise do modelo de formação em jornalismo é proposto para operacionalizar a relação entre o universo de análise e as categorias de análises, cujos resultados contribuirão para a compreensão do modelo de

formação desenvolvida nas universidades brasileiras, considerando a produção bibliográfica, as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos de curso, sob a luz dos paradigmas informacional e relacional.

Mesmo aplicado num universo de análise amplo, a proposta do *Fluxograma para análise do modelo de formação em jornalismo* se propõe a ser aplicável, também de modo específico, a cada curso de jornalismo. Mas também pode ser experimentado em outros cursos de formação superior do país para identificar o paradigma predominante ou mais evidente. Para isso, basta operar o fluxograma a partir da formação específica, utilizando como universo de análise as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico do curso ou pelo menos seu esboço e os dados obtidos com os interlocutores (professores e pesquisadores, profissionais, ONGs, entidades sindicais e patronais, egressos e discentes etc.) colhidos diretamente e/ou extraídos do projeto pedagógico do curso e/ou do seu memorial de elaboração (relatórios, atas de reuniões etc).

A proposta é descrever a estrutura da tese, relacionando os seus capítulos às suas referências. A tese será constituída de quatro capítulos. No **Capítulo I - A tríade em interação: jornalismo, universidade e formação profissional**, a partir das contribuições de autores como Beltrão (1960), Costella (2002), Flichy (2013), Freire (1967, 1970, 1992, 1997), Genro Filho (1997), Groth (2011), Kunczik (2002), Kuhn (2011), Marcondes Filho (2009a, 2009b) e Traquina (2005a, 2005b), destacaremos alguns fatores relevantes para a compreensão do jornalismo na vida social, cuja realidade é perpassada por um modelo de conhecimento que torna-se um desafio para a universidade na formação em jornalismo.

No **Capítulo II - A formação em jornalismo na pesquisa comunicacional brasileira** trataremos sobre o universo empírico da pesquisa. A leitura atenta de todo o material disponível permitiu aplicar uma matriz de seleção do corpus para análise. Após isso, procedeu-se à operacionalização dos dados a partir de um conjunto de operações semânticas de caráter dedutivo entre o conceito e o fato empírico.

A proposta do **Capítulo III - A formação dos jornalistas: olhares, diretrizes e projetos** é para refletir, com auxílio de autores como França (2001, 2008), Mead (1973) e Quèrè (1991), sobre os olhares presentes na produção bibliográfica acerca da formação superior em jornalismo no Brasil. E também quanto às diretrizes curriculares do curso de jornalismo, a partir dos projetos em desenvolvimento nas instituições pioneiras na formação de jornalistas no país. Com isso, buscaremos nas matrizes curriculares: características, regularidades e especificidades sobre a formação, com destaque ao perfil, as competências e as habilidades dos jornalistas.

E no **Capítulo IV – Modelos de formação superior em jornalismo no Brasil**, refletiremos sobre a natureza do jornalismo e do sujeito do jornalismo, onde iremos operar a relação entre as propostas e as tendências para o jornalismo no campo da formação.

Para justificar, a pesquisa desenvolvida para elaboração da tese é movida por dois interesses: social e profissional. O primeiro considera o papel do jornalismo essencial à sociedade contemporânea e o segundo destaca a importância da formação para o exercício do jornalismo.

No aspecto social, consideramos que o jornalismo é uma atividade desenvolvida com base no interesse público, para contribuir com a cidadania, sendo esse o papel do jornalista, um sujeito cuja ação é exercida com liberdade, o que deve significar autonomia e independência, em especial, nas sociedades democráticas contemporâneas.

A função que exerce, como produtora dos bens simbólicos sobre os acontecimentos sociais e os fenômenos naturais, que circulam em diversos formatos e por vários suportes midiáticos, coloca a atividade jornalística como uma profissional, um saber especializado a ser desempenhado por sujeitos com formação específica.

Outro fator considerado é a possibilidade de refletir sobre uma extensa produção bibliográfica, com uma variedade de questões relacionadas ao tema, a partir de uma problemática que indaga sobre a contribuição da universidade à formação em jornalismo. Isto é, após a observação e a seleção dos dados, vamos operar um conjunto de técnicas de caráter indutivo para realizar a conexão entre o fato empírico e as categorias, com suas proposições e com suas variáveis, da qual deve emergir a tese.

O motivo profissional para a abordagem do tema está relacionado a três fatores: o trabalho na formação em jornalismo, por tratar-se de um objeto de interesse cotidiano, e a possibilidade de contribuir com a pesquisa sobre a formação em jornalismo no Brasil. Também por fazer parte do processo, a temática tornou-se objeto de pesquisa movido por indagações sobre a instituição formadora dos futuros jornalistas, quanto à dinâmica das contribuições para um perfil de egresso pautado pelo interesse público. Portanto, por ser a formação em jornalismo um objeto de interesse cotidiano, refletir sobre o mesmo servirá como marco para o desempenho profissional na instituição universitária.

A pesquisa sobre o assunto, apesar de intensificada neste começo de século, é pulverizada tanto na abordagem predominante de questões específicas, cujos recortes são pontuados em partes do processo, quanto na circulação dos seus resultados diluída num universo de meia centena de revistas científicas e em algumas dezenas de livros/coletâneas, teses e dissertações e anais de eventos científicos.

Uma reflexão que abarque as contribuições fragmentadas, na sua quase totalidade produzidas em interação com as atividades relacionadas à formação, nos ajudará a compreender nessas referências a concepção presente sobre a natureza do jornalismo, sobre o seu papel na sociedade, também, sobre a natureza do sujeito do jornalismo e o papel da linguagem jornalística, o que poderá contribuir para a compreensão sobre os cursos especializantes, voltados para uma instrumentação do fazer, pouco atentos à efetiva circularidade da interação da prática jornalística, ou se há uma formação mais aprofundada para propiciar ao profissional a compreensão da cadeia reflexiva que acontece entre jornalismo e vida social.

Para finalizar, a contribuição da tese, além de constituir-se como fonte sobre o modelo de formação superior em jornalismo no Brasil, especialmente na primeira década do século XXI, também se propõe a deixar como resultado o fluxograma para análise do modelo de formação em jornalismo.



## 1 A TRÍADE EM INTERAÇÃO: JORNALISMO, JORNALISTA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A relação dos sujeitos com os acontecimentos sociais, ou pelo menos, boa parte dela, ocorre pelo uso de bens simbólicos ou bens culturais, e o jornalismo é um dos provedores na mediação dessa relação, pautado pela independência e autonomia, e preferencialmente visando o interesse público nos “relatos periodísticos” (PEUCER, 2004) veiculados na “imprensa periodística” (GROTH, 2011). E tem sido assim, pelo menos num caráter mais geral. Todavia, na curta trajetória dos estudos comunicacionais, a construção de paradigmas para moldar a função do jornalismo na sociedade perpassa por modelos que, com maior ou menor projeção, pensam como suprir a necessidade de informações sobre e para a sociedade.

Para o pesquisador português Jorge Pedro Sousa (2013), o jornalista e médico alemão Tobias Peucer é o “progenitor da teoria do jornalismo”, pois, em 1690 apresentou a tese doutoral *Relações e relatos de novidades*, na Universidade de Leipzig (Alemanha). “A imprensa existente no século XVII, objeto de estudo de Tobias Peucer, não era homogênea e as suas raízes directas remontam à Idade Média” (SOUSA, 2013, p. 2). O que evidencia o papel de Peucer nas origens do jornalismo do século XVII, o “século dos periódicos” em que ocorreu uma verdadeira “explosão do jornalismo” (SOUSA, 2013, p. 2), foi a sua contribuição na fixação de alguns conceitos fundamentais da profissão ainda hoje vigentes.

Segundo o professor brasileiro Paulo da Rocha Dias (2004), que traduziu a tese *De relationibus novellis* (PEUCER, 1690 apud DIAS, 2004), a mesma é constituída de 29 parágrafos que traçam uma comparação entre o jornalismo e a história, mas com a preocupação central em analisar os tipos de relatos utilizados pela cultura ocidental desde a Antiguidade. “Discute a questão da autoria, da noticiabilidade, da verdade e da credibilidade; propõe critérios de seleção e restrições ao que deve ser publicado; discute a forma e o estilo dos periódicos” (DIAS, 2004, p. 13). Na época em que os bens simbólicos ou obras culturais já nutriam um comércio, mesmo que ainda somente na sua forma impressa, Peucer caracterizava no quarto parágrafo da sua tese o seu conceito sobre os relatos periodísticos (*Relationes novellae*):

[...] Estes relatos, com efeito, têm mais em conta a sucessão exata dos fatos que estão interrelacionados e suas causas, limitando-se somente a uma simples exposição, unicamente a bem do reconhecimento dos fatos históricos mais importantes, ou até mesmo misturam coisas de temas diferentes, como acontece na vida diária ou como são propagadas pela voz pública, para que o

leitor curioso se sinta atraído pela variedade de caráter ameno e preste atenção. (PEUCER apud DIAS, 2004, p. 16).<sup>8</sup>

As bases para essa mudança, nos escritos do pensador alemão Otto Groth (2011), surgem ainda na virada do século XVI com um “achado significativo” e absolutamente transformador:

[...] o rendimento de notícias atuais de todo o mundo, impressas isoladamente, como era até então corriqueiro, pode ser combinado com a publicação contínua, com a periodicidade do publicar e que com isso pode alcançar-se uma ocupação duradoura e uma receita contínua. (GROTH, 2011, p. 106).

E assim iniciou-se a imprensa mundial, para ele, um poder cultural de primeira linha. Outro pesquisador alemão, Michael Kunczik (2002, p. 23) também situa o surgimento do jornalismo a partir da definição das quatro características marcantes dos jornais modernos: “1. publicidade; 2. atualidade (ou seja, informação que se relaciona com o presente e o influencia); 3. universalidade (sem excluir nenhum tema); 4. periodicidade (distribuição regular)”. Segundo ele, isso já acontecia na Europa central desde o século XVI:

Já no século XVI os assuntos “maravilhosos” e “assustadores” atraíam o maior interesse, e os editores enfatizavam que eram “verdadeiras raridades”. Os primeiros jornais a aparecerem com regularidade na Alemanha datam do ano de 1609: *Aviso*, em Wolfenbüttel, e *Relation*, em Estrasburgo. Pouco depois apareceram jornais na Holanda (1618), França (1620), Inglaterra (1620) e Itália (1636). O primeiro jornal publicado diariamente foi o *Einkommende Zeitung*, de Leipzig (1650). Estima-se que as tiragens dos jornais do século XVI eram de cem a duzentos exemplares, ainda que o *Frankfurter Journal* (sic) já tivesse uma circulação de 1500 exemplares em 1680. (KUNCZIK, 2002, p. 23).

O alemão Otto Groth (2011) é autor de trabalhos nos quais apresenta as bases para uma Ciência dos Jornais, para investigar um novo fenômeno social que surgia naquele momento, especialmente ao longo do século XIX, que se tornaria, no século XX, de acordo com Groth (2011), a imprensa de massa. Ele argumentava que “novas ciências específicas, nascem, via de regra, das necessidades, da urgência da vida” (GROTH, 2011, p. 29), e isso estava posto. Nos seus trabalhos, ele esboça os fundamentos epistemológicos para uma Ciência dos Jornais, depois de analisar a concepção dos periódicos da época e estabelecer um sistema de leis próprias. Todavia, no campo acadêmico, a proposta teve pouca ou quase nenhuma visibilidade.

---

<sup>8</sup> Sob o título Relatos jornalísticos, a tese foi publicada na íntegra pela Revista Estudos em Jornalismo e Mídia. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2070/1812>>. Acessado em: 21 dez. 2013.

Na primeira metade do século XX, a pesquisa norte-americana sobre a comunicação era quem estava mais em evidência.

Com um começo bastante belicoso, a primeira metade do século passado foi ocupada por conflitos armados, incluído duas guerras mundiais (1914-1918/1939-1945), em que a comunicação e, mais particularmente a circulação da informação, foi uma arma sistematicamente utilizada pelos nazistas, comandados por Hitler, e também os aliados, sob a liderança norte-americana.

Sem nada poder fazer, dada a sua origem judia, Groth (2011), contrariado, viu o seu trabalho e de outros pesquisadores da Associação Alemã da Ciência dos Jornais serem colocados ao serviço dos nazistas para ajudar a instrumentalizar o exitoso aparato comunicacional de mobilização do povo alemão. Impulsionados pelo regime nazista, para desapontamento de Groth (2011), os seus colegas “cientistas dos jornais” decidiram tornar a ciência útil à doutrina totalitária e alimentaram uma fantasia metodológica. Para ele, a adesão ao regime nazista, o deslocamento do objeto e o falseamento metodológico ficaram patentes quando decidiu-se tratar da “análise das forças que, influenciam a configuração do conteúdo da imprensa” e seus desdobramentos. “A ‘posição segura’ da Ciência dos Jornais teria sido conquistada. [...] Sem falar que esta definição do objeto da Ciência dos Jornais leva direto à Publicística (*Publizistik*)” (GROTH, 2011, p. 74).

Isso ocorreu, segundo ele, porque a teoria da Ciência dos Jornais não foi avante. Para dar conta dessa missão:

[...] propaga-se a "ampliação da Ciência dos Jornais para a *Publicística (Publizistik)*" e chegou-se a batizar algumas cátedras e institutos nas universidades alemãs como "Publicística" (*Publizistik*). [...] na questão da falta de clareza e nas contradições da literatura publicística [...] dois apontamentos básicos sejam feitos: primeiro, para o absurdo epistemológico e segundo, para o perigo político desta doutrina. A suposta nova ciência procurou um objeto para si, a “opinião pública”, cuja investigação é coisa da sociologia e já é feita por ela há tempos [...]. Isto, no entanto, os "opinionistas" ("publicistas") procuraram e procuram disfarçar ao denominar a sua "ciência" de "ensino dos meios de liderança (*Fuehrungsmittel*) publicísticos" e explicam que a “liderança”, o “rendimento” e não o “efeito” seria o prioritário assim por diante. [...] Com a concentração da pesquisa da Ciência do Jornais a um efeito, e nem mesmo o mais importante, da imprensa periódica, a influência sobre opinião pública, ofereceu-se e oferece-se praticamente uma base científica para o abuso da ciência pela propaganda político-partidária. (GROTH, 2011, p. 83).

A *Publizistik* foi a porta de entrada, segundo Groth (2011), para os regimes totalitários que atuaram na primeira metade do século XX, entre eles “o nazismo, o fascismo, e sobretudo o bolchevismo (e outras ditaduras) que, todas apoiando-se na chamada 'Publicística' (*Publizistik*), obrigaram a ciência e a prática a colocar-se ao seu serviço [...]” (GROTH, 2011,

p. 84). Duas preocupações vão marcar esse momento da publicística, além da preocupação que pautaria o modelo americano, qual seja, a transmissão, o avanço do lado alemão foi a análise das forças que configuram as notícias.

Nos Estados Unidos, seguindo o exemplo de sucesso alemão, cientistas e centros de pesquisas foram mobilizados para colaborar com uma ciência da comunicação, desenvolvida sobre os moldes positivistas. Depois da Revolução Industrial, na imprensa norte-americana isso vai representar um novo modelo de jornalismo, com significativas contribuições para o paradigma informacional. O relato dos acontecimentos, num formato de pirâmide invertida, em cuja abertura um *lead* concentrava as informações mais importantes, passa a ser praticado pelos jornalistas norte-americanos já no alvorecer do século XX e vai se disseminar por praticamente todas as mídias mundo afora. “A utilização da pirâmide invertida reconheceu implicitamente a autoridade do jornalista como ‘perito’” (TRAQUINA, 2005b, p. 60). E assim, no embate que prevaleceu a hegemonia norte-americana no período de 1920 a 1960, os estudos reuniram-se em diferentes tradições de pesquisa num campo conhecido como *mass communication research* (MCR), inclusive com a ajuda de pesquisadores alemães de origem judia, refugiados nos EUA.

Os estudos comunicacionais na América Latina são tão recentes quanto a formação superior em jornalismo. No Brasil, por exemplo, as instituições foram implantadas apenas a partir do século passado. Entretanto, é um tema amplo e cabe numa variedade de estudos. Aqui, a intenção é contextualizar a presença do ensino superior no Brasil, para podermos demarcar o momento de ingresso do jornalismo como curso de formação superior<sup>9</sup>.

Nas primeiras décadas do século XX era, principalmente, para a Europa que seguiam os filhos da burguesia brasileira para realizar seus estudos universitários. Todavia, desde 1792, no Rio de Janeiro, com o fim principal de formar oficiais técnicos e engenheiros militares, funcionava a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Foi a primeira instituição de ensino superior no Brasil. A partir de então, sempre no mesmo modelo de especialização técnica, foram criadas outras instituições pelo país. Porém, somente em 1909 o Brasil criou a primeira instituição de caráter universitária, com formação pluridisciplinar. A Universidade de Manaus (atualmente Universidade Federal do Amazonas) foi a primeira no país a alcançar tal status.

---

<sup>9</sup> Mas fica uma sugestão de tema de estudo comparado: o acesso ao ensino superior no Brasil na última década do século XX (considerando que somente em 1990, Roraima [região norte] foi o último entre os 26 Estados brasileiros e o Distrito Federal a implantar uma universidade, até então, a formação superior só era possível em outros Estados brasileiros) e a primeira década do século XXI, especialmente sobre o perfil da população universitária e as condições de permanência para a conclusão do curso superior.

Todavia, o acesso aos cursos de formação superior continuavam sendo um privilégio de poucos, e continuou sendo assim durante todo o século XX, acumulando ao longo dos anos uma penca de frustrados reprovados nos rentáveis e concorridos vestibulares<sup>10</sup>.

O espaço destinado à temática sobre a qualificação profissional superior de jornalista no Brasil é marcado por paradoxo que ainda hoje resiste: a necessidade ou não de diploma para o exercício do jornalismo. De modo geral, é algo abordado desde a segunda metade do século XIX e, no Brasil, desde a primeira metade do século XX. O jornalismo tem muito prestígio historicamente, inclusive papel central na teoria democrática, mas a profissão de jornalista era muito pouco prestigiada, principalmente no século XIX, e assim continuou mesmo quando a informação se estabeleceu como um dos paradigmas para mover o século XX.

Tratada como “quarto poder”, num misto de ironia e bajulação, a imprensa do século XIX era criticada pelos ingleses, enquanto para os franceses escrever num jornal sequer era profissão, mas uma forma de atingir outros fins.

Em 1875, o Dicionário Universal do Século XIX, de Pierre Larousse, resume sobriamente a opinião comum: “O repórter é em geral mal visto pelo público sério, que lamenta ver a novidade tomar uma importância exagerada e expulsar do jornal o artigo sério, histórico ou crítico” (citado em Ferenczi, 1993:30-31). Segundo o historiador francês, para os homens da política e das letras, “provocam mais vezes o desprezo que a admiração” (Ferenczi, 1993:36). (TRAQUINA, 2005b, p. 77).

No Brasil, a formação em jornalismo começa no final da década de 1940. Segundo o site do Ministério da Educação o primeiro curso superior em jornalismo foi o da Universidade do Brasil (atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), na antiga capital federal, em funcionamento desde 11/04/1931. Todavia, só em 13 de maio do 1943, pelo Decreto-Lei nº 5.480, foi instituído o curso superior de jornalismo no Brasil, com a finalidade de ministrar conhecimentos para habilitar à profissão de jornalista. Todavia, é dever ressaltar, que é predominante na bibliografia brasileira da área que o pioneiro foi o curso de jornalismo da Faculdade Cásper Liberó (São Paulo) em parceria com a PUC/SP, instalado em 19/05/1947. Em documentos oficiais e no próprio site oficial da UFRJ, consta que o curso foi instituído em 13/5/1947, mas não especifica a data de início de funcionamento do curso, apenas que a colocação de grau da primeira turma ocorreu em 1950. Independente da ordem cronológica,

---

<sup>10</sup> Exame obrigatório de admissão realizado anualmente por instituições públicas e privadas de ensino superior, a participação é aberta aos portadores de diploma de ensino médio. Nas universidades públicas, cada vaga, em média, chega a ser disputada por pelo menos dez candidatos. Em alguns cursos, como a medicina, o direito e as engenharias, a concorrência, na maioria das instituições públicas, supera a média de 30 candidatos por vaga.

estes foram os dois primeiros cursos de jornalismo instalados, ambos na região sudeste do Brasil<sup>11</sup>.

O terceiro curso foi instalado na região nordeste do país: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) iniciou o curso de jornalismo em 05/03/1950, em Salvador, cidade que foi a primeira capital do Brasil na era colonial portuguesa. Em 1952, foi a vez da região sul, que iniciou na mesma data (01/03/1952) dois cursos de jornalismo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS). Em 1962, quando já havia dez cursos no país em funcionamento em três regiões brasileiras (sudeste, nordeste e sul), o Parecer nº 323/62, criou o Currículo Mínimo para o curso de jornalismo.

Na região centro-oeste, o curso de jornalismo só foi instalado em 01/03/1968, na Universidade Federal de Goiás (UFG), na capital do Estado, constituindo-se como o 15º curso de jornalismo do país. A região norte foi a quinta, e última, a instalar curso de jornalismo, o que ocorreu em 03/02/1969, com a criação do curso de jornalismo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo este o 17º curso de jornalismo no Brasil.

No ano em que chegou a todas às cinco grandes regiões brasileiras (sudeste, nordeste, sul, centro-oeste e norte), também ocorreram dois movimentos importantes para a profissão de jornalista. O primeiro foi a regulamentação da profissão no Brasil, introduzindo-se a exigência do diploma superior para o exercício do jornalismo. O segundo ocorreu em mais uma reformulação do currículo mínimo (a terceira desde 1962), quando o jornalismo tornou-se uma habilitação do curso de comunicação social. E assim continuaria pelos próximos 50 anos.

Nas três décadas seguintes (1969-1999), sob o efeito do currículo mínimo, como habilitação da comunicação social e também profissão regulamentada, foram criados mais de 100 cursos de jornalismo, que se espalharam por todos os Estados das cinco regiões brasileiras. Entretanto, na primeira década do século XXI, o número mais que duplicou. Chegou-se na virada do século com 126 cursos, mas, na primeira década do século XXI, foram criados mais de 160 cursos de jornalismo. Atualmente, são aproximadamente 300 cursos de jornalismo em funcionamento no Brasil.

Passados exatamente 40 anos da ocorrência dos dois movimentos registrados em 1969 (regulamentação da profissão e a habilitação em jornalismo), observa-se, em 2009, uma tomada em reverso (desregulamentação da profissão e desligamento do jornalismo como habilitação da comunicação). Enquanto a profissão de jornalista caminha para a desregulamentação,

---

<sup>11</sup> Inclusive, no site do MEC, mesmo só iniciando as suas atividades no ano de 1948 (ver site da UFRJ), o curso de jornalismo da instituição aparece com a data de 11/4/1931 como de início de funcionamento do curso.

extinguindo-se a obrigatoriedade de diploma para o seu exercício profissional, e o curso de jornalismo caminha para deixar de ser habilitação da comunicação social e usufruir de especificidade nas diretrizes curriculares nacionais.

Por isso, nesses últimos 60 anos de formação em jornalismo no Brasil, um número crescente de estudos tem sido feito sobre a temática. Ao estudar os cursos de comunicação social do Brasil, Moura (2002) identificou os livros e coletâneas sobre o assunto publicados na segunda metade do século XX. Na década de 1950, a autora identificou a obra de Rizzini, 1953; na década de 1960, o livro de Kelly, 1966; na década de 1970 foram cinco livros: OLIVEIRA, 1970; PIGNATARI, 1972; BAHIA, 1972; MELO, 1974; POYARES, 1974 e duas coletâneas: VIEIRA, 1978; MELO, FADUL e SILVA, 1979); na década de 1980, oito obras: MELO, 1981, 1985, 1986; MEDINA, 1982; ANDRADE, 1983; OBERLAENDER, 1984; LEURENROTH, 1987; PASQUALI, 1987); na década de 1990 foram, também, identificadas oito obras: MELO, 1991; FARO, 1992; JOBIM, 1992; TARGINO; MAGALHÃES, 1993; MARANHÃO FILHO, 1995; FREITAS; FRANÇA, 1997; KUNSCH, 1997; NUZZI, 1997.

Ao pesquisar a produção bibliográfica a partir dos anos 2000, mais especificamente a publicada após a primeira versão das diretrizes curriculares (2001), e mesmo considerando apenas os trabalhos sobre a formação em jornalismo, registrou-se um crescimento significativo no número de obras. Nos últimos 12 anos (2001-2013), por exemplo, foram identificados 23 títulos publicados, sendo seis livros e 17 coletâneas, o que significa um aumento em torno de 10% a mais do que toda a produção registrada em meio século (1950-2000). Isso prova a complexidade, o interesse e a importância da temática para a pesquisa comunicacional brasileira.

Quanto às pesquisas desenvolvidas sobre a temática nos programas de pós-graduação de comunicação, foram identificadas 12 teses e 12 dissertações, defendidas entre 2001 e 2013. Acrescentamos a essa produção de aproximadamente três centenas de artigos científicos sobre o tema publicados em revistas científicas e nos anais de quatro importantes eventos científicos da área da comunicação.

É nesse universo de pesquisa que refletir-se-á sobre a dinâmica da formação em jornalismo no Brasil, questionando que (trans)formação as instituições de ensino têm promovido no desenvolvimento de competências dos futuros jornalistas no Brasil. Os processos de transformações operados pelas propostas pedagógicas, a partir das produções bibliográficas, constituem o lócus de observação, seleção e operacionalização das categorias de análise. Partimos da hipótese de que os cursos especializantes estão voltados para uma instrumentação do fazer, pouco atentos à efetiva circularidade da interação da prática jornalística. Porém, uma

formação mais aprofundada, calcada no paradigma relacional, vai propiciar ao jornalista a compreensão da cadeia reflexiva que acontece entre jornalismo e vida social.

### 1.1 JORNALISMO E JORNALISTA: episteme

Mead (1973) faz uso da mediação de bens simbólicos como eixo explicativo para o comportamento humano. Para o americano, a interação entre os sujeitos é mediada. São gestos significantes provocados por um dos sujeitos que constituem uma linguagem que media a dupla afetação desses sujeitos. Portanto, são os bens simbólicos que mais expressam os gestos significantes com o seu potencial de dupla afetação. O jornalismo é um bem simbólico que atua na mediação social, ao disponibilizar num suporte físico ou virtual, convertidos numa linguagem jornalística, os gestos significantes da ação social humana.

Mas a(s) origem(ns) dessa ação que vai dar vida ao jornalismo e dessa interação que vai torná-lo um bem fundamental na existência humana, ou mesmo a ordem correta da questão (quando essa interação humana deu origem ao jornalismo como uma ação dos sujeitos que relatam os acontecimentos de interesse social), pode variar de acordo com a fonte.

Para Traquina (2005b, p. 19), o jornalismo “é a vida em todas as suas dimensões, como uma enciclopédia”. Aparentemente, a resposta parece simplista diante da dimensão de um termo que julga-se expressar a realidade. Ao comparar o jornalismo com a enciclopédia, o autor faz notar, em comum, a opção por ver a vida dividida em seções; ao relacioná-lo com a vida em todas as suas dimensões, tem a ver com o papel do jornalismo na sociedade, que é condicionado por manter o usuário em dia com os últimos acontecimentos.

Marcondes Filho (2002, p. 9) diz que o jornalismo “é a síntese do espírito moderno: a razão (‘a verdade’, a transparência) impondo-se diante da tradição obscurantista, o questionamento de todas as autoridades, a crítica da política e a confiança irrestrita no progresso, no aperfeiçoamento contínuo da espécie [...]”. Ressalva, porém, que tais alicerces balançaram quando ruíram as bases da humanidade “com a falência do discurso humanista” no século XX, dando origem a uma sedução midiática irracional e mágica e a uma hegemonia das técnicas.

Para o professor brasileiro Luiz Beltrão (1960), dois momentos marcam as origens do jornalismo. O primeiro inicia-se com “a inscrição gravada por Yu, o Grande, sobre o monte Heng-Chan, na China, cerca de 2.200 aC, registrando o cataclisma do dilúvio” e representa a pré-história do jornalismo; o segundo, que ele chama de fase histórica, nasceu no império romano, “quando o Grande Pontífice recolhia os fatos de cada ano, inscrevendo-os numa tábu



branca, o Album, exposta nos muros da sua casa para que os cidadãos tomassem conhecimento” (BELTRÃO, 1960, p. 16). O Estado interessado em divulgar também as suas informações, transformou os Anais dos Pontífices na *Acta Pública*, espécie de jornal oficial, e criou também a *Acta Diurna* para a divulgação diária das atas do Senado e as ocorrências de interesse público, ambas eram publicadas em tábuas que circulavam dentro e fora dos muros de Roma. “O Século XV assiste à descoberta da tipografia e da imprensa e à revolução nos métodos de divulgação das informações” (BELTRÃO, 1960, p. 17).

Segundo Costella (2002), alguns já tentaram colocar a origem do jornal na antiguidade. “Voltaire, não se sabe com qual fundamento, assegurou que os chineses, desde milênios, produziram gazetas”, outros acreditam em iniciativa parecida no reinado de Tutmés II (II a.C.). “Bem próximo do jornal estiveram, isto sim, os romanos. Tão próximo que talvez lhe mereçam a paternidade”. Entretanto, Costella (2002) ressalta que somente no início do século XVII, a impressão tipográfica e o jornalismo manuscrito vão se unir para dar origem aos primeiros jornais impressos, o que também vai influenciar na sua principal característica, a regularidade. Mas desde a invenção da tipografia, durante o século e meio que raramente esta nova forma de impressão em grande escala esteve ao serviço do jornal, sugeriram as “relações” ou “notícias avulsas”. Uma relação, segundo ele, “era uma descrição de um fato excepcional”, mas a sua regularidade também era marcada pela excepcionalidade. “A relação não era um jornal pois, embora tivesse atualidade, faltavam-lhe periodicidade e a variedade de matéria” (COSTELLA, 2002, p. 78-80).

No livro a ‘Saga dos Cães Perdidos’, Marcondes Filho (2002) considera o jornalismo “um filho legítimo da Revolução Francesa”, um momento que simbolizou a queda da aristocracia e das monarquias, o surgimento das democracias repúblicas e a conquista do direito à informação. “Ele expande-se a partir das lutas pelos direitos humanos, nesta que foi a ‘revolução símbolo’ da destituição da democracia, do fim das monarquias e de todo o sistema absolutista herdado da Idade Média, assim como da afirmação do espírito burguês”. Para o autor, todavia, as bases para o surgimento do jornalismo estão relacionadas à “desconstrução” do poder da igreja e da própria universidade. O que só ocorreu com a invenção do tipo móvel de Gutenberg. “O saber se espalha e começa a arruinar as bases da unidade religiosa”. As universidades, de origem teológica e criadas para atender a “formação profissional e intelectual das elites exigia berço, posses, influência e disponibilidade”, permaneciam como espaço de monopólio do saber (MARCONDES FILHO, 2002, p. 10).

Traquina (2005b), ao tratar sobre a trajetória histórica do jornalismo nas sociedades democráticas, delimita os três momentos fundadores do modelo de jornalismo contemporâneo:

1) a expansão industrial do século XIX que permite o desenvolvimento e a expansão dos meios de comunicação; 2) a notícia como uma nova mercadoria da informação que se inicia no século XIX; 3) a profissionalização dos jornalistas e definição das notícias com valores e normas.

Marcondes Filho (2002) concorda com o momento histórico destacado por Traquina (2005b) sobre a origem do que ele considera também um fruto da aventura da modernidade. “Enquanto a modernidade econômica engendrou o empreendedor burguês [...] a política assistiu a vitória das democracias republicanas [...], a modernidade dos direitos humanos e sociais viu nascer no seu seio a figura do jornalista” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 9).

Como referência, neste trabalho, vamos adotar, para efeitos de estudo histórico, a divisão do jornalismo em três momentos distintos: a era do pré-jornalismo, a era do jornalismo e a era do pós-jornalismo (jornalismo de interação). Sendo que a:

- a) a *era do pré-jornalismo* pode ser marcada pelas contribuições chinesas, gregas (Heródoto e Tucídides), romanas (COSTELLA, 2002) até a Idade Média (TRAQUINA, 2005b) com a descoberta dos tipos móveis (Gutenberg), quando inicia-se um movimento de transição que culminará com a criação do jornalismo no século XVI;
- b) a *era do jornalismo*, segundo Groth (2011, p. 106), que tem como essência a periodicidade, a universalidade, a atualidade e a publicidade, começa no século XVI quando o “rendimento de notícias atuais de todo o mundo” são combinadas numa mesma publicação contínua, ou seja com periodicidade do publicar – Marcondes filho (2002, p. 10), que define o jornalismo como um filho da revolução francesa, reconhece que “em 1631 a *Gazette* de Théophraste Renaudot já tinha todas as características básicas desse veículo”, expande-se com a Revolução Industrial e culmina no final do século XX com novas formas de relação entre os produtores de notícias e os usuários;
- c) a *era do pós-jornalismo* (jornalismo de interação) provoca o deslocamento da produção da notícia também para o usuário, que, segundo Flichy (2013), torna-se um amador-profissional: “Un individu à la recherche de son identité” (“um indivíduo em busca de sua identidade”), marcado por novas práticas de cidadania, que, com a presença da Internet, vai desenvolver novos modos de engajamento. Segundo Flichy (2013), são quatro os modos de engajamento que constituem ação de um amador profissional: coletar informações (*collecter des informations*), relatar (*dénoncer*), dar outro significado (*donner un autre sens*), persuadir e construir uma rede (*convaincre et constituer un réseau*).

Pela proposta de Flichy (2013), é preciso considerar que o *collecter des informations* serve para reunir e fazer circular informações brutas (ex.: greves, movimentos sociais, casos de poluição, de corrupção, etc.) e para denunciar, utilizando-se dados abertos (ex.: Portal Transparência), cujas informações públicas são tornadas disponíveis; o *dénoncer* ocorre em duas sequências: mobilização de consenso (mobilizar a opinião pública e manter-se vigilante) e mobilização de ação (transformar o interesse em operações com petições, manifestações); o *donner un autre sens* ocorre pela retomada e a apresentação de um evento com um significado diferente, remixar o noticiário com a montagem de vídeos, documentários, filmes e manifestações; para *convaincre et constituer un réseau* utiliza-se a Internet como ferramenta para transmitir e estabelecer o contato de ativistas sociais (ex.: Mídia Ninja).

Para Traquina (2005b), foi no século XIX que ficou demarcada a atividade profissional do jornalismo. “No caso do repórter – uma nova figura que aparece na paisagem jornalística no século XIX – desenvolveu-se a nova técnica da estenografia que transformou o trabalho de repórter numa espécie de ciência”. Como contribuições dessa nova paisagem surgem novidades como a entrevista, e ainda, “a utilização de testemunhas oculares, o desenvolvimento da reportagem, com a utilização da técnica da descrição, foram algumas das inovações no jornalismo no decurso do século XIX” (TRAQUINA, 2005b, p. 38-39).

No século XX, a atividade se constituiu num contorcionismo entre os profissionais heróis para muitos e vilões para alguns, mais ou menos como os tipos estereotipados e imortalizados no cinema na pele dos fotógrafos Peter Parker (Homem-Aranha) e Clark Kent (Super-Homem), entre outros. Também foi um século rico de acontecimentos históricos, de mudanças geopolíticas, conflitos bélicos por motivos econômicos, territoriais e religiosos, de expansão na demanda por profissionais de jornalismo qualificados e de evolução tecnológica na produção e consumo da informação.

No século XXI, a profissão de jornalista parece que dá evidências de que sucumbirá, não pela falta de interesse social e pessoal pela informação, que é sempre crescente, mas pela facilidade de acessar e obter informações sobre temas gerais e específicos, atuais e passados, local e global, jornalísticos e publicitários, enfim, provocando a eliminação do intermediário na construção dos acontecimentos. Por fim, a desregulamentação profissional e o fim da exigência do diploma superior para o exercício do jornalismo são apenas agravantes na crise que reinstala a velha questão: o jornalismo é ou não é uma profissão.

Na entrada do século XX, formou-se na Alemanha um grupo de pesquisadores em torno da Associação Alemã de Ciência dos Jornais, entre eles, estava Otto Groth (2011), que vai

propor uma nova ciência para estudar o jornal como um novo fenômeno social, destacando os atributos que fazem parte da essência do jornalismo como bem de mediação:

Ao investigar a essência do objeto da Ciência dos Jornais, nós nos deparamos primeiro com a *periodicidade* como a característica manifesta e, portanto, imediatamente saliente e incondicionalmente evidente. Ao infiltrarmo-nos no conteúdo dos objetos, nós reconhecemos as características da *universalidade* e nela contida *atualidade*, e por fim identificamos a qualidade da *publicidade*, que nos dá a direção, o objetivo da obra e com isso nos conduz ao seu sentido. (GROTH, 2001, p. 144, grifos do autor).

O autor alemão evidencia preocupação com a mediação, mais especificamente, como se realizam o “que” e o “como”, que ocorrem tendo a regularidade como sua principal característica manifesta. Segundo ele, o conceito básico ou geral da Ciência dos Jornais tem como objeto de pesquisa a análise do conhecimento dos jornais e das revistas.

Tomaremos o caráter informativo da imprensa (a notícia prevalece sobre a opinião) e especializado da atividade (a presença regular do repórter) como os provocadores dos intensos debates sobre jornalismo e a sua profissionalização, que ocorrem desde a segunda metade do século XIX. Na época em que outras duas contribuições fundamentais também encaminham neste sentido: a organização classista e a formação em jornalismo. “Uma forma de promover a profissionalização foi a criação de clubes, associações, sindicatos etc. Nos Estados Unidos, na capital, Washington, foi organizado em 1867 um clube socialmente exclusivo chamado *Washington Correspondents Club*” (TRAQUINA, 2005b, p. 81). A segunda também é da mesma época e começa pelos Estados Unidos e na França:

Nos Estados Unidos, o desenvolvimento do ensino do jornalismo começou nos anos 60 do século XIX, com a introdução formal de uma instrução jornalística no ensino superior. [...] Na França o debate sobre a existência de escolas de jornalismo começou no fim do século XIX. (TRAQUINA, 2005b, p. 83).

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

A Alemanha foi uma exceção ao optar por uma formação voltada à pesquisa, com um olhar para o conteúdo acadêmico disponível para construir uma nova ciência. A influência jornalística se espalhou por todas as áreas da vida, especialmente a imprensa periódica. Segundo

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

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

## 1.2 CONHECIMENTO E REALIDADE: o desafio da (trans)formação em jornalismo (no Brasil)

A partir de 2001, mais de meio século depois de implantado o primeiro curso de jornalismo no Brasil, o MEC substituiu o currículo mínimo por Diretrizes Curriculares Nacionais e mantém o curso de jornalismo em habilitação do curso de Comunicação Social. Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram revistas e o status de curso foi restabelecido, ou seja, a partir de então o jornalismo deixou de ser habilitação do curso de comunicação social.

Neste intervalo de uma década, literalmente, dobrou o número de cursos de jornalismo no Brasil, que até então era habilitação da comunicação social, com predominância dos cursos oferecidos em instituições privadas. A liberdade para a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, bastando seguir as orientações das DCNs, permitiu, ou pelo menos proporcionou, autonomia para que cada instituição idealizar sua proposta pedagógica.

## 1.3 JORNALISMO, COMUNICAÇÃO E PEDAGOGIA: operando numa tênue fronteira

Apresentada a versão do objeto e dos conceitos que vão se constituir em espinha dorsal na construção da tese, inicia-se um novo movimento, agora, nos domínios científicos explícitos em que transitará o objeto: o jornalismo, a comunicação e a pedagogia. Ao longo do trabalho, é provável que outras ciências funcionem como auxiliares na compreensão de conceitos que fogem da delimitação das ciências principais. Todavia, o tema principal transitará prioritariamente pela ciência do jornalismo (GROTH, 2011), pela pedagogia libertadora (FREIRE, 1967, 1979a, 1979b, 1987, 1992, 1996) e também pela comunicação (MEAD, 1973; QUÉRÉ, 1991).

Para Groth (2011), existe uma *Zeitungswissenschaft* (Ciência dos Jornais) e, na sua proposição sobre essa teoria do jornalismo, está delimitado o seu espaço no campo da ciência, é apresentado o seu objeto próprio do qual deriva a metodologia. Nas primeiras décadas do século passado, ao argumentar sobre o sentido e o lugar dessa nova ciência, Groth (2011) apresentou o fenômeno objeto da *Zeitungswissenschaft*:

A mente do homem de hoje é comodelada e preenchida em boa parte pelo jornalismo. O jornalismo determina principalmente a direção do pensar e do querer de amplas camadas sociais. E não somente destas: dele depende em grande parte o saber e com isso a capacidade de discernimento do povo como um todo. A influência jornalística se espalha por todas as áreas da vida. Sobretudo a imprensa periódica é um fato

econômico importante para diversos grupos, apesar da concorrência crescente, e ela ainda é dominante na vida pública. (GROTH, 2011, p. 30-31).

O autor trata os produtos da imprensa periódica (jornais e revistas) como obras culturais. “Cultura é entendida aqui como o conjunto das criações mentais humanas que cresce e muda continuamente. Assim a Ciência dos Jornais é a ciência de obras culturais, é uma ‘ciência da cultura’” (GROTH, 2011, p. 33).

O autor que trata a cultura como a “‘esfera dos valores por excelência’ (Erich Becher)”, para observar que o mundo intelectual é o “mundo das finalidades” movido pelo valor como uma referência da qual “nasce” o ser humano que constitui-se a sua força motriz.

Com os valores, ele ata as suas relações mais fugazes e constrói as suas obras mais duradouras. A partir deles, ele estabelece as suas finalidades. Assim, todo o pensar e agir do ser humano é “*final*”, ocorre *por causa da satisfação das necessidades das finalidades estabelecidas*. Isto significa que cada obra cultural é formada pelos seres humanos de acordo com os seus objetivos, é construída por eles *com um sentido*, de tal maneira que a obra seja de fato ou apenas considerada como apropriada para satisfazer as suas necessidades corporais e intelectuais. E a ciência se detém oportunamente nesta articulação dada pela própria produção cultural para poder dar conta da diversidade superabundante do cosmo cultural e levá-la a cabo. Cada ciência da cultura seleciona *formações com o mesmo sentido* do todo cultural e as investiga. Para a classificação das ciências da cultura, o decisivo é, portanto, em primeiro lugar a “conexão *teleológica*” dos objetos. (GROTH, 2011, p. 33-34, grifos do autor).

A constituição como ciência do fenômeno ao qual se refere Groth (2011) ocorre a partir de uma fundamentação teórica sobre o objeto, o método e o conceito de jornalismo como um novo saber científico.

Como saber, o jornalismo necessariamente condiciona um processo de formação para a sua pesquisa e também para a sua prática. Considerando a legislação sobre a política de educação brasileira, o sistema educacional é o caminho para a formação escolar, desde as séries iniciais até a pós-graduação. De modo geral, duas grandes concepções pedagógicas são predominantes no sistema educacional. A primeira é a tendência escolanovista, cujo centro de preocupação é com “o como ensinar” (eixo didático), com origem remota à Grécia Antiga e consolidação a partir da Idade Média até o século XIX, agrupa principalmente as correntes tradicionalistas; a segunda é a tendência renovadora, com preocupação no “como aprender” (eixo da aprendizagem) que vai constituir-se ao longo do século XX.

Ainda no século XX, o educador brasileiro, Paulo Freire, apresentou suas concepções pedagógicas, com ênfase no eixo da aprendizagem, portanto, de tendência renovadora, as quais serão referência neste trabalho. Para Freire (1967) a palavra liberdade é um conceito-chave.

Segundo o pensador brasileiro Paulo Freire (1967), a educação é uma prática de liberdade e a palavra, mais que um “dado”, ela “é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura” (WELFFORT apud FREIRE, 1967, p. 5). A denunciada instituição opressora e conservadora (autoritária por estrutura e tradição), que Paulo Freire concebe sob um novo conceito (círculo de cultura) e com novas práticas (método dialógico), é a mesma que atua na formação do jornalista, também sem muita preocupação com a construção de um conhecimento com liberdade e pautado no interesse do sujeito social. A concepção de educação, em Freire, está ligada à libertação, alimentada por um diálogo que conscientiza e constrói o conhecimento. Ou seja, na proposta freiriana, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. (FREIRE, 1987, p. 89).

Pois, para Freire (1967), cada palavra é geradora de uma série de outras. As “palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 1967, p. 111).

Paulo Freire é um dos maiores pensadores da área da educação brasileira. Suas obras, sua crítica e sua visão são até hoje não apenas estudadas e analisadas, mas também empregadas no ensino de várias áreas do saber. Seu legado é tal que atualmente existe um instituto que visa desenvolver projetos colocando em prática a teoria de Paulo Freire, uma biblioteca digital que disponibiliza sua bibliografia para consulta *online* e, mais recentemente, foi instituída uma lei que declara Paulo Freire o patrono da Educação Brasileira.

Conforme relata Fiori (1987, p. 5), “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência”. E, pensando a existência, Paulo Freire influenciou o campo da teoria e da prática da educação, mudando conceitos, concepções e, acima de tudo, instigando a reflexão, como se observa na sua definição abaixo:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 14).



Paulo Freire, com suas ideias, suas obras e, sobretudo, com suas ações na prática educativa transformou a pedagogia buscando a mudança. Mudança esta que é um tema gerador da prática de Paulo Freire, ao lado da busca pela conscientização, assunto que é retomado em todas as suas obras (GADOTTI, 1979).

Paulo Freire trabalhou a educação a partir de uma nova concepção, criticando a educação então praticada, a qual ele chamou de ‘educação bancária’, que servia a interesses de classes e funcionava a partir da transmissão de conhecimentos, onde o educador passava determinado conteúdo ao educando e a este cabia tão somente a recepção das informações/ideias:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se construirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 48).

Pensando na mudança das práticas pedagógicas, Paulo Freire criou um projeto pedagógico com práticas e conceitos diferenciados, como a equipe do *Institut Oecuménique au Service du Développement des Peuples* (INODEP) descreveu no prefácio da obra ‘Educação e Mudança’:

O projeto educativo de Paulo Freire é um projeto libertador. Desde seu início, os “círculos de cultura” incluíram não somente uma denúncia – a das situações de dominação que impedem ao homem ser homem –, como também uma afirmação, que no contexto era uma descoberta: a afirmação da capacidade criadora de todo ser humano, até do mais alienado. Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades (INSTITUT..., 1979, p. 8).

Paulo Freire, dentro de sua concepção de prática pedagógica, buscava a diferenciação a partir não apenas dos conteúdos que fazem parte do processo formativo, mas também da forma como esses conteúdos eram abordados. Neste sentido, objetivos, métodos, processos e instrumentos tecnológicos deviam trabalhar no sentido de subsidiar os novos conceitos que Freire (2001) trazia para o campo da educação. E, além dessas questões serem elementos que deviam fazer parte da reflexão prévia do educador (num diálogo que deve se iniciar antes mesmo das aulas, quando o educador reflete o que irá abordar, como será visto mais adiante), também se trata de itens que devem mudar constantemente. Ou seja, não apenas os conteúdos,

objetivos, métodos, processos e instrumentos tecnológicos não podem ser utilizados de forma padronizada como eles também não devem ser utilizados sempre da mesma forma.

Essa reestruturação não se limitava apenas aos assuntos teóricos, mas também se aplicava aos espaços físicos e aos materiais didáticos, os quais deveriam estar em constante reorganização e mudança. Como se vê na citação abaixo, Freire (1989) propunha que, ao reorganizar as velhas formas de trabalhar em sala de aula, seria mais fácil reorganizar a sociedade, chegando na mudança que ele tanto insistia:

Estamos nesta sala. Aqui funciona um Círculo de Cultura. A sala está organizada de uma certa maneira. As cadeiras, a mesa, o quadro-negro, tudo ocupa um certo lugar na sala. Há cartazes nas paredes, figuras, desenhos. Não seria difícil para nós organizar a sala de forma diferente. Se sentíssemos necessidade de fazer isto, em pouco tempo, juntos, poderíamos mudar completamente a posição das cadeiras, da mesa, do quadro-negro. A reorganização da sala, em função das novas necessidades reconhecidas, exigiria se não um pouco de esforço físico e o trabalho em comum. Deste modo, transformaríamos a velha organização da sala e criaríamos uma nova, de acordo com outros objetivos. Reorganizar a sociedade velha, transformá-la para criar a nova sociedade não é tão fácil assim. Por isso, não se cria a sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transformações profundas que a velha sociedade vai sofrendo. (FREIRE, 1989, p. 41).

Em relação aos materiais didáticos, não seria possível promover uma educação problematizadora, conforme Paulo Freire propunha, se o educador se limitar ao uso dos livros que compõem as lições de cada ano, ou, no caso de formação superior, se as aulas se reduzirem ao estudo da bibliografia básica. Freire (1987) sugeria o uso da leitura e discussão de artigos de revistas, de jornais e de livros, inicialmente sendo analisados por trechos, sendo que, antes de iniciar a leitura de artigo ou do capítulo do livro, se falaria de seu autor. Após, se realizaria o debate em torno do conteúdo da leitura.

Freire (1987), inclusive, considerava indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento, questionando o motivo pelo qual os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato, para que os educandos desenvolvam seu espírito crítico. Posteriormente, ao ler os jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio/TV, os indivíduos não mais se comportem como meros pacientes, como objetos dos ‘comunicados’ que lhes prescrevem, mas com uma consciência crítica.

Embora alguns conceitos pareçam muito distantes da prática e/ou da teoria de certos campos do saber, é preciso lembrar que toda a formação é educação e, assim sendo, os conceitos de Paulo Freire são perfeitamente aplicáveis. Nenhuma formação deve se caracterizar como o que Freire (1979a) chamava de ‘educação bancária’, pois ela se baseia no processo de transmitir conhecimentos, como se os alunos (futuros profissionais, no caso da formação superior) fossem

‘depósitos’ de ideias/informações, numa concepção acumulativa da educação. Em suas palavras:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação é do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor. (FREIRE, 1979a, p. 41).

Para Paulo Freire, a verdadeira educação ocorre a partir da dialogicidade, num processo de comunicação mútua entre as partes, onde o educador também está sendo constantemente educado, e os educandos também educam, pois a educação não é somente um conteúdo a ser aprendido, alheio à realidade. Todo indivíduo possui uma história, um conhecimento que a vida e a prática lhe ensinaram. E qualquer que seja a prática educativa que não leve em consideração o indivíduo como um sujeito histórico e que não considere a realidade em que o mesmo está inserido, não corresponde à educação proposta por Freire (1979a, 1989).

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido. Assim, a educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979a, p. 41).

A educação bancária corresponde àquela tradicional visão de que o processo educativo é uma via de mão única e o educador passa/transmite, enquanto o aluno deve apenas receber. Infelizmente, ainda é a realidade em muitas instituições de ensino, pois a maioria destas unidades certamente possui atitudes que correspondem a uma ou mais das práticas a seguir, descritas por Freire (1979a):

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
- c) o professor pensa para si e para os estudantes;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;

- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;
- i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;
- j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Freire (1979a) defende uma educação problematizadora, fundamentada sobre a criatividade e estimulando uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, reconhecendo os indivíduos como seres históricos, em que a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem.

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados mas não históricos, os homens sabem-se incompletos. Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser. Sua duração – no sentido bergsoniano da palavra – encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança. O método bancário põe o acento sobre a estabilidade e chega a ser reacionário. A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária. (FREIRE, 1979a, p. 42).

Todos esses conceitos são estudados, majoritariamente, pelo campo da Pedagogia, entretanto, podem ser aplicados na aprendizagem e formação de diversos cursos em que se procure entender como o sujeito deve agir para conquistar o conhecimento e como ele deve conduzir a sua própria aprendizagem. Neste contexto, pode-se utilizar sua proposta para o sujeito e a sua aprendizagem na formação de comunicadores.

Aliás, a comunicação é muito referida em toda a obra de Paulo Freire. Não só como o ato de comunicar – o qual faz parte do processo educativo – mas enquanto área do conhecimento e como meio de disseminação de ideologias. Freire (1983, p. 14) refere, na obra ‘Extensão ou Comunicação?’, que o “homem não é uma ilha. É comunicação”. Mais adiante, na mesma obra, o autor coloca que o mundo humano é um mundo de comunicação, a qual implica numa reciprocidade que não pode ser rompida.

Na obra ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire (1996) traz conceitos voltados diretamente para a formação e o ensino. Ao longo dos três capítulos em que a obra se subdivide, encontram-se textos direcionados às exigências que o processo de ensinar exige.

No primeiro capítulo, intitulado ‘Não há docência sem discência’, Freire (1996) afirma que é necessária a reflexão crítica sobre a prática, pois não existe o ato de ensinar sem o ato de aprender, assim como não existe o ato de aprender sem o ato de ensinar. Segundo o autor, quem aprende também ensina, e quem ensina, também está aprendendo.

Em seus nove itens que compõem o primeiro capítulo, Freire afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, uma vez que o educador democrático não pode deixar de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, numa concepção de que a tarefa docente não se resume a ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. O autor também coloca que ensinar exige pesquisa, pois não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, em suas palavras: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquise para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 16).

Outras exigências que Freire coloca ao ato de ensinar, em seu primeiro capítulo da obra ‘Pedagogia da Autonomia’, é o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade e a estética e ética. Conforme o autor, é necessária a promoção da ingenuidade à criticidade, fato que não pode ser feito distante de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética; é preciso “uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (FREIRE, 1996, p. 18).

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, negando o famoso “faça o que mando e não o que eu faço”. Ensinar também exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; assim como exige reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996).

Observe-se que a crítica aparece de forma repetida como exigência para o ensino neste capítulo inicial, pois Freire (1996) refere que ensinar exige criticidade e, mais adiante, coloca novamente que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A crítica é um conceito que Paulo Freire repete e reforça diversas vezes não apenas nesta obra, mas em todos os seus textos, como em ‘Pedagogia da Indignação’, onde ele afirma:

O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia. O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia. (FREIRE, 2000, p. 17-18).

Em ‘Política e Educação’, Freire (2001) volta a insistir na importância da crítica. Para o autor, o direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar à verdade para apoiar a crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem democrático. Sem dúvida, Paulo Freire não repete este conceito tantas vezes em suas diversas obras à toa, pois, o que se vê comumente nos ambientes acadêmicos é a falta de criticidade. E tal lacuna, quando se trata da área de comunicação, pode ser ainda mais grave, pois pode fazer com que se formem profissionais acríticos, incapazes de refletir sua própria ação e, conseqüentemente, utilizar e dirigir os meios de comunicação, desta forma, servindo a ideologias a que Paulo Freire denomina opressoras.

Aqui se faz necessário fazer breves parênteses no texto e trazer uma consideração presente na obra ‘Pedagogia da Indignação’ acerca de um dos meios de comunicação que atinge maior número de pessoas e também acaba sendo um formador de opinião: a televisão:

Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de criticidade com que nos podemos defender desta forma alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática. Que poderemos fazer, sem o exercício da curiosidade crítica, em face do poder indiscutível que tem a mídia e a que Wright Mills já se referia nos anos 50, em *A elite do poder*, de estabelecer sua verdade como a verdade? Ouvi no jornal da TV X, é o que dizem muitos de nós, sem dúvida, quase absolutamente possuídos pela verdade sonora e coloridamente proclamada. (FREIRE, 2000, p. 47-48).

Assim como a educação, na concepção do autor analisado, é ideológica, também os meios de comunicação veiculam ideologias. Nenhuma das duas questões – educação e comunicação – é ou poderia ser neutra. Por isso, é preciso que esses profissionais tenham, desde sua formação, a consciência crítica. De acordo com Freire (2000), toda a comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. E daí é que vem o papel apurado que coloca ideologia na comunicação, ocultando verdades, mas também a própria ideologização no processo comunicativo. O autor exemplifica com o caso de uma greve de metalúrgicos, onde seria ingenuidade esperar que uma emissora de televisão dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação. Neste sentido, a formação desses profissionais não pode desconhecer este fato ou deixá-lo passar em branco, sendo necessária a discussão crítica para que se possa buscar a mudança.

No segundo capítulo da obra ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire (1996) traz outros nove itens para elucidar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Neste ponto, o autor insiste:

[...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p. 27).

E é neste sentido que Freire (1996) discrimina as exigências que o ato de ensinar requer, quais sejam: consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educado; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; e curiosidade.

No terceiro e último capítulo de ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire (1996) disserta sobre sua concepção de que ensinar é uma especificidade humana. Para isto, o autor traz nove composições de exigências do ato de ensinar: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade à autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos.

Dentre estes itens finais da obra, para a realidade em análise – a formação em jornalismo – é importante relatar o que o autor considera como educação é uma forma de intervenção no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996, p. 61).

Na transcrição acima, observa-se alguns elementos que Freire (1996) traz como componentes do ato de ensinar, que não só pertencem ao ato de ensinar na área de jornalismo, como também estão presentes na própria atuação dos profissionais desta área e, portanto,

merecem destaque. Tratam-se dos conceitos de intervenção no mundo, reprodução da ideologia dominante, desocultação da realidade, dialética e contradição.

A este propósito, Freire (1979b) volta a trazer importantes conceitos do processo formativo que se relacionam com o estudo aqui realizado na obra ‘Educação e Mudança’. O autor inicia a referida obra falando do compromisso do profissional com a sociedade. E este é um tema de grande relevância para a reflexão aqui realizada, acerca da formação em comunicação, uma vez que o profissional de comunicação possui um inegável compromisso com a sociedade, de fazê-la refletir e também de ser um meio de realizar a mudança. Freire (1979b) coloca que a primeira condição para que se possa exercer um ato comprometido é a capacidade de atuar e refletir: “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (FREIRE, 1979b, p. 8). E qual é a finalidade dos profissionais de comunicação senão propor a informação, a reflexão, denunciar as mentiras, desocultar as verdades? E esses profissionais precisam ser preparados em sua formação para desenvolver o que Paulo Freire chama de ação-reflexão.

É neste sentido, por exemplo, que temos de reconhecer que se, de um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador, nem sempre o é do ponto de vista reacionário. E se o faz, o será de forma diferente. É que há formas antagônicas de ver a verdade – a dos dominantes e a dos dominados. No fundo, ocultar ou desocultar verdades não é uma prática neutra. (FREIRE, 2001, p. 13-14).

A formação em comunicação deve seguir a concepção de Paulo Freire, para que haja mudança nos profissionais que estão a se formar. Para tanto, é preciso um método ativo, é preciso um diálogo crítico e criticista. É preciso modificar o conteúdo programático da educação e usar técnicas diferenciadas, como a de redução e a de codificação. E, dentre estes conceitos, o mais importante é o diálogo, pois, sem o diálogo, não é possível haver educação, mudança ou qualquer outra ação ou outro conceito que deveria estar presente no processo formativo (FREIRE, 1979b).

Sobre o diálogo, é interessante descrever que sua concepção não é tão simples como poderia parecer. Conforme Freire (1979b, p. 39):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável.



O conceito de diálogo, na teoria de Paulo Freire, é fundamental tanto para o conhecimento quanto para o reconhecimento. E, tal qual o processo de educação, que não deve ser de ‘A’ para ‘B’, numa concepção de transferência ou depósito de informações/ideias, o diálogo também não pode ser de um para o outro, devendo ser um encontro onde ocorre a reflexão e a ação do processo formativo (FREIRE, 1979b).

Na comunicação, o diálogo também é imprescindível. Não aquele diálogo em que um fala para o outro, mas sim o diálogo comunicativo, em que um fala com o outro. E, para que exista o verdadeiro diálogo, é preciso que a significação seja compreensível para ambos os sujeitos, pois, enquanto um não possui o conhecimento e a apreensão da significação necessária acerca do que se está falando, não haverá o verdadeiro diálogo. Nas palavras de Freire (1983, p. 45-46):

O que caracteriza a comunicação enquanto êste comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Só se comunica o inteligível na medida em que êste é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não fôr compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um dêles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. [...] Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição.

A compreensão do conceito de diálogo em Freire (1983) é fundamental para que se entenda o que ele considera como apreensão do conhecimento e, assim, a forma como ocorre o processo formativo. Isto pois, assim como não existe a relação dialógica que se dá em um único sentido, a educação, enquanto busca pelo conhecimento, também não é uma via de mão única: “Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber” (FREIRE, 1983, p. 46).

No sentido do processo formativo, a chamada dialogicidade não deve começar quando o educador-educando e os educandos-educadores se encontram, e sim antes disso, quando o educador-educando reflete acerca do que irá dialogar com os educandos-educadores. Esta reflexão em torno do conteúdo do diálogo é, conforme Freire (1987, p. 47), “a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”.

A dialogicidade também faz parte do processo de busca da temática investigativa, a qual deve estar presente na preocupação pela problematização dos temas que surgem entre educadores e educandos, assim como por seu envolvimento histórico-cultural (FREIRE, 1987).

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no desencadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*. (FREIRE, 1987, p. 57).

Enfim, como Freire (1983, p. 15) afirmava que “não há educação sem amor”, não se pode estar em uma prática de formação ou mesmo em uma profissão onde não haja amor pelo que se faz. Somente assim instigará o sujeito a pensar criticamente e refletir sobre sua prática, podendo ser um agente de mudança. E Freire (1983, p. 15) vai além: “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais”. É neste sentido que a mudança se torna possível.

#### 1.4 AÇÃO, RELAÇÃO E INTERAÇÃO: jornalismo e sociedade

Para tratarmos especificamente sobre a condição de existência do jornalismo na sociedade, faremos um breve desvio inevitável para tratar sobre a ação social (ARENDDT, 2007; WEBER, 1982, 2004a, 2004b), relação social (WEBER, 1982, 2004a, 2004b) e a interação social (MEAD, 1973).

A filósofa alemã Hannah Arendt (2007) diz que os homens são seres condicionados, pois tudo com o que eles entram em contato tornam-se parte da sua existência. Arendt (2007) usa o termo *vita activa* para referir-se às três atividades fundamentais na construção dos seres humanos: obra, trabalho e ação. A obra está relacionada à questão biológica de existência da vida humana em que lutamos para suprir nossas necessidades vitais. “A condição humana do labor é a própria vida” (ARENDDT, 2007, p. 15). O trabalho, cuja condição é a mundanidade, cuida do acúmulo artificial do que não é suprido pelo ambiente natural, é ele que dá à temporalidade humano um caráter de durabilidade e permanência. A ação é a única atividade que exercemos diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria.

Para a condição humana, a ação representa a pluralidade “pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido ou venha existir” (ARENDDT, 2007, p. 16). É também pela ação que as condições de fazer a história são dadas aos seres humanos, pois as mesmas são condicionadas pela presença das coisas que entram no mundo espontaneamente ou por esforço humano.

O homem busca a imortalidade deixando vestígios de sua passagem e esse entendimento confirma uma ação da condição humana. Ele passa a buscar ser único, uma forma de liberdade, de ser livre, para realizações de destaque e visibilidade. O jornalismo é exercido em busca dessa liberdade, mas está relacionado e subordinado à necessidade de algo maior da existência humana. O que lhe interessa é o que foge da normalidade, atinge ares de excepcionalidade, portanto, é o que ganha destaque e visibilidade na vida social.

A comunicação é uma ação humana como intervenção nossa no mundo. A comunicação supõe um e outro. A relação é a junção de dois pontos, a comunicação é a interação desses dois pontos. Para Mead (1973), a interação como modelo operativo dessa mediação, ocorre o propósito de provocar uma reflexividade resultante dessa dupla afetação dos sujeitos.

Para a interação, a comunicação é uma relação que se dá dentro de uma ação que se constrói conjuntamente. Ela traz a linguagem e o seu contexto (o universo de referência comum) e esses componentes abrem a problematização.

A sociedade foi o principal tema de estudo de Max Weber. Em sua concepção, a sociologia é uma ciência que busca compreender a ação social para, então, explicá-la casualmente em seu desenvolvimento e em seus efeitos, através da observação de suas regularidades expressas na forma de usos, costumes ou situações de interesse (WEBER, 2004).

Para explicar a sociedade, Max Weber recorre a uma série de conceitos e elementos, segmentando o conhecimento em classes. A seguir, serão apresentados quatro (ação, agente da ação, compreensão e sentido) dos sete de seus principais conceitos (ação, agente da ação, tipo ideal, legitimidade, dominação, compreensão e sentido), que ajudam a explicar não somente as relações na sociedade, mas também a relação que se dá entre as áreas do conhecimento.

### 1.4.1 Ação social

Não foi ao acaso que se escolheu iniciar a análise a partir do conceito de ação social, pois este tem papel de destaque na teoria de Max Weber, o qual considera a ação social como objeto da sociologia, definindo-a como uma conduta humana, podendo se referir a um ato, uma omissão ou, ainda, uma permissão, dotada de um significado subjetivo dado por quem a executa. Para o autor, a ação social pode orientar o comportamento de quem a está executando, como também pode se dirigir a outro ou outros indivíduos. Observa-se que o indivíduo, seu comportamento e sua motivação se destacam no conceito de ação social (WEBER, 1982, 2004a, 2004b). Ou seja, o conceito de ação social depende fundamentalmente da existência do indivíduo, o qual pratica o ato, a omissão ou a permissão. De outro lado, também depende dos domínios sociais, como seu próprio nome remete, sendo influenciada por elementos como economia, política, dominação, religião, organizações e direito, sendo que este último possui um peso maior, já que cada domínio social é governado por leis diferentes, as quais irão afetar a ação do indivíduo. Aqui, é preciso lembrar que essas esferas sociais, na concepção de Max Weber, possuem autonomia, uma legalidade própria.

Além do indivíduo e das esferas sociais, também é preciso pontuar a importância da razão dentro da concepção de ação social. Tal como mencionado anteriormente, a racionalidade é um conceito que Max Weber reforça ao longo de toda sua obra:

A racionalização (ou seja, o processo que enseja a prevalência crescente da condução racional da ação) apresenta-se, portanto, em dois níveis. O primeiro é de caráter histórico-estrutural, e diz respeito à diferenciação entre linhas de ação, que caracteriza a modernidade. Esse primeiro nível oferece a condição para o segundo, que remete ao interior de cada linha de ação, no plano da constituição da sua lógica intrínseca, da “legalidade própria” a cada qual. No primeiro nível o problema diz respeito às relações entre significados de ações sociais que ocorrem em linhas distintas. No segundo, concerne à modalidade de encadramento [*sic*] dos significados no interior da mesma linha de ação. (WEBER, 1995, p. 13-14).

Neste sentido, a ação social será mais racionalizada quando a submissão do indivíduo aos costumes for menor e quanto mais ele se oriente por um planejamento adequado à situação em contexto, tornando as ações mais racionais e, portanto, também mais previsíveis (WEBER, 2003a, 2003b).

Mas não é somente a razão que guia o indivíduo para a ação social. Para Max Weber, primeiramente, a ação é composta pelo resultado de razões, motivos e decisões próprias de cada indivíduo; após, ela se torna mais inteligível por razões, motivos e decisões que se estabelecem no contexto das regras de determinada forma de vida social (RINGER, 2004).

Como se pode observar, os critérios de ação e sua relação com os valores variam. Em Weber, depreende-se quatro possibilidades para a ação humana. A primeira é a orientação tradicional, que se baseia em hábitos de longa prática. A segunda é chamada de *affektueel*, que, não por acaso, lembra a palavra afeição, já que sua orientação é baseada nas afeições e nos estados sensórios. A terceira orientação é a *wertrational* e se baseia em crença no valor absoluto de um comportamento ético, estético ou religioso, podendo se basear em outra forma, mas sempre exclusivamente por seu valor e independente de qualquer esperança quanto ao sucesso externo. A quarta e última possibilidade de ação é orientada pela chama *zwecrational*, que, ao contrário da anterior, se baseia na expectativa de comportamento e objetos da situação externa e de outros indivíduos, usando essas expectativas externas, condições ou meios para a execução bem-sucedida dos fins racionalmente escolhidos pela pessoa. De qualquer forma, todas essas possibilidades de orientações para a ação podem ser consideradas racionais quando, em sua análise, leva em consideração a relação entre meios e fins.

Por fim, também é preciso mencionar que, além da ação social, a relação social também é tomada por Max Weber como fundamental para os estudos sociológicos. De acordo com o autor, as relações sociais consistem na possibilidade de que ações sociais especificamente orientadas umas para as outras em seus significados tenham ocorrido, mesmo quando estas relações são formações sociais, como um Estado (WEBER, 2004b).

Ringer (2004, p. 87) descreve como Max Weber formulou o conceito de relações sociais com base na concepção de ação social:

Das “ações sociais” Weber passou natural e facilmente às “relações sociais”, às “estruturas sociais” e às “ordens sociais”. Uma “relação social”, na definição de Weber, “consiste em comportamentos de várias pessoas que são ajustadas e orientadas nos seus significados para a dependência mútua”. As relações sociais podem ser tão abertas e transitórias como uma troca econômica; ou podem ser formações relativamente fechadas e duradouras como uma guilda artesanal ou um Estado político. As ações sociais – e especialmente as relações sociais – podem ser afetadas pela crença dos agentes na “existência de uma ordem legítima”. A “validade” de uma ordem para os participantes pode estar baseada na “tradição”, na “fé” no “recém-revelado ou exemplar”, no compromisso com o “valor racional” ou na crença na “legalidade” de “estatutos positivos”.

Ao longo de suas obras, Max Weber retoma os conceitos de ação e relação social diversos, sobretudo, quando aborda o agente – causa da ação, conforme será visto no item seguinte.

### 1.4.2 Agente da ação

O agente é a única entidade na qual se podem efetivar relações entre sentidos diferentes de ações, nas suas múltiplas esferas de existência (COHN, 1979).

A ação só pode ocorrer a partir do agente. É o agente que dá sentido à ação, estabelecendo o motivo da ação, a ação propriamente dita e, conseqüentemente, seus efeitos (WEBER, 1982).

Conforme visto anteriormente, a ação social é o resultado de razões, motivos e decisões. Portanto, o agente é aquele que, sendo levado por razões, motivos ou por decisões, executa uma ação. A ação é sempre dotada de um sentido e um objetivo, sendo que é o agente que dá este sentido a ela e determina a qual objetivo pretende chegar (WEBER, 1982, 2003b).

Como descreve Cohn (1995, p. 18), a ênfase da teoria em Max Weber é no agente:

[...] a ênfase incide sobre o agente. É com referência a ele que podemos pensar esse limite da expansão da racionalidade em termos de uma espécie de 'princípio da indeterminação' intrínseco à teoria da ação social de Weber: quando o foco da orientação incide sobre o mundo dos dados de fato, o mundo das referências valorativas perde nitidez, furta-se a considerações racionalizadoras; e reciprocamente. Isso representa um obstáculo intransponível a qualquer processo de racionalização integral do mundo. Pois o limite que assim se impõe à racionalidade não diz respeito a algo intrínseco aos objetos de que trata a ação, mas às próprias atitudes dos agentes diante dos significados desses objetos, no curso de suas ações.

Note-se que a citação traz novamente elementos já vistos anteriormente, quando da conceituação de ação social, quais sejam, referências valorativas e racionalidade. Estes elementos estão ou podem estar presentes no agente, o qual se guiará por seus valores e será mais racional ou mais emotivo no momento de sua ação. De acordo com Cohn (1995), o entendimento do problema da racionalização e da ação racional tem a vantagem de concentrar a atenção sobre o nível do agente e da ação. Neste nível, importam exatamente os significados que orientam a ação e são mobilizados pelo agente. Também é nele que se pode identificar o tipo de agente que pode promover essa distinção significativa em suas variadas configurações históricas.

Resumindo, o agente é aquele que realiza a ação, sendo que cada sujeito age levado por determinado motivo, o qual é influenciado pelos costumes, pela tradição e por outros elementos externos próprios do meio em que vive. Tal motivo pode ter fundo emocional ou racional e pode ou não levar em consideração o efeito que sua ação terá nos demais indivíduos (WEBER, 2003a, 2003b).

Considerando todos os fatores envolvidos entre o agente, a ação e seu resultado, Max

Weber desenvolveu um modelo de interpretação baseado na atribuição hipotética de racionalidade que independe de pressupostos subjetivos e naturalistas. O mesmo modelo também permite redefinir o processo hermenêutico como uma forma de análise causal singular, como relata Ringer (2004, p. 16, grifos do autor):

Na interpretação de acontecimentos passados, segundo Weber, começamos pela suposição de que os agentes envolvidos perseguiram racionalmente fins apropriados. A racionalidade que assim, por hipótese, atribuímos aos agentes históricos é uma forma típica de racionalidade instrumental, “técnica” ou de meios-fins, embora também projetemos consistência nos motivos e crenças desses agentes – além de coerência nos textos do passado. O que, portanto, atribuímos heurísticamente aos atores do passado é decerto a *nossa* racionalidade. Fora difícil perceber o que mais podia ser, ao menos de início. Quando passamos a “comparar” os comportamentos previstos com os cursos de ação tomados na realidade, nós ajustamos ou suplementamos nossos modelos de ação racional a fim de explicar (a) as divergências entre nossas concepções ou formas de raciocínio e as dos agentes que tentamos entender, e (b) os motivos irracionais e outros fatores intervenientes. Nosso objetivo final consiste em elaborar um conjunto de crenças e motivos heterogêneos possíveis que dêem conta dos comportamentos concretamente observados. No todo, os procedimentos interpretativos sugeridos por Weber lembram de perto o raciocínio probabilístico e contrafactual que ele associa à explicação causal singular. Nesse sentido, seu modelo de interpretação *dependia* de sua visão da análise causal singular e *ambos eram necessários* para construir uma metodologia integrada das ciências culturais e sociais.

Portanto, mesmo que o agente tenha seus motivos emotivos e subjetivos, a partir do processo proposto por Max Weber, é possível interpretar a ação a partir de uma análise racional.

### 1.4.3 Compreensão

A teoria de Weber (1982) possui o conceito de compreensão em sua abordagem sociológica. O próprio autor denominava sua perspectiva de sociologia como interpretativa ou compreensiva.

Tal conceito também possui forte apelo racional, sendo que Weber (1982) considera o conceito de compreensão como uma abordagem excepcional das ciências morais ou culturais que abordam o homem, e não outros animais ou da natureza inanimada. Isto, pois, somente o homem pode realizar a ação de compreender, ou ainda, de tentar compreender – e isso se dá tanto em relação às suas próprias intenções (pela introspecção) como poder interpretar os motivos da conduta de outros homens em termos de suas intenções professadas ou atribuídas.

Weber (2003a) afirmava que a compreensão tem como objetivo interpretar a ação social a fim de obter uma explicação de suas causas, de seu curso e de seus efeitos.

O conceito de compreensão é subdividido em dois tipos. Primeiramente, tem-se a

compreensão observacional, a qual é decorrente da participação em uma mesma situação de ação, obtida a partir da compreensão direta empírica do significado de determinado ato, que pode ser também um pronunciamento verbal:

É neste sentido que "compreendemos" (isto é, diretamente) o significado da proposição de que  $2 \times 2 = 4$ , quando o ouvimos ou lemos. Experimentamos aqui a compreensão direta, racional de uma idéia. Da mesma maneira, compreendemos um acesso de raiva expressada por reclamações, expressão facial ou movimentos irracionais. Trata-se de compreensão direta empírica de reações emocionais irracionais e pertence à mesma categoria que a observação da ação de um cortador de madeira, ou alguém que estende a mão para fechar a porta, ou que aponta uma arma a um animal. Trata-se de observação empírica racional do comportamento (WEBER, 2003a, p. 17).

Por outro lado, tem-se a compreensão explicativa que, ao contrário da anterior – que ocorria a partir de uma observação empírica racional do comportamento, é baseada na motivação do indivíduo:

Somos capazes de entender os motivos de qualquer um que afirma que  $2 \times 2 = 4$  (oralmente ou por escrito) precisamente num momento particular e sob uma série determinada de circunstâncias. Tal compreensão pode ser obtida se a pessoa sob observação está empenhada em alguma tarefa de contabilidade ou alguma demonstração científica ou algum outro projeto do qual esta tarefa é uma parte essencial. Trata-se da compreensão racionalmente baseada da motivação, isto é, o ato visto como parte de uma situação inteligível. (WEBER, 2003a, p. 17).

O conceito de compreensão, como um todo, é abrangido por uma concepção de objetividade. Tal objetividade deve estar vinculada à designação da condição do pesquisador, à sua competência e aos limites do conhecimento a que ele se dedica. Deve, ainda, estar relacionada às fronteiras que demarcam a finalidade ou utilidade prática do conhecimento resultantes da ciência social (WEBER, 2006).

Portanto, conceitos de interpretação, explicação, objetividade e, como sempre, racionalidade, devem estar bem claros para que se possa caracterizar a concepção de compreensão em Max Weber.

#### **1.4.4 Sentido**

O sentido é um conceito que perpassa todos os demais conceitos da teoria de Max Weber. Segundo o autor, o sentido ocorre a partir da ação de um agente, e cabe aos cientistas captar o sentido produzido por este agente, bem como, suas consequências (2006).

Todas as ações, desde as mais simples até as mais complexas, são compostas por um



sentido. E é a interdependência dos sentidos nas ações dos indivíduos que dá ao conjunto de ações o seu caráter social (WEBER, 2003a).

O indivíduo, por meio de seus valores sociais e de sua motivação, produz o sentido da ação social. O sentido pode ser motivado tanto por fatores internos como por fatores externos, possuindo caráter mais emocional ou mais racional, conforme os elementos que o indivíduo leva em consideração no momento de sua ação. E, mesmo que o sentido de uma ação seja individual, ele pode afetar a coletividade, sendo que as consequências da ação nos demais indivíduos pode ou não ser previsível – variando conforme maior peso da racionalidade ou da emotividade (WEBER, 2003a).

Compreender a relação de sentido presente nas ações possibilita apreender o fundamento de determinada conduta do indivíduo, como esclarece Cohn (2004, p. 26):

[...] o ponto de partida da análise sociológica só pode ser dado pela ação de indivíduos e que ela é “individualista” quanto ao método. Isso é inteiramente coerente com a posição sempre sustentada por ele, de que nos estudos dos fenômenos sociais não se pode presumir a existência já dada de estruturas sociais dotadas de um sentido intrínseco; vale dizer, em termos sociológicos de um sentido independente daqueles que os indivíduos imprimem às suas ações.

Percebe-se, portanto, que todos os conceitos aqui trazidos de Max Weber se entrecruzam, pois, o conceito de sentido, conceituado por último nesta análise, está intimamente ligado à ação e ao agente, conceitos revisados no início do capítulo.



## **2 A FORMAÇÃO EM JORNALISMO NA PESQUISA COMUNICACIONAL BRASILEIRA**

### **2.1 UNIVERSO DE PESQUISA: objeto de análise na Literatura cinzenta**

No Brasil, o primeiro curso de jornalismo foi implantado em 1947, entretanto, somente em 1962 o Ministério da Educação estabeleceu o currículo mínimo do curso de jornalismo; na época, já haviam pelo menos dez instituições com o curso em funcionamento no país. E outras duas décadas se passaram. No início de 1984, quando já somavam mais de cinco dezenas de cursos no Brasil, foi estabelecido, por resolução do MEC, um novo currículo mínimo, colocando o curso de jornalismo como habilitação do curso de comunicação social, junto com outras duas habilitações (relações públicas e publicidade e propaganda).

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

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

O objetivo é, com base na análise da Literatura cinzenta, apontar as contribuições para a problemática da formação em jornalismo. Em geral, consideramos como Literatura cinzenta todos os livros e coletâneas e demais produções de conteúdo acadêmico, publicadas com vistas a produzir divulgação científica (portanto, não comercial) e circulação restrita, pois a tiragem costuma ser baixa, menor que as tiragens comerciais, o que é o caso também das revistas científicas e dos anais de eventos científicos. Para isso, a Literatura cinzenta é constituída pelas publicações (livro, coletânea, tese, dissertação e artigo científico [anais e revista]) em circulação entre julho de 2001 e dezembro de 2013, e também pela versão vigente dos projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo pioneiros nas cinco grandes regiões brasileiras (centro-oeste, norte, nordeste, sudeste e sul), elaborados com baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001.

No caso da definição e delimitação do corpus (para detalhes, ver item 2.2.1.1), uma matriz de seleção (Quadro 1) foi aplicada à produção bibliográfica, considerando, além do título do texto ou da obra, o resumo (artigos de anais e de revistas e capítulos de livros) ou sinopse (texto de apresentação da obra publicado na orelha ou na contracapa do livro ou coletânea) e as palavras-chave (no caso dos livros e das coletâneas, foram consideradas as palavras-chaves disponíveis na ficha de catalogação da obra).

Quadro 1 – Matriz de seleção do corpus

Universo de pesquisa (Literatura cinzenta)							
Livros e Coletâneas		Teses e Dissertações		Artigos científicos (revistas e anais)			
Objeto de análise							
Título		Resumo/sinopse		Palavras-chave			
Operadores semânticos							
Categoria		Projeto pedagógico					
Formação em jornalismo	Variáveis e subvariáveis	Currículo		Perfil egresso			
		Habilidades/Competências					
		Tipo de formação					
		Teoria/Prática		Academia/Mercado			
		Especialização					
		Jornal		Rádio	Revista	Tv	Internet, Convergência, etc
		Atividades de integralização					
		Complementar		Estágio		Laboratorial	
		Subcategorias					
		Ensino					
Pesquisa							
Extensão							

Fonte: Autor.

Para constituir o protocolo de seleção da produção bibliográfica relacionada à temática da formação em jornalismo, definiu-se as marcas distintivas do texto ou da obra (título, resumo/sinopse e palavras-chave) presentes no universo de pesquisa:

- a) título – é usado, via de regra, para explicitar a tematização e a problematização do assunto que é tratado no texto ou na obra;
- b) resumo ou sinopse – em ambos, trata-se de uma síntese em que geralmente contempla-se a delimitação temática, como também pode abordar a problemática, os objetivos, a metodologia, a hipótese e/ou os resultados, a estrutura do texto ou da obra;
- c) palavras-chave – as mesmas podem ser relacionadas à identificação do tema ou à ideia abordada na íntegra da produção bibliográfica, por isso, funcionam como excelentes codificadores do texto.

Quanto à identificação do vínculo de autoria do objeto empírico, foram definidas como marcas distintivas a serem observadas e codificadas no nó “vínculo” as informações relacionadas à autoria, função-ocupação e instituição:

- a) autoria – informação necessária para qualificar a fonte de pesquisa;
- b) função-ocupação – além de esclarecer que a produção é proveniente de docentes, coordenadores e pesquisadores, também é importante para identificar a qualificação da autoria;
- c) instituição – informação necessária para identificar a participação de docentes, coordenadores e pesquisadores, e ainda, localizar espacialmente a origem desses discursos produzidos sobre a formação em jornalismo no Brasil.

Posteriormente, a partir dos aspectos de seleção, a temática formação em jornalismo, que é construída na tríade ensino, pesquisa e extensão, aqui considerados como subcategorias, foi usada como categorizadora do corpus usando ainda outros operadores semânticos, acionados para ajudar a ampliar o corpus de dados e identificar a sua variedade.

A partir do tema, foram identificadas quatro variáveis e suas subvariáveis, sendo: projeto pedagógico (currículo, perfil do egresso, habilidades/competências), tipo de formação (teoria/prática, academia/mercado), especialização (jornal, rádio, revista, TV, Internet/convergência), atividades de integralização (complementar, laboratorial, estágio).

Como objeto empírico, também faz parte da pesquisa uma amostra composta de dez cursos de jornalismo em funcionamento no Brasil, cujos os projetos pedagógicos serão analisados.

Quadro 2 – Cursos de jornalismo para seleção de projetos

Estado/Região	Instituição	Ano de funcionamento
São Paulo (sudeste)	FCL	1947
Rio de Janeiro (sudeste)	UFRJ	1948
Bahia (nordeste)	UFBA	1950
Pernambuco (nordeste)	UNICAP	1961
Rio Grande do Sul (sul)	UFRGS	1952
Rio Grande do Sul (sul)	PUC/RS	1952
Brasília (centro-oeste)	UnB	1966
Goiás (centro-oeste)	UFG	1968
Amazonas (norte)	UFAM	1969
Pará (norte)	UFPA	1976

Fonte: Autor com base em dados do MEC (2013).

A definição do tema presente na problemática da tese trata o jornalismo pelo viés da qualificação em formação superior – independente da regulamentação profissional ou da exigência da formação superior para o seu exercício, pois as instituições (imprensa, poder público, terceiro setor, etc.) que oferecem a atividade remunerada, que contratam o profissional com habilidades relacionadas ao jornalismo, na seleção de pessoal, valorizam demasiadamente o diploma obtido na faculdade ou na universidade. Isso torna a formação um interessante objeto de estudo, mesmo que reiteradamente vezes tenha sido problematizado, a questão que lhe apresentamos é para refletir, a partir dos *gestos significantes* produzidos por sujeitos que, na maioria das vezes, tratam sobre a construção social da sua própria realidade – anteriormente delimitados e adiante selecionados – sobre a (trans)formação que as instituições de ensino têm promovido no desenvolvimento de competências dos futuros jornalistas no Brasil.

## 2.2 DO BRUTO AO LÍQUIDO: observação, seleção e operacionalização da matriz de análise

No Brasil, há uma intensa produção bibliográfica problematizando a qualificação em jornalismo, um bom parâmetro para atestar o interesse pelo assunto e a parte produzida por sujeitos diretamente relacionados ao contexto da formação em jornalismo. Entretanto, a mesma está diluída e, para ser refletida, necessita ser inicialmente mapeada, principalmente em repositórios digitais. Uma parte significativa da produção sobre o tema circulou por congressos e revistas científicas da área comunicação, o restante está presente em livros ou capítulo de coletâneas e também em teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em comunicação do país.

O percurso metodológico que envolveu níveis de coleta, de seleção e análises dos dados, está compreendido em estágios:

- a) o levantamento do material empírico (coleta, seleção e descarte);
- b) a construção e codificação de um banco de dados integrado com o auxílio do software NVivo (ver item 2.2.3) para congregar a produção científica selecionada para análises;
- c) as análises dos conteúdos bibliográficos e das entrevistas do material empírico, com a aplicação de uma matriz com as categorias de análise.

### **2.2.1 O levantamento do corpus e a definição da amostragem**

Na fase de definição do objeto de pesquisa, foram escolhidos o corpus e a amostragem para as análises. Com relação ao corpus, foi delimitado como locus de análise as produções bibliográficas brasileiras (livros, coletâneas, teses, dissertações, artigos científicos em anais e periódicos) sobre a formação em jornalismo; as diretrizes curriculares nacionais do curso de jornalismo (versões 2001 e 2013); e os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo (em vigor entre 2002 e 2013) elaborados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), sendo os dois cursos pioneiros de cada uma das cinco grandes regiões brasileiras. Porém, duas instituições (PUC/RS e UFBA) não disponibilizam acesso ao Projeto Pedagógico vigente no período de 2002 a 2013, por isso, tiveram que ser descartadas. Portanto, quanto à amostra, foram selecionados os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo da FCL, UFRJ, UFRGS, UnB, UFG, UNICAP/PE, UFAM e UFPA, sendo que em cada uma das instituições também foi realizada uma entrevista com a coordenação de jornalismo.

#### *2.2.1.1 Corpus*

A definição do corpus e seus procedimentos de coleta e seleção segue a proposta de uma coleção finita de materiais, cujos critérios definidos pelo pesquisador segue uma inevitável arbitrariedade, considerando a homogeneidade do *corpus*.

No caso do corpus da pesquisa, a fase de coleta de dados foi realizada no período de 15/10/2013 a 15/2/2014. Inicialmente, foram consideradas como locus de pesquisa as produções bibliográficas publicadas no período de julho de 2001 a dezembro de 2013, período em que vigoraram as diretrizes curriculares (versões 2001), que se encerra com a entrada em vigor da versão de 2013. Como produção bibliográfica, consideramos livros e coletâneas, teses

e dissertações, artigos científicos (anais e revistas), disponíveis para consulta e download nos repositórios dos programas de pós-graduação em comunicação (*Stricto sensu*) do Brasil, nos anais dos eventos científicos de comunicação promovidos no país, e nos repositórios das revistas científicas da subárea de comunicação publicadas pelas instituições dos programas de comunicação ou pelas entidades promotoras dos eventos científicos, com exceção dos livros e coletâneas que seguem outra dinâmica de coleta e seleção.

A coleta ocorreu pela combinação de termos de busca disponíveis no título, ou nas palavras-chave, ou no sumário, ou na apresentação, cuja relação é direta com formação em jornalismo e de acordo com a matriz de seleção (Quadro 1). Na fase de observação, no caso de dúvida quanto ao aproveitamento do material coletado, a consulta ao resumo (artigos, capítulos, teses e dissertações) do texto ou a sinopse (livros e coletâneas) da obra serviu como critério “final”. A coleta das produções científicas sobre a formação em jornalismo também combinou termos que contribuem para reforçar tal entendimento, entre eles: egresso, perfil, formação superior, jornalista, currículo, diretrizes, graduação etc. Adiante, na apresentação do corpus, destacaremos também os procedimentos e as etapas realizadas na coleta e seleção:

- a) livros e coletâneas (incluindo capítulos) – publicados no Brasil no período de julho de 2001 a dezembro de 2013;
- b) teses e dissertações – defendidas nos programas de pós-graduação (*Stricto sensu*) da área de comunicação no Brasil, no período de julho de 2001 a dezembro de 2013, disponíveis nos repositórios dos programas ou na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para livre consulta;
- c) artigos científicos (revista) – publicados em revistas científicas brasileiras da área de comunicação, publicados no período de julho de 2001 a dezembro de 2013, disponíveis em repositórios digitais para livre consulta;
- d) artigos científicos (anais) – publicados em anais de eventos científicos da área de comunicação, de âmbito nacional e com edição anual ou bianual, realizados no período de julho de 2001 a dezembro de 2013 e disponíveis em repositórios digitais para livre consulta;
- e) as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais (versão 2001) e os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo.

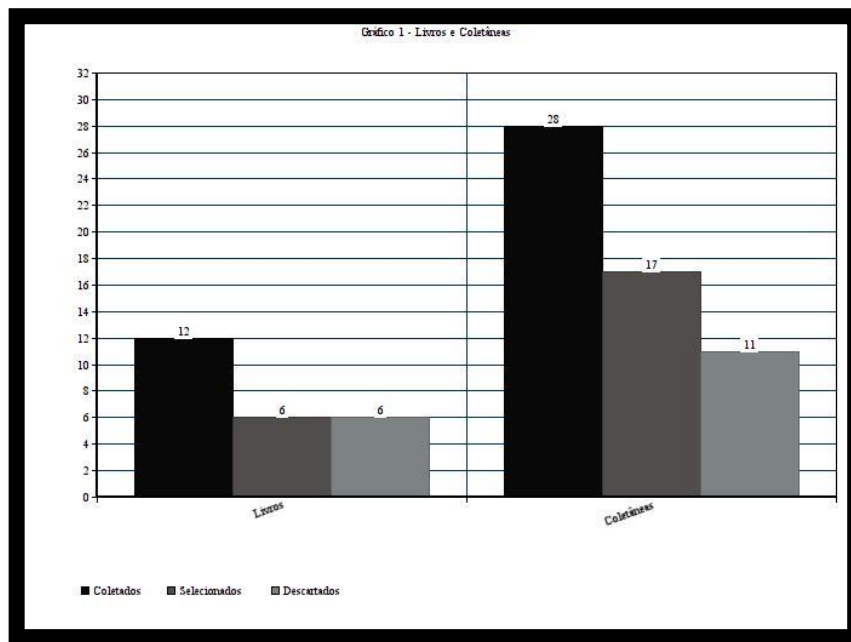
a) **livros e coletâneas**

A coleta foi realizada inicialmente em sites de busca (Google) e especializados (estantes virtuais, editoras e bibliotecas dos cursos da amostra). Na fase exploratória, foram identificados



28 títulos nos formatos impresso e *e-book*, sendo 12 livros e 18 coletâneas, todos publicados entre o segundo semestre de 2001 e o final de 2013. No Apêndice B estão relacionadas as 23 obras selecionadas que tratam sobre diversos aspectos da formação em jornalismo e seus demais operadores semânticos destacados na matriz de seleção do corpus. O Gráfico 1 apresenta os números finais das obras coletadas, descartadas e selecionadas.

Posteriormente, mais especificamente no caso das coletâneas, será necessário selecionar, em cada uma delas, os capítulos de interesse para aplicação da matriz de análise.



Período de coleta: 15/10/2013 a 15/2/2014.

Fonte: Sites de busca, de bibliotecas e de editoras nacionais.

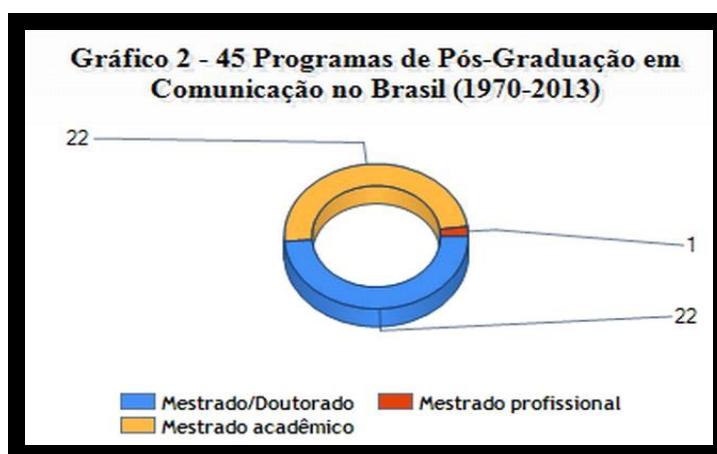
Após a seleção das obras, as mesmas foram migradas para uma plataforma digital (NVivo 11.3) para a codificação das informações de interesse para a análise. Nesta fase, todas as obras foram submetidas a uma nova seleção, podendo haver um novo descarte.

#### b) teses e dissertações

Nos sites dos programas de pós-graduação em comunicação, nos interessavam duas coisas: inicialmente, acesso ao acervo de teses e de dissertações; e, depois, ao repositório das revistas científicas mantidas pelos mesmos ou pelas instituições de ensino às quais estão vinculados. Inicialmente, no site oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi realizado um levantamento dos programas de pós-graduação da área de comunicação regularmente em funcionamento no Brasil até dezembro de 2013.

Segundo a CAPES, órgão governamental responsável pelo credenciamento e pela avaliação da pós-graduação (mestrado e doutorado) no Brasil, na área de comunicação, estão recomendados, reconhecidos e em funcionamento 45 cursos e programas de pós-graduação, sendo 22 Mestrados acadêmicos (M), Mestrados/Doutorados (M/D) e um Mestrado profissional (P). Ver Gráfico 2.

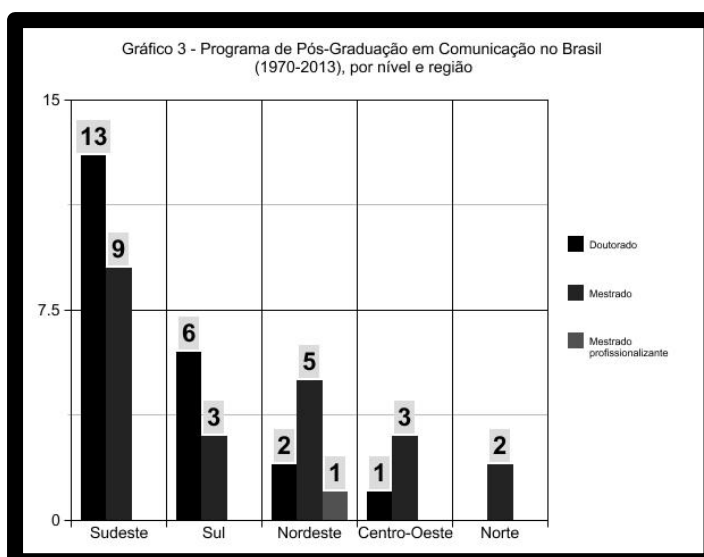
Gráfico 2 – Programas de pós-graduação em comunicação no Brasil (1970-2013)



Fonte: CAPES (2013).

Os 45 programas de Comunicação estão espalhados nas cinco regiões do país, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Programa de pós-graduação em comunicação no Brasil (1970-2013) por nível e região



Fonte: CAPES (2013).

Os programas pioneiros estão na região sudeste: PUC/SP (mestrado em 1970 e doutorado em 1978), USP (mestrado em 1972 e doutorado em 1978) e UFRJ (mestrado em 1972 e doutorado em 1983). Na região centro-oeste, o primeiro programa foi o da UnB (mestrado em 1974 e doutorado em 1983); no nordeste, foi o da UFBA (mestrado em 1990 e doutorado em 1995); na região sul, a Unisinos e a PUC/RS iniciaram no mesmo ano o mestrado (1994) e também o doutorado em Comunicação (1999); e no norte, só há dois programas, em nível de mestrado, o pioneiro é o da UFAM (2008). A relação dos programas de pós-graduação em comunicação no Brasil, por nível, ano de implantação e endereço eletrônico (site), ver no Apêndice C.

Ao final da consulta nos sites oficiais dos programas, nos dois casos, fomos parcialmente contemplados. No primeiro caso, ao consultar o site oficial dos PPGs em comunicação para consultar o acervo do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) constatamos que poucos programas disponibilizam todo o seu acervo em formato digital para consulta e/ou para download. Em muitos programas, sequer estão disponíveis informações sobre todas as defesas de teses e/ou dissertações realizadas ao longo de sua existência. No segundo caso, as informações acerca das revistas científicas e o acesso aos seus conteúdos também foi realizada parcialmente, pois são poucos os cursos que facilitam o caminho para os respectivos repositórios. Todavia, o acervo de todas elas, com raríssimas exceções (incluindo as que estão com edições atrasadas), estão disponíveis para consulta na integral no período delimitado (jul. 2001 – dez. 2013). Como nos dois casos (teses e dissertações e artigos científicos) a coleta é processada em repositórios distintos, trataremos aqui primeiramente sobre a coleta das teses e dissertações, e, mais adiante, sobre a coleta dos artigos científicos em revistas juntamente com os de anais de eventos.

Conforme é apresentado adiante, no Quadro 3, dos 45 PPGs, em apenas seis programas ainda não havia registro de defesa de trabalho até dezembro de 2013. Entre os outros 39 programas consultados, foram coletados trabalhos em 15 PPGs, nos demais 24 programas não houve a coleta de nenhum trabalho.

Quadro 3 – Coleta de Teses e Dissertações, por programa

Programa/IES	Período de defesa	Teses			Dissertação			
		C	S	D	C	S	D	
1	Ciências da Comunicação (USP)	M/D(2006-2012)	12	8	4	6	4	2
2	Comunicação Social (UMESP)	M(2003-2013)/D(2013-2013)	0	0	0	4	3	1
3	Comunicação (UFF)	M(2001-2013)/D(2006-2013)	2	1	1	0	0	0
4	Ciências da Comunicação (UNISINOS)	M/D(2001-2013)	2	1	1	0	0	0
5	Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA)	M/D(2001-2013)	1	0	1	1	1	0
6	Comunicação Social (PUC/RS)	M/D(2006-2013)	1	0	1	1	1	0
7	Comunicação ( UFRJ)	M/D(2004-2012)	1	1	0	1	0	1
8	Multimeios (UNICAMP)	M/D(2001-2013)	1	1	0	0	0	0
9	Jornalismo (UFSC)	M(2009-2013)	-	-	-	2	2	0
10	Comunicação (UEL)	M(2010-2013)	-	-	-	2	1	1
11	Comunicação (FCL)	M(2005-2013)	-	-	-	1	0	1
12	Comunicação e Semiótica (PUC/SP)	Ni	0	0	0	1	0	1
13	Comunicação e Cultura (UNISO)	M(2008-2013)	-	-	-	1	0	1
14	Comunicação (UCB)	M(2010-2013)	-	-	-	1	0	1
15	Estudos da Mídia (UFRN)	M(2011-2013)	-	-	-	1	0	1
	TOTAL	-	20	12	8	22	12	10

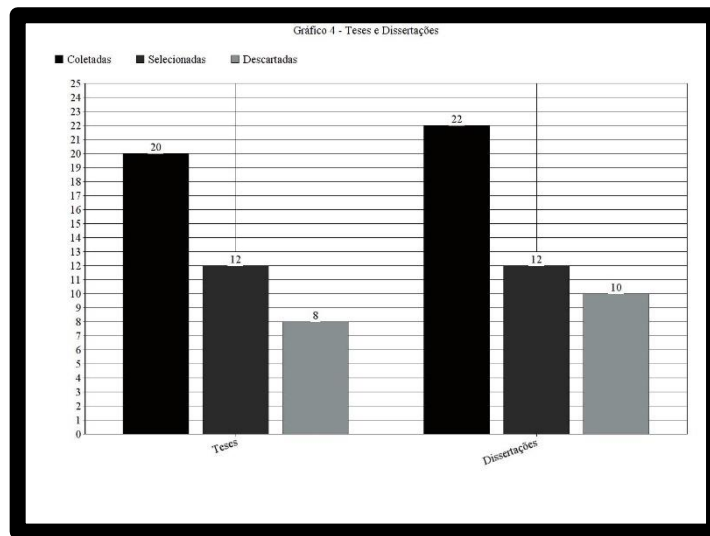
Legenda: **M**–Mestrado/**D**–Doutorado/ **M/D**–Mestrado/Doutorado / **C**–Coletados / **S**–Selecionados / **D**–Descartados. Ni - não-informado.

Período da coleta: 15/10/2013 a 15/2/2014.

Fonte: Sites dos PPGs e das BDTDs.

O Gráfico 4 mostra o total de teses e dissertações coletadas, selecionadas e descartadas. Nos 15 programas, foram coletadas 20 teses (12 foram selecionadas e oito foram descartadas) e 22 dissertações (12 foram selecionadas e 10 foram descartadas). Sobre o motivo do descarte de 18 trabalhos (oito teses e 10 dissertações), oito deles foram pelo mesmo motivo: indisponibilidade do trabalho na íntegra; e um por estar relacionado ao ensino de jornalismo em Portugal, os demais em função da temática. No Apêndice D estão relacionadas as teses e dissertações selecionadas para análise.

Gráfico 4 – Teses e dissertações



Fonte: Autor.

No Apêndice E estão brevemente relatadas as condições de acesso ao repositório de teses e/ou dissertações dos Programas de Pós-graduação em Comunicação no Brasil.

A partir do site oficial dos programas, foi acessado também o acervo de revistas científicas ligadas ao mesmos e/ou à respectiva instituição de ensino superior mantenedora. A seguir, trataremos sobre a coleta dos artigos em revistas científicas.

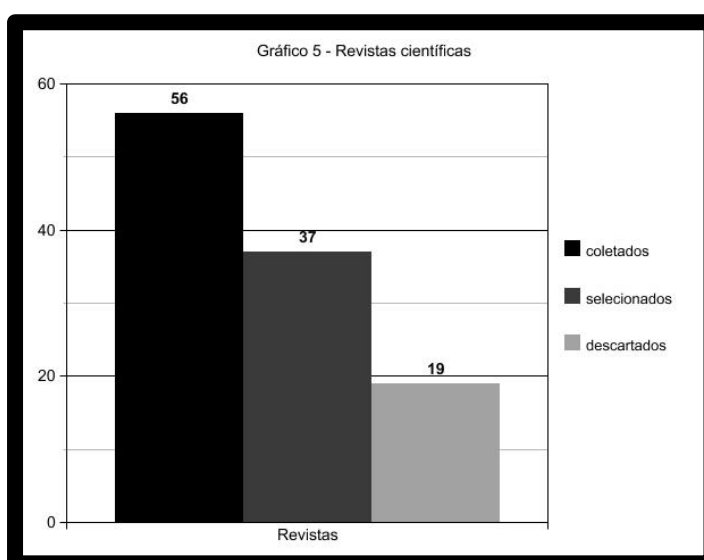
### c) artigos em revistas científicas

Do total de 45 instituições consultadas, em apenas seis delas (UNIP [1997], UAM [2006], UFAM [2008], UFRN [2009], UFPA [2010] UFPI [2011], UFMS [2011], UFES [2014]) nem o programa de pós-graduação na área de Comunicação ou mesmo a instituição de ensino superior publicou revista científica na área de comunicação no período de julho de 2001 a dezembro de 2013. Nos demais 39 programas, são publicadas 52 revistas científicas por eles e/ou suas instituições. E, ainda, vamos também considerar as quatro revistas publicadas pelas entidades de pesquisa em comunicação (Revista Brasileira de Ensino de jornalismo/REBEJ - FNPJ; Revista E-Compós - COMPÓS; Revista Brasileira de Ciências da Comunicação/RBCC - INTERCOM; Brazilian Journalism Research/BJR - SBPJor). Com isso, no total, na pesquisa exploratória, foram consultados os acervos de 56 revistas científicas (ver Apêndice F).

Na coleta de artigos nas revistas científicas (ver Quadro 4), foram descartados os títulos que não disponibilizavam os volumes para acesso integral *online* referentes, no mínimo, a três anos de circulação, consecutivos ou não, no período a partir de julho de 2001 até dezembro de 2013. Conforme o Gráfico 5, das 56 revistas investigadas: 37 revistas tiveram artigos

selecionados, oito revistas foram descartadas sem artigos coletados, cinco revistas tiveram o descarte total dos artigos coletados e outras seis revistas foram descartadas pelo curto tempo de circulação, além de também não terem artigos coletados.

Gráfico 5 – Revistas científicas



Fonte: Autor.

Nas 37 revistas, foram coletados 175 artigos científicos, sendo que 91 artigos foram selecionados e outros 84 artigos foram descartados. Todos foram publicados no período de julho de 2001 a dezembro de 2013. No Apêndice G, estão relacionados os artigos selecionados para análise<sup>12</sup>. Para mais detalhes sobre as 29 revistas com artigos selecionados, ver Apêndice H.

Quadro 4 – Artigos de revistas científicas (coletados, selecionados e descartados)

Nº	Periódico	Instituição	C	S	D
1	Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ)	FNPJ	35	32	3
2	Revista Estudos em Jornalismo e Mídia	UFSC	17	8	9
3	Revista Comunicação & Educação	USP	11	3	8
4	Revista Comunicação & Sociedade	UMESP	10	3	7
5	Revista E-Compós	COMPÓS	8	0	8
6	Revista Contracampo	UFF	8	0	8
7	Revista Líbero	FCL	7	5	2
8	Revista Brasileira de Ciências da Comunicação/RBCC	INTERCOM	6	4	2
9	Brazilian Journalism Research/BJR	SBPJor	5	2	3
10	Revista de Jornalismo Brasileiro	USP	5	3	2
11	Revista Comunicação & Inovação	USCS	5	2	3
12	Revista Comunicação & Informação	UFG	5	2	3

<sup>12</sup> No Apêndice G estão relacionados apenas os artigos que foram codificados no software NVivo 11.3.

Nº	Periódico	Instituição	C	S	D
13	Revista Alterjor	USP	4	3	1
14	Revista Verso e Reverso	UNISINOS	4	2	2
15	Revista Temática (Interdisciplinar)	UFPB	4	2	2
16	Revista Intexto	UFRGS	4	1	3
17	Revista Matrizes	USP	4	0	4
18	Revista Contemporânea	UERJ	3	2	1
19	Revista Alceu: Comunicação, Cultura e Política	PUC/Rio	3	2	1
20	Revista Communicare	FCL	3	2	1
21	Revista de Comunicação, C. e Teoria da Mídia/GHREBH	PUC/SP	2	2	0
22	Revista FAMECOS – Mídia, Cultura e Tecnologia	PUC/RS	2	1	1
23	Revista Logos	UERJ	2	1	1
24	Revista Comunicação Midiática	UNESP	2	1	1
25	Revista Eco-Pos	UFRJ	2	0	2
26	Revista Em Questão	UFRGS	2	1	1
27	Revista Ciberlegenda	UFF	2	0	2
28	Revista Ação Midiática	UFPR	1	1	0
29	Revista Culturas Midiáticas	UFPB	1	1	0
30	Revista Discursos Fotográficos	UEL	1	1	0
31	Revista Eptic Online	UFS	1	1	0
32	Revista Fronteiras – Estudos midiáticos	UNISINOS	1	1	0
33	Revista Galáxia	PUC/SP	1	1	0
34	Revista Lumina	UFJF	1	1	0
35	Revista ANIMUS	UFMS	1	0	1
26	Revista Contemporânea – Comunicação e Cultura	UFBA	1	0	1
37	Revista Rumores	USP	1	0	1
<b>Total</b>			<b>175</b>	<b>91</b>	<b>84</b>

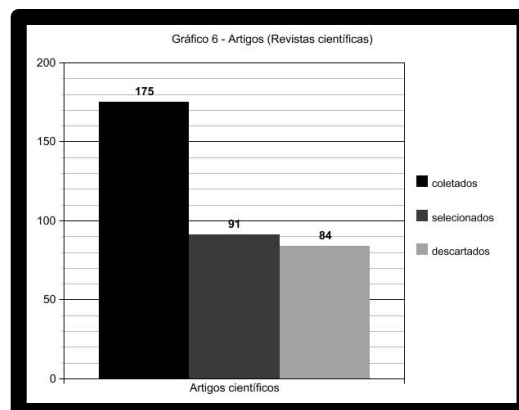
Legenda: C – Coletados / S – Selecionados / D – Descartados.

Período de coleta: 15/10/2013 a 15/2/2014.

Fonte: Site das revistas científicas.

Para concluir, o Gráfico 6 mostra o total de artigos coletados nas revistas científicas, com destaque, também, para os selecionados e os descartados.

Gráfico 6 – Artigos (revistas científicas)



Período da coleta: 15/10/2013 a 15/2/2014

Fontes: Repositório digital das revistas.

**d) artigos em anais de eventos científicos**

A definição da amostragem de análise, além de levar em consideração o período da publicação (julho de 2001 a dezembro de 2013) e a temática como critérios básicos de seleção, também considera a disponibilidade de acesso ao conteúdo integral da produção científica apresentada e publicada nos anais de eventos realizados anualmente com pelo menos cinco edições.

Foram selecionadas as principais entidades promotoras de eventos científicos nacionais na área da comunicação, com espaço para a abordagem do jornalismo. Considerando, é claro, como condições: a regularidade dos eventos (anual ou bianual, desde que tenha realizado pelo menos cinco encontros nacionais entre julho de 2001 e dezembro de 2013, com a publicação de anais e disponibilidade na íntegra) e o caráter científico das publicações, disponíveis em repositório digital, com registro e conteúdo na íntegra para livre acesso.

Na pesquisa, então, são considerados os eventos anuais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), da Associação Brasileira de Programas de Pós-graduação em Comunicação (Compós), do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo (FNPJ) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor).

No Quadro 5 são apresentados os números sobre a coleta, a seleção e o descarte da amostragem. No total, foram coletados 260 artigos, sendo que 183 foram selecionados e outros 77 foram descartados.

Quadro 5 – Artigos científicos publicados em anais, por evento

<b>Evento/ Entidade promotora</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Artigos coletados</b>	<b>Artigos selecionados</b>	<b>Artigos descartados</b>
Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM)	Set. 2001 a Set. 2013	159	113	46
Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS)	Jun. 2002 a Jun. 2013	4	3	1
Encontro Nacional dos Professores de Jornalismo (FNPJ)	Abr. 2002 a Abr. 2007	38	33	5
Encontro Nacional dos Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor)	Nov. 2003 a Nov. 2013	59	34	25
<b>Total</b>	-	260	183	77

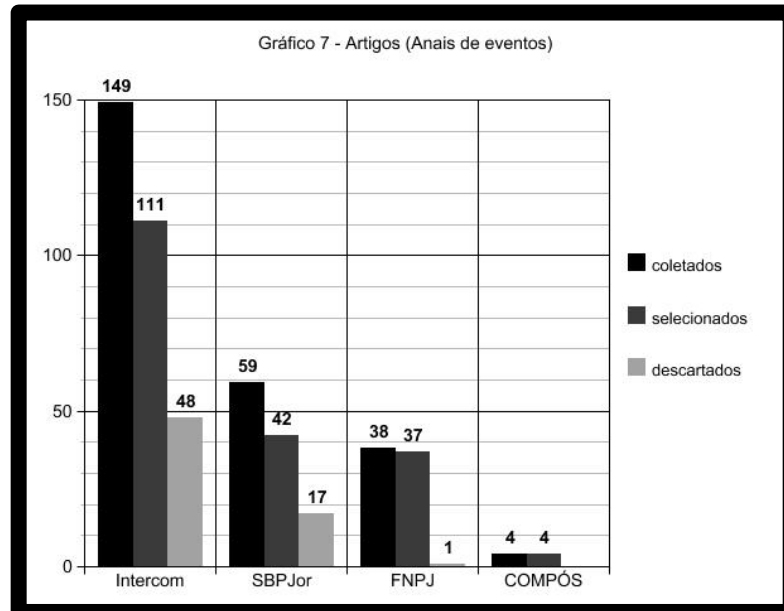
Período da coleta: 15/11/2013 a 15/2/2014.

Fonte: Sites da Intercom, Compós, FNPJ, SBPJor.



No Apêndice I estão relacionados os artigos selecionados para análise<sup>13</sup>. No Apêndice J estão relatados os procedimentos necessários para a coleta de dados (artigos científicos) nos repositórios das instituições promotoras de eventos científicos de comunicação. No Gráfico 7 visualiza-se a amostragem, depois da coleta e seleção do material de análise.

Gráfico 7 – Artigos (anais de eventos)



Período da coleta: 15/10/2013 a 15/2/2014.  
 Fonte: Repositório digital de anais dos eventos.

#### e) DCNs (versão 2001) e os projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo

O corpus de análise incluía ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais (versão 2001): a primeira versão (2001) é destinada a subsidiar na análise da versão dos projetos pedagógicos executados no seu período de vigência e que fazem parte do corpus. Quanto ao acesso, os documentos (pareceres, atas do CNE, etc.) que constituem as DCNs estão disponíveis no site oficial do Ministério de Educação, ao qual também está vinculado o repositório do Conselho Nacional de Educação, órgão deliberativo que normatiza a educação no Brasil.

Quanto ao projeto pedagógico de curso – um documento obrigatório elaborado pela instituição de ensino, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais na organização curricular do curso, fazem parte do corpus os projetos pedagógicos de dez instituições de ensino do país<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> No Apêndice I estão relacionados apenas os artigos que foram codificados no software NVivo 11.3.

<sup>14</sup> Posteriormente, duas instituições foram descartadas. As razões estão explicitadas mais adiante.

Como já mostramos anteriormente, no Quadro 2 estão relacionadas as instituições de ensino cujos projetos de curso serão objeto de análise. Os cursos funcionam regularmente na modalidade presencial e estão distribuídos nas cinco grandes regiões brasileira (sudeste, nordeste, sul, centro-oeste e norte), conforme mostra o Mapa 1.

Mapa 1 – Localização dos cursos de jornalismo pesquisados, por região



Fonte: Autor.

O Mapa 1 serve para situar geograficamente a distribuição dos cursos de jornalismo pioneiros por região brasileira, começando pelo sudeste (1947), depois seguindo para o nordeste (1950), na sequência para a região sul (1952), um pouco mais tarde para o centro-oeste (1966) e finalmente na região norte (1969).

### 2.2.1.2 Amostra

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

Buscamos, primeiramente, como característica comum, a distribuição geográfica das instituições, a amostragem deve ser diluída nas cinco grandes regiões brasileiras (centro-oeste, nordeste, norte, sul, sudeste), mas, além disso, da localização espacial, também o aspecto histórico, a partir do qual deve ser considerado ainda a longevidade de atuação na região, pois isso também é valorizado como caráter de referência na região em que atua. Enfim, considerando o número significativo de cursos, mesmo com a imprecisão quanto ao exato número de cursos de jornalismo em funcionamento regular, ainda assim torna-se uma missão de muitos um estudo que abarque a totalidade dos cursos, além disso, é bom destacar o aspecto qualitativo da pesquisa.

Então, para compor a amostra de docentes para entrevista, considera um representante por curso, foram selecionados os representantes dos dois cursos mais antigos em funcionamento em cada uma das cinco regiões brasileiras, o que nos permite trabalhar com uma amostragem que privilegia dois Estados de cada região, à exceção da região sul, onde os dois cursos selecionados estão em funcionamento desde o mesmo ano (1952) e no mesmo Estado (Rio Grande do Sul).

Os entrevistados da amostragem (conforme Quadro 2) atuam em cursos pioneiros em suas regiões, que entraram em funcionamento num intervalo de quase 30 anos, considerando o primeiro em 1947 (FCL) e o último em 1976 (UFPA). Nas entrevistas, os representantes dos cursos responderam a um questionário semiestruturado com perguntas abertas. Ao final da coleta de dados, apenas uma instituição (PUC/RS) não disponibilizou o projeto pedagógico do curso e outra (UFBA), além de não responder ao questionário, também não disponibilizou o projeto pedagógico. Por isso, são consideradas oito instituições, que, além de responderem ao questionário, também disponibilizaram cópia (impressa ou digital) dos seus referidos projetos pedagógicos (FCL, UFRJ, UFRGS, UNICAP, UnB, UFG, UFAM, UFPA).

### 2.2.2 Objeto empírico: a Literatura cinzenta e a matriz de análise

Para testar a validade da hipótese, a Literatura cinzenta foi submetida a uma matriz de análise (ver Quadro 6) com duas categorias, que tratam sobre a “Natureza do jornalismo (Conhecimento, Ação)” e a “Natureza do sujeito do jornalismo” (Monológico, Dialógico). Portanto, o resultado da análise leva em consideração as distinções que caracterizam os paradigmas informacional (modelo epistemológico) e relacional (modelo praxiológico).

Quadro 6 – Matriz de análise do corpus e da amostra

Modelos			
Paradigma informacional (epistemológico)		Paradigma relacional (praxiológico)	
Categorias de análise			
Natureza do jornalismo		Natureza do sujeito do jornalismo	
Conhecimento	Ação	Monológico	Dialógico

Fonte: Autor, adaptação com base no modelo de Quèrè (1991).

No fluxograma a seguir está explicitada a operacionalização entre as matrizes de seleção e de análise do universo da pesquisa (Literatura cinzenta), cuja delimitação é apresentada no Mapa 1, com os tipos de produções científicas selecionadas para análise.

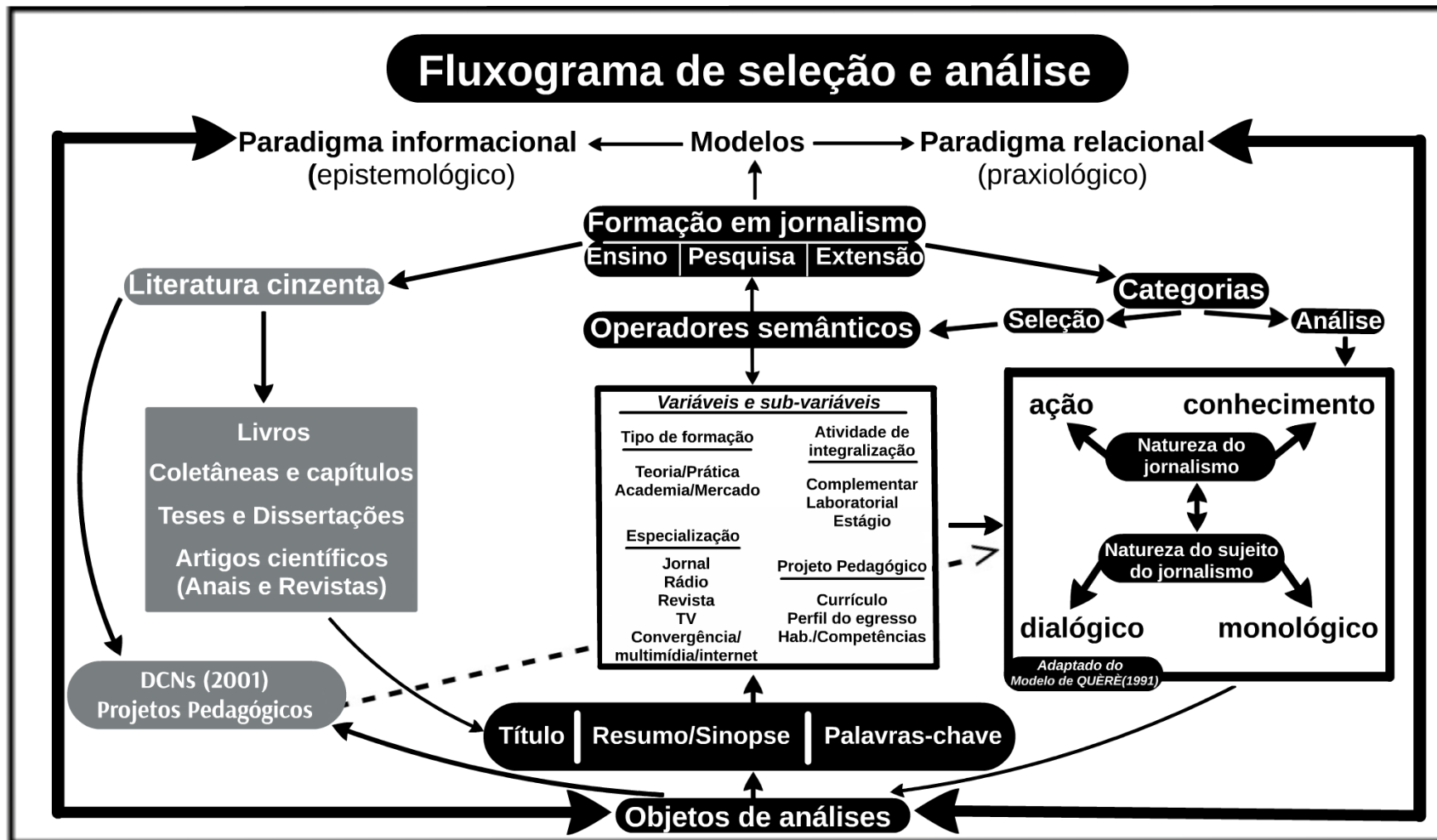
Depois da definição da questão de pesquisa apresentada à temática, ou seja, ao objeto de pesquisa, qual seja, a formação em jornalismo, ocorreu, então, a delimitação do universo de pesquisa e a escolha das categorias de análise em busca de respostas. Para ambos, é proposto um fluxograma de seleção e análise. O ponto de partida é a temática (formação em jornalismo) e suas subcategorias (ensino, pesquisa, extensão) que constituem uma tríade indissociável na formação superior no Brasil. Posteriormente, mas antes de serem aplicadas à Literatura cinzenta, as categorias e suas subcategorias foram submetidas a um tensionamento em busca de novos estratos que constituem-se como variáveis e subvariáveis.

Com isso, todos (categoria, subcategorias, variáveis e subvariáveis) passaram a constituir os operadores semânticos na seleção do objeto e na identificação nos aspectos das categorias de análise cujos resultados devem apontar o(s) modelo(s) de formação superior em jornalismo presente no universo de pesquisa. Adiante, apresentamos o fluxograma de seleção e a análise do modelo de formação em jornalismo no Brasil, que pode ser útil, com suas devidas adequações, para casos específicos. É possível, a partir da sua operacionalização, conhecer o modelo de formação superior proposto por uma determinação instituição, seja ela pública,

privada ou comunitária. Para isso, basta que dois elementos sejam adequados no fluxograma: a) a substituição do universo de análise, que deve colocar em evidência as diretrizes curriculares nacionais do curso, o projeto pedagógico do curso e a contribuição dos interlocutores (professores e pesquisadores, profissionais, ONGs, entidades sindicais e patronais, egressos e discentes, etc.); b) a adequação das categorias de análise à problemática de pesquisa.

O fluxograma busca dar dinamicidade e eficácia à coleta dos dados empíricos, e também ao seu processo de análise, com o objetivo de contribuir para a construção de um discurso que corrobore ou não à hipótese de pesquisa, que trata sobre o modelo de formação, proposto pelas instituições e presentes nos estudos sobre o tema, que transita entre os paradigmas comunicacional e relacional. Na sequência, o fluxograma apresenta as categorias de: seleção dos dados empíricos (Literatura cinzenta) – categoria formação em jornalismo e suas subcategorias ensino, pesquisa e extensão, além dos demais operadores semânticos, que incluem as variáveis e suas subvariáveis (projeto pedagógico: currículo, perfil do egresso, habilidades/competências; atividades de integralização: complementar, laboratorial e estágio; especialização: jornal, revista, rádio, TV, convergência/multimídia/Internet; tipo de formação: teoria/prática, academia/mercado); e de análise da Literatura cinzenta – categorias: natureza do jornalismo: conhecimento/ação; natureza do sujeito do jornalismo: monológico/dialógico, para as quais são fundamentais os resultados explicitados com o auxílio dos operadores semânticos. O fluxograma inclui também a Literatura cinzenta e os objetos de análise: título, resumo e palavras-chave.

Figura 1 – Fluxograma de seleção e análise



Fonte: Elaboração do autor

### 2.2.3 A construção e codificação de um banco de dados integrado com o auxílio do software NVivo

O NVivo (versão 11.3) é utilizado para organizar e analisar o universo de pesquisa. Dentre uma variedade de utilidades, com o NVivo é possível administrar todo o corpus de um só lugar, reunir os materiais e registrar pensamentos analíticos.

Figura 2 – Site NVivo



Fonte: QSR International (2016)<sup>15</sup>.

O NVivo 11.3 é um CAQDAS (Computer-aided qualitative data analysis software) que, segundo Teixeira (2010, p. 2), trata-se de “um programa de computador orientado para o auxílio na análise qualitativa”. O software foi desenvolvido pela QSR International com o objetivo de ajudar a organizar (fontes), codificar (nós e subnós) e analisar qualitativamente (consultas, relatórios e mapas mental e conceitual) informações não-estruturadas em materiais em diversos formatos (texto, fotografias, áudio, vídeo).

O uso desse tipo de programas de análise qualitativa começou nos Estados Unidos nas décadas de 1970/1980. O NVivo foi lançado em 1981, porém, a primeira versão tinha o nome de *Non-numerical unstructured data indexing, searching and theorizing (NUD\*IST)*, mas com o mesmo propósito dos programas similares da primeira geração, “tratava-se de um sistema de gerenciamento e inferência de informação baseado no princípio da codificação de texto visando buscas (princípio do *code and retrieve*)” (TEIXEIRA; BECKER, 2011, p. 2), mas, em 1999 “a QSR International, fabricante do NUD\*IST lançou a primeira versão do NUD\*IST Vivo, ou apenas NVivo como passou a ser chamado” (TEIXEIRA; BECKER, 2011, p. 2). Atualmente, o programa está na versão NVivo 11.3 (2015).

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

As três principais instâncias de gerenciamento das informações de pesquisa em um projeto do NVivo são: fontes, nós e codificação, casos e atributos.

#### **Fontes**

São os materiais empíricos em seus diferentes formatos compatíveis:

- Documentos: DOCX, DOC, RTF, TXT, PDF
- Imagens estáticas (fotos ou documentos digitalizados): BMP, GIF, JPG, TIF
- Som: WAV, MP3, WMA
- Imagens em movimento: MPEG, AVI, MOV, WMV

#### **Nós e codificação**

Os nós representam categorias ou conceitos e servem para armazenar a codificação do material analisado. Códigos são índices de referência adicionados a porções de texto, pedaços de fotos ou trechos de sons e imagens. A codificação, consiste em localizar passagens no material empírico e a elas atribuir os significados correspondentes às categorias (nós) com os quais estamos trabalhando.

#### **Casos e atributos**

Casos são nós de um tipo específico, os quais representam as unidades analíticas em um projeto. Podem se referir a documentos como um todo, (ex.: entrevistas individuais) ou partes de uma fonte empírica (ex.: participantes de um grupo focal). Atributos são informações estruturadas, variáveis e exclusivas associadas aos casos. [...] - Os atributos servem como elementos nas expressões de buscas. (TEIXEIRA; BECKER, 2011, p. 5-8).

Na interface de abertura, após selecionar a opção “projeto em branco” o projeto recebe uma renomeação com o título “(Trans)formação em jornalismo – As propostas das universidades brasileiras num cenário de mudanças”, no qual foram armazenadas as “fontes”, ou seja, os materiais de pesquisa, que foram classificadas e organizadas em seis pastas: Artigos científicos (Anais); Artigos científicos (Revistas); Livros; Coletâneas e capítulos; Projetos Pedagógicos; Teses e Dissertações.

#### *2.2.3.1 O projeto em três nós*

As fontes foram codificadas em três nós distintos e seus respectivos nós descendentes (subnós): “Estrutura da Literatura cinzenta”, “Formação superior em jornalismo” e “Propostas de formação em jornalismo”.

No primeiro nó chamado de “Estrutura da Literatura cinzenta” foram criados dois subnós. O primeiro subnó destina-se à codificação do “objeto de análise” e o segundo subnó destina-se à codificação do “vínculo”.

No segundo nó chamado de “Formação superior em jornalismo” e seus subnós foram codificados os materiais de pesquisas armazenados nas “Fontes”: artigos científicos (anais e revistas), livros e coletâneas (e capítulos); teses e dissertações.



No terceiro nó “Propostas de formação em jornalismo” e subnós foram codificados os projetos pedagógicos.

**a) nó 1 – estrutura da Literatura cinzenta**

No primeiro nó chamado de “Estrutura da Literatura cinzenta” foram criados dois subnós. O primeiro subnó (“livros, coletâneas e capítulos, teses, dissertações e artigos de anais e revistas”) destina-se a codificação do “objeto de análise (título, resumo/sinopse, palavras-chave)” e do “vínculo (autoria, função/ocupação, instituição)”; o segundo subnó (“projetos pedagógicos”) destina-se a codificação do “vínculo (Título, Instituição e Ano)”.

**b) nó 2 – formação superior em jornalismo**

O referido nó foi nomeado com a categoria “Formação superior em jornalismo” e os seus nós descendentes (subnós), que receberam a mesma nomeação das subcategorias, variáveis e subvariáveis estabelecidas também como operadores semânticos – subcategorias: “ensino”; “pesquisa”; “extensão”; – variáveis e subvariáveis: “projeto pedagógico” (“currículo”, “perfil do egresso”, “habilidades/competências”); “atividade de integralização” (“complementar”, “laboratorial”, “estágio”); “especialização” (“jornal”, “rádio”, “revista”, “TV”, “convergência/multimídia/Internet”); “tipo de formação” (“teoria/prática”, “academia/mercado”).

Os nós (e os subnós) criados para representar a categoria, as subcategorias, as variáveis e as subvariáveis têm a função de armazenar o resultado da etapa seguinte que é a de codificação do material de análise. Tanto os nós e a sua estrutura, como a codificação foram realizadas manualmente.

A codificação do material empírico é o momento em que, em cada um dos documentos, são selecionados os trechos para posterior análise.

A codificação implica a criação de códigos, que podem ser comparados às pastas de um sistema operacional, nos quais serão armazenados índices de referência (indexadores) às porções do texto que compõem o material empírico. Codificação, portanto, é sinônimo de indexação; é um processo. Os códigos, por sua vez, dizem respeito a categorias, dimensões de análise ligadas aos problemas e interesses de pesquisa. São “recipientes” que recebem um nome e opcionalmente uma definição. [...] os códigos são denominados *nodes* que, em conjunto, formam a *index tree root*, uma espécie de árvore em que os ramos correspondem às dimensões de análise dispostos de forma hierarquizada e relacional. (TEIXEIRA; BECKER, 2011, p. 5).

Com o uso do NVivo, são possíveis visualizações para obter novas perspectivas, utilizando, para isso dos nós, recipientes nos quais são armazenadas as codificações das fontes

de pesquisa. Nesta etapa, os arquivos no formato \*.pdf pesquisável foram codificados manualmente, de acordo com os nós e subnós criados.

Segundo Teixeira e Becker (2011, p. 6) existem diferentes formas de fazer a codificação com o NVivo:

[...] a mais comum é a leitura direta dos documentos, onde poderia ser aplicada a idéia de codificação em três planos proposta por Strauss e Corbin (1990): primeiramente uma análise linha à linha onde seriam examinadas palavras, frases e outras evidências, passando à análise de sentenças ou parágrafos, a fim de construir uma categorização a respeito destes blocos e, por último, uma análise do documento como um todo [...].

Durante o processo de codificação das fontes, em que as mesmas são classificadas a partir de “nós”, parte do material teve que ser descartado, por duplicidade; e outra parte precisou ser adequada, pois apresentava problemas no subnó “objeto de análise”. Quanto ao descarte, um artigo publicado em anais também foi publicado em revista científica, para efeito de seleção, foi considerada a versão para revista; dois capítulos de coletâneas<sup>16</sup> também foram publicados em revistas, tendo sido selecionadas as versões para revista; outros dois artigos de anais<sup>17</sup> foram apresentados em dois eventos, sendo um deles no mesmo ano (2005) em dois eventos (7º FNPJ e XXVIII Intercom) e o outro no mesmo evento (FNPJ) em anos distintos (2004, 2005), com títulos diferentes, foram consideradas na seleção a versão mais atual. Portanto, do total de 80 capítulos de coletâneas, dois foram descartados por duplicidade, e de 183, três foram descartados, todos por duplicidade.

Quanto aos 23 livros e coletâneas coletados, todos foram selecionados. Foram incluídos como fontes seis livros e 17 coletâneas, incluído ainda 78 capítulos de coletâneas. Em referência às teses e dissertações, do total de 24 trabalhos não houve descarte. Quanto aos artigos publicados em revistas científicas, do total de 91 textos nenhum foi descartado. No caso dos artigos científicos, dos 183 coletados, três foram descartados, restando para análise 180 artigos.

Durante o processo de codificação, do total de 396 fontes, foram identificadas 120 fontes com problemas nos elementos do subnó “objeto de análise” (resumo e/ou palavras-chave). Do

---

<sup>16</sup> Os capítulos “Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação”, publicado em Revista (MEDITSCH; REBEJ, 2007) e também em coletânea (MEDITSCH, 2003 apud PERUZZO; SILVA, 2003) e “Reflexões sobre a pesquisa e o ensino da comunicação audiovisual”, também publicado em revista (WINCK, Revista *Communicare*, 2006) e em coletânea (WINCK, 2007, In: KUNSCH, 2007), foram considerados apenas na versão para revista.

<sup>17</sup> Os artigos “Teste de atualidades para estudantes de Jornalismo” (VELOSO, BAZI, MENDEZ, 7º FNPJ, 2004) e “Jornada de atualidades - uma proposta de ação” (VELOSO, BAZI, MENDEZ) – 8º FNPJ (2005), são o mesmo trabalho, com títulos diferentes. O mesmo corre com os artigos “O método Paulo Freire no ensino de Jornalismo” (FONSECA, 8º FNPJ, 2005) e “Jornalismo para a transformação - Paulo Freire aplicada às DCNs de Comunicação” (FONSECA, Intercom, 2005). Em ambos os casos, foi considerada a segunda versão, ou seja, a mais recente.

total de cinco livros, dois livros estavam com problemas no “objeto de análise”, sendo um livro sem resumo/sinopse e palavras-chave e um livro sem palavras-chave. Do total de 18 coletâneas, nove apresentam problemas, sendo uma sem resumo/sinopse e palavras-chave, nove sem resumo/sinopse e uma sem palavras-chave. Dessas 18 coletâneas, foram selecionados 82 capítulos, sendo que em apenas um deles está disponível resumo/sinopse e palavras-chave, em um apenas o resumo e nos outros 80 capítulos não constam nem resumo e nem palavras-chave. Quanto às 12 teses, apenas uma não identifica as palavras-chave. Nas revistas científicas, do total de 91 artigos, apenas três estão com problemas no “objeto de análise”, sendo um artigo sem resumo e sem palavras-chave e dois artigos sem palavras-chave. No caso dos anais, do total de 180 artigos selecionados para análise, 25 artigos apresentavam problema no “objeto de análise”: 13 artigos estão sem resumo e palavras-chave, outro artigo sem resumo e mais 11 artigos sem as palavras-chave. Ou seja, do total de 396 fontes (livros, coletâneas, capítulos de coletâneas, teses, dissertações, artigos de anais e de revistas), 116 fontes (dois livros, nove coletâneas, 77 capítulos de coletâneas, uma tese, três artigos de revista e 25 artigos de anais) apresentavam problema no “objeto de análise”. A eliminação do material representaria 40% do total selecionado<sup>18</sup>.

Após consulta ao Setor de Referência da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria, a solução para não descartar o referido conteúdo foi a criação de uma sinopse, pelo autor, de cada fonte. A sinopse e as palavras-chave das referidas obras e textos foram elaboradas pelo autor baseado em pistas fornecidas pela fonte. No caso da sinopse, é produzida baseada na apresentação ou introdução ou prefácio, devendo a mesma privilegiar informações acerca da delimitação temática, como também pode abordar a problemática, os objetivos, a metodologia, a hipótese e/ou os resultados, a estrutura do texto ou da obra. As palavras-chave são selecionadas do título do texto ou da obra, respeitando-se o mínimo de três e o máximo de cinco palavras-chave.

Quanto ao tamanho da sinopse, a solução foi encontrada após consulta às informações “diretrizes para autores” sobre as normas para submissão exigidas por revistas científicas e anais de eventos. Com base nas consultas, ficou estabelecido o mínimo e o máximo de palavras para a sinopse, considerando que, em geral, os mesmos (revistas e anais) trabalham com o resumo tendo no mínimo cinco linhas, o que equivale, em média, a 400 palavras (com espaço), e no máximo dez linhas, em média 1.000 palavras (com espaço). Portanto, a extensão da

---

<sup>18</sup> Devido ao número significativo e o conteúdo dos mesmos, foram consideradas pistas para a construção do resumo e das palavras-chave, a partir de dicas do bibliotecário Alex Serrano de Almeida, chefe da Divisão de Referências da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria.

sinopse, em média, tem o mínimo de cinco linhas ou 400 palavras (com espaço), e o máximo de 10 linhas, em média 1.000 palavras (com espaço)<sup>19</sup>.

A sinopse dos livros, em geral, um breve relato da obra disponível na orelha ou na contracapa da obra, na ausência, foi substituída por síntese produzida pelo autor com dados disponíveis no prefácio e/ou apresentação da obra. Quanto às palavras-chave, normalmente disponibilizadas na Ficha Catalográfica, não estavam disponíveis em duas obras e foram produzidas pelo autor com base no título das duas fontes.

Quanto às coletâneas e seus capítulos sem resumo/sinopse e/ou palavras-chave, a metodologia adotada foi a mesma: produzir sinopses com no mínimo 400 palavras (com espaço) e no máximo 1.000 palavras (com espaço) com base na apresentação e/ou introdução da coletânea ou capítulo; produzir palavras-chaves com base no título e, em alguns casos, auxílio da sinopse. Para os três artigos de revista e 25 artigos de anais que também apresentavam problemas no “objeto de análise” (resumo e/ou palavras-chave), a solução foi a mesma. Para suprir a falta do resumo, o autor produziu uma sinopse para cada texto, com auxílio do texto de introdução dos artigos. As palavras-chave também foram definidas pelo autor com base no título e, em alguns casos, auxílio da sinopse. As 396 fontes classificadas no Nó 1 – Formação superior em jornalismo são apresentadas no Mapa 2 – Fontes.

### c) **nó 3 – propostas de formação em jornalismo**

Nesta etapa complementar na preparação do material de pesquisa para análise, mantido o título do projeto inicial, os projetos pedagógicos das instituições de ensino foram codificados e as informações armazenadas em nós, criados a partir das orientações que constam no artigo 2º do Parecer CNE/CES 492/2001 para a elaboração do “projeto pedagógico do referido curso”, que deverá explicitar: “perfis comum e específicos”; “competências e habilidades gerais e específicas”; “conteúdos básicos e específicos”; “características dos estágios”; “atividades complementares e carga horária”; “estrutura do curso”; “acompanhamento e avaliação da formação”. Ainda foi criado um nó para destacar os atributos relacionados aos projetos.

Quanto aos projetos pedagógicos, das dez instituições delimitadas, dois não foram disponibilizados, restando no final oito projetos. No caso das entrevistas realizadas com nove representantes dos cursos-modelo selecionados, foram consideradas apenas as entrevistas

---

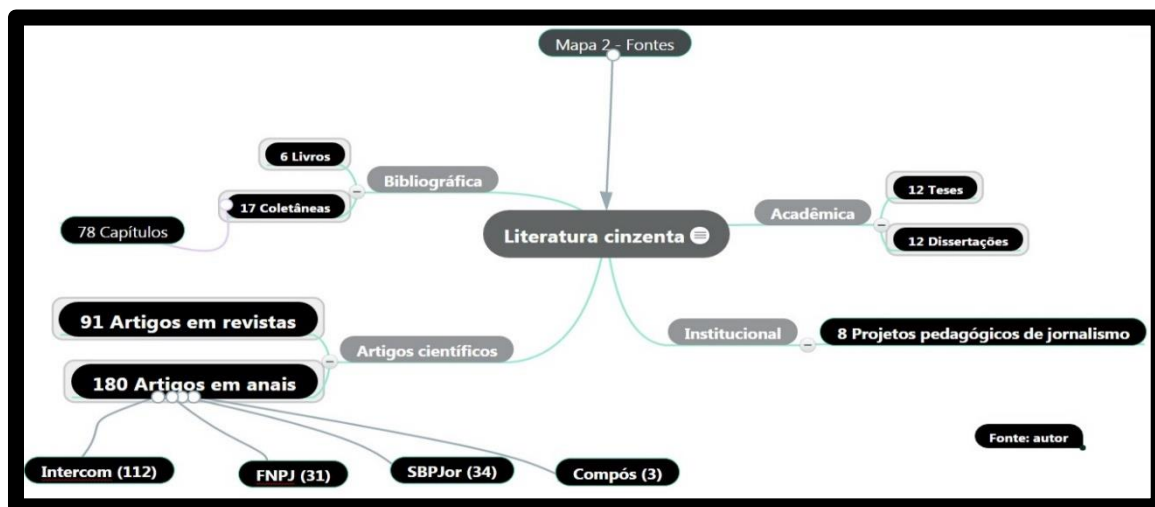
<sup>19</sup> Para definir os números mínimo e máximo de linhas/palavras, para as sinopses dos textos e obras, foram consultadas as “diretrizes para autores” de: Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Revista E-Compós, Revista Contracampo, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação/RBCC, Brazilian Journalism Research/BJR, Revista Matrizes, Sociedade Brasileira de Estudos interdisciplinares da Comunicação (Intercom), entre outras fontes.

realizadas nas oito instituições em que a versão do projeto pedagógico foi disponibilizada. Com isso, como material final de pesquisa, foram codificados 23 títulos bibliográficos, seis livros e 17 coletâneas (sendo que das coletâneas foram codificados 78 capítulos), 24 trabalhos acadêmicos (12 teses e 12 dissertações), 271 artigos científicos (91 de revistas e 180 de anais), oito projetos pedagógicos de cursos de jornalismo. Para a análise dos nós e codificações das referidas fontes, serão criados “casos” e “atributos”, o primeiro com o propósito de auxiliar a gerar unidades de análise combinando fontes, nós e codificação, o segundo para destacar os atributos relacionados às referências e objetos de análise codificados nas fontes.

A seguir, são apresentados três mapas: Mapa 2 – Fontes: Literatura cinzenta, para posterior análise no software NVivo (versão: 11.3); Mapa 3 – Projetos e entrevistados/as, no qual estão identificadas as instituições e os/as entrevistados/as; Mapa 4 – Nós de codificação da Literatura cinzenta.

No Mapa 2 – Fontes: Literatura cinzenta, nota-se alterações no número de dados em duas fontes: “Artigos em anais” e “Capítulos de coletâneas”. No primeiro, entre os artigos científicos publicados em anais, do total de selecionados, três foram descartados na etapa de codificação devido à duplicidade de publicação (um deles foi publicado em Revista, outro foi apresentado em dois eventos diferentes, no mesmo ano [2005], e outro foi apresentado no mesmo evento em anos distintos [2004 e 2005]). Nos dois casos, a alteração ocorreu apenas no título do trabalho. E quanto aos capítulos de coletânea, do total de 80 selecionados, na fase de codificação, dois foram descartados por terem sido publicados também em revistas científicas, restando 78 capítulos. Nos demais dados, não foi registrado nenhuma alteração.

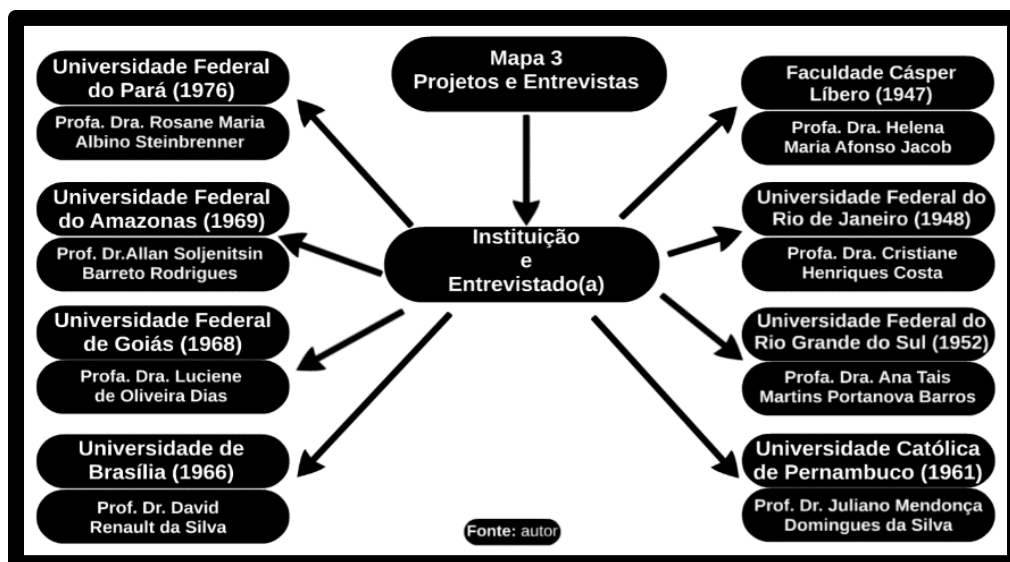
Mapa 2 – Fontes: Literatura cinzenta



Fonte: Autor.

No Mapa 3 – Projetos e entrevistas, estão relacionadas as instituições cujos projetos pedagógicos foram disponibilizados e também a identificação dos representantes de cursos de jornalismo entrevistados/as (UFAM, UFPA, FCL, UFRGS, UFRJ, UnB, UFG, UNICAP).

Mapa 3 – Projetos e entrevistados/as

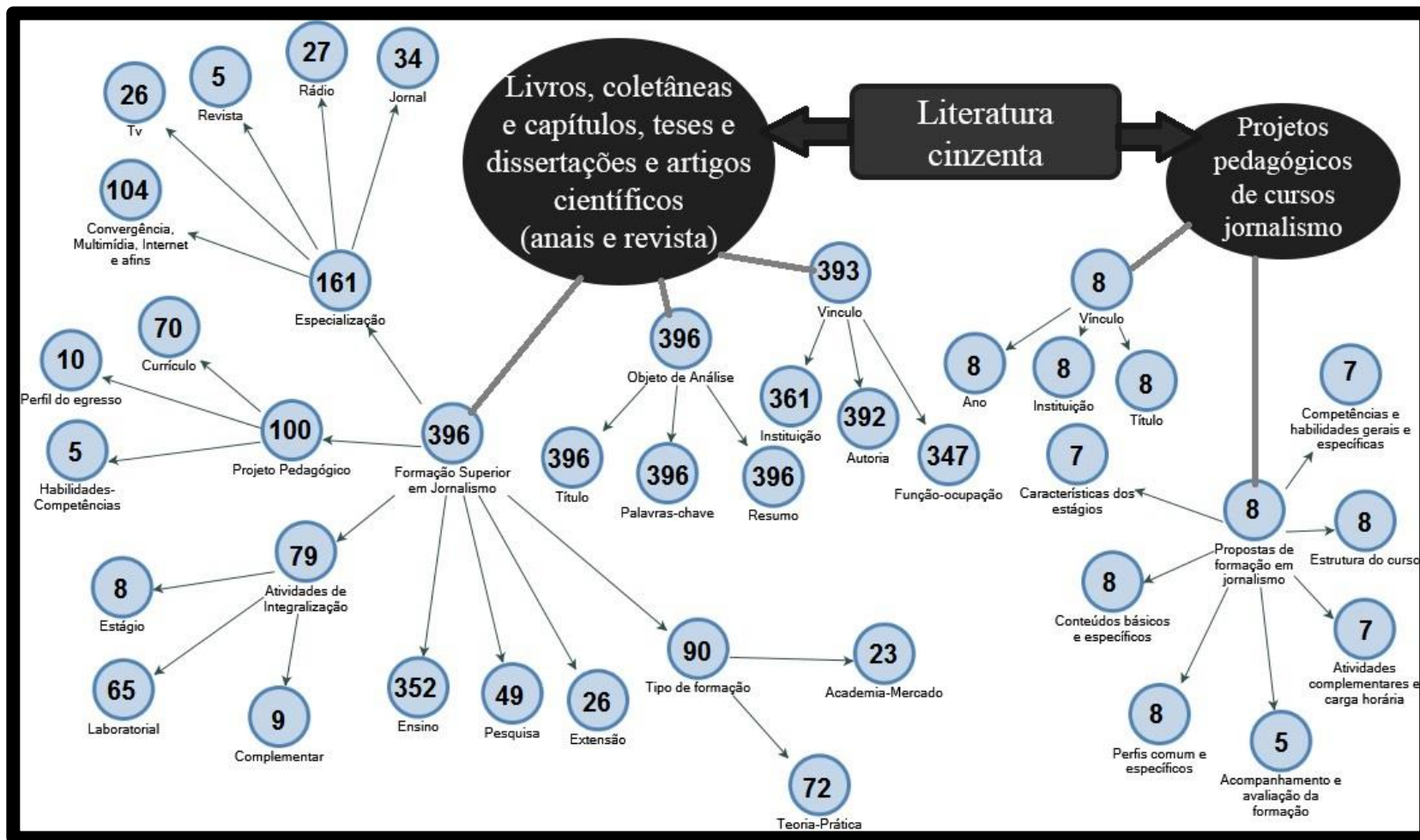


Fonte: Autor.

Na Mapa 4 – Nós de codificação das fontes, estão destacados os dois nós criados: no primeiro nó “Formação superior em jornalismo” e em seus nós decentes, foi codificada a parte da Literatura cinzenta que inclui livros, coletâneas, teses, dissertações e artigos científicos

(anais e revistas). No segundo nó “Propostas de formação em jornalismo” foram codificados os conteúdos dos projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo e também as entrevistas realizadas com os representantes de curso.

Mapa 4 – Nós de codificação das fontes (Literatura cinzenta)



Fonte: Autor, com auxílio do software NVivo (versão 11.3).



O mapa de codificação das fontes (Literatura cinzenta) é constituído a partir das matrizes de seleção.

### 2.3 A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Antes de iniciar uma imersão nas fontes já devidamente codificadas e classificadas com o auxílio do software NVivo 11, alguns números emergiram e é sobre os quais que faremos alguns comentários a seguir.

Durante o processo de classificação das obras e dos textos, foi criada uma codificação de vínculo com informações sobre autoria, função-ocupação e instituição. Quanto ao subnó “autoria”, do total de 396 fontes, em 392 está disponível a informação relacionada à autoria. Mesmo considerando que na classificação das fontes o atributo “autoria” é possível identificar até o limite de três autores/as ou de três organizadores/as, no Quadro 7, a seguir, são mostrados os cinco autores mais citados na condição de primeiro/a autor/a e/ou primeiro/a organizador/a.

Quadro 7 – Autores com mais obras consultadas

Nome	Literatura cinzenta							Total
	Livro	Coletânea		Tese	Dissertação	Artigos		
		Org.	Cap.			Revista	Anais	
Elias MACHADO (UFSC)	-	2	6	-	-	-	-	8
José MARQUES DE MELO (UMESP)	-	1	1	-	-	5	-	7
Ênio MORAES JÚNIOR (ESPM)	-	1	1	1	1	-	3	7
Alice Mitika KOSHIYAMA (USP)	-	-	-	-	-	-	7	7
Mirna TONUS (UFU)	-	-	-	1	-	1	4	6
Eduardo MEDITSCH (UFSC)	1	-	2	-	-	1	1	5
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>39</b>

Fonte: Autor, com auxílio do NVivo 11.

Ainda sobre a autoria, destaca-se que, juntos, os seis autores mais consultados, representam menos de 2% dos autores identificados e, reunidas, suas produções respondem por aproximadamente 10% da Literatura cinzenta.

**a) Elias MACHADO (UFSC)**

O professor Elias Machado, da Universidade Federal de Santa Catarina, é um dos organizadores de duas coletâneas e autor de seis capítulos. A primeira coletânea, publicada em 2007, reúne pesquisas sobre “metodologias de ensino do jornalismo na Internet”. Segundo a apresentação, o livro:

[...] engloba discussões filosóficas e metodológicas em torno da prática do ensino do jornalismo na Web e relata experiências baseadas na criação e testes práticos de softwares, especialmente desenhados para a docência do webjornalismo (plataformas de ensino e publicação), bem como na aplicação pedagógica de outras ferramentas disponíveis na Internet, como é o caso dos blogs.

A segunda coletânea, publicada em 2010, também versa sobre a mesma temática, apresenta resultados de pesquisas sobre “o ensino de jornalismo na era da convergência tecnológica – grades curriculares, planos de ensino e demandas profissionais”.

Nos capítulos, a temática tem desdobramentos sobre a convergência e o ensino de jornalismo, com destaque para os equívocos nos conceitos, a competência diante das demandas e transformações do mercado, o ensino de jornalismo digital no currículo e nas instituições, e apresenta duas atividades laboratoriais em ambientes virtuais, com objetivo de promover a extensão e a prática do jornalismo digital. A exceção é um capítulo que trata sobre a questão curricular para subsidiar a preparação para a pesquisa na graduação.

**b) José MARQUES DE MELO (UMESP)**

Os textos de Marques de Melo evidenciam o ensino e a pesquisa como dois temas centrais. Ao tempo que reflete sobre a formação e os programas que preparam jornalistas, o autor também vislumbra a questão da pesquisa como ponto chave para “o exercício profissional do jornalismo”. Nos seus escritos, também o aspecto histórico do ensino do jornalismo ganha ênfase, especialmente as contribuições “do pioneiro das ciências da comunicação no Brasil, Luiz Beltrão”, apontado como “renovador do ensino de jornalismo”, cujo legado deve ser resgatado por “professores e estudantes dos nossos cursos de jornalismo”. Ao revisitar os primórdios do jornalismo, seus principais atores, suas influências e a trajetória da formação profissional, inclusive pontuando a necessidade da pesquisa, ele destaca o desafio do ensino de jornalismo no Brasil, frente às mutações tecnológicas e às transformações político-culturais, a se reinventar. O autor propõe a “inclusão” no consumo dos produtos noticiosos, “através da otimização das novas

tecnologias de difusão simbólica, potencializando imagem e som”. Ao colocar em destaque a reconstituição da trajetória e revisar o modelo brasileiro de estudo do jornalismo, Marques de Melo está “propondo a reinvenção das estruturas pedagógicas para corresponder às demandas da emergente Sociedade do Conhecimento”. A qualidade do ensino de é um desafio de antes e de agora.

Na Coletânea “Pedagogia da comunicação: matrizes brasileiras”, Marques de Melo relata o caminho do ensino do jornalismo e da comunicação no Brasil, apresentando as principais escolas e “as experiências inovadoras que estão sendo implementadas”, além de apontar “os problemas e as incoerências que ainda existem no preparo do profissional mais importante para a Era do Conhecimento: aquele que produz e dissemina a informação”.

### **C) Ênio MORAES JÚNIOR (ESPM)**

O professor Ênio Moraes Junior tem uma produção sobre o ensino de jornalismo ligado à natureza do sujeito do jornalismo que deve dispor de um currículo focado na formação cidadã. O tema é tratado pelo autor em artigos, dissertação, tese e capítulo de coletânea, propondo “pensar um modelo de jornalismo e de formação profissional do jornalista para o século XXI”. Para Moraes Junior, as bases para um ensino superior do jornalismo são: um projeto pedagógico interdisciplinar, privilegiando a flexibilização dos agrupamentos dos alunos, a gestão integrada do currículo e o funcionamento das equipes educativas como categoria organizacional.

No mestrado, Moraes Júnior já havia refletido sobre o modelo de “formação Cidadã do jornalista no Brasil”, porém, no doutorado, ao defender a hipótese de que “a cidadania e os valores pertinentes e decorrentes dela são transversais ao ensino do Jornalismo, aos seus conteúdos curriculares e à sua didática”, ele vai propor “bases para um modelo pedagógico de ensino do interesse público e da cidadania na formação de jornalistas”.

Na coletânea que participa como organizador e autor, Moraes Júnior se une a outros pesquisadores, a maioria professores de jornalismo, para “pensar o ensino do jornalismo no século XXI”.

### **D) Alice Mitika KOSHIYAMA (USP)**

As reflexões da professora Alice Mitika Khosiyama têm como suporte a história. Em dois artigos, Koshiyama destaca dois importantes nomes do ensino de jornalismo, o

editor americano Joseph Pulitzer, pelo pioneirismo no ensino de jornalismo, e as lições de Mário Kaplun, docente de jornalismo que desenvolveu a concepção de uma metodologia pedagógica voltada para estimular a capacidade crítica e autocrítica do estudante. Em outros três artigos, também a partir da história, a autora revela as possibilidades do ensino do jornalismo como instrumento de luta política, a sua evolução até as condições atuais de prática e de ensino e a sua contribuição (da história) na visão de mundo do profissional.

Em outros três textos, ainda sobre o ensino de jornalismo, a autora trata sobre a pesquisa e formação profissional com a participação do discente na organização e execução do seu programa de inserção na formação e prática profissional. Ao reforçar a questão do ensino e da pesquisa na formação profissional, a cidadania também é outro conceito que a autora destaca para uma sólida formação educacional para os jornalistas profissionais.

#### **E) Mirna TONUS (UFU)**

A professora Mirna Tonus reflete sobre a formação profissional dos jornalistas nas perspectivas da qualidade, da regulamentação e do dilema entre teoria e prática. Outro ponto é a questão tecnológica na formação jornalística e no exercício da profissão, que exige mudanças no posicionamento da docência. Para detalhar, em outros artigos, a pesquisadora destaca a edição digital de áudio no radiojornalismo, e na tese de doutoramento reflete sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação para ensino de radiojornalismo em uma proposta de formação plurimodal no ensino de jornalismo.

#### **f) Eduardo MEDITSCH (UFSC)**

Nos artigos, o professor Eduardo Meditsch trata sobre a formação do jornalista na sociedade da informação e os caminhos que podem levar à emancipação do jornalismo enquanto área acadêmica e atividade intelectual relevante, e destaca o ensino do radiojornalismo, em tempos de Internet, como parte de uma sólida formação do profissional multimídia.

Nos capítulos, a qualidade do ensino do jornalismo é resgatada historicamente e são apontadas as contribuições do educador Paulo Freire para o projeto pedagógico do Curso de Jornalismo da UFSC, centrado na formação profissional.

No livro, Meditsch trata sobre os obstáculos para o ensino e a pesquisa no jornalismo, que, muitas vezes, “se limitam a criticar a mídia existente sem conseguir sequer diferenciar o bom do mau Jornalismo”. Segundo o autor, para a formação em jornalismo “é o momento de estar em evidência e de dizer a que veio, cumprindo plenamente a sua função social não apenas em relação às necessidades das empresas, mas também do setor público, do terceiro setor e dos movimentos sociais, ou seja, da Sociedade como um todo”.

O baixo número de autores em destaque no número de fontes mostra que o tema é objeto de uma variedade de autores, todavia, ao considerarmos o Quadro 8, o mesmo relaciona apenas dez instituições de ensino respondendo por quase metade das fontes da Literatura cinzenta.

No Quadro 8, são destacadas as instituições com mais obras e/ou textos selecionados. Das 396 fontes selecionadas, em 361 estão identificadas a instituição de origem do/a autor/a do texto ou da obra. O quadro relaciona a produção de dez instituições superiores de ensino, a maioria das regiões sul e sudeste do país. Assim como no caso anterior, para efeito de levantamento e análise, é considerada a instituição informada pelo/a primeiro/a autor/a ou organizador/a da fonte incluída na Literatura cinzenta.

Quadro 8 – Instituição com mais obras analisadas

Instituição	Literatura cinzenta							Total
	Livro	Coletânea		Tese	Dissertação	Artigos		
		Org.	Cap.			Revista	Anais	
USP	-	1	5	8	3	3	17	37
UFSC	1	3	11	-	2	10	7	34
UMESP		2	8	-	3	9	6	28
PUCRS	1	2	4	-	1	-	5	13
UnB	-	-	3	-	-	4	6	13
FCL	-	-	1	-	1	5	3	10
UFRJ	1	-	3	1	-	-	3	8
UNESP	-	-	-	-	-	2	6	8
UNISINOS	-	-	2	1	-	4	-	7
UFG	-	-	-	-	-	2	5	7
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>39</b>	<b>58</b>	<b>165</b>

Fonte: Autor, com auxílio do NVivo 11.

Entre as instituições com mais fontes na Literatura cinzenta, considerando sobre as cinco primeiras, elas somam mais de 30% de todas as fontes. A Universidade de São Paulo, com 37 fontes selecionadas, se destaca no total de artigos, dissertações e teses; na sequência, a Universidade de Santa Catarina, com 34 fontes selecionadas, teve, além de

17 artigos selecionados, 11 capítulos, três coletâneas e um livro analisado; a Universidade Metodista de São Paulo, com 28 fontes, sendo 15 artigos, três dissertações, oito capítulos e duas coletâneas; com 13 fontes selecionadas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ficou em quarto lugar, com cinco artigos, uma dissertação, quatro capítulos, duas coletâneas e um livro; o quinto lugar ficou com a Universidade de Brasília, também com 13 fontes divididas entre dez artigos e três capítulos de coletâneas.

O Quadro 9 explicita a função ou ocupação dos/as autores/as. Das 396 fontes, a referida informação consta em 347 delas. A maioria dos autores/as ou organizadores/as, considerando a primeira opção, se declara docente. Caminha para a casa dos 80% de textos ou obras produzidas por sujeitos que atuam na formação superior em jornalismo, seja na docência e/ou na coordenação de curso.

Quadro 9 – Principal função-ocupação dos/as autores/as da Literatura cinzenta

Função-ocupação	Literatura cinzenta							Total
	Livro	Coletânea		Tese	Dissertação	Artigos		
		Org.	Cap.			Revista	Anais	
Professor(a)	5	16	70	-	-	69	118	278
Coordenador(a)	-	-	1	-	-	6	8	15
Doutorando(a)/Doutor(a)	-	-	-	12	-	6	11	29
Mestrando(a)/Mestre	-	-	3		12	1	9	25
Não declarada	1	1	4	-	-	9	34	49
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>78</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>91</b>	<b>180</b>	<b>396</b>

Fonte: Autor, com auxílio do NVivo 11.

Mesmo que 15% dos/as autores/as e organizadores/as não tenham identificado o seu vínculo funcional-ocupacional, podemos destacar que quase 75% de todas as 396 fontes selecionadas foram produzidas por professores que atuam predominantemente em instituições que oferecem o curso de jornalismo. Se ainda consideramos que coordenador(a) de curso, doutor(a)/doutorando(a) e Mestrando(a)/Mestre, em geral, também são professores, mais de 90% das fontes têm a autoria ou organização de profissionais que atuam na docência.

### **Uma nuvem de palavras-chave**

Para fechar os números que emergem da codificação da Literatura cinzenta, destacam-se ainda os referentes às palavras-chave. No total, são utilizadas 2.823 palavras-chave, distribuídas em 396 fontes, com no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave

por fonte. Destaca-se que 13 palavras-chaves são as mais citadas, se consideramos todos os objetos de análise (título, resumo e palavras-chave) nas 396 fontes codificadas.

Quadro 10 – Palavras-chave em destaque

Palavra-chave	Fontes	Frequência de palavras	
Jornalismo	159	28879	
Ensino do/de jornalismo	97		
Ensino	77		
Comunicação	67	14946	
Pesquisa	27	4770	
Jornal-laboratório	26	1.500	
Formação	24	6854	
Convergência	13	661	
Diretrizes curriculares	11	Diretrizes	1044
		Curriculares	1076
Extensão	11	729	
Internet	11	1931	

Fonte: Autor, com auxílio do NVivo: consulta: frequência de palavras.

A seguir, na Figura 3, uma nuvem de palavras evidencia o destaque das palavras-chave nas 396 fontes.

Figura 3 – Nuvem de palavras-chave



Fonte: Autor, com auxílio do software NVivo 11.

Quanto ao uso das palavras-chave nas fontes, duas em especial aparecem de três modos distintos, mas sempre com o mesmo objetivo: indicar que o ensino “de/do jornalismo” é objeto central no texto. Ao utilizar a ferramenta de classificação de fontes do NVivo11, em especial os cinco atributos de “palavras-chave”, foram identificadas, entre as 2.823 palavras-chave utilizadas nas 396 fontes a seguinte combinação: das 159 fontes que utilizam da palavra-chave “jornalismo”, outras 20 utilizam a palavra-chave “ensino do jornalismo”, outras 85 fontes a palavra-chave “ensino de jornalismo” e 77

fontes utilizando a palavra-chave “ensino”. Em pelo menos 50% das fontes que utilizam as palavras-chave “ensino” e “jornalismo”, as mesmas são utilizadas conjuntamente. Evidenciando, portanto, o objeto central no ensino de jornalismo.

#### 2.4 A ABORDAGEM DOS PARADIGMAS INFORMACIONAL E RELACIONAL NO JORNALISMO

No caso dos paradigmas informacional e relacional, ambos se germinam praticamente no mesmo tempo-espço e consolidam-se na contribuição de teorias que trataram sobre a comunicação, mesmo operando a partir de outras ciências, como a sociologia (corrente funcionalista) e a psicologia social (corrente behaviorista), principalmente nas primeiras décadas do século XX. Ou seja, entre ambos os modelos operados pelos americanos (teoria funcionalista) e europeus (teoria crítica), em comum, além de dominados pelo uso de interesses militares e geopolíticos, desfrutavam da presença do paradigma informacional, que “foi, durante muito tempo, o verdadeiro paradigma dominante, raramente posto em questão e o mais frequentemente utilizado; e nisso, tradição empírica e pesquisa crítica andaram a par e passo” (WOLF, 1999, p. 53).

Especificamente no campo norte-americano, além das bases funcionalista [sociologia] e behaviorista [psicologia social], também se registra a preferência pelo modelo comunicacional linear desenvolvido por Lasswell, publicado na obra *Propaganda Techniques in the World War*, em 1927, e a partir de então, adotado em todos os estudos comunicacionais. Ao adaptar um modelo comunicacional aristotélico (a pessoa que fala => o assunto => e a pessoa a quem fala) propondo novas nomenclaturas (emissor/fonte => mensagem => receptor), Lasswell acrescentou dois outros elementos no processo comunicacional (diz o quê e com que efeitos), porém, a proposta ignorou o caráter dialógico, desconhecendo uma relação proposta pelo pensador grego – ou, como prefere Mead (1973), o “ato social” que mobiliza a totalidade do processo comunicativo, para considerar o processo informativo esgotado ao atingir o receptor<sup>20</sup>.

Mesmo assim, outras correntes também foram apropriando-se do modelo de Lasswell, quase todas marcadas por elementos específicos do processo comunicativo

---

<sup>20</sup> Segundo Mattelart e Mattelart (2001), as teorias psicológicas foram bastante utilizadas nos estudos da comunicação, principalmente o behaviorismo de John B. Watson (1914) no campo do Mass Communication Research. Para Mead (1973, p. 91), o behaviorismo de Watson (E=>R) tinha como origem a psicologia animal, na qual tentava-se com os resultados obtidos nos animais inferiores “prolongarlo hasta el animal humano” (“estendê-lo ao caso do animal humano”).



mediado. As pesquisas de bases funcionalistas preocupavam-se com a função dos aspectos técnicos, observando a individualidade de cada um deles como elementos do processo comunicativo; os behavioristas, centrados nos efeitos das mensagens, propõem uma concepção linear de relação entre emissor e receptor, em que o segundo é visto apenas como estimulado em suas ações. “Pretende observar la conducta tal como ocurre, y utilizar esa conducta para explicar la experiencia del individuo sin introducir la observación de una experiencia interna, de una consciência como tal” (MEAD, 1973, p. 51). E ainda, além do mesmo modelo, também tinha a mesma concepção de que o êxito da informação estava no segredo de fazer chegar a mensagem ao receptor. Daí que seja o emissor, ou a mensagem ou o canal, o que cada um deles deve fazer isoladamente é concentrar-se no mesmo esforço mecânico, que é atingir o receptor, sem necessariamente preocupar-se em ser atingido por ele, e ainda assim obter-se o sucesso com a mensagem.

Para a pesquisadora brasileira Vera Veiga França (2001, p. 14), com o papel fixo previamente definido, é possível estudá-los separadamente: “[...] estuda-se a lógica da produção, dos emissores; a característica dos meios (natureza técnica, modos operatórios); as mensagens (conteúdos); a posição e atitudes dos receptores”. Mas, é justamente pela incapacidade de estudar o processo comunicativo como um todo que torna inviável o uso do aparato disponível pelo paradigma informacional, pois o mesmo é insuficiente para tratar da comunicação na totalidade.

Segundo França (2001, p. 15), “a comunicação compreende um processo de produção e compartilhamento de sentidos entre sujeitos interlocutores, realizado através de uma materialidade simbólica [...] e inserido em determinado contexto sobre o qual atua e do qual recebe os reflexos”. Para isso, se faz necessário adotar um modelo que dê conta da totalidade do processo comunicativo. Uma proposta paradigmática para tratar da comunicação como “ação partilhada” de trocas simbólicas, que geram sentidos entre os seus interlocutores. E o modelo relacional da comunicação apreende a globalidade do processo comunicativo.

A novidade e riqueza é que esta outra descrição do processo comunicativo – esta concepção, este esquema teórico de apreensão – busca resgatar a circularidade e globalidade do processo, a interrelação entre os elementos que, por sua vez, se constituem, ganham uma nova existência no quadro relacional estabelecido. A especificidade do olhar da comunicação é alcançar a interseção de três dinâmicas básicas: o quadro relacional (relação dos interlocutores); a produção de sentidos (as práticas discursivas); a situação sócio-cultural (o contexto). (FRANÇA, 2001, p. 16).

Para França (2011), no modelo relacional ou dialógico, a coisa muda. O acesso não é de transmissão, mas, a partir da dinâmica de trocas entre os receptores, troca-se a linearidade por uma dinâmica interacional. Reconhece-se a bilateralidade do processo comunicativo nas mesmas condições para os interlocutores, o que não se consegue ver no modelo informativo. “Nesse modelo a ênfase é toda centrada na natureza da relação entre os dois pólos, apagando ou desconhecendo os demais aspectos do processo (inclusive a natureza das mensagens e os sentidos produzidos)” (FRANÇA, 2011, p. 15).

A origem do modelo relacional está na abordagem interacionista do psicólogo George H. Mead, um pragmático que fez parte da Escola de Chicago (desde a sua formação inicial, em 1893), um centro de pesquisa americano que sobreviveu até a década de 1930. Segundo Mattelart e Mattelart (2001), a proposta da escola estava ligada ao projeto de construção de uma ciência social sobre bases empíricas, o que durou até às vésperas da Segunda Grande Guerra.

A Escola de Chicago não é uma referência presente em muitos programas de Teorias da comunicação. Ela é anterior à escola funcionalista americana. Fundada em 1893, até os anos de 1930, a Escola de Sociologia de Chicago foi uma grande referência nos Estados Unidos. Segundo os autores, a concepção de mídia da Escola de Chicago é marcada pela ambivalência, pois, é “simultaneamente fator de emancipação, de aprofundamento da experiência individual e precipitador da superficialidade das relações sociais e dos contatos sociais, da desintegração” (MATTELART; MATTELART, 2001, p. 29). De 1930 a 1940 foi o seu declínio, quando ocorre uma mudança de poder dentro das ideias. Chicago enfraqueceu e a Escola de Columbia se destacou. O período coincidiu com as novas demandas dos EUA (saíam da depressão e preparavam-se para a era de potência) que precisavam de uma ciência da comunicação para persuadir e atingir fins econômicos e políticos. A partir daí, a obra de Lasswell (1927) deu origem à corrente do *Mass Communication Research* que desloca a pesquisa para medidas quantitativas.

Na proposta de Mead (1973), a comunicação (bens simbólicos) e a linguagem (gestos significantes) atuam como mediadores dos movimentos em que o indivíduo e a sociedade se constituem. Para o trabalho de Mead (1973), o papel da comunicação é um eixo explicativo (FRANÇA, 2008), pois os bens simbólicos são fundamentais na relação dos interlocutores para a construção de conhecimento sobre a realidade. “A forma de enfoque que eu sugiro é tratar a experiência desde o ponto de vista da sociedade, pelo

menos do ponto de vista da comunicação enquanto essencial para a sociedade” (MEAD, 1973, p. 49)<sup>21</sup>.

Na sua obra ‘*Espíritu, persona y sociedad*’ (MEAD, 1973), em cujo título estão as três categorias analíticas para refletir sobre o ato social, não é possível conceber as coisas de forma estanque. Por exemplo, separar o indivíduo e a sociedade ou a consciência de si e a consciência coletiva. França (2006), ao analisar as contribuições da obra de Mead (1973) para a comunicação, nos dá uma síntese das três categorias analíticas que ele opera para investigar a experiência e suas condições de produção. A *sociedad* é um contexto objetivo de ação fruto da atividade cooperativa de seus membros, cada qual dotado de um *self* (*persona*), um si mesmo unitário que orienta e baliza a sua ação constituída de desdobrados distintos: “eu” (instintivo, espontâneo e criativo de cada sujeito) e “mim” (interiorização de imagens e expectativas dos outros). O resultado é um embate possível pela intervenção do *espíritu*, a “inteligência reflexiva do animal humano”.

A construção do self, enquanto uma dinâmica de forças que realiza-se na conduta, apenas se torna compreensível através de um operador lógico, que é o espírito. Se o espírito explica a construção do self, o self, através de embates entre o “eu” e o “mim”, nos permite apreender tanto a interiorização social quanto a intervenção e a conduta dos sujeitos, ou seja, a dinâmica e a natureza da vida social (a sociedade). (FRANÇA, 2008, p. 75).

Em Mead (1973), o ato social inicia-se pelos gestos que provocam estímulos em outros organismos e atuam como mecanismo de base do processo social. “Estímulos são provocações para a ação de outro organismo; respostas são modificações de comportamento resultante das provocações. É esta dinâmica mútua que institui a ação coletiva e permite a convivência social” (FRANÇA, 2008, p. 76). A sociedade, para existir, precisa de uma adaptação recíproca, de uma atitude. O gesto opera como meio que permite o ajuste de atitudes, de ações entre os indivíduos. Entretanto, a existência da comunicação fica condicionada à envolvidos na ação. Ou seja, um gesto significativo constituído em sua base de uma ideia, uma significação. “Assim, a comunicação não compreende apenas um processo de estímulo-resposta através de gestos, mas decorre da natureza desses gestos, ou da potencialidade de certos organismos para produzir gestos dotados de significação (os gestos simbólicos)” (FRANÇA, 2008, p. 76). É essa capacidade humana de construir gestos significantes distintos e compartilhados pelo

---

<sup>21</sup> “La forma de enfoque que yo sugiero es la de tratar la experiencia desde el punto de vista de la sociedad, por lo menos desde el punto de vista de la comunicación en cuanto esencial para el orden social” (MEAD, 1973, p. 49).

processo de mediação, a transformação dos gestos em símbolos constituintes de uma linguagem com sentido partilhado simbolicamente que a caracteriza como um processo comunicativo. Pois a linguagem, com a presença de determinados símbolos, confere a particularidade de certas interações caracterizadas por Mead (1973) de “conversação consciente”.

Mead (1973) atribui à significação o papel que dá ao indivíduo a possibilidade de escolha, de seleção e retenção das respostas. “Graças aos gestos significantes, os atos sociais são marcados pela reflexividade – um afeta o outro que é afetado pelo um. A finalização do ato é resultado de um ajustamento recíproco, e de mútua afetação” (FRANÇA, 2008, p. 76). Para a autora, isso é o que afasta Mead do behaviorismo mecânico [E=>R]: o arbítrio do sujeito e a imprevisibilidade da ação, representados pela consciência da significação, o processo de identificação de alternativas e a seleção de respostas. A proposta de Mead (1973) foi aplicada no modelo arco reflexo (J. Dewey), em que a comunicação é tratada numa dinâmica circular na qual se realiza o ato social. Sua concepção do comportamento humano: é fruto da interação dos sujeitos no mundo, isto é, o conhecimento se constrói na interação com a realidade, na reflexividade, numa dinâmica evolutiva. Na matriz das interações, o terceiro elemento da estrutura do processo é, portanto, a reflexividade praticada por um sujeito de ações imprevisíveis em gestos significantes, mediada pelo repertório, pelo corpo ou pela mídia em relação com outro sujeito nas mesmas condições. E depois tem desdobramento em outros espaços. A ideia da interação é ver os desdobramentos dos fenômenos ou seu prolongamento, daí a sua dinâmica evolutiva.

Mead (1973) diz que sua obra nasce de um ponto de vista do behaviorismo social em contraposição ao que ele chama de behaviorismo mecânico, cuja origem, ela avisa, é a psicologia animal, e a diferença estava no fato de que “nesta se descobriu a impossibilidade de empregar o que se chama de introspecção” (MEAD, 1973, p. 50)<sup>22</sup>.

Para o psicólogo americano, sem considerar a interação não se chega a compreender o comportamento do indivíduo em relação à conduta do grupo social, e mais, ignora-se o contexto mais amplo de cooperação do qual fazem parte os gestos significantes. O “ato social”, cujos elementos da sua dinâmica de realização desenrolam-se do exterior para o interior, não pode ficar à mercê exclusivamente da reação ao estímulo que ocorre no sentido do interior para o exterior:

---

<sup>22</sup> “en ésta se descubrió que era imposible emplear lo que se llama instrospección” (MEAD, 1973, p. 50)

[...] deve ser tomado como um todo dinâmico - como algo que está acontecendo -, nenhuma parte do qual pode ser considerado ou entendido por si mesmo - como um complexo processo orgânico que se acha implícito em cada estímulo particular e em cada reação individual envolvida nele. (MEAD, 1973, p. 55)<sup>23</sup>.

E isso, para Mead (1973), é o que vai marcar a ênfase na análise dos processos sociais em termos de categorias de ação.

A interação é uma dinâmica do estímulo-resposta, isto é, um está embricado no outro. O sujeito da interação é dotado de uma dupla consciência, dele e do outro. Só dando conta dele, o sujeito não verá o outro e não há possibilidade de interação. A dupla consciência é constituída de agentes com objetos e metas. Porém, pode-se ter consciência do outro, mas ele é imprevisível. A ação dele é autônoma, pode ser parcialmente previsível, mas o sujeito na interação, em estímulo-resposta, provoca uma variedade de resposta, por isso, a sociedade avança e a sociedade muda. “Esta é a comunicação para Mead: a realização de um tipo de gesto, os gestos significantes, que são ao mesmo tempo estímulos e respostas, em um ato marcado pela consciência da dupla afetação” (FRANÇA, 2008, p. 80).

Para França (2008, p. 86), na comunicação, cuja interação é marcada pela reflexividade, destaca-se a necessidade de tomá-la no seu ato de inscrição na sua estrutura tenária: “[...] estímulos que são respostas, respostas que são estímulos; respostas comuns que orientam respostas particulares, respostas particulares que se inserem e realizam uma ordem instituída”. Ela observa que é dessa dupla natureza do gesto significativo (arbítrio do sujeito e imprevisibilidade da ação), na obra de Mead, que nasce o paradigma relacional, que se realiza num tríplice movimento na construção do ato social: a) a relação do gesto à resposta do outro organismo; b) o ajuste recíproco desse segundo organismo; c) a finalização do referido ato (FRANÇA, 2008).

Quèrè (1991), em contraposição ao que chama de modelo epistemológico (o velho paradigma transmissivo ou informacional) – assim como Mead (1973), baseando-se numa filosofia da ação, propõe o modelo praxiológico, que também é da ordem da prática, é um fazer com consequências, as pessoas agem e se afetam. O modelo praxiológico utiliza-se de uma dimensão prática da comunicação. Para o autor francês, na abordagem comunicacional, as distinções entre os dois modelos (informacional ou epistemológico e

---

<sup>23</sup> [...] debe ser tomado como un todo dinâmico – como algo que está sucediendo –, ninguna parte del cual puede ser considerada o entendida por si misma – como un complejo proceso orgánico que se halla implícito en cada estímulo particular y en cada reacción individuales involucrados en él. (MEAD, 1973, p. 55).

praxiológico) está na natureza da comunicação (esfera do conhecimento/esfera da ação), no papel da comunicação (representação/constituição), na natureza dos sujeitos (monológico/dialógico), no papel da linguagem (representativista/expressiva).

No modelo de Quèrè (1991), a linguagem é parte integrante da construção social da realidade, com papel importante na comunicação do sujeito nas suas práticas sociais, pois permite articular nossos sentimentos, emoções, nossas práticas e relações, tornando-se, assim, parte essencial das realidades das quais ela fala. O modelo praxiológico nos dá conta que, para onde, vamos é uma construção conjunta; vê sujeitos em interações e suas intenções se construindo ao longo do processo; por isso, para onde vamos não é atributo do emissor, porém, somos marcados pela presença do outro. O constituinte do sujeito é a própria realidade. E, como parte dela, é através da comunicação que damos forma, existência, encarnamos, sentimos ações e organizações práticas e fazemos o mundo andar.

A comunicação é a engrenagem a partir da qual nós constituímos nosso cotidiano, a natureza do nosso ser no mundo e da nossa relação. Na sua dimensão organizante, dá forma e a gente conforma. A forma é uma maneira de se tornar disponível, neste momento de subjetividade. O papel constituinte da prática comunicativa é uma atividade organizante, mediada simbolicamente, efetuada conjuntamente pelos membros de uma comunidade de linguagem e de ação. O modelo praxiológico vê a experiência do indivíduo e olha para o receptor em busca de interesse e também da relação entre ambos. A abordagem praxiológica “é uma maneira de conceber o mundo, o homem e a vida social, que concilia a ação comunicativa e a ‘comunidade da comunicação’ o que se pode chamar de um ‘estatuto transcendental’” (QUERÈ, 1991, p. 2). A mesma parte de alguns pressupostos: a construção conjunta de um espaço público é mais que a coexistência corporal, é o estar um com o outro, estabelece-se um estar conjunto; a configuração recíproca da relação, é a dimensão relacional; a linguagem tem dimensão expressiva e constitutiva, é o mecanismo da forma e do encarnamento de sentimento, de pensamento e de objetivos, é constituinte do que vamos viver, e a maneira de falar ajuda a fazer a relação com o outro; a comunicação é do externo para o interno, é o que acontece entre nós que nos configura, pois as nossas referências estão encarnadas em objetos e ações. Quando elas encarnam passam a existir entre nós.

A partir dos dois paradigmas, proporemos nossas categorias de análises para o corpus e a amostragem que constituem o universo empírico da pesquisa. As categorias vão nos permitir refletir sobre os conteúdos bibliográficos (*corpus*) e as propostas de formação em jornalismo das universidades brasileiras (*amostra*), em busca de respostas

sobre o alcance pedagógico da (trans)formação que as instituições de ensino têm promovido no desenvolvimento de competências dos futuros jornalistas no Brasil.

## 2.5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM JORNALISMO: a Literatura cinzenta

A codificação de 396 fontes que constituem o universo empírico, ou seja, a Literatura cinzenta, utilizou como nós e subnós os operadores semânticos identificados no fluxograma. No Quadro 11 temos, então, a Literatura cinzenta, constituída de 396 fontes, sendo 101 fontes provenientes de livros, coletâneas e capítulos, 24 fontes oriundas de teses e dissertações e outras 271 fontes compostas de artigos científicos de anais e revistas. Considerando que as 396 fontes tiveram seus objetos de análises (título, resumo/sinopse e palavras-chave) codificados por nós e subnós cuja nomenclatura são as mesmas utilizadas como operadores semânticos na seleção da Literatura cinzenta.

Quadro 11 – Total de fontes da Literatura cinzenta, por nós e subnós

Literatura cinzenta											
396 fontes											
Livros e Coletâneas (capítulos)		Teses e Dissertações		Artigos científicos (revistas e anais)							
101 fontes		24 fontes		271 fontes							
Objeto de análise											
Título		Resumo/Sinopse		Palavras-chave							
396 fontes		396 fontes		396 fontes							
Operadores semânticos (fontes por nós e subnós)											
Categoria	Subcategorias	Variáveis e subvariáveis									
		Projeto pedagógico									
Formação em jornalismo (396 fontes)		100									
		Currículo	70	Perfil do egresso	10	Habilidades/Competências	5				
		Tipo de formação									
		90									
		Teoria/Prática	72		Academia/Mercado	23					
		Especialização									
		161									
		Jornal	34	Rádio	27	Revista	5	Tv	26	Internet, Convergência, etc.	104
		Atividades de integralização									
		79									
	Complementar	9	Laboratorial	65	Estágio	8					

Fonte: Autor, com auxílio do NVivo11.

No Quadro 11, são explicitadas as quantidades de fontes identificadas e codificadas em cada nó e seus subnós, lembrando que a totalidade das fontes foi codificada por nós e/ou subnós distintos e variados. Como exemplo, podemos observar

que a quantidade de fontes com codificação no nó “projeto pedagógico” (100 fontes), não equivale à soma das fontes registradas nos seus subnós “currículo” (70 fontes), “perfil do egresso” (10 fontes), “habilidades/competências” (5 fontes). Ou seja, uma mesma fonte pode ter sido codificada apenas no nó ou apenas no subnó ou no nó e em um ou mais subnós, enfim. Na sequência, o Quadro 12 apresenta a quantidades de vezes em que os nós e subnós de codificação também foram utilizados como palavras-chave na Literatura cinzenta.

Quadro 12 – Total de palavras-chave da Literatura cinzenta, por nós e subnós

Literatura cinzenta												
396 fontes												
Livros e Coletâneas (capítulos)			Teses e Dissertações			Artigos científicos (revistas e anais)						
101 fontes			24 fontes			271 fontes						
Objeto de análise												
Título			Resumo/Sinopse			Palavras-chave						
396 fontes			396 fontes			396 fontes						
Operadores semânticos (fontes por nós e subnós)												
Categoria	Subcategorias	Variáveis e subvariáveis	Projeto pedagógico									
			16									
Formação superior em jornalismo (396 fontes)			Currículo	21	Perfil do egresso	2	Habilidades	-	Competências	3		
			Tipo de formação									
			64									
			Teoria	26	Prática	13	Academia	1	Mercado	5		
			Especialização									
			-									
			Jornal	32	Rádio	18	Revista	7	Tv	22	Internet/ Convergência, etc.	85
			Atividades de integralização									
			2									
			Complementar	1	Laboratorial	5						
		Estágio										
		7										

Fonte: Autor, com auxílio do NVivo11.

A Figura 4 é uma nuvem de palavras com destaque para a incidência dos nós e subnós que foram criados, com base na matriz de análise, como categorias e/ou variáveis de codificação.



Figura 4 – Nuvem de palavras da matriz de seleção com mais incidência



Fonte: Autor com auxílio do NVivo 11.

Ao analisar os nós de codificação criados no NVivo 11, na categoria formação superior em jornalismo, observa-se a presença das três subcategorias (ensino, pesquisa e extensão), além de variáveis e subvariáveis. A abordagem seguiu essa “ordem” na reflexão, ou seja, primeiro as subcategorias e, posteriormente, as variáveis e subvariáveis. No capítulo seguinte, a reflexão será feita pelo conjunto das fontes: livros, coletâneas e capítulos; teses e dissertações; artigos (anais e de revistas); diretrizes curriculares (2001) e projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo.

### 2.5.1 As subcategorias: ensino, pesquisa e extensão

A tríade indissociável da formação superior em jornalismo não tem recebido um tratamento coletivo e menos ainda equilibrado entre as fontes. Nas 396 fontes codificadas, a subcategoria “ensino” é citada em quase 90% delas, são 352 fontes que fazem referências à referida subcategoria; na sequência, a “pesquisa” ocupa pouco mais de 10% das referências com citação em 49 fontes; a “extensão”, em última posição, com 7% das citações aparece como tema em 26 fontes.

A seguir, trataremos cada uma das subcategorias individualmente: extensão, pesquisa e ensino.

#### 2.5.1.1 Extensão

A “extensão” foi codificada em 26 fontes, ou seja, a mesma é referenciada em 18 artigos de anais, quatro artigos de revista e quatro capítulos de coletânea. Todavia, entre os “objetos de análise” (título/resumo-sinopse/palavras-chave), nove fontes têm apenas uma referência codificada, sendo sete fontes com o “resumo” e duas com as “palavras-chave”; outras oito fontes apresentam apenas duas referências codificadas, cinco com “título/resumo” e outras três com “resumo/palavras-chave”; e nove fontes apresentam as três referências (“título/resumo/palavras-chave”).

Segundo o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, a “extensão” é parte do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão presente no projeto didático-científica das universidades. De modo geral, a extensão é uma ação da universidade para o público externo poder acessar os benefícios do ensino e da pesquisa desenvolvidas na instituição.

Todavia, a análise das fontes mostra que as mesmas destacam a relação da extensão com a pesquisa e o ensino, em geral, para tratar de experiências desenvolvidas nas instituições, que, no caso do jornalismo, dividem-se entre aquelas em que o benefício é indireto, ou seja, a sociedade é contemplada com a cobertura jornalística realizada em atividades laboratoriais, e as que o benefício é direto, ou seja, a comunidade participa das atividades de extensão. Os demais artigos colocam em discussão a temática para refletir sobre como a questão curricular trata da indissociabilidade envolvendo as práticas acadêmicas em pesquisa, no ensino e nas atividades de extensão. E também defendem as mudanças estruturais no jornalismo para ampliar a atuação para além do ensino.

As demais, fontes num total de oito, tratam a “extensão” apenas associada ao “ensino”, mostrando a extensão pensada como parte complementar ao ensino do jornalismo, com a possibilidade de experiências laboratoriais (agências, jornais, programas de rádio e de TV, etc.), para promover o contato acadêmico com a realidade profissional.

#### *2.5.1.2 Pesquisa*

A subcategoria “pesquisa” tem 106 referências num total de 49 fontes, sendo um livro, uma coletânea, dez capítulos, 11 artigos de revista e 26 artigos de anais. Nesta subcategoria, a “pesquisa” aparece associada, simultaneamente, ao “ensino” e à “extensão”, mas também associada somente ao “ensino”, ou apenas sozinha.

Quanto à primeira associação, entre as três subcategorias (“ensino”, “pesquisa”, “extensão”), está presente em nove fontes, que são as mesmas já analisadas anteriormente, no item 2.5.1.1. Quanto à associação entre “pesquisa” e “ensino”, está presente em 27 fontes, sendo que em sete fontes as mesmas só são citadas nas palavras-chave; em outras quatro fontes elas aparecem combinadas nos títulos e nas palavras-chave; nas demais 16, as fontes que associam a “pesquisa” e o “ensino” tratam sobre as “estratégias dos cursos para tornarem a pesquisa científica como um instrumento pedagógico”, especialmente as “pesquisas empíricas que podem promover mudanças tanto no ensino quanto na pesquisa em jornalismo”. Também refletem sobre o próprio jornalismo como campo de pesquisa, especialmente sobre “a qualidade no jornalismo e suas contribuições para o aperfeiçoamento de práticas profissionais”. Porém, critica-se os programas universitários de ensino e pesquisa nos cursos de graduação em comunicação do País. O estágio e os trabalhos de conclusão de curso podem operar a interface que estabelece com a prática de ensino e pesquisa. Porém, a presença dos projetos de pesquisa, em cursos de graduação, “para apoiar a aprendizagem depende de um conjunto de fatores condicionantes”, entre eles, a escassa bibliografia especializada disponível, que transformam um desafio “manter o nexó indissociável entre ensino/pesquisa”. Entre as fontes, um livro é dedicado à pedagogia e à pesquisa para o jornalismo, que critica a forma “como o Jornalismo tem sido estudado e pesquisado se limitam a criticar a mídia existente sem conseguir sequer diferenciar o bom do mau Jornalismo”. A obra defende que é hora de superar esse caminho, “chegou a hora de transformá-lo”. Como ciência aplicada, deve cumprir sua função social em relação às empresas, ao setor público, ao terceiro setor, aos movimentos sociais. “Afim, um outro Jornalismo é possível como nunca foi antes”.

Em 13 fontes, a subcategoria “pesquisa” é tratada dissociada das demais subcategorias (“ensino” e “extensão”), os temas versam sobre os desafios da cientificidade da comunicação para os discentes no refletir sobre seu contínuo saber-fazer e como a pesquisa está presente na universidade, através de disciplinas na matriz curricular. Outras apresentam resultados de pesquisas e suas possibilidades de promover a integração entre graduação e pós-graduação.

### 2.5.1.3 *Ensino*

Das 352 fontes codificadas com o subnó “ensino”, nove fontes que tratam a associação das três subcategorias (“ensino”, “pesquisa”, “extensão”) estão analisadas no

item 2.5.1.1. E ainda neste mesmo item, está a análise sobre as oito fontes que associam os termos “ensino” e “extensão”. Quanto às fontes que tratam a associação entre as subcategorias “ensino” e “pesquisa”, totalizam 27, as mesmas já estão comentadas no item 2.5.1.2. Com isso, somente codificados em “ensino”, foram 308 fontes identificadas, o que representa mais de três quartos do total de 396 fontes codificadas.

Todavia, deste total de 308 fontes: 65 delas estão codificadas com o subnó “ensino” em apenas duas referências, incluindo o resumo, ora em combinação com o título, ora com as palavras-chave; 18 fontes estão codificadas apenas no resumo; outras 25 fontes estão apenas com o título e/ou palavras-chave codificadas: sendo que em dez fontes a codificação do subnó “ensino” está presente, simultaneamente, nos títulos e nas palavras-chave, oito fontes com a codificação apenas no título e outras sete fontes codificadas apenas nas palavras-chave. Um total de 208 fontes têm as três referências codificadas nos objetos de análise (título, resumo, palavras-chave), simultaneamente. Para a análise, vamos considerar das 308 fontes, as 293 fontes que codificaram o subnó “ensino”, nas seguintes referências: resumo (18 fontes); título/palavras-chave (10 fontes); título/resumo (35 fontes); resumo/palavras-chave (20 fontes); título/resumo/palavras-chave (218 fontes). Com isso, das 293 fontes, serão descartadas as 15 fontes em que a codificação do subnó “ensino” está apenas no título ou nas palavras-chave.

As 293 fontes codificadas demonstram a superioridade da subcategoria “ensino”, em relação à “pesquisa” e, mais ainda, sobre a “extensão”, tratadas invariavelmente como complementares à primeira. Ou seja, entre as três subcategorias (ensino, pesquisa, extensão), se considerarmos as fontes exclusivamente do subnó “ensino”, as mesmas representam algo em torno de 75% do total, o que significa que o “ensino” é tema exclusivo em três de cada quatro fontes que tratam sobre a formação superior em jornalismo no Brasil. O subnó “ensino” está codificado em 293 fontes, divididas em 129 artigos de anais, 72 artigos de revistas, 52 capítulos de coletâneas, 13 coletâneas, 11 teses, 11 dissertações e quatro livros.

A subcategoria “ensino” é tratada sob várias perspectivas, geralmente, associada a uma questão específica, por isso, alguns temas são mais predominantes, entre eles, a questão do jornalismo especializado (jornalismo digital ou *online*, jornalismo ambiental, esportivo, jornalismo cultural, jornalismo científico, jornalismo comunitário, jornalismo rural, jornalismo turístico), a Internet e as novas tecnologias (convergência, webjornalismo, cibejornalismo, webtv, webrádio, rádio *online*, TV *online*, webjornal, *blogs*), jornal-laboratório, radiojornalismo, telejornalismo, documentário, agência de

notícias, revista, edição, professor/docente, estágio, currículo, diretrizes curriculares, projeto pedagógico, qualidade/diploma/avaliação, ética, responsabilidade social e deontologia, ensino teoria/prática, TCC/projeto experimental, pedagogia/didática e experiências, propostas de cursos e formação, os pioneiros e os precursores.

O ensino do jornalismo especializado aparece sob várias facetas (digital ou *online*, ambiental, esportivo, cultural, científico, comunitário, rural, turístico) e propostas (obrigatória, eletiva, optativa). Os argumentos são sustentados pela baixa visibilidade dos temas e qualificação profissionais. A abordagem inclui a manifestação de docentes, mapeamento, análise dos programas das disciplinas e sua inserção curricular, a proposta de formação, a linguagem, os desafios para a prática e o ensino do jornalismo especializado. O ensino do jornalismo especializado é visto como uma proposta de inclusão social, ao mesmo tempo, um meio de promover a inserção do discente em espaços de formação sociopolítica.

O jornalismo digital, ou *online*, é apresentado como uma das principais competências requeridas para ensino e aprendizagem do jornalismo. Além de seus aspectos históricos, metodológicos e técnicos, são apresentadas também experiências desenvolvidas em várias instituições como atividades “práticas” ou “complementares” no ensino de jornalismo, seu estado atual e suas particularidades, diretrizes rotinas e competências.

A Internet, com suas várias possibilidades de uso e convergência (blogs, webjornalismo, webtv, webrádio, rádio *online*, TV *online*) oferece inúmeras possibilidades como instrumento didático fundamental na qualificação profissional dos futuros jornalistas. São citados experimentos, atividades laboratoriais, novas técnicas, metodologias, novas práticas e conceitos profissionais, que podem redimensionar o sentido da participação dos cidadãos por meio das tecnologias de comunicação, especialmente da Internet. As fontes evidenciam os recursos e o potencial da Internet para as práticas pedagógicas, com mudanças aceleradas no ensino de jornalismo na era digital. Ou seja, a convergência tem provocado efeitos no trabalho dos jornalistas, mas também no ensino com novas exigências na estrutura curricular. A preparação para o processo de ensino-aprendizagem na “cultura convergente” requer práticas de convergência de meios, tecnológica, profissional e de conteúdos adotadas na disciplina. Outras fontes destacam as “novas tecnologias” com alunos conectados por redes telemáticas, com outras perspectivas para a formação profissional, porém, com a necessidade de alargar os métodos de ensino e aprendizagem.

Ao tratar sobre jornais-laboratório, o objetivo é demonstrar como uma “experiência pedagógica de compartilhamento do conhecimento” que contribuem para “formar profissionais como cidadãos”. Como “uma ponte entre o ensino teórico e a realidade das redações de jornal” que “busca diminuir a distância entre teoria e prática”. As fontes relacionam a “importância do exercício laboratorial para a formação dos profissionais do jornalismo”, que contribui na “construção da linguagem jornalística” e serve como exercício complementar. O jornal-laboratório, além de ajudar a “refletir sobre as questões pedagógicas e metodológicas”, promove o ensino da prática, do fazer jornalístico e “exercitar novas técnicas”.

As fontes que abordam as emissoras de rádio em ambiente virtual (webrádios) tratam sobre “seu uso e funcionalidade”, como experiência laboratorial para o ensino de radiojornalismo, como a “utilização de ferramentas digitais de produção de áudio”. Ao implementar a edição digital no ensino/aprendizagem de radiojornalismo, observa-se que se reconfiguram “a tecnologia, a concorrência e a audiência, os conteúdos e o novo perfil de profissional”. Todavia, o uso dessa nova tecnologia deve preservar o espaço das linguagens no ensino de radiojornalismo, hoje desvalorizado em relação a outras técnicas de ensino, para, de fato, servir de experiência laboratorial no processo de aprendizado da linguagem radiofônica. As tecnologias digitais provocam transformações e desafios para professores, alunos e instituições, por isso, os estudantes necessitam da experiência laboratorial frente às exigências da atividade profissional por “uma nova formação, voltada à edição digital”.

As fontes, quando tratam do ensino do jornalismo para televisão, destacam o perfil das emissoras, a história, estrutura física e operacional, recursos humanos e programação. Outra preocupação é refletir sobre “modos de uso e apropriação do webjornalismo audiovisual” pelas tvs universitárias, como potencial para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem do jornalismo audiovisual na atualidade. Os telejornais universitários veiculados na Internet devem considerar as transformações que os produtos webjornalísticos audiovisuais universitários geram no processo de produção jornalística. A TV universitária como produtora pode ser um instrumento educativo de construção do conhecimento. A prática e o ensino de telejornalismo também evidenciam limitações das metodologias e laboratoriais nos cursos de jornalismo no Brasil. Todavia a “experiência didática nas tv universitárias envolve etapas do processo produtivo de um telejornal, que contribuindo para a experimentação e a formação de profissionais competentes e criativos na área”.

O ensino do documentário é bastante prestigiado na prática de projetos experimentais para televisão, principalmente como trabalhos de conclusão de curso, com a adoção da entrevista como procedimento padrão.

As agências de notícias são consideradas uma prática laboratorial, que inserida no contexto dos cursos de jornalismo, “podem atuar como produtora multimídia e contribuir na divulgação do conhecimento produzido pela universidade”, ou seja, um laboratório atualizado de prática jornalística para os alunos.

A revista, na versão *online* ou imprensa, tem a possibilidade de “suprir a carência da prática jornalística no trabalho de campo dos futuros profissionais”, inclusive, com a “experiência de ensino-aprendizagem colaborativa” na produção de reportagens. É uma atividade laboratorial com “as contribuições do processo de edição”, porém, a produção de revistas impressas é um desafio dos professores, que devem “incentivar a produção criativa”.

No âmbito do ensino que reflete a questão da docência no jornalismo, são destacadas as dificuldades docentes na aprendizagem e na aquisição e apropriação da linguagem em sala de aula. As fontes tratam sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo corpo docente quanto às experiências e competências digitais com o uso dos meios de comunicação. A relação professor-aluno e o uso das tecnologias da comunicação no processo de ensino-aprendizagem. A participação docente na orientação da aprendizagem e de trabalhos de conclusão de curso. Abordam a questão dos jornalistas que atuam como professores de ensino superior e suas experiências pedagógicas e mercadológicas, além da formação docente numa sociedade permeada pela cultura da convergência, onde os mesmos exploraram a relação com a utilização de ferramentas interativas, como parte integrante do processo de ensino. Destacam as técnicas, os instrumentos metodológicos que proporcionem um agir docente crítico e reflexivo. Os docentes refletem sobre formação dos profissionais de comunicação, sobre o ensino do jornalismo cultural e do jornalismo digital no Brasil.

O estágio no ensino de jornalismo é uma questão que sempre esteve envolvida em polêmicas, mas, apesar de proibido pela lei que regulamenta a profissão de jornalista, o estágio tem um papel pedagógico importante na formação dos novos jornalistas, preparando-os para as exigências do atual mercado de trabalho. Algumas instituições têm recorrido aos laboratórios de estágio curricular para dar conta das necessidades de preparar alunos para a atuação profissional e realizar experimentação. O desenvolvimento

de projetos pilotos de estágio acadêmico aparecem como prática e deve constituir uma das finalidades didático-pedagógicas do ensino de jornalismo.

O ensino do jornalismo também aborda a questão do currículo, um espaço de disputas e tensões, em busca de um modelo para o curso de jornalismo. As fontes enfatizam que o currículo deve realizar a “aproximação pedagógica entre os ciclos básico e profissionalizante” na definição do perfil profissional, como diferenciais na formação específica em jornalismo. Para isso, reivindicam a “formação de educadores e críticos de mídia”, com uma grade curricular com disciplinas específicas (jornalismo científico, ambiental, ética e legislação). O ensino do jornalismo digital deve promover a “inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC)”, com a “introdução dos componentes digitais nos programas de ensino e as mudanças no currículo dos cursos de jornalismo”, com a “definição da carga horária e o conteúdo de convergência tecnológica-cultural”. As limitações e possibilidades de um currículo que favoreça um ensino de qualidade estão assentadas na relação universidade/mercado de trabalho/sociedade.

O ensino também é visto pela ótica das diretrizes curriculares. Algumas fontes tratam das novas diretrizes curriculares (2013), apontam seus desafios de adaptação, apresentam experiências e contribuições para o ensino do jornalismo, especialmente quanto à inclusão de disciplinas e formação específica em jornalismo, com a construção de uma organização curricular com liberdade para a escolha dos conteúdos que devem compor os currículos. As diretrizes também são abordadas na perspectiva histórica e as mudanças efetivadas ao longo dos anos nas estruturas curriculares.

O modelo de ensino de jornalismo adotado pelas as escolas de jornalismo no Brasil é considerado de natureza crítico-experimental, que precisa se “reinventar no século XXI”, adotar estruturas interdisciplinares que podem “enriquecer e redimensionar o ensino superior do jornalismo”. Defende-se um ensino de jornalismo com projeto político-pedagógico “democrático”, um instrumento e fórum permanente para a discussão de elementos fundamentais para a formação de profissionais.

O ensino do jornalismo também é questionado pelos aspectos da “qualidade” e da necessidade de “diploma”. Os padrões de qualidade no ensino da comunicação no Brasil é uma preocupação com a temática antiga. São destacadas iniciativas e propostas “na busca por melhorar a qualidade do ensino do jornalismo” e oferecer uma formação focada na “qualidade dos profissionais para o mercado da comunicação” ou formar cidadãos críticos, pois a “sociedade precisa e tem direito à informação de qualidade, ética, democrática”. Isso é possível pela “graduação específica em jornalismo”, promovendo a



interdisciplinaridade “para garantir um aprendizado de qualidade dos conteúdos e instrumentais necessários à formação profissional”. De um lado, os defensores do ensino específico para “melhorar a qualidade da produção jornalística no país”, de outro, os defensores de um ensino mais afeito às necessidades do mercado da comunicação. A obrigatoriedade do diploma específico para o exercício do jornalismo e a discussão sobre a formação necessária para o jornalista colocam o ensino no centro da temática. O diploma é considerado importante para a regulamentação da atividade jornalística com legitimidade profissional, para quem defende que o “jornalismo deve ser exercido por profissionais diplomados”. O ensino do jornalismo respalda por credencial acadêmica a profissionalização do jornalista.

O ensino ainda é tratado também considerando as experiências e propostas pedagógicas e os pioneiros no ensino de jornalismo no Brasil. Quanto à prática pedagógica, as fontes tratam sobre “conteúdo programático”, “recursos didáticos”, “forma de ensino ativo e cooperativo entre alunos e professor”, “alternativas metodológicas e didáticas”, “novas estratégias pedagógicas”, “pedagógica participativa”, além de tratar sobre “deficiências e melhorias” para um “modelo pedagógico de ensino do interesse público e da cidadania” na formação de jornalistas. As fontes se concentram ainda nos primórdios, matrizes inspiradoras e os modelos forâneos de ensino do jornalismo no cenário nacional. Traçam o caminho do ensino do jornalismo, os primeiros passos acadêmicos, as experiências inovadoras no preparo do profissional que produz e dissemina a informação. Além dos cursos pioneiros, também são relatadas as contribuições dos precursores do ensino de jornalismo no Brasil: ao fundar a primeira escola de jornalismo do Brasil, Cásper Líbero gera o conceito de jornalismo moderno. Também é destacada a trajetória e as contribuições pedagógicas de Luiz Beltrão sobre “currículo, métodos e processos didáticos”, o “intelectual pioneiro das ciências da comunicação no Brasil”, cujo legado, a “didática para o aperfeiçoamento do ensino do jornalismo” ainda serve para as novas gerações de professores e estudantes. Criador do primeiro curso de jornalismo do Brasil, mas que não chegou a ser implantado, o jornalista Costa Rego também é lembrado pela primeira proposta de sistematização do curso na Universidade do Distrito Federal, uma experiência singular na institucionalização do ensino superior no Brasil.

A ética é destacada como uma parte importante do ensino de jornalismo que necessita de disciplinas específicas de legislação. “Tornou-se indispensável” o ensino de ética e a necessidade de reflexões em torno de direitos e deveres. A ética aparece como

pilar na legitimidade social da área e da atuação profissional, o que é possível com o ensino da mesma na etapa de graduação da preparação do jornalista.

A teoria e a prática no ensino de jornalismo, em geral, alertam para a importância de ambos na formação em jornalismo. Porém, teoria e prática são tratadas como dissociadas e que precisam dialogar: “Relação teoria e prática e às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem”; “contribuir para as discussões sobre as teorias e práticas do jornalismo”; “discutir os desafios da formação teórica no ensino de graduação”; “contribuir para uma aproximação entre as disciplinas teóricas do ciclo básico e as disciplinas das práticas profissionalizantes”; “superar o pseudo-dilema entre formação teórica e formação profissional”; “o lugar da teoria na formação técnico-profissional do jornalista”. Outras fontes se dedicam ao ensino da disciplina teorias da comunicação nos cursos de graduação: “levantamento bibliográfico”; “o lugar e sentido conceitual da teoria da comunicação no ensino de jornalismo”; os “programas de ensino de teorias da comunicação”, as “demandas acadêmicas” e a didática no ensino de teorias da comunicação.

## **2.5.2 As variáveis e suas subvariáveis: especialização, projeto pedagógico, tipo de formação, atividades de integralização**

Depois de abordamos as três subcategorias (ensino, pesquisa, extensão) que formam a tríade de sustentação da formação superior no Brasil, inclusive em jornalismo, é a vez de tratar sobre as variáveis e subvariáveis que constituem a matriz de seleção. Abordaremos cada uma delas e, por consequência, as suas respectivas subvariáveis.

### *2.5.2.1 Especialização*

Na variável “especialização” (Internet e afins, jornal, revista, rádio, TV) são codificadas o total de 161 fontes, sendo que as mesmas se dividem entre as subvariáveis, em algumas situações a mesma fonte foi codificada em mais de um subnó, portanto, a totalidade das fontes codificadas nas subvariáveis não equivale ao total de fontes identificadas na variável “especialização”.

#### **2.5.2.1.1 Convergência/multimídia/Internet**

Na primeira delas, que trata sobre “convergência/multimídia/Internet”, as referências estão codificadas em 104 fontes, sendo 47 artigos de anais, 24 artigos de revistas, 24 capítulos, três coletâneas, três dissertações, duas teses e um livro. Todavia, em 14 fontes foram codificadas apenas uma referência no objeto de análise (título ou resumo ou palavras-chave), sendo que cinco delas foram codificadas apenas no título ou palavras-chave e foram descartadas, restando para análise 99 fontes. As discussões se concentram em alguns temas, entre os mais recorrentes: experiências laboratoriais, as novas tecnologias e a formação profissional, metodologias de ensino de jornalismo digital, a produção de conteúdo para mídias digitais, ensino de radiojornalismo na era digital, a convergência e a inserção da tecnologia no ensino de jornalismo.

O uso dos produtos laboratoriais digitais para o aprimoramento profissional aparece, principalmente, no modelo de jornal-laboratório digital, indicado como “complementando na prática as teorias recebidas em sala de aula”, que podem ser desenvolvidas em vários formatos: webrádios, webtv’s, agência de notícias em suporte digital, laboratório convergente de estágio curricular, webjornalismo audiovisual, entre outros. Parte das fontes também se dedica a justificar a importância de um jornal-laboratório digital: “Como forma de aprendizado e armazenamento de informações sobre a profissão”, “em uma perspectiva convergente”, “multi-usuário e descentralizado”, “alteração das rotinas de práticas laboratoriais”, “potencialidades na formação universitária do jornalista”, “relato de experiências”, “ferramentas eficientes e ambientes integrais de ensino-aprendizagem”.

A presença das novas tecnologias na formação profissional é justificada pela inevitável “transição do analógico para o digital”, o que provoca uma discussão sobre o uso das mesmas no ensino do jornalismo, especificamente os recursos da Internet. As novas tecnologias são apontadas como importantes na prática pedagógica e na formação dos futuros jornalistas. “Novas tecnologias são ferramentas do cotidiano e devem integrar essa prática pedagógica”, “possibilidades das novas tecnologias e o uso das ferramentas interativas no ensino de jornalismo”, as mudanças no “ensino de jornalismo com as novas tecnologias digitais”, “perspectivas para a formação profissional do jornalista com as novas tecnologias de comunicação”, “integração do ensino com as novas tecnologias”, “as tecnologias digitais e a formação cidadã dos jornalistas brasileiros”, “inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos currículos de jornalismo”, “formação para atuar na sociedade digital”, “adequação da formação em jornalismo tendo em vista a comunicação digital”, “formação dos jornalistas diante dos novos suportes

mediáticos”, “transformações no saber-fazer dos jornalistas a partir do digital”, “infra-estrutura das instituições de ensino na área de jornalismo digital”.

Outro ponto analisado trata da questão metodológica no ensino do jornalismo digital, com destaque na utilização da interatividade como auxiliar dos docentes de ensino de jornalismo. Além dos aspectos metodológicos de ensino do jornalismo digital (“metodologias de ensino utilizadas em jornalismo digital”, “atualizações metodológicas no ensino digital”, “metodologias e softwares para o ensino do jornalismo”, “construção de metodologia de pesquisa e de didática próprias para o ensino do jornalismo em plataformas virtuais”, “jornalismo digital e o reflexo nas metodologias de ensino do jornalismo”), as fontes também ocupam-se do ensino de jornalismo em tempos de ciberespaço: “Particularidades do ensino do jornalismo digital”, “reflexão sobre o ensino de jornalismo on-line em laboratório”, “mapeamento do ensino de jornalismo digital”, “a construção do ensino do jornalismo digital no Brasil”, o “ensino da reportagem com Auxílio do Computador”, “redes sociais e as metamorfoses do ensino-aprendizado”, “discussões teóricas sobre o ensino de jornalismo digital”, “aplicações e uso das redes digitais no processo de ensino-aprendizagem de jornalismo”, “desenvolvimento do ensino de jornalismo on-line nos cursos de graduação”, entre outros.

A produção de conteúdo para mídias digitais inclui as etapas, as linguagens, transformações e as possibilidades: “Linguagens e tecnologias para a produção de conteúdos jornalísticos”, “linguagens inovadoras” para o jornalismo contemporâneo, “etapas do processo de produção e ensino de conteúdos jornalísticos digitais”, “processo de produção: possibilidades e limitações”, “os aspectos de produção, redação, edição e publicação da notícia”, “as transformações dos produtos webjornalísticos no processo de produção jornalística”.

O ensino de radiojornalismo na era digital, no cenário de convergência, na superação de conceitos e linguagens, aparece em diversas situações, contudo, sempre de alguma forma relacionado ao uso das tecnologias: “A era digital no ensino de rádio”, “radiojornalismo num cenário de convergências tecnológicas”, “implementar a edição digital no ensino/aprendizagem de radiojornalismo”, “a convergência tecnológica e as práticas pedagógicas no ensino de radiojornalismo”, “tecnologias digitais provocam transformações no radiojornalismo”.

A convergência no ensino de jornalismo é tratada de forma mais explícita em algumas fontes, relacionada às adequações nos projetos pedagógicos, nos currículos, na preparação de docentes e discentes para as implicações da convergência para o ensino de

jornalismo. “Convergência de mídia e a adequação do projeto pedagógico do curso de jornalismo”, “estratégias para preparação proativa diante da convergência das mídias”, “a convergência de mídias causa mudanças estruturais no jornalismo e os currículos dos cursos”, “formação em jornalismo, num cenário de convergência e de plataformas digitais”, “o aluno de jornalismo em tempos de convergência”, “a pedagogia do jornalismo na era da convergência tecnológica”, “a formação docente na sociedade de cultura da convergência”, “convergência digital e os efeitos no trabalho e no ensino dos jornalistas”, “convergência entre disciplinas, com conteúdo multimídia”, “ensino-aprendizagem de jornalismo em tempos de convergência de mídia”.

Para finalizar, tem-se outro grupo de fontes acerca da temática que trata sobre a inserção da tecnologia no ensino de jornalismo, inclusive seus impasses pedagógicos e desafios tecnológicos. A inserção da tecnologia no ensino de jornalismo é necessária e imediata: “Lacunas tecnológicas entre a formação jornalística e o exercício da profissão”, “reflexão crítica sobre os usos e os potenciais de aproveitamento da TV digital na formação dos futuros profissionais”, “uma nova formação com atividade profissional voltada à edição digital”, “mudanças necessárias no jornalismo e na formação profissional”, “modelo de jornalismo e formação profissional com participação dos cidadãos por meio da internet”, “ensino do jornalismo digital, conteúdos curriculares e perfis profissionais”, “ensino do radiojornalismo considerando a tecnologia e o novo perfil de profissional”, “grades curriculares, planos de ensino e demandas profissionais” em tempos de convergência, “o ensino do jornalismo e a mudança na prática profissional do jornalismo”, “tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de jornalismo no Brasil”, “tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos formativos em jornalismo”.

#### 2.5.2.1.2 Jornal

Do total de 33 fontes codificadas com o subnó jornal, seis foram descartadas, pois apresentavam codificação apenas no título ou na palavras-chave, restando 27 fontes presentes em 17 artigos de anais, quatro capítulos, três revistas, duas dissertações e uma tese. O jornal é tratado mais na sua versão digital e menos na versão impressa. E principalmente na versão jornal-laboratório: “Tornou-se fundamental a implantação de um jornal laboratório digital”, “como extensão da universidade”, “modelos comparados”, “processos de produção”, “o jornal-laboratório na formação do jornalistas”, “a mais

antiga e a melhor forma de aliar teoria e prática dentro do processo de ensino-aprendizagem”, “produção de notícias em jornal digital”, “o desafio pedagógico”, “novas linguagens no projeto gráfico”, invariavelmente destacam a importância do jornal-laboratório “para o aprimoramento acadêmico do aluno e seu papel como agente no processo de divulgação de informações jornalísticas à sociedade”. O jornal na sua versão impressa, considerando o aluno e seu papel como agente no processo “ensino de jornalismo comunitária e o jornal-laboratório impresso”, “prática do jornalismo impresso”, “pedagogia e gêneros no jornalismo laboratorial impresso”, “jornal-laboratório impresso como espaço pedagógico para prática jornalística”, “convergência entre disciplinas em prol da edição de um jornal impresso”, “edição em jornais impressos”. São relatadas também experiências com o uso do jornal-laboratório: “Como forma de aprendizado e armazenamento de informações”, “como instrumento didático fundamental na qualificação profissional dos futuros jornalistas”, “experiência pedagógica para formar jornalistas como profissionais e como cidadãos”, “experimentação para novas linguagens”. Outro aspecto aborda trata da teoria e da prática do jornal-laboratório: “A ponte entre o ensino teórico e a realidade”, “complementando na prática as teorias recebidas em sala de aula”, “teoria e prática por uma formação integral do comunicador”, “exercício laboratorial jornalístico na formação profissional e na prática da cidadania”, “os resultados da prática do jornal-laboratório”.

#### 2.5.2.1.3 Revista

O subnó “revista” foi codificado em cinco fontes, dois artigos de anais, dois artigos de revistas e um capítulo. A revista aparece como proposta pedagógica para o ensino de jornalismo: “Experiência de ensino-aprendizagem na produção de revista”, “potencialidades da revista no ensino de jornalismo”, “contribuições da revista como laboratório no ensino de jornalismo”, “proposta pedagógica para projeto da revista-laboratório”, “revistas impressas como experiência e prática de mercado”.

#### 2.5.2.1.4 Rádio

O subnó “rádio” foi codificado em 26 fontes, porém, uma foi descartada devido à codificação apenas das palavras-chave. Nas demais 25 fontes, entre elas, 15 artigos de anais, quatro artigos de revistas, três capítulos, uma tese e uma dissertação. As fontes

tratam o rádio preocupadas com a questão da convergência e digitalização, ou seja, com a “presença das webrádios nos cursos de jornalismo”, “as emissoras no ambiente virtual, com novas características e conteúdos”. Isso ocorre quando trata da formação (“prática laboratorial na formação dos estudantes de jornalismo num cenário convergência”, “a formação do jornalista de rádio e as tecnologias digitais”, “a formação específica do radiojornalista”, “nova formação voltada à edição digital em radiojornalismo”, “alternativas para melhorar a formação dos estudantes de jornalismo”), como também ao ensino de rádio (“oralidade e linguagem”, “edição digital no ensino/aprendizagem de radiojornalismo”, “experiência e proposta pedagógica”, “o ensino do radiojornalismo e o cenário das convergências tecnológicas”, “o ensino do radiojornalismo com a internet”, “os conteúdos e o novo perfil de profissional”, “rádios universitárias com potencial de extensão e laboratório de ensino”), com ainda sobre as técnicas (“o processo de ensino-aprendizagem das técnicas e linguagens a partir das inovações tecnológicas”, “técnicas de edição digital em rádio”), e mais ainda nas propostas que destacam a experimental no rádio (“experiência laboratorial da rádio”, “as rádios como espaço para experimentação”, “experiência de ensino de rádio no espaço laboratorial”, “a inserção do experimental como introdução à prática de radiojornalismo”).

#### 2.5.2.1.5 TV

No subnó “TV”, 26 fontes foram codificadas, sendo 16 artigos de anais, quatro artigos de revistas, três dissertações, duas teses e um livro. Entretanto, uma das fontes teve codificada apenas uma palavras-chave, sendo, por isso, descartada.

A TV é tratada sob a perspectiva da produção do telejornal laboratorial e da trajetória da formação. As fontes se dividem em quatro temas: ensino, TVs universitárias, TVs na Internet e produção de documentário. Na perspectiva do ensino, são destacadas as contribuições e o papel da TV na formação de jornalistas: “Potencialidades do ensino de telejornalismo para experimentação na linguagem audiovisual”, “ensino de telejornalismo na era digital”, “valor estratégico da comunicação audiovisual no ensino e na pesquisa”, “proposta de ensino do telejornalismo”, “pesquisa e ensino da comunicação audiovisual”. Outras fontes destacam as TVs universitárias como espaço para experimentação: “pressupõe pensar uma programação especial distintas das emissoras comerciais”, “os primeiros telejornais universitários veiculados na Internet”, “limitações das metodologias laboratoriais nos telejornais universitários”, “produção webjornalística

audiovisual universitária”, “os usos e os potenciais de aproveitamento da TV universitária”, “panorama das TVs universitárias”. As emissoras de TV universitárias também são refletidas considerando a Internet: “Televisão universitária on-line”, “webjornalismo audiovisual universitário no Brasil”, “modos de uso e apropriação do webjornalismo audiovisual”, “webtvs universitárias no ensino do jornalismo audiovisual”. O documentário audiovisual também é tratado por algumas fontes: “O documentário na prática de projetos experimentais”, “processo de aprendizado do documentário televisivo”, “documentário como produção jornalística experimental”, “o vídeo-documentário no curso de jornalismo”.

#### 2.5.2.2 Projeto pedagógico

Na variável “projeto pedagógico” foram codificadas 100 fontes, porém, as mesmas não estão todas relacionadas à referida variável, também tratam sobre as suas subvariáveis: “currículo”, “perfil do egresso”, “competências” e “habilidades”. Inicialmente, trataremos sobre a variável e posteriormente sobre as suas subvariáveis. Diretamente tratando da variável “projeto pedagógico”, foram identificadas 27 fontes com codificação, sendo nove artigos de anais, nove artigos de revistas, seis capítulos, duas coletâneas e duas teses. Porém, considerando que quatro fontes foram codificadas apenas no título ou nas palavras-chave, as mesmas foram descartadas. Nas 24 fontes restantes, o “projeto pedagógico” é pesquisado por sua concepção, propostas e contribuições para o ensino de jornalismo. “Origens e concepções político-pedagógicas do projeto pedagógico dos cursos de jornalismo”, “os modelos externos”, “concepção educacional do projeto pedagógico”, “concepção e implantação do projeto político-pedagógico do curso de jornalismo”, “proposições para a construção de um projeto pedagógico para o curso de jornalismo”, “um roteiro para construção do projeto pedagógico”, “o projeto e a prática pedagógica”, “interação entre processo ensino-aprendizagem”, “interdisciplinaridade no projeto pedagógico”, “formação acadêmica”, “processo de produção jornalística no projeto pedagógico do curso”, “projetos pedagógicos dos cursos e a interação entre os atores”, “em contraposição ao simples currículo”, “elaborado para o jornalismo contemporâneo”, “postura funcionalista credenciada pelo mercado”, entre outros.



### 2.5.2.2.1 Currículo

Entre as subvariáveis do “projeto pedagógico”, o “currículo” é o que mais concentra fontes codificadas, que, juntas, somam em torno de 70% das fontes codificadas entre as referidas subvariáveis. No total, são 70 fontes que estão divididas em 36 artigos de anais, 17 artigos de revistas, seis capítulos, quatro teses, três dissertações, dois livros e duas coletâneas. Mas, considerando que 13 fontes tiveram apenas o título ou palavras-chave codificada, as mesmas foram desconsideradas, restaram 57 fontes para análise. Pelo menos três vertentes são bastante nítidas quando o currículo de jornalismo é analisado: tecnologia, disciplinas específicas (complementares, especializadas, eletivas) e propostas para elaboração.

Quanto à questão da tecnologia no subnó “currículo”, a mesma é abordada considerando “formatos e conteúdos curriculares com a perspectiva de convergência tecnológica”, a “inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no currículo”, a “abordagem tecnológica no currículo de jornalismo”, com foco no “conteúdo de jornalismo digital e convergência”, “tecnologia e recursos multimidiáticos no currículo dos cursos de jornalismo”, “convergência de mídias e os currículos dos cursos de jornalismo”, “estágios curriculares na convergência midiática”, “componentes digitais nos currículos de jornalismo”. Outra parte trata sobre as disciplinas no currículo (eletivas, obrigatórias e complementares): “Jornalismo cultural nos currículos de jornalismo”, “teorias da comunicação na estrutura curricular”, “disciplinas de comunicação comunitária nos currículos de jornalismo”, “disciplinas teóricas”, “currículo e questão de gênero”, “disciplinas especializadas na grade curricular”, “disciplinas específicas para divulgadores da ciência”, “o fotojornalismo nos currículos”, a “questão curricular e pedagógica na disciplina Ética e Legislação”, “crítica dos meios de comunicação como disciplina curricular em jornalismo”, “concepção e características das disciplinas que compõem a grade curricular”, “revistas impressas nos currículos”, “gêneros jornalísticos nas propostas curriculares”, “deontologia jornalística nos currículos”, “ensino de rádio com perspectiva interdisciplinar nos currículos de jornalismo”, “línguas estrangeiras nas estruturas curriculares de jornalismo”, entre outros. A terceira parte dos trabalhos analisados tem como objeto propostas para o currículo: “Adequação no currículo de formação em jornalismo”, “as matrizes curriculares dos cursos de jornalismo no Brasil”, “estratégias do currículo”, “as estruturas curriculares”, “teoria e prática no currículo de jornalismo”, “reestruturação/reformulação curricular”,

“currículo na definição do profissional”, “formação cidadã no currículo de jornalismo”, “flexibilidade nos currículos”, “cidadania nos conteúdos curriculares de jornalismo”, “currículo na produção da identidade dos jornalistas”, “conteúdos curriculares e técnicas profissionais”, “proposta curricular para a produção jornalística”, “definição curricular a partir do mercado de trabalho”, “currículo como campo de possibilidades”, “abertos para formação técnica e política específica que habilita para a tarefa de mediador”.

#### 2.5.2.2.2 Perfil do egresso

O subnó “perfil do egresso” foi codificado em apenas nove fontes, sendo cinco artigos de anais e quatro artigos de revistas. Os temas são variados: “Definição perfil de egresso a partir de um diagnóstico do mercado de trabalho”, “prognósticos para o novo perfil de profissional”, “reflexão sobre o perfil e as produções do curso de jornalismo”, “o perfil dos jornalistas formados como preocupações dos pesquisadores”, “recursos multimidiáticos no panorama do perfil do jornalista”, “relação professor-aluno no novo perfil do egresso em jornalismo”.

#### 2.5.2.2.3 Habilidades/competências

O subnó “habilidades/competências” está codificado em apenas cinco fontes, dentre as quais três artigos de anais, um capítulo e uma tese. Ambos são tratados, em geral, de forma associada. Todavia, seguem caminhos distintos na abordagem: “Papel do docente no desenvolvimento de novas habilidades e competências por parte dos alunos”, “as Diretrizes Curriculares e as competências do egresso de jornalismo”, “experiências do ensino por habilidades e competências no campo do jornalismo”, “as transformações contemporâneas e as competências digitais necessárias para um profissional recém-formado”, “ferramentas e conhecimentos necessários para a formação de um profissional com múltiplas habilidades e competências”.

#### 2.5.2.3 Tipo de formação

Na variável “tipo de formação” foram codificadas 90 fontes, sendo 50 artigos de anais, 22 artigos de revistas, 12 capítulos, três coletâneas, duas dissertações e uma tese.

Porém, entre as mesmas, são evidenciadas duas subvariáveis “teoria/prática” e “academia/mercado”. A análise, então, será feita através das referidas subvariáveis.

#### 2.5.2.3.1 Teoria/prática

Do total de 72 fontes codificadas com o subnó “teoria/prática”, 41 artigos de anais, 16 artigos de revistas, dez capítulos, duas coletâneas, duas dissertações e uma tese. Porém, 29 fontes foram descartadas, pois, em nove, o subnó estava codificado apenas nas palavras-chave, em outras 15, no título e, em mais cinco, no título e palavras-chave.

As 43 fontes que restaram para análise mostram teoria e prática ora como indispensáveis na formação, outra como antagônicas; há, ainda, fontes que separam a teoria e a prática, outras que focam no ensino de teorias da comunicação/jornalismo e, ainda, as que destacam os laboratórios como necessários para unir teoria e prática ou para exercício da prática ou aplicação da teoria. Parte das fontes tratam da relação indispensável para a formação em jornalismo: “Teoria e prática na qualidade do jornalismo”, “perspectivas teóricas relevantes para o aperfeiçoamento de práticas profissionais”, “aproximação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas dos cursos de jornalismo”, “a pesquisa como processo prático-teórico”, “relação entre a teoria e a prática no curso de jornalismo”, “conexão entre teoria e prática no ensino de jornalismo”, “discussões sobre as teorias e práticas do jornalismo”, “teoria e prática da edição em jornalismo”, “a pesquisa como instrumento que interage teoria e prática”, “experiência unindo teoria e prática”, “formação com domínio das teorias e práticas formação teórico-prática do comunicador social”, “perspectivas teóricas e novas práticas profissionais”. Na sequência, o ensino de teorias da comunicação e/ou jornalismo também tem destaque entre as fontes analisadas: “Disciplina teorias da comunicação na estrutura curricular”, “o ensino de teorias da comunicação”, “estruturação, ementa e conteúdo programático”, “o lugar e sentido conceitual das teorias da comunicação”, “teorias do jornalismo na produção de artigos acadêmicos”, “teoria do jornalismo como instrumento pedagógico”, “teoria do jornalismo nas disciplinas de práticas jornalísticas”, “importância do estudo das Teorias da Comunicação nos cursos de jornalismo”, “perfil das disciplinas de teorias da comunicação”, “ensinar as práticas a partir da teoria do Jornalismo”. Os laboratórios são apresentados como espaços para unir teoria e prática ou para exercício da prática ou aplicação da teoria: “Jornal-laboratório impresso para diminuir a distância entre teoria e prática”, “jornais-laboratórios melhor forma de aliar teoria e prática”,

“prática e aprendizado com o jornal-laboratório”, “prática jornalística utilizando modelos laboratoriais”, “experiências em sala de aula unindo disciplinas teórica e prática”, “agência de notícias como prática laboratorial”, “órgãos laboratoriais na relação teoria-prática”, “telejornalismo como desafio entre cultura teórica e prática profissional”. O antagonismo que marca a relação entre teoria e prática também é objeto de estudo nas fontes selecionadas: “Antagonismo entre teoria e prática”, “falta de sintonia entre a universidade e o campo de trabalho”, “embate entre o modelo teórico e o prático no ensino de jornalismo no Brasil”, “da teoria versus prática”, “disjunção entre teoria e práticas na formação profissional”, “dilema teoria x prática”, “dicotomia entre teoria e prática”, “o debate que opõe a teoria e a prática”, “alunos separam os espaços da universidade (território da ‘teoria’) e do mercado de trabalho (império da ‘prática’)", “superação do pseudo-dilema entre formação teórica e formação profissional”. Outros autores promovem a separação entre a teoria (“teorias presentes em programas universitários”, “teorização no ensino de jornalismo”, “desafios da formação teórica em jornalismo”, “sugestões para o ensino teórico”) e a prática (“a prática e o ensino de jornalismo no presente”, “projetos experimentais para incentivar a prática”, “mudanças nas práticas de ensino com as tecnologias digitais”, “incentivo da prática na escola de jornalismo”, “prática jornalística de campo entre os futuros profissionais”, “ensino de disciplina de conteúdo prático”).

#### 2.5.2.3.2 Academia/mercado

O subnó “acadêmica/mercado” foi codificado em 23 fontes, 13 artigos de anais, sete artigos de revistas, dois capítulos e uma coletânea. Todavia, duas fontes foram descartadas devido à codificação apenas do título ou palavra-chave. Sobre o subnó “academia/mercado”, restaram, então, 21 fontes para análise. Os trabalhos se dividem em dois grandes grupos: os que analisam a importância da relação entre a academia e o mercado e os que acreditam que o papel da academia é se orientar pelas necessidades do mercado. No primeiro ponto, a relação academia/mercado é tratada sob várias perspectivas: “Parceria faculdade-empresa na área de jornalismo”, “perspectivas de formação e mercado de trabalho para o comunicador contemporâneo”, “crise da profissão no mercado de trabalho e procura por formação”, “curso para formar profissionais que ‘dêem conta do recado’”, “cursos e a necessidade de ser credenciados pelo mercado”, “confrontando demandas de mercado e experiências pedagógicas”, “dicotomias entre a

realidade profissional e a acadêmica”, “relação mercado-ensino-sociedade”, “construção do conhecimento e a formação profissional”, “entre o mercado e universidade”, “os gêneros jornalísticos na universidade e no mercado de trabalho”, “falta de sintonia entre a universidade e o campo de trabalho”, “formação específica para atuação do egresso no mercado”, “formação de profissionais de jornalismo e mercado de trabalho”, “aluno proativo para enfrentar as novas realidades de mercado”, “sala de aula como espaço de prática próxima a do mercado”. No segundo ponto, são destacados os textos que defendem a formação a partir da perspectiva do mercado: “Formação é focar na qualidade dos profissionais para o mercado”, “transformação para atender a necessidade do mercado”, “formação e exigências do mercado”, “formação do jornalista a partir de um diagnóstico do mercado de trabalho”, “adequação das instituições as novas demandas sinalizadas pelo mercado de trabalho”, “panorama do mercado de trabalho para o jornalista contemporâneo”, “comunicador polivalente para o mercado de produção de conteúdos”.

#### 2.5.2.4 Atividades de integralização

A variável “atividade de integralização” é um subnó composta de três subvariáveis (“laboratorial”, “complementar” e “estágio”), que estão codificadas em 79 fontes, divididas em 45 artigos de anais, 14 artigos de revistas, 14 capítulos, três dissertações, duas teses e um livro. A seguir, vamos analisar, separadamente, cada uma das subvariáveis que foram codificadas como subnó da variável “atividade de especialização”.

##### 2.5.2.4.1 Laboratorial

A subvariável “laboratorial” é o subnó presente em mais de 80% das fontes codificadas na variável “atividades de integração”. São 65 fontes codificadas, sendo 38 artigos de anais, 13 capítulos de livros, nove artigos de revistas, três dissertações, uma tese e um livro. Do total de 65 fontes, três foram descartadas, pois a codificação foi realizada apenas no título ou nas palavras-chave.

Os laboratórios são tratados em diversas perspectivas, em que são consideradas as experiências com mídias digitais, as várias possibilidades de uso do jornal-laboratório, as oportunidades de convergência nos espaços laboratoriais; os mesmos também tratam

sobre laboratórios específicos para impressos, revistas, rádios, audiovisual e agência de notícias, além de outras experiências laboratoriais possíveis com o uso da Internet.

As experiências laboratoriais, em formatos e suportes diversos, enfatizam, com regular frequência, os aspectos “digitais” e “*online*”, além de reforçar o aspecto da experiência: “Experiência pedagógica do jornal-laboratório”, “formar jornalistas como profissionais e como cidadãos”, “agência de notícias como experiência laboratorial”, “agência de notícias on-line como experiência laboratorial”, “jornal-laboratório como experiência metodológica e editorial”, “experiência do jornal-laboratório digital”, “jornal-laboratório digital complementando na prática as teorias da sala de aula”, “experiência de ensino de ciberjornalismo e de jornal-laboratório”, “experiência de ensino-aprendizagem colaborativa na produção de revista-laboratório”, “experiências de uma produção audiovisual universitária como atividade de ensino”, “experiência de ensino no espaço laboratorial”, “radiojornal como experiência laboratorial de aprendizado do fazer jornalístico”, “reflexão sobre uma experiência portal-laboratório de jornalismo on-line”, “experiência laboratorial na rádio universitária”, “experiência de agência de notícias como laboratório atualizado de prática jornalística”, “produção de impressos experimentais como laboratório de jornalismo”, “desafio pedagógico de um jornal-laboratório”, “portal digital como produto laboratorial experimental do curso de jornalismo”, “experiência de aproximação dos alunos ao jornal-laboratório”, “prática laboratorial em jornalismo on-line como ambiente integral de ensino-aprendizagem”, “atividade laboratorial para as práticas de comunicação”, “produtos laboratoriais ‘lincando’ teoria e prática”, “produções laboratoriais dos cursos de jornalismo no Brasil”, “tendências de produção laboratorial digital nos cursos de jornalismo”, “uso do ciberjornalismo nas práticas laboratoriais de formação do jornalista”.

O jornal-laboratório também é abordado nas várias possibilidades e contribuições para o ensino e a prática nos cursos de jornalismo: “Jornal-laboratório como ponte entre o ensino teórico e a realidade das redações de jornal”, “jornal-laboratório multi-usuário e descentralizado”, “jornal-laboratório como uma atividade pedagógica”, “projeto gráfico em jornal-laboratório”, “agência notícias como jornal-laboratório importante para prática e aprendizado”, “espaço pedagógico para uma prática jornalística”, “jornal-laboratório como extensão da universidade”, “teoria e prática em jornal-laboratório”, “formação integral do comunicador”, “jornal-laboratório na comunicação comunitária”, “jornal-laboratório e a formação dos jornalistas”, “ensino de processos de produção no jornal-laboratório impresso”, “produção do jornal-laboratório como processo de aprendizagem

no jornalismo”, “qualidade da informação jornalística”, “formas de aliar teoria e prática dentro do processo de ensino-aprendizagem”, “jornal-laboratório para práticas de convergência de meios, tecnológica, profissional e de conteúdos”, “prática do jornal-laboratório digital pelo estudante contemporâneo”, “modernidade laboratorial no curso de jornalismo”, “jornal-laboratório impresso no processo de aprendizado e alternativa para a comunidade”, “papel do laboratório e a sua funcionalidade”, “formação cidadã do jornalista respaldo na produção laboratorial”.

As fontes que relacionam o laboratório de jornalismo à necessidade de práticas de convergência o fazem sob argumentos variados: “Laboratório convergente de estágio curricular em jornalismo”, “laboratórios convergentes de jornalismo em universidades brasileiras”, “laboratórios com características de multimídia para formação de jornalistas para lidar com a convergência de mídias”, “portal como laboratório de convergência de mídia no processo de ensino e aprendizagem”, “laboratório de convergência de mídia”, “ensino de jornalismo-laboratório em uma perspectiva convergente”.

As demais fontes codificadas no subnó “laboratorial” dividem-se entre os laboratórios específicos: para impressos (“gêneros no jornalismo laboratorial impresso”, “pedagogia do jornalismo laboratorial impresso”, “produção pedagógica da informação no jornalismo laboratorial impresso”), revista (“proposta pedagógica da revista-laboratório”, “contribuições do processo de edição de uma revista-laboratório ao ensino de jornalismo”), rádio (“radiowebs universitárias como laboratórios”, “conteúdos radiofônicos em mídias sociais laboratoriais”, “rede universitária de rádios como potencial de laboratório de ensino”, “webrádios como experiências laboratoriais”), audiovisual (“jornalismo audiovisual na internet projeto-laboratório para estudantes de jornalismo”, “telejornais universitários na internet como laboratório do curso de jornalismo”, “metodologias laboratoriais nas tvs universitárias”, “metodologia de ensino de telejornalismo”, “produção do telejornal laboratorial”), agência (“ensino de práticas do jornalismo para agência de notícias digital”, “agência universitária de notícias como veículo laboratorial”, “o papel das agências universitárias de notícias como uma alternativa de produto laboratorial”), além da possibilidade de outras experiências com a web (“webjornal-laboratório como instrumento didático”, “blogs como ferramentas de ensino do jornalismo”, “ensino do jornalismo digital em laboratório de webcomunicação”).

#### 2.5.2.4.2 Complementar

No subnó “complementar”, foram codificadas nove fontes. Presentes em seis artigos de anais e três artigos de revistas. Em geral, são atividades experimentais entendidas como importantes para a complementação da formação dos jornalistas: “Agência de notícias como ensino complementar”, “experiência de radioteatro como opção complementar no currículo de jornalismo”, “telejornais universitários veiculados na Internet como um laboratório de disciplinas complementares do curso de jornalismo”, “seminários sobre jornalismo rural para complementar a formação”, “experiência como complementar na formação de repórteres cidadãos”, “experiência extraclasse”, “as atividades da agência experimental em caráter extracurricular”, “atividades complementares para a formação de jornalistas”.

#### 2.5.2.4.3 Estágio

A subvariável “estágio”, apesar de ser um tema sempre em discussão quando trata da formação do jornalista, foi abordado por apenas oito fontes, sendo comentado em cinco artigos de anais, dois artigos de revistas e uma tese. Todas elas de alguma forma destacando a importância do estágio: “Laboratório convergente de estágio curricular em jornalismo”, “estágio curricular em Jornalismo e convergência de mídias”, “estágio como procedimento pedagógico na formação do jornalista”, “parceria empresa-escola em atividades complementares para a formação de jornalistas”, “regulamentação do estágio para estudantes de jornalismo no Brasil”, “o estágio em jornalismo sob uma perspectiva pedagógica”.

### 2.6 FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO: diretrizes e propostas

Os cursos superiores seguem Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão consultor do Ministério da Educação, que é o responsável pela regulamentação das DCNs.

#### 2.6.1 Diretrizes



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

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

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

Os novos projetos de curso, norteados pela atual versão das DCNs, deverão conter como elementos estruturais:

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções – institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de efetivação da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;

---

<sup>24</sup> O Decreto-Lei nº 972/69 que dispõe sobre o exercício da profissão de jornalista vetava a prática do estágio. O referido decreto-lei foi julgado inconstitucional pelo Supremo Federal (STF), em junho de 2009. Com isso, nas DCNs de 2013, o estágio aparece como obrigatório no curso de jornalismo.

- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã;
- IX - regulamentação das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), componente obrigatório a ser realizado sob a supervisão docente;
- X - regulamentação das atividades do estágio curricular supervisionado, contendo suas diferentes formas e condições de realização;
- XI - concepção e composição das atividades complementares, quando existentes. (BRASIL, 2013a, p. 3).

Considerando que as novas diretrizes curriculares nacionais de jornalismo só passaram a ser implementadas pelas instituições a partir do ano de 2015, a versão de 2001 vigorou durante 14 anos.

### 2.6.2 Propostas pedagógicas<sup>25</sup>

A seguir, apresentamos as propostas, cuja organização dos projetos pedagógicos dos cursos de jornalismo, serão analisadas de acordo com as orientações gerais propostas nas DCNs (BRASIL, 2001).

#### 2.6.1.1 FCL, 1947

O curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero é o primeiro e mais antigo em funcionamento no Brasil. Foi instalado há exatos 70 anos, na cidade de São Paulo, em 1947, idealizado pelo jornalista e empresário do setor da comunicação Cásper Líbero, com o objetivo de “formar quadros para atuar nos meios de comunicação” (PPP/FCL, 2008, p. 6).

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

Quanto à sua matriz curricular, encara como desafio combinar “aspectos de sólida formação humanística com as necessidades de um mercado cada vez mais exigente e em

---

<sup>25</sup> As fontes que compuseram este item são, em sua maioria, documentos não publicados, quais sejam, os projetos pedagógicos das faculdades. Então, apesar de seguirem o padrão usual de citações, essas fontes não serão encontradas na lista de referências ao final do trabalho.

mudança – daí a atenção do curso para o ensino e prática das novas tecnologias e convergências de mídias” (PPP/FCL, 2008, p. 12). Em síntese, a missão do curso de jornalismo da instituição é oferecer:

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

O projeto do curso em análise foi implantado em 2008, baseado nas diretrizes curriculares de 2001.

#### 2.6.1.2 UFRJ, 1948

O “Projeto de Reforma Curricular dos Cursos de Graduação em Comunicação Social” da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi implantado no ano de 2001, mesmo ano em que foi apresentada a primeira versão das diretrizes curriculares nacionais do curso de comunicação social e suas habilitações, que contribuiu na atualização da proposta de estrutura curricular do novo projeto pedagógico, que “destaca a redefinição dos tipos de disciplinas, especialmente a inovação das disciplinas de orientação, com a maior integração que permitem entre Ensino, Pesquisa e Extensão” (PCC/UFRJ, 2001, p. 2).

Em linhas gerais, a estrutura curricular proposta pela UFRJ destaca “cinco diferenças maiores em relação ao Currículo Mínimo ora vigente: (a) **entrada única**, (b) **ciclo comum**, (c) **integração entre teoria e prática**, (d) **ampliação do número de disciplinas complementares** e (e) **redução do número de pré-requisitos**” (PCC/UFRJ, 2001, p. 2, grifos do autor).

**(a) Entrada Única** – Todas as vagas são oferecidas para o Curso de Comunicação Social, sem divisão de habilitações no vestibular. A opção de habilitação só acontece no término de terceiro período curricular. “Em termos pedagógicos, o objetivo maior da entrada única é permitir ao aluno uma escolha de habilitação mais madura e informada”.

**(b) Ciclo Comum** – Nos três primeiros semestre todas as habilitações cursam um “Ciclo Comum”, pois no entendimento da instituição desde o primeiro ano

do curso, os alunos se deparam com disciplinas “que são já estreitamente ligadas às diferentes habilitações, expediente que torna possível a escolha bem informada”.

**(c) Integração entre teoria e prática** - A proposta é romper com a “separação entre teoria e prática presente nas concepções tradicionais de currículo”, isso é possível com “a presença de disciplinas de linguagem e laboratoriais desde o início, assim como disciplinas teórico-críticas até os últimos períodos do curso”.

**(d) Ampliação do Número de Disciplinas Complementares** - Na proposta, **cerca de vinte e cinco a trinta por cento** da carga horária total são constituídos por disciplinas de escolha condicionada e livre. A aposta na liberdade de escolha “permite a individualização da formação, a criação de ênfases” e “uma maior flexibilidade e atualização dos conteúdos ensinados”.

**(e) Redução no Número de Pré-Requisitos** – O objetivo é dar autonomia aos alunos na definição de seu curso e de sua carga de trabalho semestral. Para isso, “propõe-se então a redução ao mínimo do número de pré-requisitos, viabilizando a maior participação do estudante em estágios, pesquisas e atividades de extensão”. (PCC/UFRJ, 2001, p. 2-4, grifos do autor).

Ao reduzir o número de “disciplinas obrigatórias” e incluir as “disciplinas complementares de escolha condicionada” e as de “escolha livre”, o curso apostava numa maior transdisciplinaridade, usando, para isso, “um currículo flexível, com maior número de disciplinas eletivas”, o que “permite a atualização continuada dos conteúdos ao mesmo tempo em que esclarece e reforça as competências básicas dos profissionais de comunicação” (PCC/UFRJ, 2001, p.5).

### 2.6.1.3 UFRGS, 1952

A diferença de data, ou melhor a falta dela, entre o curso de jornalismo pioneiro e o segundo curso implantados na região sul do Brasil é marcada por coincidências. Ambos surgiram no Rio Grande do Sul, na capital Porto Alegre, implantados pelas Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

No site oficial da UFRGS<sup>26</sup> consta apenas que “na sua origem o curso de graduação em Jornalismo foi criado em 1952, vinculado à antiga Faculdade de Filosofia”, enquanto no site do Ministério da Educação consta que a data de início do funcionamento do curso ocorreu no dia 1º de março de 1952<sup>27</sup>.

No site oficial da PUCRS consta que a Faculdade de Comunicação Social da instituição “teve início em 1949, quando houve pressão de profissionais, entidades e empresários para a instalação do primeiro curso de jornalismo do Sul do país e o terceiro

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/fabico/a-fabico/historico>>. Acesso em: 14 set. 2016.

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTgx/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MTY4OQ==>>. Acesso em: 14 set. 2016.

do Brasil”, porém, somente “em 1950, a Instituição requereu à Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação uma autorização para o funcionamento do curso de jornalismo”, concedido “em 1951, através do Decreto-lei nº 29.831 do governo federal”, o curso foi autorizado, “passando a funcionar no ano letivo de 1952”<sup>28</sup>. No site do Ministério da Educação, consta que a data de início do funcionamento do curso ocorreu também no dia 1º de março de 1952<sup>29</sup>.

Considerando, então, os dados do Ministério da Educação, o terceiro curso de jornalismo do Brasil e o primeiro curso de jornalismo do sul do país, aconteceu no dia 1º de março de 1952. Ambos foram selecionados na amostragem, todavia, a PUC/RS não autorizou o acesso ao projeto pedagógico do curso de comunicação social, inviabilizado a inclusão da mesma entre as propostas pioneiras em análise, restando como representante da região sul a UFRGS.

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

A concepção pedagógica do projeto pedagógico do curso de Comunicação Social da UFRGS parte da visão que é necessário “dá ao estudante a liberdade para o desenvolvimento das potencialidades individuais” (PPC/UFRGS, 2009, p. 10), e se pauta por quatro princípios:

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

#### 2.6.1.4 UNICAP, 1961

<sup>28</sup> Disponível em: < <http://www.pucrs.br/famecos/a-faculdade/apresentacao/>>. Acesso em: 14 set. 2016.

<sup>29</sup> Disponível em: < [http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MjE=/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MTY4OQ==](http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MjE=/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MTY4OQ==>)>. Acesso em: 14 set. 2016.

O curso de jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco é o mais antigo das regiões norte e nordeste do país, foi criado em 4 de março de 1961, tendo, entre seus fundadores, o jornalista, professor e pesquisador Luiz Beltrão, pioneiro na prática de pesquisa no campo da comunicação social no Brasil.

A versão do projeto pedagógico do curso a ser avaliada é de 2004, foi elaborado com o propósito de:

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

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

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

#### *2.6.1.5 UnB, 1966*

O curso de jornalismo da Universidade de Brasília foi o primeiro em funcionamento na região centro-oeste do país, implantado em 1966. O projeto pedagógico do curso de comunicação da Universidade de Brasília já estava em reformulação dois anos antes da publicação das diretrizes curriculares de 2001, porém, sua adequação só entrou em funcionamento em 2002 e foi reformulado em 2009.

O projeto considerava que todos os alunos da comunicação, independente da habilitação, deveriam ter uma formação geral, “que resulte em um perfil comum, além das formações específicas de cada habilitação, suficientes para garantir perfis também específicos”. A formação geral seria composta de um “conjunto de disciplinas obrigatórias para as três habilitações, distribuídas em sete eixos temáticos, que formam a base e o lastro comum do Curso de Comunicação e que são, na prática, os conteúdos genéricos”. Quanto ao “perfil específico do aluno” seria assegurado por conjuntos de disciplinas específicas de cada habilitação. “O que se quer, em suma, é que o novo projeto

pedagógico [...] seja centrado na pesquisa, justamente o diferencial que separa, aqui e em outras partes do mundo, o ensino público, gratuito, de qualidade, do ensino privado” (PPC/UnB, 2009, p. 5-7).

#### 2.6.1.6 UFG, 1968

O curso de jornalismo da Universidade Federal de Goiás foi implantado em 1968. O projeto pedagógico do curso de comunicação social entrou em vigor no ano de 2004, com o objetivo de realizar a formação de um profissional do jornalismo “capaz de atuar profissionalmente nos meios de comunicação tais como o jornal impresso e as mídias eletrônicas (rádio, televisão e *web*) e, também, no campo da pesquisa acadêmica em comunicação” (PPP/UFG, 2004, p. 6).

#### 2.6.1.7 UFAM, 1969

A Universidade Federal do Amazonas foi a primeira instituição da região norte a oferecer formação em jornalismo. O curso foi implantado em 1969. O projeto pedagógico, com base nas diretrizes curriculares nacionais de 2001, foi implantado em 2008. O compromisso da proposta estava focado na formação de jornalistas num “contexto didático-pedagógico inovador”:

O egresso do Curso de Jornalismo da UFAM será formado em contexto didático-pedagógico inovador, num sistema de módulos, experiência inovadora na UFAM, que habilitará o jornalista a exercer de forma plena, principalmente as demandas do campo do jornalismo nos vários contextos e meios de comunicação de massa, inclusive em mídias digitais. O formando em Jornalismo da UFAM caracterizar-se-á pelo domínio das várias metodologias, técnicas e linguagens pertinentes à produção, recepção e análise da notícia, da informação e da comunicação. (PPP/UFAM, 2008, p. 9).

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

#### 2.6.1.8 UFPA, 1976

O Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal do Pará foi implantado em 2002.

Um dos objetivos centrais deste novo currículo é permitir ao aluno o domínio de conhecimentos teóricos na área de comunicação e analítico-informativos sobre a atualidade, com capacidade para articulá-los ao pensar e fazer jornalístico e publicitário, de forma a apreender os processos de produção, distribuição e recepção da informação e suas repercussões sobre os diversos setores da sociedade. (PRC/UFPA, 2002, p. 5).

O projeto propõe uma interação teórico-prática utilizando tópicos de estudos de “conteúdos básicos” e “conteúdos específicos”. Sendo os “conteúdos básicos” aqueles estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais de 2001 e aplicados como parte comum a todas as habilitações da comunicação, incluindo o jornalismo. Os “conteúdos específicos” são eleitos pela instituição e são “afinados com as especificidades da região amazônica” (PRC/UFPA, 2002, p. 15).

Os “conteúdos básicos” são caracterizadores da formação geral da área com conhecimentos teóricos e práticos aplicáveis ao campo da comunicação e à habilitação específica, inscrevendo-se sempre no contexto da sociedade contemporânea. Esses conhecimentos têm como parâmetros quatro categorias: a) conteúdos teórico-conceituais (“para desenvolver o uso de conceitos e um raciocínio conceitual, para lidar com o processo de interpretação da realidade social e profissional”); b) conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade (“para propiciar informações sobre aspectos da atualidade que são matéria-prima dos profissionais da comunicação para a realização de análises qualificadas acerca dos fatos e contextos culturais, políticos, econômicos e sociais”); c) conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas (“para assegurar o domínio das linguagens, das técnicas e tecnologias para formar de um profissional versátil e atento às tendências de acelerada mutabilidade dos sistemas e práticas comunicacionais na contemporaneidade”); e d) conteúdos ético-políticos (“para permitir uma atuação profissional sobre as repercussões sociais sempre em uma perspectiva de fortalecimento da ideia de cidadania, com o estímulo do respeito aos direitos humanos, às liberdades, à pluralidade e à diversidade, à justiça social e à democracia”).

Quanto aos “conteúdos específicos”, o foco é na “realidade regional”, pois o objetivo “é formar jornalistas, [...] especialmente treinados para a observação e compreensão do espaço amazônico em suas diversas dinâmicas econômica, política, social, antropológica e ambiental”. Com a implementação do referido projeto, a UFPA



buscava tornar-se “um centro de referência e capacitação de jornalistas habilitados a cobrir o espaço amazônico e de pesquisadores habilitados à interpretação da relação entre Comunicação, Cultura e Amazônia” (PRC/UFPA, 2002, p. 15-16).



### **3 A FORMAÇÃO DOS JORNALISTAS: referências, diretrizes e projetos**

O capítulo busca refletir sobre os olhares presentes na produção bibliográfica acerca da formação superior em jornalismo no Brasil. Apoiado em noções de França (2001, 2008), Mead (1973) e Quèrè (1991), esquadriham-se aspectos pertinentes às diretrizes curriculares do curso de jornalismo das instituições pioneiras na formação de jornalistas no país, analisando as matrizes curriculares e suas características, regularidades e especificidades sobre a formação, com destaque ao perfil, as competências e as habilidades dos jornalistas.

#### **3.1 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE JORNALISTAS NO SÉCULO XXI: referências**

A tríade que constitui o modelo de ensino superior nas instituições públicas do Brasil contempla o ensino, a pesquisa e a extensão como indissociáveis na formação universitária. Todavia, no objeto de pesquisa, de modo geral, as temáticas são abordadas com pesos distintos. E ainda, nenhum dos trabalhos pesquisados, mesmo os que tratam sobre a “formação em jornalismo” (entendida como constituída da tríade ensino, pesquisa e extensão), considera explicitamente em suas proposições sobre uma formação superior para jornalistas composta por tais elementos.

Entre as 396 fontes, o ensino é o tema com maior predominância, ocupando quase 80% da produção científica, com a pesquisa recebendo uma dedicação pouco superior a 12%, enquanto que a extensão atinge em torno de 7% da problemática de pesquisa. O ensino, em algumas situações aparece associado ora à pesquisa, ora à extensão, ora a ambos.

##### **3.1.1 Livros, coletâneas e capítulos**

Foram selecionados para análise 23 títulos, sendo seis livros e 17 coletâneas (Ver Apêndice B). Os livros e coletâneas contemplam uma variada temática, mas, predominantemente, cuidam da questão do “ensino”, seja quando trata da formação em jornalismo, das práticas pedagógicas, do jornalismo especializado (digital e cultural) e trajetória do curso de jornalismo, porém, alguns títulos contemplam a associação entre “ensino” e “pesquisa”. Vale destacar que, no caso das coletâneas, alguns capítulos

mencionam a “extensão” e a “pesquisa”, todavia, o “ensino” predomina na problemática central.

A formação superior para o exercício do jornalismo é abordada por instituições, jornalistas, professores universitários e especialistas que tratam sobre “o jornalismo brasileiro, a formação superior na área e sua relevância social”, além “das perspectivas desta atividade profissional”. O “ensino” é apontado com a garantia de “qualidade na formação acadêmico-profissional”, cujo “retrato”, apesar de revelador de “uma problemática do ensino de graduação em Comunicação Social no Brasil”, também promove a “sistematização e análises de questões do ensino e os seus avanços”. O desafio pedagógico é refletido por professores de escolas de comunicação do país, a partir das “experiências pedagógicas nos cursos de jornalismo”. São contribuições de docentes “inquietos em relação à formação dos profissionais de comunicação” e interessados “em possibilitar reflexões”. E essas reflexões tanto se baseiam na metodologia (“Beltrão parte do ensino da técnica no jornal na universidade e nos guias em termos de currículo, de métodos, e processos didáticos”), como no “panorama que se apresenta com novas práticas jornalísticas”.

No conjunto de fontes analisadas destacam-se o jornalismo especializado, o digital e o cultural. A inserção das novas tecnologias nas redações e escolas de jornalismo colocam em destaque o jornalismo digital, desde o seu “mapeamento”, para destacar o “ensino dos conceitos e das práticas jornalísticas em meio digital”, “prática pedagógica”, “grades curriculares, planos de ensino e demandas profissionais” para o “ensino do jornalismo em redes de alta velocidade”, com o propósito de contribuir “para o avanço do ensino do jornalismo em rede na contemporaneidade”. Também surgem resultados preliminares da experiência no campo do webjornalismo e novas mídias, considerando que “a produção no jornalismo pós-mídias digitais é colaborativo, autônomo e um campo de experimentação”. Quanto ao jornalismo cultural, as fontes apresentam “reflexões e experiências” de professores da disciplina “engajados em pensar e dividir suas experiências para colaborar com o fortalecimento do ensino e da prática do jornalismo cultural”. O “mapeamento” realizado por professores “colabora para compreender o papel da editoria de cultura na mídia”.

A construção curricular começa pela transição “do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares”, que “foram traçadas para qualificar o ensino na área”, perpassado às matrizes brasileiras” e às “experiências inovadoras que estão sendo implementadas”, e inclui o modelo curricular proposto pela UNESCO para o ensino do jornalismo, uma

“iniciativa na busca por melhorar a qualidade do ensino do jornalismo em todo o mundo”. A proposta da UNESCO defende “linhas mestras de um currículo para o ensino do jornalismo em países em desenvolvimento e democracias emergentes”. Duas fontes tratam da trajetória institucional na formação em jornalismo: “PUC/RS: 50 anos formando jornalistas” e “Trajetórias: memórias do Curso de Comunicação Social da UFSM”, segue a mesma linha, “registro dos principais momentos administrativos, pedagógicos e políticos do curso de jornalismo”.

A relação ensino-pesquisa é explorada sob dois vieses, sendo o primeiro com “contribuições que abordam o ensino e a pesquisa em vários aspectos e contextos” (pós-graduação; a formação acadêmico-profissional; revisão dos paradigmas teóricos e práticos do jornalismo; a interação entre indústria da mídia e universidade; pesquisa como elo essencial entre a graduação e a pós-graduação) e outro mais ocupado com a “função da universidade e os obstáculos”, criados pela própria academia que se limita a “criticar a mídia existente sem conseguir sequer diferenciar o bom do mau jornalismo” e sem notar que “chegou a hora de transformá-lo”.

Nas coletâneas, foram selecionados 78 capítulos (Ver Apêndice B). As fontes codificadas nos capítulos de coletâneas versam sobre temas diversos, como a necessidade da “formação” e a “qualidade” do ensino em jornalismo, a construção e conjuntura do “projeto pedagógico”, a participação em atividades que promovem a “experiência”, a inserção de outros conceitos, práticas e instrumentos que envolvem a “convergência” e o “jornalismo on-line”, também sobre a “pesquisa” e os aspectos que envolvem a questão do ensino especializado: “jornalismo cultural” e “ensino de edição”.

A ligação entre os termos formação e qualidade, oriundos das fontes dos capítulos, são relacionadas direta ou indiretamente. A formação é apresentada como uma condição necessária do jornalista, pois a “responsabilidade social exige”, com “padrão escolar adequado”, mesmo exposto a “pressão por uma formação de viés utilitarista”, que interfere no processo de formação acadêmico-profissional. A qualidade do jornalismo está diretamente relacionada com a “qualidade da formação dos jornalistas”, é “uma luta histórica” com “novos (e antigos) desafios”, para garantir os “padrões de qualidade no ensino de comunicação no Brasil”. As diretrizes curriculares têm sido uma aliada nos “novos caminhos para a formação do jornalista”, o que mudou “as perspectivas dos cursos”, com possibilidades de “construção de uma organização curricular com liberdade”. A formação do jornalista “tornou-se crucial” não apenas para a credibilidade

da classe profissional, mas também “para a qualidade de uma sociedade democrática”. E o papel da universidade é “formar cidadãos críticos, agentes de transformação social”.

O “projeto pedagógico” é compreendido com a base dessa formação. No curso de jornalismo, “deve ser instrumento e fórum permanente para a discussão de elementos fundamentais para a formação de profissionais”, cuja “concepção” deve ser “coletiva e inovadora”, pois o projeto pedagógico define o profissional que se quer formar, “aponta caminhos e tentar esboçar um roteiro para facilitar sua construção”.

A “experiência”, um ponto que ganha evidência em qualquer cenário, entre os capítulos, o debate concentra-se nas “atividades laboratoriais” e “práticas”, principalmente em publicações que envolvem o jornalismo *online*, com a missão de superar a “separação” entre “a universidade e o mercado de trabalho”, em que a primeira é vista com “espaço da teoria” e o segundo, como o “território da prática”. A “experiência” no ensino do jornalismo pode ocorrer através da “agência de notícias”, “da grande reportagem nos projetos experimentais”, e do “jornalismo comunitário” que oferece aos moradores “as ferramentas básicas de jornalismo para a produção de um jornal-mural para noticiar a comunidade”. A “experiência laboratorial” é apontada também como a parte prática do curso de jornalismo, “visando diminuir a carência e a distância das escolas em relação ao mercado”.

As fontes tratam da “convergência” e das “práticas” do “jornalismo on-line”, com a “transição do analógico para o digital”, o que exige a inclusão das “novas tecnologias” no ensino de comunicação e desafia a “encontrar metodologias que deem conta dos vários espaços, tempos e situações de aprendizagem que se apresentam”. O ensino do jornalismo digital no Brasil é uma “página em construção”, numa fase em que “tudo ao mesmo tempo agora” é a lógica. O ensino de jornalismo *online*, exercitado no laboratório, “se dá em um contexto de mudanças estruturais”, em cuja dinâmica “altera as relações clássicas de emissor, receptor, meio e mensagem”. O ensino de jornalismo no laboratório, ao mesmo tempo em que “reproduz a prática de mercado”, também “experimenta novas possibilidades”, além de considerar que, em tempos de convergência, “os alunos antes de entrar na universidade, já estão sintonizados com o ciberespaço”, mesmo assim, é necessário estar atento para “as implicações da convergência para o ensino de jornalismo”. As fontes apontam ainda que o ensino de jornalismo em tempos de ciberespaço, além da “a necessidade de incorporar as tecnologias da comunicação no processo de ensino-aprendizagem”, precisa incluir, nas etapas do processo de formação dos estudantes, “produções laboratoriais”, pois as mesmas “linçam teoria e prática [sic]”.

A implantação das “práticas de convergência de meios, tecnológica, profissional e de conteúdos” envolve “professores e alunos nas etapas do processo de produção de conteúdos jornalísticos”. O ensino do jornalismo digital mostra que a informação “pode ser apresentada em diferentes formatos”, assim como a armazenagem, recuperação, potencialização, circulação e autoria “podem ser ampliadas”. O espaço das reportagens em publicações *online* nos cursos de jornalismo “estimula à criação de projetos editoriais em ambientes digitais”.

Quando tratam da pesquisa em comunicação, na universidade, os trabalhos científicos gerados refletem sobre “a democratização dessa produção junto à sociedade”, mas também como “o elo entre graduação e pós-graduação”. A pesquisa ainda continua como um desafio no ensino da profissão de jornalismo, mesmo considerando que há “um nexo profundo e indissociável entre ensinar e pesquisar em Comunicação”. As disciplinas que dão suporte teórico e metodológico na graduação são um “desafio para os docentes”, por isso, a pesquisa e o ensino “depende[m] do modelo pedagógico e o modelo de formação cultivados pelas escolas”.

O jornalismo cultural é abordando em aspectos variados, que começa com o “mapeamento da situação atual” do ensino, que incluem também reflexões a partir da “experiência profissional” e do “ensino”, além dos “desafios para a prática” do jornalismo cultural. O mesmo é apontado como “proposta de inclusão social do sujeito do jornalismo”, que, a partir de “leituras da cultura”, resulta numa formação que produza o “encontro da clareza do jornalismo com a densidade e a complexidade da cultura”.

Outros aspectos que envolvem ainda o ensino do jornalismo destacam a questão da edição (“ensino da edição em rádio”, “ensino da edição na assessoria de imprensa”, “ensino de edição em jornais impressos”), as propostas institucionais (“Cáster Líbero”, “PUC/SP”, “FAMECOS”) e os desafios pedagógicos e tecnológicos no ensino de jornalismo. Também é apresentado um panorama do ensino de comunicação no Brasil: “O cenário atual, as mudanças curriculares, a relação com o mercado de trabalho”, “o jornalismo deve ser exercido por profissionais diplomados”, “as inovações tecnológicas aceleram mudanças nos usos sociais dos meios de comunicação”, “possibilidade interdisciplinar no ensino do jornalismo”, entre outras proposições pensadas no âmbito do ensino de nível universitário de jornalismo.

### **3.1.2 Teses e dissertações**

Nas teses e dissertações analisadas, que somam 24 trabalhos (Ver Apêndice D), o discurso é oriundo de várias partes do país, apesar da predominância do sudeste (obviamente por concentrar um número significativo de programas de pós-graduação em comunicação), eles ecoam ainda das regiões sul e do país, em menor incidência. Os trabalhos com seus respectivos autores, instituições e modalidade (tese ou dissertação) estão relacionados no Apêndice D.

As fontes compostas de teses e dissertações, além dos pioneiros e suas contribuições, concentram-se na produção laboratorial e especialidades na formação do jornalista. Entre as primeiras, destacam-se as contribuições do jornalista Costa Rego e “o curso pioneiro de Jornalismo da Universidade do Distrito Federal”, com o propósito de desvendar “as bases teóricas que forneceram subsídios a Costa Rego para sistematizar o curso”, a pedagogia de Luiz Beltrão “um dos pioneiros do ensino do jornalismo no Brasil”, e a Danton Jobim, “primeiro professor a ocupar a cadeira de Técnicas de Redação Jornalística no Curso de Jornalismo da Universidade do Brasil”; todos com a meta de “contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia do jornalismo”.

A produção laboratorial ocupa uma parte significativa dos estudos, que começa por “investigar o ensino do jornalismo após a introdução dos componentes digitais nos programas de ensino”. O jornal-laboratório, como “uma atividade pedagógica” e “espaço de pesquisa e experimentação para novas linguagens”. A “prática e aprendizado”, com auxílio do jornal-laboratório, resulta na “produção de conteúdo jornalístico”, permitindo “ao público em geral ter acesso aos textos elaborados por estudantes de jornalismo”.

O audiovisual é abordado a partir da “trajetória da formação do telejornalista brasileiro” para traçar “um perfil para o profissional de telejornalismo do futuro”. A investigação sobre televisão universitária *online*, além do perfil das emissoras, “foca as experiências e as contribuições da emissora reconhecida nacional e internacionalmente, pelo seu caráter experimental e inovador ao vivenciar o webjornalismo audiovisual”. As experiências com webjornalismo audiovisual universitário “podem estimular inovações e aproveitar as tecnologias digitais para produzir um jornalismo diferenciado, valorizando o espaço acadêmico como um lugar de lançamento de novas possibilidades de mediação de saberes sobre a realidade social”.

Outros autores tratam sobre “a escrita de textos nos cursos de jornalismo”, o “ensino de infografia” como produto jornalístico nas universidades, “além de propor diretrizes para um modelo de plano de ensino para uma disciplina de infografia”, e a ética “na etapa de graduação da preparação do jornalista”.



A formação do jornalista é abordada pela maneira como “é contemplada no currículo de graduação, na relação discente–docente, na produção laboratorial e nos trabalhos de conclusão de curso de jornalismo”, sob “os efeitos da globalização na formação do comunicador”, que não podem “visar apenas à prática do mercado, o que se verificou ser uma tendência”, o diploma superior “na construção da identidade jornalística”, uma “tentativa de afirmação de um lugar de fala socialmente distinto para esses atores com base neste processo formativo” e a construção de uma pedagogia para o “ensino do interesse público na formação de jornalistas”, destacando seus aspectos cidadãos, além do “papel pedagógico do estágio na formação do jornalista” na sua preparação para o mundo de trabalho.

Os trabalhos de conclusão de curso e a contribuição “na formação do jornalista como profissional crítico, ético e inovador”, inclusive com o uso de projetos experimentais que possibilitam, “por meio de diferentes experiências adotadas, a vivência, a aquisição e o domínio de técnicas importantes da produção jornalística para a formação ética e profissional dos graduandos em Jornalismo”.

### **3.1.3 Artigos científicos (revistas e anais)**

Nos Apêndices G e I estão relacionados os artigos científicos selecionados em revistas da área e anais de eventos, respectivamente. No total, são 271 artigos científicos publicados no período estabelecido no corte espaço-temporal.

Os 271 artigos científicos, oriundos de anais e revistas, são constituídos por fontes que tratam sobre diversas temáticas, mas raramente relacionam a indissociabilidade entre “ensino”, “pesquisa” e “extensão”. Os objetos de pesquisa mais recorrentes estão relacionados ao ensino, às disciplinas específicas e especializadas, às novas tecnologias e plataformas virtuais, além das atividades de experimentação e produtos laboratoriais desenvolvidas nas instituições de ensino de jornalismo. Em menor escala, são tratados temas relacionados à formação com “qualidade” e “diploma”, aos trabalhos de conclusão de curso – em especial, o projeto experimental, e o estágio em jornalismo.

Nas fontes em que as subcategorias “ensino, pesquisa e extensão” são associadas, as mesmas surgem como “desafio na formação do profissional” para ter uma “atuação para além do ensino (extensão e pesquisa)”, inclusive, contando com “experiências de pesquisa-ensino-extensão” nas propostas curriculares de graduação e pós-graduação. Os cursos de jornalismo enfrentam diversos problemas, “dificuldades que abrangem o

ensino, a pesquisa e a extensão”, que resultam em “alunos despreparados”, além da falta de sintonia entre a universidade e o campo de trabalho creditada “aos primórdios do ensino de jornalismo e às suas matrizes inspiradoras”. Uma saída pode estar na “flexibilização curricular nos projetos pedagógicos”, com o ensino, a pesquisa, a extensão, promovendo “as relações com a realidade profissional”. Uma proposta de projeto pedagógico que desenvolva “suas atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Algumas experiências são utilizadas para demonstrar exemplos, “em seus vários aspectos, que podem ser reproduzidos”, seguindo os princípios da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Como já vimos anteriormente, o “ensino” é uma das subcategorias da formação superior em jornalismo que mais concentra a atenção das fontes, que destacam “os primórdios” do ensino de jornalismo, baseado em “modelos forâneos” que “influenciaram a formação profissional dos jornalistas” e os “aspectos históricos” do ensino de jornalismo no Brasil que retratam uma instituição “periodicamente desafiada a se reinventar”, entre “novas e velhas tendências” do ensino de jornalismo no Brasil. Todavia, os resultados coletados mostram uma miscelânea de recortes sobre o “ensino de comunicação” e o lugar do jornalismo “como objeto de ensino e pesquisa na área da comunicação”. As escolas de jornalismo “precisam se aprimorar para formar jornalistas habilitados para enfrentarem as novas realidades”, um desafio que demanda da instituição “um processo educativo que responda às novas exigências profissionais” geradas pela convergência das mídias.

O “agir docente” crítico e reflexivo, com o papel de “orientador da aprendizagem vivenciada”, deve atuar para “reinventar” o ensino de jornalismo, ou seja, é um desafio inadiável a “reinvenção das estruturas pedagógicas”. Uma quantidade significativa de fontes aposta numa “proposta pedagógica” centrada no docente que propicie aos acadêmicos a integração e incentiva “a produção criativa”, com o uso dos meios de comunicação de massa, inclusive, na “formação e atualização constante dos professores”. São relatadas “experiências do ensino no campo do jornalismo”, para refletir sobre “recursos didáticos” para a “construção” de “metodologia de didática” própria, incluindo as plataformas virtuais, para “que o educando vivencie” a autonomia e ampliação da sua experiência esteja preparando “como um formador de opinião”.

A construção de uma metodologia didática própria para o ensino do jornalismo depara-se com uma sala de aula “mutante e inconstante”, com limitações que exigem dos “alunos dividir horários e dedicação entre diferentes disciplinas e outras ocupações”. O

ensino com o uso da Internet (ferramentas e produtos *online*) deve “integrar essa prática pedagógica”, pois, considerando os diferentes tipos de aplicações e uso das redes *online* e ferramentas digitais, ambas são “ferramentas úteis como facilitadoras do ensino-aprendizagem” para o jornalismo no século XXI. O ensino superior de jornalismo, na visão de estudantes, “especialmente no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática” ainda é frágil, o que “pode distanciar o envolvimento crítico do aluno diante da mídia”, “num momento em que proliferam os cursos que reduzem o aprendizado à mera repetição mecânica de técnicas”. São apresentadas algumas “contribuições” e possibilidades de “novas estratégias pedagógicas”, para formar um profissional competente para atuar na “sociedade digital e globalizada”, capaz de “repensar a práxis jornalística e o papel social da mídia”.

Neste contexto, a qualificação é evidenciada por um “jornalismo especializado”, com a inclusão no currículo de disciplinas que promovam a especialização em áreas: ética, jornalismo esportivo, ambiental, científico, cultural. São fontes que refletem sobre os currículos e também apresentam experiências em disciplinas específicas. Porém, no caso da ética, trata-se de “um olhar sobre os currículos dos cursos”, em que os resultados “apontam para um panorama de fragilidade do ensino de ética profissional”, que “é pouco estudado e ainda insuficientemente discutido no Brasil”, por isso, “carece consolidar conteúdos e abordagens”, para “formar o comunicador”. Destacam, ainda, “necessidade de pesquisas” e de “formação do ethos profissional”, com disciplinas que discutam “a questão legal e ética no ensino de jornalismo”. Entre as “realidades analisadas”, os currículos “apontam distanciamentos” nas ementas das disciplinas ministradas nos cursos de graduação. Quanto à divulgação científica, que “tem ocupado cada vez mais espaço nos meios de comunicação”, são analisadas as propostas curriculares de cursos que possuem disciplinas específicas “que dizem respeito a este tipo de formação”, porém, a “maioria dos cursos de jornalismo ainda não oferece” a disciplina jornalismo científico, relevante numa “sociedade marcada pelo analfabetismo científico”. Outros estudos reclamam da ausência de outras disciplinas nas estruturas curriculares dos cursos de jornalismo: línguas estrangeiras, jornalismo ambiental, pois “a questão do meio ambiente continua longe de uma compreensão precisa e de um tratamento exato na dimensão que a sociedade reivindica”, comunicação comunitária, um importante espaço de “formação sociopolítica, combinada com uma experiência de intervenção social”, jornalismo esportivo, jornalismo turístico, jornalismo cultural, o estudo da história, comunicação rural, educomunicação (“o jornalista pode colaborar para ensinar a ler a mídia”) e crítica

da mídia (“contribuir para a compreensão dos mecanismos de controle da mídia, sua incidência na vida social e seus impactos no aprimoramento da democracia”).

Observa-se, ainda, que disciplinas específicas e/ou especializadas também são reivindicadas para dar conta do jornalismo *online* ou digital, com a possibilidade de convergência das mídias. As fontes tratam sobre perfil da disciplina, métodos e experiências de ensino. O estudo do jornalismo *online* no Brasil contextualiza “a emergência dos recursos multimidiáticos”, “tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos formativos”, “conteúdos curriculares e perfis profissionais”, “metodologias de ensino” usadas numa “disciplina em construção”. Para descrever o panorama sobre o ensino do jornalismo em ambiente digital, analisa “disciplinas e formação docente” e experiências de usos que “contribuem e ampliam possibilidades de vivência teórico-prática das principais competências requeridas para ensino e aprendizagem do jornalismo digital”.

Entre as disciplinas gerais, oferecidas aos alunos de comunicação como base comum, destaca-se o ensino da disciplina teorias da comunicação. As reflexões incluem “características do perfil” do ensino da disciplina “no cotidiano dos cursos” e a “teorização no ensino de jornalismo”, com uma forma de “aproximação entre as disciplinas teóricas do ciclo básico e as disciplinas das práticas profissionalizantes” dos cursos de jornalismo.

O desenvolvimento das atividades de experimentação e dos produtos laboratoriais é apresentado com vários argumentos, mas especialmente com a compreensão de que é o caminho para “uma formação do comunicador integral”, pois proporcionam “aprendizados diversificados” para aprofundar seu conhecimento e produzir um jornalismo “crítico e contextualizado” para a sociedade. Os produtos laboratórios, em diversos formatos e plataformas, são “assinados por alunos e estagiários”, que, além de formar “profissionais multimídia” colocam no ambiente de ensino-aprendizagem as “novas tecnologias”. A atividade laboratorial é um “constante aprendizado”, uma experiência com “foco em suas possibilidades de prática de extensão” e numa formação profissional que “deveria se pautar pelo social”. O laboratório é “uma necessidade didática”, um instrumento fundamental na qualificação profissional dos futuros jornalistas. O jornal-laboratório digital “tornou-se fundamental”, em uma perspectiva que “permite a professores e alunos uma formação/instrução de natureza convergente”. O jornal-laboratório, no formato impresso ou digital, é o “espaço pedagógico para uma prática jornalística”, que promove a interface com a comunidade, “imprescindível para a

formação de profissionais de jornalismo”, ou seja, destacam a “importância do exercício laboratorial para a formação do jornalista”, com a necessidade de adequação “ao novo cenário trazido pelas novas tecnologias”, para proporcionar aos estudantes “a competência necessária ao uso dos sistemas de publicação e comunicação on-line”, os ambientes virtuais de interação e integração “de ensino-aprendizagem”. O jornal-laboratório permite “aos alunos serem atores do próprio processo de aprendizado”, com base para “o exercício de um jornalismo mais qualificado”. O jornal-laboratório “mais antiga e a melhor forma de aliar teoria e prática dentro do processo de ensino-aprendizagem”, ajuda na qualidade da informação jornalística e sua “vivência se reflete na formação profissional do jornalista”.

A manutenção de veículos laboratoriais nos cursos de jornalismo foi “praticamente toda centrada na experiência do jornal impresso”. Porém, os relatos de experiências sobre o uso do jornal-laboratório na formação dos jornalistas mostram veículos de vários formatos, impressos ou digitais, “como forma de aprendizado” no desenvolvimento de profissionais “capacitados a assumir papéis dentro do jornalismo digital”. A experiência metodológica do jornalismo laboratorial, por meio dos gêneros jornalísticos em diversos formatos, mostra um “sujeito capaz de intervir na realidade”, com o auxílio de alternativas para “melhorar a formação dos estudantes de jornalismo”.

O ensino-aprendizagem de jornalismo, “em tempos de convergência de mídia”, também é constituído de experiências extraclasse para refletir “sobre as dicotomias entre a realidade profissional e a acadêmica”. A experiência do jornal-laboratório opera como “ponte entre o ensino teórico e a realidade das redações”, facilitando “a obtenção de uma qualificação do papel do jornalista”. Como espaço de experimentação, o rádio é um dos meios mais utilizados, “como opção complementar no currículo” e na “busca do ensino de excelência”.

A “inserção do experimental como introdução à prática de radiojornalismo” destaca a presença das webrádios, “emissoras no ambiente virtual” com “novas características” do rádio num cenário das convergências tecnológicas e o “debate sobre o aperfeiçoamento pedagógico”, com propostas que consideram o processo de ensino-aprendizagem em um “ambiente comunicacional redefinido pela convergência tecnológica”. O ensino do radiojornalismo “em tempos de internet”, com a “superação de conceitos tradicionais pela evolução tecnológica”, é um desafio para a formação do jornalista, que inclui “professores, alunos e as diversas instâncias pedagógicas das instituições de ensino superior” numa “reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem

das técnicas e linguagens”.

O ensino de telejornalismo para “a formação dos futuros profissionais” enfrenta “limitações das metodologias laboratoriais existentes”, todavia, com a “integração do ensino com as novas tecnologias”, com a efetiva participação de alunos e professores, eleva o potencial das webtvs universitárias “para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem do jornalismo audiovisual na atualidade”, os produtos webjornalísticos audiovisuais universitários “geram no processo de produção jornalística”. A trajetória de ensino de telejornalismo é “um desafio acadêmico entre a cultura teórica e o mundo da prática profissional”, que provocam “limitações das metodologias laboratoriais” para a “experimentação e a formação de profissionais competentes”. A TV universitária deve “aliar-se ao fazer acadêmico e educativo”, como espaço de experimentação na “formação de novos profissionais”.

A inserção dessas novas tecnologias e de plataformas virtuais evidencia a “precariedade na abordagem tecnológica”, provocando uma “lacuna” na formação jornalística. O uso de tecnologias no ensino de jornalismo “deve estar atento para formar profissionais que ‘deem conta do recado’” diante “das potencialidades abertas ao jornalismo praticado na internet”. A inserção das tecnologias nos currículos contribui para “a adequação da formação em Jornalismo tendo em vista a comunicação digital, a interatividade”. As tecnologias digitais de comunicação na formação dos jornalistas devem “implicar, sobretudo, uma formação cidadã”, com o uso da tecnologia para atuar na “fiscalização de políticas públicas”.

As matrizes curriculares dos projetos pedagógicos desenvolvidos com base nas diretrizes curriculares, versão de 2001, são objeto de atenção de diversos artigos. As diretrizes curriculares de comunicação social são analisadas por questões específicas (“gêneros jornalísticos no ensino de jornalismo”), pela filosofia dos cursos (“maior ou menor ênfase nas questões de natureza cultural e/ou operacional dos alunos”) e as adaptações em “face às mudanças provocadas pelas diretrizes curriculares”. Os currículos são parte da gestão dos processos de “formação do jornalista” e “didático-pedagógicos para proporcionar um ensino em constante atualização”. Portanto, a carreira de jornalista depende da “formulação do currículo na universidade”, com um currículo flexível que promova a “especialização e um particular entrosamento entre teoria e prática” para “o aperfeiçoamento da preparação de jornalistas”. A flexibilização curricular “traz impactos significativos na formação”. Um currículo flexível é um campo de possibilidades, pois o “próprio projeto de formação se constrói permanentemente num processo dinâmico e

recursivo”. Na análise das matrizes curriculares dos cursos de comunicação social, para “fazer um diagnóstico das estruturas curriculares” são apresentadas “proposições para a construção de um projeto pedagógico para o curso de jornalismo”.

Ao tratar sobre a trajetória da formação superior em jornalismo no Brasil, a qualidade e o diploma também são considerados na discussão sobre o exercício do jornalismo. São trabalhos que tratam sobre perspectivas de formação de um jornalista que “precisa atuar como um comunicador polivalente”, sobre “situações que devem ser levadas em consideração quanto se pensa na formação” de profissionais para atuar em redações sob “uma revolução no modo de produção da notícia” e novas “exigências do mercado de trabalho”, que levam em consideração “as mudanças necessárias no jornalismo e na formação profissional a partir da Internet”. As bases para “pensar outra atuação e formação do jornalista no século XXI” levam em conta o projeto e a prática pedagógica para a formação do comunicador participante, “um discurso marcado pela interação entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem”.

A preparação do jornalista com “a participação do discente na organização e execução do seu programa de estudos”, pode contribuir para uma “formação profissional específica para o enfrentamento dessas mudanças”. Todavia, o debate sobre “o papel do ensino de jornalismo e a atuação do jornalista hoje” coloca em evidência uma formação específica para a “atuação do egresso do curso em um mercado que passa por profundas e rápidas transformações”.

Porém, outro desafio da formação do jornalista é a demanda “pela qualidade e qualificação do ensino de jornalismo”. O uso da tecnologia digital e a interdisciplinaridade no ensino de jornalismo podem “contribuir para um aprendizado de qualidade”, com “conteúdos e instrumentais necessários à formação de um bom profissional”.

O diploma serve para adequar “o perfil do comunicador e para que se melhore a qualidade da produção jornalística no país”. A exigência do diploma não como “mecanismo regulatório”, mas como um “instrumento simbólico de um treinamento teórico-experimental” com certificação universitária.

O trabalho de conclusão de curso visto como “instrumento impulsionador” da pesquisa na graduação, constitui-se como “um elemento de incentivo e estímulo à pesquisa por parte do estudante”. O mesmo é visto como “uma experiência além do currículo”, que “ultrapassa esta grade e encontra respaldo na relação discente-docente”. Os projetos experimentais são “novas práticas pedagógicas no ensino de jornalismo”. O

desenvolvimento de projeto experimental, como modalidade de trabalho de conclusão de curso, resulta em trabalhos que “podem expressar conhecimento profissional e social e se inserem na essência do trabalho jornalístico”.

A regulamentação do estágio em jornalismo no Brasil, de proibição anterior e vigente na primeira versão das diretrizes curriculares (2001-2013), é defendida como real contribuição “para a formação acadêmica”. O estágio em jornalismo pode “aproximar a discussão de modo mais amplo e crítico do cotidiano de ensino e pesquisa em jornalismo”. O estágio “deve constituir uma das finalidades didático-pedagógicas do ensino de jornalismo”. Entre as propostas apresentadas, está a criação de “um laboratório convergente de estágio curricular”, para “dar conta das necessidades de preparar alunos para a atuação profissional e realizar experimentação”, e de parceria faculdade-empresa na área de jornalismo, “visando o cumprimento de atividades complementares para a formação de jornalistas” com qualidade.

### **3.1.4 Diretrizes curriculares e PPCs de jornalismo**

As diretrizes curriculares nacionais do curso de comunicação social foram adotadas 40 anos depois da implantação do currículo mínimo do curso de jornalismo. Em 2001, quando foi colocado em vigor na sua primeira versão, o documento trazia no seu bojo duas mudanças significativas: a flexibilização e as habilitações. Com a primeira medida, as diretrizes livravam os cursos de manter um currículo mínimo “instrumento arcaico, acanhado e em descompasso com os progressos do setor”, substituindo-o por “um padrão básico de referência” com “orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação”, porém, com flexibilidade na estruturação dos cursos, “tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes” (BRASIL, 2001, p.5-16). Com a segunda medida, o jornalismo perde o status de curso e é transformado em habilitação do curso de comunicação social.

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



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

Contudo, entre os projetos analisados, apenas os PPCs da UNICAP (2004) e da UFRGS (2009) atendem todas as sete orientações estabelecidas no Parecer nº 1363/2001 (BRASIL, 2002). No caso dos projetos da UnB (2002), UFPA (2002) e UFG (2004), os mesmos não apresentam “formas de acompanhamento e avaliação da formação”. O projeto da UFRJ, além de não contemplar o item anterior, também não apresenta as “características dos estágios”, assim como a UFAM (2008), que alega que o Decreto-Lei nº 972/1969 estabelece as funções privativas do jornalista, “veta a realização do Estágio em Jornalismo” e que “o estágio será compensando com a realização do TCC em Jornalismo” (PPC/UFAM, 2008, p. 22). Entre os oito projetos analisados, o da FCL (2008) é o único que não apresenta proposta para “atividades complementares”. Ainda neste capítulo, trataremos sobre as diretrizes curriculares para a (trans)formação no curso de jornalismo no Brasil, como tem sido aplicado pelas instituições de ensino, com ênfase nas características e especificidades das referidas matrizes curriculares, em que são definidos o perfil, as competências e as habilidades para a formação de jornalistas.

### 3.2 A FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO NO BRASIL: do Caburá<sup>30</sup> ao Chuí<sup>31</sup>

A realidade sobre a formação em jornalismo no Brasil é uma questão em aberto. Mesmo em fonte oficial, como é o caso o E-MEC<sup>32</sup>, na qual estão disponibilizados os dados sobre os cursos superiores de jornalismo em funcionamento no país, as informações são desatualizadas e incompletas, como já tratamos anteriormente. No campo acadêmico, também os estudos que tratam sobre o tema, mesmo quando se propõem a um panorama mais detalhado, não apresentam um perfil muito próximo do que acontece na formação

<sup>30</sup> O monte Caburá (1.465 m de altitude) no Estado de Roraima, está localizado no extremo norte do Brasil.

<sup>31</sup> O Chuí é um município brasileiro do Estado do Rio Grande do Sul, localizado no extremo sul do Brasil.

<sup>32</sup> O E-MEC é o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos), regulamentados pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <[http://emec.mec.gov.br/modulos/visao\\_ies/php/ies\\_orientacoes\\_gerais.php](http://emec.mec.gov.br/modulos/visao_ies/php/ies_orientacoes_gerais.php)>. Acesso em: 14 set. 2016.

em jornalismo de norte a sul do Brasil. Fatores e realidades diversas são complicadores, que, aliados a um banco de dados deficitário, não permitem uma pesquisa de fôlego para tratar a questão, numa visão macro e ao mesmo tempo com uma abordagem das especificidades que marcam as realidades regionais e locais.

As dimensões continentais do Brasil também constroem barreiras regionais geográficas que tornam o contato entre pesquisadores, e mesmo as suas fontes, e até mesmo em sua própria região, dependente de mediações telemáticas nem sempre disponíveis em uma das pontas. No caso da Amazônia, em especial, além da precariedade dos canais (Internet, telefonia, etc.), as distâncias exigem longos deslocamentos, possíveis de serem vencidas, mas que exigem tempo disponível e um alto custo econômico.

Na definição dos cursos cujos projetos pedagógicos seriam objeto de análise, ao refletir sobre o recorte e as condições para acessá-los, a conclusão foi no sentido de fazer o estudo por amostragem, optando por um critério que leva em consideração a representatividade regional. Ao final, a escolha recaiu sobre os dois cursos mais antigos em funcionamento em cada uma das cinco grandes regionais brasileiras (centro-oeste, norte, nordeste, sudeste e sul), totalizando dez cursos de jornalismo. Além da consulta ao projeto pedagógico do curso de jornalismo, também foi realizada uma entrevista semiestrutura com um gestor/a de cada um dos cursos. Ao final do período de coleta dos projetos e realização das entrevistas, duas instituições foram descartadas (PUC/RS e UFBA), restando uma amostragem com oito instituições: seis instituições federais (UFAM, UFG, UnB, UFPA, UFRGS, UFRJ), uma confessional (UNICAP) e uma privada (FCL).

Os cursos de formação superior em jornalismo no Brasil, públicos e privados, seguem as diretrizes curriculares nacionais (DCNs). Mais adiante, no item 3.4, trataremos detalhadamente sobre a questão das DCNs.

Por ora, vamos cuidar da presença desses cursos no território nacional. Conforme o Apêndice A – Cursos de Jornalismo no Brasil - 1947-2013, atualmente mais de três centenas de curso estão em funcionamento no Brasil. Anteriormente, já havíamos tratado sobre a distribuição desses cursos nas grandes regiões brasileiras, agora o que ganha evidência é o crescimento do número de cursos de jornalismo no país. Na virada do século XXI, segundo o e-MEC, eram 125 cursos de jornalismo, 13 anos depois, o número havia praticamente triplicado. O último Estado brasileiro a ter curso de jornalismo implantado foi Rondônia, no começo do ano de 2002, o de número 179 em funcionamento. Naquele momento, em menos de dois anos, já havia crescido em quase 50% o número de

instituições para a graduação de jornalistas. Passados 11 anos, o número de 2002 já havia triplicado.

### 3.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A (TRANS)FORMAÇÃO NO CURSO DE JORNALISMO

Na primeira versão das diretrizes curriculares, a pesquisa é caracterizada como parte do perfil específico de cada habilitação “que se caracteriza por uma abrangência sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa [...]”. Porém, a pesquisa não está incluída entre as 14 “competências específicas” do jornalismo. Na definição dos conteúdos curriculares, devem ser contempladas as contribuições para a construção dos “conhecimentos teóricos como práticos, reflexões e aplicações relacionadas ao campo da Comunicação e à área configurada pela habilitação específica”. Com isso, é de competência e autonomia da instituição a definição dos conteúdos específicos “tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação” (Parecer nº 492 CNE-CES/2001, p. 23).

No documento, a qualidade de formação pode ser garantida pelo equilíbrio entre o que se estabelece como “padrão básico de referência” para elaboração do projeto pedagógico do curso e a liberdade de “ajustar-se ao dinamismo” que permitam “viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes”, conforme Parecer nº 1363/2001 (BRASIL, 2002, p. 6).

Para Marques de Melo, “as propostas de 2001 enfeixavam um conjunto de disciplinas contraditórias e até mesmo conflitantes, dando a ideia de flexibilidade, mas amarradas pela grade curricular composta por matérias tuteladas pelos docentes”<sup>33</sup>.

### 3.4 OS PROJETOS DE VANGUARDA: as pioneiras na formação de jornalistas

Os projetos analisados como amostragem estão entre os mais de 300 cursos de jornalismo existentes no Brasil, até final de 2013. A peculiaridade dos mesmos é o pioneirismo em suas regiões geográficas (centro-oeste, nordeste, norte, sudeste e sul), o

---

<sup>33</sup> Entrevista concedida ao autor, via e-mail, em 13/2/2014.

que ocorreu com uma diferença de quase 30 anos entre o primeiro – instalado em 1947, em São Paulo (sudeste) – e o segundo – instalado em Belém (norte), em 1976.

A Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo, foi a primeira instituição a qualificar jornalista em nível superior no Brasil. “O ensino de jornalismo foi instituído por decreto em 1937, mas ainda não havia sido regulamentado pelo Ministério da Educação, o que impedia a criação da faculdade que só pôde ter sua primeira turma no ano de 1947” (PETRARCA, 2007, p. 121). A discussão sobre a criação de um curso de jornalismo no Brasil já se arrastava há quase 40 anos. Desde 1908, a Associação Brasileira de Imprensa já defendia a criação de um curso de formação superior (MELO, 2014). Algumas propostas surgidas no caminho não se efetivaram, inclusive, a discussão em torno do marco inaugural aponta para a extinta Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, no Rio de Janeiro, como a precursora do ensino de jornalismo Brasil. Oficialmente, o primeiro curso de jornalismo da ex-capital federal (o segundo no país) só começou a funcionar em 1948, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Iniciada em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, a Universidade Federal da Bahia implantou em 1950 o primeiro curso de jornalismo do nordeste (o terceiro no Brasil) e o único durante dez anos, até a criação do curso de jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco, o segundo do nordeste e o oitavo no Brasil<sup>34</sup>.

Dois anos depois, no mesmo dia, 1º/3/1952, a região sul recebeu os dois primeiros cursos de jornalismo (nacionalmente, eram o quinto e o sexto, respectivamente), ambos implantados na capital gaúcha, a cidade de Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul<sup>35</sup>.

O primeiro curso de jornalismo na região centro-oeste foi implantado pela Universidade de Brasília, em 1966, tornando-se o 13º curso da área no Brasil<sup>36</sup>. Dois anos depois, a Universidade Federal de Goiás instalou o segundo curso de jornalismo da região, o 16º do país e o único autorizado a funcionar no ano de 1968.

---

<sup>34</sup> Inserida na amostragem por ser a primeira instituição a implantar o curso de jornalismo na região nordeste do Brasil, a Universidade Federal da Bahia teve que ser descartada devido à indisponibilidade do projeto pedagógico do curso para análise e de representante do curso para entrevista. Neste período, foram constantemente reiterados junto a dois coordenadores de curso, sem resposta. Por isso, a UNICAP é a única representante do nordeste.

<sup>35</sup> Pela mesma razão anterior foi descartada a participação da PUC/RS, restando apenas a UFRGS como representante da região Sul.

<sup>36</sup> No site do Ministério da Educação (e-MEC), a data de início de funcionamento do curso é 1º/8/1971. O site oficial da UnB informa que o curso estava previsto para iniciar em 1964, mas com o golpe militar foi iniciado apenas em 1966. Disponível em: <<http://fac.unb.br/50anos>>. Acesso em: 10 set. 2013.

No ano seguinte, em 1969, apenas dois cursos de jornalismo foram autorizados pelo Ministério da Educação a funcionar no Brasil, um deles foi implantado na região sul (Curitiba) e o outro tornou-se o primeiro da região norte. Instalado na Universidade Federal do Amazonas, foi o 18º curso de jornalismo do país. O segundo curso da região só seria implantado em 1976, na UFPA.

Para chegar a todas as regiões brasileiras, foram quase 20 anos, todavia, o último Estado brasileiro a implantar um curso de jornalismo foi Rondônia, na região norte, em 2002. Naquele momento, já haviam quase 200 cursos de jornalismo em funcionamento no Brasil.

### 3.4.1 Matrizes curriculares: características e especificidades

Tomando como referência os elementos estruturais propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), destacamos as características e as especificidades de cada um dos projetos pedagógico analisados. No Quadro 13, apresentamos os dados referentes às orientações das diretrizes curriculares presentes nos projetos pedagógicos dos cursos das instituições superiores de ensino pesquisadas.

Quadro 13 – Orientações nos PPCs das IES

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

Fontes: PPCs e DCNs (2001).

Com exceção das orientações relacionadas ao estágio (duas instituições tratam do tema no projeto pedagógico), as atividades complementares (uma instituição não segue a orientação) e as formas de acompanhamento e avaliação da formação (neste caso, metade

das instituições não contempla o assunto), todas as instituições atendem integralmente as demais orientações das diretrizes curriculares. No caso da UFRGS e da UNICAP, todas as sete orientações das DCNs são contempladas no projeto pedagógico.

Quanto às orientações relacionadas ao perfil, competências e habilidades estabelecidas nas diretrizes curriculares e propostas nos projetos pedagógicos, trataremos especificamente no próximo item (3.4.2). Neste momento, nos interessam duas orientações em particular: os conteúdos curriculares (básicos e específicos) e a estrutura do curso.

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

A estrutura do curso da FCL é centrada em dois eixos: formação humanística e formação técnica ou específica. No primeiro eixo, concentrado nos dois anos iniciais, há um maior peso das disciplinas de formação geral e humanística. “As disciplinas de Cultura Geral, na estrutura pedagógica do curso, têm por objetivo destacar a formação humanística e o interesse pela pesquisa em comunicação”. Nesta fase, “procura-se apresentar conceitos, teorias, resgate da história e da complexidade dos processos comunicacionais e sociais, e mostrar como podem ser usados em suas práticas profissionais”, o que “exige uma proximidade e, ao mesmo tempo, um processo dialógico e reflexivo com os profissionais e professores da chamada área ‘técnica’ do curso de jornalismo, responsáveis pela formação específica”. A formação técnica ou específica, ocorre nos dois anos seguintes, com 50% da carga horária do curso de jornalismo ocupada por “disciplinas voltadas para a formação específica do fazer jornalístico” (PPC/FCL, 2008, p. 19).

No projeto da FCL, os conteúdos são oferecidos com o propósito de “convergir para uma orientação profissional dos alunos, além de orientação humanística, a qual vivenciará ao longo do curso”. Assim, caberá ao professor construir com os alunos os conhecimentos necessários para esse processo de desenvolvimento. Os conteúdos são

divididos entre os de “formação humanística” e de “formação técnica ou específica”, sendo que “a dosagem das disciplinas representa aproximadamente 50% para cada uma das duas vertentes” (idem, p. 16). O curso tem duração de 2.700 horas.

A estrutura curricular da UFRJ “aposta na transdisciplinaridade”. O curso é desenvolvido em dois ciclos, começa com um ciclo comum obrigatório para todos os ingressantes, e é seguido de um ciclo profissionalizante, referente a habilitação escolhida ao final do terceiro semestre, no caso, em jornalismo.

No ciclo profissionalizante, a carga horária é composta por “disciplinas específicas”, “complementares de escolha condicionada” (inclusive de outras unidades) e as de “escolha livre”. “Nessa passagem de obrigatória a eletiva, o que se pretende é efetivamente aumentar a transdisciplinaridade do curso pelo aumento do leque de disciplinas oferecidas. [...] os alunos irão cursá-las quando já possuírem maior consciência daquilo que possa interessar às suas formações individuais” (PPC/UFRJ, 2001, p. 4).

A estrutura curricular “devido ao ciclo comum e à presença de disciplinas eletivas teóricas até o final do curso”, preserva a tradição humanista da instituição ao “apostar na formação de profissionais que tenham uma visão ampla, integrada e crítica das diferentes profissões”. Além disso, “a nova estrutura preserva e aprofunda a relação entre graduação e pós-graduação e entre ensino, pesquisa e extensão” (PPC/UFRJ, 2001, p. 5).

Na proposta pedagógica, a Central de Produção Multimídia (CPM), um conjunto de laboratórios de criação de produtos culturais, é “a oportunidade de reforçar a articulação entre ensino e extensão”. O projeto “não pode e nem deve ser a simulação do mercado”, é a oportunidade “de criar na grade curricular disciplinas obrigatórias e eletivas que permitam a experimentação com as linguagens dos meios”, reforçando o papel da universidade como “um espaço de reflexão e experimentação” (PPC/UFRJ, 2001, p. 5).

Na UFRJ, o projeto estabelece que “os três primeiros períodos têm uma grade curricular fechada e extensa”, é o ciclo comum, que tem duração de 1.260 horas. Após a escolha da habilitação (ao término do 3º período), o aluno deverá cursar outras 1.680 horas-aula no ciclo profissionalizante, no caso do jornalismo são as disciplinas obrigatórias de habilitação (720 hs), complementares teóricas (240 hs), complementares de habilitação (180 hs), complementares de livre escolha (240 hs) e projeto experimental (240 hs). O curso tem duração de 2.880 horas.

Na UFRGS, a estrutura proposta no projeto pedagógico “altera conteúdos, modifica o funcionamento do curso, através de procedimentos didáticos”. Durante todos

o processo de formação, o aluno vai experimentar “um equilíbrio entre as necessidades teóricas e a aprendizagem de técnicas na inserção e utilização de novas tecnologias, a fim de obter a capacitação profissional dentro de suas especificidades” (PPC/UFRGS, 2009, p. 6). O curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo, “passa a contar com uma carga horária de 2.745 horas”, divididas entre disciplinas obrigatórias (1.450 horas), disciplinas eletivas (825 horas), atividades complementares (350 horas) e TCC (120 horas).

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

No curso de jornalismo da UnB, o “entendimento é de que todos os alunos da Faculdade de Comunicação devem ter uma formação geral, que resulte em um perfil comum, além das formações específicas de cada habilitação, suficientes para garantir perfis também específicos”. Na formação geral, um conjunto de disciplinas obrigatórias são distribuídas em sete eixos temáticos, “que formam a base e o lastro comum do Curso de Comunicação e que são, na prática, os conteúdos genéricos”. O perfil específico do aluno ocorre com um conjunto de disciplinas específicas de jornalismo. A partir dos princípios e eixos, foi definido um quadro de disciplinas ambientais obrigatórias a serem cursadas a cada semestre pelos alunos da comunicação, com pequenas variações entre as habilitações. As disciplinas ambientais “são aquelas destinadas a todos os alunos de Comunicação, e que deverão ser concebidas para acompanhar o aluno do primeiro ao último dia de seu curso”. As disciplinas locais são específicas da habilitação, “cursadas sempre em harmonia com as disciplinas ambientais” (PPC/UnB, 2009, p. 5-9).

A estratégia de concepção do currículo é dividida em quatro estágios, cada um deles com duração de um ano: “1º estágio – Sintonia (caráter amplo), 2º estágio – Aproximação (caráter introdutório), 3º estágio – Vivência (caráter específico) e 4º estágio – Aprofundamento (caráter reflexivo)”. A habilitação em jornalismo tem 186 créditos,



sendo 60 obrigatórios ambientais, 68 obrigatórios específicos e 58 optativos e de módulo livre. A estrutura da habilitação fundamenta-se nos seguintes princípios: as disciplinas básicas “que garantam conhecimentos gerais sobre o campo da Comunicação e do papel social do jornalista”, as disciplinas técnicas “que vão agregando conhecimentos e o domínio de técnicas específicas nos vários ramos do jornalismo”, um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas “destinadas a avaliar, examinar e discutir, sob ponto de vista crítico, as várias formas do jornalismo e os seus diversos meios – impressos, rádio e televisão” –, a realização de oficinas de jornalismo em laboratórios da instituição “para o exercício prático”, os tópicos especiais, “com ampla flexibilidade, para discutir, sob a forma de seminários, projetos de pesquisas ou estudos específicos, temas de interesse do Jornalismo em suas várias formas”. Como espaços complementares, os projetos de extensão “voltados para o desenvolvimento de trabalhos junto à sociedade, sobretudo, produtos jornalísticos” e programas de intercâmbio “com empresas, entidades e instituições” (PPC/UnB, 2009, p. 44-45).

Na UFG, o curso propõe “uma formação múltipla dentro desta modalidade de comunicação (jornalismo)”. Com caráter interdisciplinar, está centrado num “tríplice eixo: epistemológico (objeto da comunicação e do jornalismo), cultural-humanista (construção de conteúdos básicos) e técnico (produção de informação e de conhecimento)”. As disciplinas da matriz curricular são compostas pelo Núcleo Comum (disciplinas obrigatórias que somam 832 hs), Núcleo Específico (disciplinas optativas que totalizam 1.421 hs, sendo 512 hs no eixo de formação técnico-laboratorial e 909 hs no eixo de formação teórica complementar), Núcleo Livre (com disciplinas de livre escolha, somando até 563 h) e as atividades complementares (150 hs). As disciplinas de Núcleo Específico se dividem nas seguintes linhas: “Áreas básicas do conhecimento, formação complementar em comunicação, tópicos em comunicação, disciplinas laboratoriais/ênfases e disciplinas de especialização” (PPC/UFG, 2004, p. 60).

A estrutura curricular do curso de jornalismo “garantirá ao aluno escolher, entre as disciplinas do ‘núcleo específico’, as ênfases na sua formação técnico-laboratorial e em pesquisa por meio de disciplinas finalizantes”. As disciplinas finalizantes são concentradas na formação técnico-laboratorial, que totalização 512 horas, no mínimo. A formação complementar do eixo teórico previstas no núcleo específico, com no mínimo 909 h, é formado por disciplinas divididas em quatro grupos: “Disciplinas das áreas básicas do conhecimento; formação complementar em comunicação; Tópicos Contemporâneos em Comunicação e Jornalismo Especializado” (PPC/UFG, 2004, p. 7).

O curso de jornalismo tem carga horária mínima de 2.750 horas, das quais 150 horas são de atividades complementares. A estrutura curricular é distribuída da seguinte forma: “Disciplinas do núcleo comum” (864 hs), que “são obrigatórias, e indispensáveis para a formação em jornalismo”, as “disciplinas do núcleo específico (1.421 hs)”, compostas de optativas que “possibilitam ao aluno escolher as disciplinas que o tornarão capaz de atuar profissionalmente nas áreas que compõem a Comunicação Social (mídia impressa, mídia eletrônica e pesquisa)” (PPC/UFG, 2004, p. 1).

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

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

Na UFPA o curso tem 2.700 horas, divididas entre as disciplinas obrigatórias comuns (360 h), disciplinas optativas (360 h), seminários (180 h), disciplinas específicas (945 h), atividades complementares (540 h) e trabalho experimental (315 h).

O modelo curricular proposto, sobretudo nas disciplinas profissionalizantes, “flexibiliza a relação de um único professor por disciplina”. Com isso, a carga horária das disciplinas laboratoriais é “dividida entre os diversos tópicos do seu programa, cada um deles ministrado pelo professor habilitado pelo Departamento”. As demais disciplinas do curso “poderão ser compostas da mesma maneira”. O sistema proposto “espera poder fomentar a integração entre conteúdos teórico-conceituais, analíticos e informativos sobre a atualidade, de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, ético-políticos e de Interpretação da Amazônia que conformam o programa” (PPC/UFPA, 2002, p. 16-17).

A concepção geral que norteia o projeto “é a de que o aluno seja co-autor de sua vida acadêmica”. Para que isso seja possível, “os semestres foram pensados em blocos interligados entre si internamente e durante todo o período letivo, possibilitando ao aluno a experiência disciplinar prática e teórica conjugada às atividades de ensino, pesquisa, extensão e complementares” (PPC/UFPA, 2002, p. 11).

Na UFPA, a ideia é que a cada semestre os professores envolvidos nas atividades previstas (sala de aula, laboratórios, pesquisa, extensão, etc.) “irão direcionar os conteúdos de suas atividades para objetivos comuns”. Do mesmo modo, “o estudante será incentivado todos os semestres a integrar-se às atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Departamento, assim como às atividades externas (estágios, cursos, seminários etc.) de interesse para a vida acadêmica do aluno” (PPC/UFPA, 2002, p. 11).

A proposta do projeto é motivar o aluno “a incorporar-se aos projetos de pesquisa ou extensão desde o início do curso, como estagiários, bolsistas ou colaboradores”. Além das disciplinas obrigatórias, que todo aluno deve cursar, os laboratórios vão funcionar como espaços de criação de “conteúdos integrados” (PPC/UFPA, 2002, p. 11-25).

A estrutura dos cursos e seus respectivos conteúdos curriculares, evidenciam distinções entre as ações das instituições para consolidar uma proposta de formação superior em jornalismo. Todavia alguns projetos parecem “dialogar” sobre o assunto.

A proposta da UnB (lançada em 2002 e revisada em 2009) caminha num sentido muito próximo a defesa feita pelo projeto da UFRJ (2001), quando pensam na escolha da habilitação da comunicação social acontecendo depois de um período de “ambientação”. “Temos um curso de comunicação que vai formar um profissional com conhecimentos gerais, amplos do campo da comunicação e conhecimentos específicos na área que ele optar”, observa o professor David Renault da Silva, diretor da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB)<sup>37</sup>.

Quanto aos projetos da FCL (2008) e da UNICAP (2004), ambos apostam num equilíbrio entre as disciplinas “teóricas” e as “laboratoriais” para a formação de um profissional de jornalismo para o mercado de trabalho. “Uma característica que costuma ser bastante ressaltada a respeito do curso é o potencial de empregabilidade do egresso [...] cerca de 70% dos jornalistas que atuam no mercado de trabalho saíram da Universidade Católica de Pernambuco”, a afirmação é do professor Juliano Mendonça Domingues da Silva, coordenador do curso de jornalismo da UNICAP<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Entrevista realizada pelo autor (Brasília, fevereiro/2015).

<sup>38</sup> Entrevista realizada pela dra. Natália Martins Flores (Recife, 2015).

Entre os projetos da UFAM (2008) e da UFRGS (2009), a participação docente é chave, funciona como uma espécie de tutoria da formação: “Contribui na busca de um equilíbrio entre as necessidades teóricas e a aprendizagem de técnicas na inserção e utilização de novas tecnologias, a fim de obter a capacitação profissional dentro de suas especificidades” (PPC/UFRGS, 2009, p.6). No projeto pedagógico da UFAM, um professor-tutor é nomeado para auxiliar e orientar esse aluno durante toda a sua trajetória dentro do curso, inclusive na escolha das disciplinas para fortalecer a sua carreira em outras áreas dentro da universidade. Segundo o professor Allan Soljenitsin Barreto Rodrigues, subchefe do Departamento de Comunicação Social (UFAM), “isso nunca se concretizou, porque não há professor. Era um plano interessante, que na verdade nunca saiu do papel, ele ficou no projeto pedagógico”.<sup>39</sup>

Já entre a UFG (2004) e a UFPA (2002), os projetos pedagógicos coincidem no aluno como sujeito das próprias escolhas. No curso de jornalismo da UFG, o aluno pode escolher, entre as disciplinas do Núcleo Específico, “as ênfases da sua formação técnico-laboratorial” (PPC, UFG/2004, p. 17). Na UFPA, a concepção geral que norteia o projeto “é a de que o aluno seja co-autor de sua vida acadêmica. [...] os semestres foram pensados em blocos interligados entre si internamente, possibilitando ao aluno a experiência disciplinar prática e teórica conjugada às atividades de ensino, pesquisa, extensão e complementares” (PPC/UFPA, 2002, p. 11).

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

### **3.4.2 A formação de jornalistas: perfil, competências e habilidades**

No início de 2014, a Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (SOCICOM) promoveu um fórum para debater as “Diretrizes Nacionais para o Curso de Jornalismo”, publicadas pelo Ministério da Educação em setembro de 2013. Entre os expositores, estava o professor José Marques de Melo, presidente da comissão nomeado pelo MEC para a revisão das diretrizes curriculares. Após uma cronologia dos trabalhos da comissão, Marques de Melo

---

<sup>39</sup> Entrevista realizada pelo autor (Belém, junho/2013).

comentou que o Brasil “vem acumulando, durante quase sete décadas, experiências na formação universitária de jornalistas”. O fruto disso tudo é que a matriz pedagógica brasileira é singular no panorama mundial, resultado de uma mescla entre o “padrão europeu (estudo teórico) com o modelo americano (aprendizagem pragmática)”, que dá vida a um formato que segue a “via crítico-experimental de ensino-pesquisa”<sup>40</sup>.

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

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

De acordo com o segundo artigo do Parecer CNE-CES nº 1363/2001, que trata sobre a formação do projeto pedagógico, o mesmo deve explicitar “o perfil comum e os perfis específicos por habilitação” (BRASIL, 2002, p. 6). No Parecer CNE-CES nº 492/2001, o Perfil comum é considerado o “objetivo de formação geral”, que “garanta a identidade do Curso como de Comunicação” (BRASIL, 2002, p. 6). Quanto ao perfil específico, no caso da habilitação em jornalismo, o documento assim o caracteriza:

1. pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente; 2. pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais; 3. pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum; 4. pelo exercício de relações com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface. (BRASIL, 2002, p. 16-17).

Os projetos pedagógicos apresentam as características que evidenciam as peculiaridades do perfil de egresso formado em jornalismo. Entretanto, em duas instituições (UFRGS e UFG), o perfil específico é tratado num contexto mais amplo, sem

---

<sup>40</sup> Palestra apresentada por José Marques de Melo no Fórum SOCICOM/ DCN-J 2014, São Paulo, fevereiro de 2014.

preocupação direta com as características das diretrizes curriculares. O egresso de jornalismo da UFRGS “deve possuir conhecimentos teóricos e técnicos que possibilitem uma atuação profissional ética, crítica e comprometida com o interesse público, além do desenvolvimento permanente de novas competências e habilidades comunicacionais” (PPC/UFRGS, p. 13). Na UFG, o perfil de formação em jornalismo é definido por “um profissional que seja capaz de atuar profissionalmente nos meios de comunicação tais como o jornal impresso e as mídias-eletrônicas (rádio, televisão e web) e, também, no campo da pesquisa acadêmica em comunicação” (PPC/UFG, p.6).

Nos demais projetos pedagógicos (FCL, UFRJ, UNICAP, UnB, UFAM e UFPA), o perfil específico estabelece uma relação mais explícita com cada uma das características das diretrizes curriculares. Na Faculdade Cásper Libero, o perfil é definido “com base nessas diretrizes específicas emanadas do MEC” (PPC/FCL, 2008, p. 24). Na UFRJ, no curso de jornalismo, o objetivo do perfil específico é “dar conhecimentos teóricos e metodológicos [...], relacionando-os à práxis jornalística, investindo na formação sócio-cultural e política do estudante com a expectativa de que venha a aplicar este conhecimento na atividade jornalística” (PPC/UFRJ, 2001, p. 23). O jornalista formado pela UNICAP “deverá ser um profissional apto a atuar em qualquer setor da atividade jornalística, de forma competente, ética e crítica, capaz de revelar seu comprometimento com as questões sociais, bem como trabalhar em equipe e de modo multisetorial, uma vez que o exercício do Jornalismo é, em sua essência, coletivo” (PPC/UNICAP, 2004, p. 34). Na UnB, “o novo currículo proposto para a habilitação Jornalismo oferecerá ao aluno um conjunto de disciplinas voltadas para uma formação básica, que assegure a sua identidade como profissional de Comunicação” (PPC/UnB, 2009, p. 42). O perfil profissional do egresso do curso de jornalismo da UFAM “é resultado de um processo democrático de discussão cujo objetivo é consolidar as práticas de jornalísticas de produção e veiculação de notícias em Manaus e na região Amazônica” (PPC/UFAM, 2008, p. 9). A UFPA, ao questionar o perfil do profissional de jornalismo que “queremos formar”, propõe que o aluno seja “co-responsável pela sua trajetória acadêmica, uma vez que é levado a fazer escolhas importantes e decisivas para a qualidade, direcionamento e perfil de sua formação” (PPC/UFPA, 2002, p.7).

A primeira característica do perfil do jornalista proposta pelas diretrizes curriculares diz respeito a “produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). Na FCL, essa característica corresponde a “compreender e saber sistematizar e organizar os processos

de produção jornalística, dimensionando custos e tomando decisões eficazes” (PPC/FCL, 2008, p. 24). A UFRJ interpreta como a “habilidade em interpretar, explicar e contextualizar as informações no mundo em que vive” (PPC/UFRJ, 2001, p. 23). No projeto pedagógico da UNICAP a característica é correspondida pelo perfil de “gestor e produtor de processos jornalísticos nos mais diferentes setores, em que seja capaz de planejar, criar, produzir e difundir jornalisticamente a informação” (PPC/UNICAP, 2004, p. 35). A UnB usa o mesmo argumento do Parecer: “Pela produção de informações relacionadas a fatos, circunstâncias e contextos do momento presente”. Para a UFAM, essa característica é respondida com a formação de um jornalista “polivalente (capaz de lidar com novas tecnologias: redator, editor de vídeo e editor de áudio, etc)” (PPC/UFAM, 2008, p. 10). No projeto da UFPA, equivale à preparação de um profissional para a “produção de conhecimento e cultura voltada para seleções factuais sobre a atualidade e para a estruturação e disponibilização de informações que atendam as necessidades e interesses sociais no que se refere ao conhecimento dos fatos, das circunstâncias e dos contextos do momento presente” (PPC/UFPA, 2002, p. 8).

A segunda característica propõe a formação de um profissional com perfil pautado “pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). Na proposta da FCL, o egresso é apto a “registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens, que possam ser veiculadas em diferentes suportes, da mídia impressa ao audiovisual e online (internet e celular); interpretar, explicar e contextualizar as informações” (PPC/FCL, 2008, p. 24). Na UFRJ isso representa o profissional com a “capacidade de percepção dos fatos, de sua rigorosa apuração e de sua transformação em mensagem jornalística” (PPC/UFRJ, 2001, p. 23). No projeto da UNICAP, é “capaz de dominar as técnicas necessárias ao exercício jornalístico, a exemplo da apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais” (PPC/UNICAP, 2004, p. 35). A UnB, mais uma vez só repete o mesmo texto do documento oficial: “[...] pelo exercício da objetividade na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais” (PPC/UnB, 2009, p.42). Para a UFAM, essa característica de perfil pode ser respondida com o “raciocínio lógico (na construção do texto)” (PPC/UFAM, 2008, p. 10). A UFPA, assim como a UnB, apenas repete o que diz o documento oficial: “[...] o exercício da objetividade jornalística na apuração, interpretação, registro e divulgação dos fatos sociais” (PPC/UFPA, 2002, p. 8).

A terceira característica de perfil anotada nas diretrizes curriculares é “pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum” (Parecer CNE-CES nº 492/2001, p. 17). Para atender essa característica, a FCL propõe um perfil de egresso habilitado a “investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção” (PPC/FCL, 2008, p. 24). Na versão da UFRJ, isso representa a “capacidade de traduzir e mediar discursos de forma jornalística [...] para as diferentes mídias” (PPC/UFRJ, 2001, p. 23). A UNICAP, praticamente reproduz o texto das diretrizes: “[...] tradutor e disseminador de informações, que venham a qualificar o senso comum” (PPC/UNICAP, 2004, p. 35). Já a UnB, o repete literalmente: “Pelo exercício da tradução e disseminação de informações de modo a qualificar o senso comum” (PPC/UnB, 2009, p. 42). Para a UFAM, essa característica equivale ao “senso crítico, responsabilidade social, ética e maturidade vocacional” (PPC/UFAM, 2008, p.10). Enquanto para a UFPA a “tradução e disseminação de conhecimento sobre a atualidade em termos de percepção geral”, ocorre com a “análise dos fatos e a produção da informação de forma a contextualizá-la na realidade amazônica, tendo em vista o interesse de suas populações, seja no que tange aos seus aspectos culturais, ambientais, sociais, econômicos ou políticos” (PPC/UFPA, 2002, p. 8).

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



Comunicação, e ainda com outras áreas sociais, culturais e econômicas com as quais o jornalismo faz interface” (PPC/UFPA, 2002, p. 8).

No capítulo seguinte, quando trataremos do modelo de formação em jornalismo no Brasil, uma análise mais detalhada, incluindo toda a Literatura cinzenta, será apresentada, com o suporte da matriz de análise, proposta no Capítulo 2.



#### 4 MODELOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR EM JORNALISMO NO BRASIL

A escola de formação superior para o exercício do jornalismo é uma “demanda precoce” com “providência tardia”, resumidamente explica Marques de Melo (2014), quando trata da trajetória de criação do curso de jornalismo no Brasil. O autor situa na primeira década do século XX as primeiras demandas pela formação superior dos jornalistas: “Há mais de um século a educação dos jornalistas vem desafiando a sociedade brasileira. A demanda floresceu no caldo de cultura gerado pela mercantilização da imprensa”. Observa que ao fundar a ABI, em 1908, Gustavo de Lacerda já “reivindicava a criação de uma escola para formar repórteres. Contudo, a academia só abriu suas portas aos jornalistas, 40 anos depois” (MELO, 2014).

As primeiras escolas para formação superior de jornalista começaram a funcionar em São Paulo (1947) e no Rio de Janeiro (1948). O rito brasileiro, em muito, se assemelha ao que passou nos Estados Unidos, onde as tratativas para a criação da primeira escola de jornalismo, iniciadas no final do século XIX, só foram concluídas na primeira década do século XX, com a criação da escola de jornalismo da Universidade de Columbia. “Antes que o século termine, as escolas de jornalismo serão amplamente aceitas como um segmento especializado da educação superior, como são as escolas de direito ou medicina” (PULITZER, 2009, p. 10).

Através da publicação do artigo “The College of Journalism”, na revista *North American Review*, o empresário Joseph Pulitzer definiu princípios para a criação de uma unidade dedicada ao Jornalismo na Columbia University, projeto subvencionado com uma doação de dois milhões de dólares. As idéias de Pulitzer não apenas balizaram a Escola de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade de Columbia, como também motivaram os fundadores da primeira Faculdade de Jornalismo, em nível de graduação, estabelecida pela Universidade de Missouri (1908). (MELO; HOHLFELDT, 2004, p. 181).

Pelo menos no Brasil, a profecia de Pulitzer se confirmou. Já são mais de três centenas de cursos instalados em todo o país.

Ao tratar sobre as propostas de formação das universidades brasileiras, na leitura dos professores-pesquisadores e projetos pedagógicos que constituem a nossa Literatura cinzenta, nosso foco de pesquisa não está concentrado nos conteúdos aplicados – ou os que deveriam – pela academia na construção dos “saberes para a profissão” (SILVA, 2015), menos ainda nas “divergências entre o mercado de trabalho para os jornalistas e a educação oferecida” (BERNARDO, 2010, p. 15). A nossa relação com a Literatura

cinzenta está na análise da “natureza do jornalismo” e também na “natureza do sujeito do jornalismo” para compreender como ambos dialogam ao constituir um cenário em que as propostas das universidades brasileiras transitam entre a especializante e a experimental. Segundo Kunczik (2002), especialmente no ocidente, podem ter inúmeros conceitos.

O mais comum é a formulação idealista de dois tipos contraditórios. Um é o jornalismo objetivo e neutro, distanciado passivamente dos eventos de que trata. O oposto é o jornalismo ativamente comprometido, participativo e socialmente engajado, que promove causas. Na realidade, essas das imagens normativas não se excluem mutuamente. (KUNCZIK, 2002, p. 17).

A própria condição peculiar da matriz de formação superior em jornalismo em prática no Brasil, apontada por Marques de Melo (2014), que segundo ele é resultante de um ensino-pesquisa que se concebe numa via crítico-experimental, cunhou uma matriz didático-científica autônoma nas instituições, combinando competência pedagógica e capacidade investigativa. “Trata-se de modelo mestiço, como o é a nossa cultura nacional, sedimentado no tripé - **conhecer, experimentar, pesquisar**” (MELO, 2014, grifo do autor)<sup>41</sup>.

Ao tratar sobre a formação universitária no Brasil, a professora Maria Fátima de Paula (2009), destaca a influência das concepções francesa e alemã sobre a matriz brasileira. As concepções francesa e alemã, originárias do século XIX, foram a base das duas principais instituições de ensino superior criadas no século XX, no Rio de Janeiro e em São Paulo. “A influência francesa sobre a concepção organizacional (institucional) da educação superior brasileira pode ser detectada, sobretudo, no Rio de Janeiro [...]”. Em São Paulo as “características do modelo universitário alemão do século XIX, [...] influenciou a organização da USP” (PAULA, 2009, p. 73-76).

Encontramos acentuadas divergências entre as concepções alemã e francesa de universidade. O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível. Enquanto o modelo francês volta-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas; o alemão enfatiza a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber e na consequente importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central da universidade. (PAULA, 2009, p. 75).

---

<sup>41</sup> Idem

As duas concepções, por mais acentuadas que possam ser as suas divergências, resultam num indelével hibridismo, como verifica-se também nos tipos propostos por Kunczik (2000) descritos anteriormente, ou mesmo presente na criação do modelo mestiço, nos termos de Marques de Melo (2014), reforçam o caráter ambivalente no espaço da formação superior em jornalismo no Brasil, ora com o propósito de instrumentalizar as práticas produtoras de conteúdo com interesse econômico/comercial (imprensa tradicional), ora de propiciar ao jornalista a compreensão da cadeia reflexiva que acontece entre jornalismo e vida social.

A professora e pesquisadora Maria Fátima de Paula (2009) destacada, ainda, que na década de 1960, uma reforma do ensino no Brasil, realizada por técnicos do MEC com o suporte de especialistas norte-americanos, introduz uma série de mudanças que incorporou várias características da concepção universitária norte-americana, uma delas foi a extensão universitária.

No modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. (PAULA, 2009, p.77-78).

No seu artigo 207, a atual Constituição Federal Brasileira, de 1988, já citado aqui anteriormente, estabeleceu que as universidades brasileiras “obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Por consequência, todos os cursos passaram atender esse requisito obrigatório da universidade.

Todavia, as consultas realizadas ao material empírico, ou seja, a análise da Literatura cinzenta mostra um desequilíbrio, um descompensamento no tratamento da tríade nas pesquisas. O ensino se sobrepõe de tal maneira que a pesquisa e, mais ainda, a extensão, funcionam apenas como suporte da primeira. Inclusive, a codificação das fontes analisadas explicita a superioridade do interesse dos pesquisadores pelo ensino de jornalismo.

#### 4.1 PARADIGMA INFORMACIONAL (EPISTEMOLÓGICO) E PARADIGMA RELACIONAL (PRAXIOLÓGICO)

No livro a ‘Estrutura das revoluções científicas’, Thomas Kuhn (1998) anota que paradigma “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”, ou ainda, um paradigma “é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 218-219).

Segundo Dencker (2001), essa estrutura comunitária, identificada por Kuhn (1998), opera como espaço de compartilhamento, no qual os participantes “são submetidos a uma iniciação profissional e educação similares” dos mesmos paradigmas (DENCKER, 2001, p. 6).

O paradigma está no início das teorias e consiste em uma estrutura que gera novas teorias por ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade eliminando as controvérsias existentes a respeito de determinados fundamentos. Este consenso é necessário para a construção de uma base comum, ainda que provisória, que sustente a reflexão. (DENCKER, 2001, p. 6).

Dencker (2001) acrescenta, ainda, que o ensino superior, além de se estruturar em função dos paradigmas, “também contribui para a sua formação, consolidação e disseminação”, pois o mesmo “não é apenas responsável pela transmissão do conhecimento (ensino), mas também pela sua construção (pesquisa) e comunicação à sociedade (extensão) influenciando na realidade social pela qual está condicionado” (DENCKER, 2001, p. 6).

Nos modelos de formação superior em jornalismo no Brasil, os paradigmas informacional e relacional se apresentam. O primeiro mostra o processo comunicativo com o papel de representante da realidade com o objetivo de afetar e provocar mudanças na sociedade, todavia, “os sujeitos são tomados como monológicos, observadores descomprometidos, monolíticos, abstraídos de todo pertencimento a uma comunidade de comunicação” (SALGADO, 2012, p. 83). Segundo França (2001, p. 14), o “paradigma informacional entende a comunicação como um processo de transmissão de mensagens de um emissor para um receptor, provocando determinados efeitos”.

No modelo praxiológico, o sistema que constitui o processo comunicativo considera “que os sujeitos são dotados da consciência do próprio fazer”. Por isso, tal

concepção trata a “objetividade do mundo” e a “subjetividade dos agentes” como algo em construção, e “as relaciona a uma atividade que organiza e é mediada simbolicamente e efetuada coletivamente pelos participantes de uma comunidade de linguagem e de ações práticas” (SALGADO, 2012, p. 84).

O primeiro tipo reconhece o jornalismo apenas na sua função de prover o “conhecimento” da realidade e o sujeito do jornalismo como “monológico”, enquanto o segundo relaciona o jornalismo ao espaço de “ação”, com um sujeito dialógico, ambos socialmente engajados e comprometidos.

Como pudemos observar na Literatura cinzenta, tanto entre as fontes que abordam a formação superior em jornalismo (livros, coletâneas, capítulos e artigos científicos) como nas que apresentam propostas de formação em jornalismo desenvolvidas pelas instituições brasileiras (projetos pedagógicos de curso), as naturezas do jornalismo e, também, do sujeito do jornalismo, não são tratadas de forma explícita.

A natureza da formação em jornalismo é constituída de dois elementos: a natureza do jornalismo e a natureza do sujeito do jornalismo. Nos itens 4.2 e 4.3 vamos analisar as obras componentes da Literatura cinzenta a partir da natureza do jornalismo (conhecimento/ação) e da natureza do sujeito do jornalismo (monológico/dialógico). É devido lembrar que não há uma pureza nas fontes, mesmo quando submetidas à análise, tanto na sua perspectiva de natureza do jornalismo, quanto de sujeito do jornalismo. Nem mesmo na individualidade de cada uma delas, sejam entre ambas ou mesmo entre suas subcategorias. Assim se repete, tanto na distinção entre conhecimento e ação, no interior das fontes que evidenciam a natureza do jornalismo ou mesmo entre monológico e dialógico nas fontes que versam em predominância na natureza do sujeito do jornalismo.

#### 4.2 NATUREZA DO JORNALISMO: conhecimento e ação

A natureza do jornalismo é perpassada por um emaranhado de conceitos. Tomaremos como referência a proposta de Groth (2011, p. 323), para quem o jornalismo pode ser entendido por duas coisas: “[...] primeiro, o que diz respeito às pessoas, ao grupo dos atuantes no jornalismo profissionalmente (como ocupação principal) e, segundo com relação ao conteúdo, à atividade jornalística e aos seus produtos em conjunto”.

Para Genro Filho (1997, p. 138), o jornalismo tem um papel relevante na formação social do conhecimento: “Trata-se, de fato, de um sujeito social que pode ser identificado no âmbito das contradições de classe e interesses de grupos”. O professor Jacques Mick

(2008) caminha em sentido muito próximo ao proposto por Genro Filho (1997) ao anotar que “o ponto de partida é o reconhecimento, embora problemático, de que o jornalismo é uma forma social de conhecimento, resultante de um conjunto de características de determinadas etapas do desenvolvimento econômico e de determinadas culturas” (MICK, 2008, p. 48). Por outro lado, destacamos que Kucinski (2012, p. 15) observa que o jornalismo é uma “forma de conhecimento fundada no singular, fundada no fato recortado nitidamente no tempo e no espaço” (KUCINSKI, 2012, p.15).

Para Christofolletti (2008, p. 204), o jornalismo é uma atividade que, “embora tenha consolidado suas bases, precisa sempre revisar seus procedimentos de forma a reafirmar-se como campo de atuação social e a fortalecer-se como prática de relevância coletiva”. Em termos muito próximos, Pontes e Silva (2009, p. 51) também destacam o papel do jornalismo na realidade social:

O jornalismo possui uma herança, portanto, das formas elementares de comunicação e de registros humanos que possuem uma participação na vida das pessoas e no modo de entendimento social que elas tecem. Com a diferença que o jornalismo permite que as pessoas constituam um dado conhecimento de uma realidade presente (não decorrente de uma memória dos antepassados) e, ao mesmo tempo, indireta (visto que, muitas vezes, as pessoas não têm contato com o fato acontecido, mas com o relato feito sobre ele).

É da “necessidade social da notícia” que surge “a partir de um interesse político da população” e da curiosidade que as pessoas possuem “pelo diferente, pelo desconhecido, pelo passional e buscam formas para alicerçar sua realidade a partir desses fatos” (PONTES; SILVA, 2009, p. 51). O jornalismo reconfigura-se como um espaço de justificação socialmente necessário:

O jornalismo torna-se um grande espaço de justificação, pois, diante de sua circulação crescente, a necessidade da confirmação desses fatos torna-se igualmente cada vez maior. Essa pequena mudança de foco possibilita afirmarmos que são essas as duas matrizes sociais que fundamentam o interesse dos leitores pelos jornais e as razões de existência do próprio jornalismo. Tal entendimento relativiza o conceito de jornalismo como uma atividade social que visa informar o público em geral e passa a considerá-lo dentro de uma esfera muito maior de atuação, visto que caracteriza também a necessidade do público em querer se informar. Podemos chamar essas duas matrizes de necessidade social de notícia. (PONTES; SILVA, 2009, p. 51-52).

O reconhecimento da natureza do jornalismo como uma “forma social de conhecimento” (GENRO FILHO, 1997) nos remete a crer então na ação de um sujeito



que observa a realidade e destaca os fatos capazes de promover mudanças em outros sujeitos.

A natureza do jornalismo, evidenciada em quase 300 fontes distintas da Literatura cinzenta, mostra a formação de profissionais em equilíbrio entre as perspectivas do conhecimento e da ação, porém com uma sutil superioridade do primeiro. As fontes contemplam uma variedade de temáticas como parte do conhecimento relacionado a natureza do jornalismo. São aspectos relacionados a formação em jornalismo: “formação do jornalismo cultural”; “responsabilidade social exige formação em jornalismo para atender o interesse ou ‘conhecimento público’”; “formação modular contribuindo para a experimentação e a formação de profissionais competentes e criativos na área”; “qualidade da formação em jornalismo cultural para o estudante entender suas lógicas, conhecer suas origens e compreender seu alcance”; “tecnologias digitais na formação em jornalismo”; “tensões e articulações entre teoria e prática na formação”; “desafio da formação em jornalismo científico”; “o desafio de formar o comunicador começa com a formação do educador, na sala de aula, na coerência de atitudes, na coerência de vida, na sintonia fina entre o discurso e a práxis”; “pouca leitura e frágil formação intelectual pode distanciar o envolvimento crítico diante da mídia”; “argumentos mobilizados em defesa da formação escolar específica em jornalismo”; “os cursos de jornalismo reféns de uma postura funcionalista que defende políticas de formação profissional estranhas ao ambiente acadêmico-pedagógico”; “aquisição e compreensão de ferramentas e conhecimentos necessários para a formação de um profissional com múltiplas habilidades e competências”; “o novo perfil da formação em jornalismo nesta nova sociedade”; “flexibilização curricular na formação em comunicação”; “desafios pedagógicos na formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças”; “gestão dos processos na formação do jornalista: uma análise comparada entre conteúdos curriculares e técnicas profissionais”.

Outras fontes contemplam o conhecimento especificamente a partir do ensino: “ensino das disciplinas técnicas aos alunos”; “uso didático da internet como uma peça fundamental do ensino”; “ensino de jornalismo é parte das transformações no capitalismo financeiro do início do século XXI”; “ensino-aprendizagem colaborativa na produção de reportagens”; “produção audiovisual universitária como atividade de ensino”; “interdisciplinaridade no ensino de jornalismo, [com] a geração de conhecimentos para o desenvolvimento de novas habilidades e competências por parte dos alunos”; “jornalismo científico na grade curricular”; “ensino de jornalismo é determinante para que se faça

adequações no perfil do comunicador e para que se melhore a qualidade da produção jornalística no país”; “legado de ensino do radiojornalismo pode contribuir para o conhecimento amplo do veículo e da linguagem radiofônica, a saída dos gabinetes, a criatividade e a experimentação”; “reestruturação curricular para proporcionar um ensino em constante atualização”; “conhecimento da história na prática e no ensino de jornalismo no presente”; “potencialidades da revista como veículo laboratório no ensino de jornalismo”; “ensino do jornalismo especializado”; “ensino de jornalismo em cenário permanente de mudanças”; “Modelo curricular para o ensino do jornalismo”; “fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional”; “desenvolvimento do ensino de jornalismo on-line nos cursos de graduação”; “aplicações e uso das Redes Sociais Digitais no processo de ensino aprendizagem desenvolvido por professores do curso de jornalismo”; “ensino de qualidade para todos: a batalha do novo século”; “ensino que privilegie a interdisciplinaridade no fazer jornalístico”; “Luiz Beltrão forjou uma sólida pedagogia voltada para o ensino do jornalismo, sua ação pedagógica foi de fundamental importância para a produção do saber comunicacional no Brasil”; “desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação”; “novos (antigos) desafios na batalha da qualidade no ensino de comunicação”; “reinventar o ensino de jornalismo: desafio inadiável no alvorecer do século XXI”; “ensino da ética na era da sociedade da informação”; “possibilidade interdisciplinar no ensino do jornalismo”.

Observa-se ainda a abordagem de fontes que explicitam a questão do “ensino com pesquisa, enriquecendo a formação de comunicadores críticos”, mostrando que a pesquisa na formação do comunicador social “tem gerado o avanço do conhecimento científico e o aprofundamento de perspectivas teóricas relevantes e contribuições para o aperfeiçoamento de práticas profissionais”. Destacam a pesquisa nas várias fases do processo de formação: “Trabalho de Conclusão de Curso como instrumento impulsionador da pesquisa na graduação”; “pesquisa e produção científica na integração com a sociedade”; “metodologia aplicada na construção de pesquisas científicas na área de comunicação social”; “construção de metodologia de pesquisa e de didática para o ensino do jornalismo em plataformas virtuais”; “reflexões sobre a disciplina pesquisa em comunicação”; “as reconfigurações das mediações jornalísticas e suas relações com a pesquisa e o ensino”.

O conhecimento também é destacado por outros vieses que contemplam ainda a metodologia, as disciplinas específicas, atividades laboratoriais e complementares, novas tecnologias, as práticas didático-pedagógicas e propostas implementadas em instituições

brasileiras: “disciplinas específicas de legislação para os futuros jornalistas”; “a discussão sobre Comunicação Rural para melhor se comunicar com essa parcela da sociedade”; “combinar informação e entretenimento para discutir temas polêmicos, principalmente questões sobre cidadania e jovens”; “focar na qualidade dos profissionais para um mercado que tende a crescer”; “aprendizado e armazenamento de informações sobre a profissão”; “reflexões sobre o processo de construção do conhecimento”; “aplicar a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL) estimula a autonomia do aluno e amplia sua experiência na construção de novos conhecimentos”; “estudo da história nos cursos de jornalismo”; “jornal-laboratório na construção da linguagem jornalística, da manutenção da identidade profissional e do atendimento a linha editorial do veículo impresso”; “a interdisciplinaridade como estratégia em todas as fases do curso”; “estratégias pedagógicas contemporâneas e articulações que, de fato, atestem a centralidade da comunicação na sociedade”; “a competência que se precisa ter para problematizar as situações que nos rodeiam”; “os Projetos Experimentais podem expressar conhecimento profissional e social”; “no Brasil, as escolas de jornalismo lograram constituir uma matriz pedagógica de natureza crítico-experimental, hibridizando os modelos europeu e norte-americano”; “o desafio de vencer a lacuna entre o discurso e a prática”; “Agência de Notícias como uma experiência pioneira na divulgação do conhecimento produzido pela Universidade”; “blogs como espaços de produção jornalística descentralizada”; “plataformas digitais emergem como novas intermediárias nas indústrias midiáticas, proporcionando nova arena de embates pela democratização da comunicação”; “Diretrizes Curriculares e as perspectivas dos cursos”; “o desafio pedagógico de um jornal-laboratório”; “propostas para o jornalismo cultural: reflexões e experiências”; “os problemas e as incoerências que ainda existem no preparo do profissional mais importante para a Era do Conhecimento: aquele que produz e dissemina a informação”; “o jornalismo é um meio de conhecimento social, pela divulgação da informação atempada da atualidade, através da descrição da singularidade dos acontecimentos que a constituem e a sua exposição ao público em tempo hábil para sua utilização”; “o uso da infografia nos meios de comunicação contrasta com as raras inclusões de disciplinas sobre infografia nas universidades”; “por uma pedagogia do jornalismo”; “tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como dispositivo de interação com os aprendizes e de interatividade entre eles e a máquina”; “tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos formativos na graduação”; “as alternativas de TCCs, como dupla alternativa: ao discurso cientificista e às concepções empiristas prevaletentes nas profissões”; “transformações

no saber-fazer dos jornalistas a partir do digital”; “um modelo teórico-metodológico difundindo entre os alunos, a fim de que observem e compreendam as estruturas sociais que compõem a realidade que os cerca, as semelhanças e as diferenças entre culturas”; “a respeito de premissas epistemológicas básicas essa pluralidade se torna problemática na busca de critérios para indicar quais serão os conceitos básicos da área desenvolvidos nos cursos de graduação”; “impasses e desafios para a construção e consolidação do saber comunicacional na contemporaneidade”; “perfil da produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso de jornalismo”; “convergência de mídia e o cenário local para formandos em jornalismo”; “desafios da prática docente em comunicação na contemporaneidade, tendo como contexto uma sociedade em rede permeada pela cultura da convergência”; “os Projetos Experimentais deveriam incentivar a prática, profissional efetiva, visando diminuir a carência e a distância das Escolas em relação ao mercado”; “um cenário atual e prospectivo dos cursos de Comunicação Social em suas diferentes habilitações”; “currículo flexível, especialização e um particular entrosamento entre teoria e prática são medidas propostas para o aperfeiçoamento da preparação de jornalistas”; “dispositivos de agenciamento da mobilização do sujeito para a aprendizagem”; “a escrita de textos nos cursos de jornalismo”.

Nas fontes analisadas, a construção do conhecimento como parte da natureza do jornalismo é constituída por um mosaico de temáticas. O mesmo acontece com a ação, como a outra parte da natureza do jornalismo.

Entretanto, apesar da ação estar explicitamente ligada à formação acadêmica, a mesma está relacionada, especialmente, às atividades práticas e/ou laboratoriais: “novas tecnologias no ensino de jornalismo: das especulações à ação criativa”; “agência de notícias com atuação focada ao mesmo tempo num caráter de área de ensino complementar e de extensão”; “um modelo de jornalismo e de formação profissional do jornalista para o século XXI, que pode redimensionar o sentido da participação política dos cidadãos por meio das tecnologias de comunicação”; “estágio curricular em jornalismo, para dar conta das necessidades de preparar alunos para a atuação profissional e realizar experimentação”; “a necessidade de ampliar a atuação para além do ensino (extensão e pesquisa) e também para além da graduação (educação continuada formal e informal)”; “entender como a formação escolar influencia a atuação profissional e como se dá o aprendizado da técnica fotográfica”; “estabelecer o perfil dos jornalistas formados e em atuação deve integrar o arcabouço de preocupações dos pesquisadores sob pena de valorarmos sobremaneira os conteúdos sem compreender como são e vivem os produtores

das informações no Brasil”; “papel do ensino de jornalismo e a atuação do jornalista hoje”; “formar profissionais que ‘dêem conta do recado’”; “o uso da competência jornalística na assessoria de imprensa”; “contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso na formação do jornalista como profissional crítico, ético e inovador, cuja atuação, pautada no interesse público”; “importância da existência das agências universitárias de notícias para o aprimoramento acadêmico do aluno e seu papel como agente no processo de divulgação de informações jornalísticas à sociedade”; “um jornalista capaz de atuar como uma reflexão, e não como um mero reflexo da sociedade. Enfim, um trabalhador social capaz de assumir sua responsabilidade política na transformação da sociedade”; “exercício laboratorial jornalístico na formação profissional e na prática da cidadania”; “o papel das instituições de ensino brasileiras na capacitação do profissional jornalista para atuar no mercado de trabalho da sociedade digital”; “jornalista contemporâneo precisa atuar como um comunicador polivalente, ele deve conhecer sobre convergência de mídias e pode abrir mercado investindo em produção de conteúdos”; “alunos e professor incentivados a trabalhar juntos e atuar em estreita cooperação, na certeza de que isso é essencial à democracia e à formação da cidadania”; “Projeto Pedagógico é a expressão do perfil de um curso. Trata da formação e transformação do aluno em um profissional que possa atuar no mercado de trabalho com competência ética, humanística e técnica”; “na formação do comunicador social os cursos não podem visar apenas à prática do mercado, o que se verificou ser uma tendência”; “investigar estratégias para preparação de um aluno proativo, capaz de demandar da instituição um processo educativo que responda às novas exigências profissionais geradas pela convergência das mídias, tirando máximo proveito da atual estrutura curricular”; “integração do acadêmico com o conteúdo de forma interativa e que proporcione o aprendizado de maneira mais agradável”; “experiências laboratoriais como aprimoramento discente para estabelecer uma interação imediata por meio de várias ferramentas presentes na internet”; “prática laboratorial em jornalismo on-line proporciona aos estudantes a competência necessária ao uso dos sistemas de publicação e comunicação on-line, assim como a compreensão dos dilemas e implicações sociais da produção noticiosa no contexto das redes digitais”; “utilização de toda a capacidade de comunicação e interatividade da grande rede”; “o exercício da prática do acadêmico na vida profissional e a necessidade de formação e atualização constante dos professores”; “o hibridismo didático-tecnológico nos processos de ensino-aprendizagem”; “partes que constituem o sistema de formação de profissionais de jornalismo”; “novas formas de interação na formação de jornalistas e a necessidade de

se alargar os métodos de ensino e aprendizagem”; “possibilidades que as novas tecnologias e o uso das ferramentas interativas trazem para o jornalismo e para a mobilização social”; “experiência laboratorial oferece oportunidade para o aprendizado acerca do fazer jornalístico e da democratização da comunicação”; “a importância do exercício laboratorial para a formação do desempenho dos profissionais do jornalismo”; “o jornal-laboratório constitui uma experiência na formação do jornalista que percorre os caminhos de produção da notícia que vão do momento de captação da informação (reportagem) até o processo de finalização do veículo impresso (edição)”; “sugestões para aproximar academia, sociedade e mercado a partir dessa formação”; “ensino da comunicação atrelado à evolução do mercado da comunicação através do avanço das tecnologias da informação”; “impressos laboratoriais simulam a realidade da profissão, com o propósito pedagógico, levam o estudante a vivenciar situações marcantes de aprendizado”; “jornal-laboratório deve ser a ponte entre o ensino teórico e a realidade das redações de jornal”; “incentivo da prática na escola de jornalismo”.

Um pouco além das práticas e atividades laboratoriais, a natureza do jornalismo contemplam em sua ação também a relação do formando com a sua própria realidade: “pesquisa como instrumento que permite interagir teoria e prática, indispensável ao profissional da sociedade contemporânea: aquele que faz e reflete sobre seu contínuo saber-fazer”; “educação libertadora centrada no estudante e na sua relação com o conhecimento e o ambiente onde vive”; “importância de se considerar a relação professor aluno sob uma nova perspectiva, de forma a considerar o novo perfil do educando, as demandas da atual sociedade quanto às características do profissional, e, sobretudo, a tornar a construção do conhecimento um processo pró-ativo”; “a importância da formação de jornalistas que possam atuar como educadores e críticos de mídia”; “o ensino, a pesquisa, a extensão, a interdisciplinaridade, as relações com a realidade profissional formam a plataforma sobre a qual a nova visão de formação profissional deverá partir para criar alternativas de ação”; “possibilidades de utilização de processos metodológicos que proporcionem um agir docente crítico e reflexivo”; “importância do professor refletir sobre sua ação no seu atuar docente e a necessidade de compartilhar, reformular e reconstruir sua prática”; “a ação de informar precisa ser exercida por profissionais bem formados, ou seja, conscientes de seu papel e de sua responsabilidade social”; “projeto de extensão como vivência para a pensar as práticas de comunicação, em particular o fazer jornalístico, dentro do processo de mobilização social”; “jornalismo essencial ao debate público por onde se dão escolhas sociais e destaca procedimentos que exigem reflexões

e opções morais específicas no quadro de atuação cotidiana”; “papel que a mídia desempenha na interação entre a esfera pública e os cidadãos, a questão da formação de jornalistas tornou-se crucial não apenas para a credibilidade da classe profissional, mas também para a qualidade de uma sociedade democrática”; “a sala de aula se amplia e surgem novas oportunidades de interação” entre alunos e professores; “a interação entre produção científica, sociedade, indústria da mídia e universidade como elo essencial entre a graduação e a pós-graduação”; “produções de webjornalismo audiovisual universitário podem estimular inovações e aproveitar as tecnologias digitais para produzir um jornalismo diferenciado, valorizando o espaço acadêmico como um lugar de lançamento de novas possibilidades de mediação de saberes sobre a realidade social”; “falta de sintonia entre a universidade e o campo de trabalho deve-se, em grande parte, aos primórdios do ensino de jornalismo e às suas matrizes inspiradoras”; “conteúdos curriculares e perfis profissionais”; “suprir a carência da prática jornalística e promover o trabalho de campo entre os futuros profissionais”; “apontar para um nexos profundo e indissociável entre ensinar e pesquisar”.

Apesar da explícita distinção entre o conhecimento e a ação que constituem a natureza do jornalismo, em muitas fontes a distinção revela-se árdua diante de uma tênue linha que delimita ambos.

#### 4.3 NATUREZA DO SUJEITO DO JORNALISMO: monológico e dialógico

A natureza do sujeito do jornalismo, ou mesmo a sua origem como profissão, no campo científico, não é consensual. Uma consulta comparativa entre algumas das principais fontes sobre o assunto (COSTELLA, 2002; GROTH, 2011; MARCONDES FILHO, 2009a, 2009b, entre outros) mostra como são divergentes sobre o tema. Para Groth (2011, p. 324), como jornalismo em “sentido restrito (próprio)”, diz ele, “nós entendemos então os conjuntos dos que atuam profissionalmente na produção de textos de jornais ou em revistas semelhantes aos jornais, seja direta ou indiretamente (no trabalho para organizações que colaboram na produção de textos)”. O professor Nelson Traquina (2005, p. 27), comenta que “a história do jornalismo tem sido também um processo de profissionalização, lento e difícil, onde a procura de estatuto social e de legitimidade por parte dos jornalistas constitui objetivo essencial [...]”. Traquina (2005a) também concorda com o *publisher* americano Pulitzer (2009) quanto à necessidade do

ensino superior de jornalismo “tendo como modelo de referência as profissões liberais, como médicos e advogados” (TRAQUINA, 2005a, p. 27).

Esta perspectiva pode estar apoiada no que segue:

O jornalismo como profissão em sentido próprio é um produto do século XIX, enquanto que o jornalismo em sentido próprio existe naturalmente como atividade desde a invenção do jornal. [...] Provisoriamente, nós definimos (cf. Groth, *Die unerkannte Kulturmacht*, Vol.1, p.411) as atividades profissionais como aquelas que formam “a base da existência intelectual, social e econômica”. (GROTH, 2011, p. 326)

Sobre a natureza do sujeito do jornalismo, a contribuição do professor Tristão de Ataíde (apud BELTRÃO, 1960) é didática para que possamos entendê-lo nos dois aspectos aqui propostos: como sujeito monológico ou como sujeito dialógico:

É a grande finalidade moral e social do jornalista, que vai além da finalidade puramente informativa. O jornalista medíocre informa por informar. O autêntico jornalista informa para formar. Um pára na finalidade informativa. O outro prossegue na finalidade informativa, O pequeno jornalista ou noticiarista leva a notícia ao próximo. O jornalista comenta-a, leva a notícia acrescida da sua apreciação. O grande jornalista informa e forma. Cria e orienta a opinião pública. E nisso representa um papel na coletividade e faz do jornalismo, mais ainda do que em suas raízes, uma arte social por excelência. (ATAÍDE apud BELTRÃO, 1960, p. 81).

No mesmo sentido, a contribuição de Fonseca e Kuhn (2009, p. 62) exemplifica bem a função social destes dois tipos de sujeitos do jornalismo:

A função social do jornalista também é considerada, algumas vezes, como a de um fiscal do poder público, um guardião do interesse comum. Sua “missão” seria a de investigar, denunciar, apontar deslizes dos detentores de poder. Outras vezes é entendido como um observador distante dos fatos, imparcial, neutro e, nesse caso, sua atividade, o jornalismo, seria o espelho da realidade.

Para Moraes e Adghirni (2011, p. 1-2), a natureza do jornalista é atuar como mediador do debate público: “Mediar talvez seja uma alternativa atual de sobrevivência da profissão, resgatando o papel de costureiro das narrativas expostas pelos diferentes atores sociais”. Ao apontar o jornalista como um sujeito intelectual, Chagas (2012) lembra do compromisso que ele tem com seu o leitor: “[...] é de um olhar múltiplo na observação direta dos fatos, numa versão da realidade, para que ele consiga formar sua própria opinião e atuar como sujeito”. Para isso, o jornalista tem que atuar como mediador, “sendo assim precisa registrar e analisar fatos a que o leitor não tem acesso.



Essa função é sustentada por uma autoridade concedida pela sociedade para relatar e veicular os fatos” (CHAGAS, 2012, p. 42-48).

Todavia, Beltrão (1960) acrescenta que, além da vocação já reconhecida de ser “o instrumento adequado de que se valem os fatos para converter-se em notícia”, é necessário que o sujeito do jornalismo também tenha a capacidade de “impulsionar o homem e a sociedade à ação” (BELTRÃO, 1960, p. 87).

Ao analisar alguns desses conceitos básicos da atividade jornalística, Meditsch e Faraco (2003), aplicam as ideias do pensador brasileiro Paulo Freire à prática do jornalismo.

A aplicação das ideias de Freire no jornalismo, inicialmente pode causar estranhamento, visto que o campo nunca foi uma preocupação central nas obras do pedagogo. Mas, analisando-se em profundidade suas teorias, é possível verificar que podem ser aplicadas também no jornalismo tanto por sua universalidade como pela utilidade de suas concepções de “diálogo”, “rigor”, “leitura do mundo”, “percepção crítica da realidade” entre tantas outras. (MEDITSCH; FARACO, 2003, p. 2).

Mesmo sem referir-se explicitamente ao jornalismo, segundo eles, no livro ‘Educação e Mudança’, Freire (1981), ao apresentar algumas considerações sobre a ética nas profissões, coloca em cheque alguns conceitos que são caros ao jornalismo, entre eles, a questão da neutralidade:

[...] para o pedagogo, o compromisso de trabalho é uma visão lúdica e profunda que o profissional assume no plano concreto e, para que o profissional possa se comprometer, é necessário agir e refletir. Esse “compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens”, e que “não pode se realizar apenas através do palavrório”, “só existe no engajamento com a realidade” (FREIRE, 1981: 18-19). E ao experimentar esse compromisso, “os homens já não se dizem neutros”. Para Freire, a neutralidade frente ao mundo revela o medo deste compromisso. (MEDITSCH; FARACO, 2003, p. 26).

Dois conceitos destacados por Meditsch e Faraco (2003) na obra de Freire – o agir e o diálogo – estão, de algum modo, relacionados com a comunidade dos profissionais do jornalismo entende seu papel social (ação) e ao comportamento que guia o seu modo de fazer jornalístico (diálogo).

Mais especificamente, quanto à natureza do sujeito do jornalismo, as fontes mostram um número reduzido de autores que debatem o tema, especialmente considerando as duas características destacadas: monológico e dialógico. Entretanto, em torno de um quarto das fontes selecionadas destaca ambos ou pelo menos um dos dois,

sendo que abordam o caráter monológico em menor escala, pois sobressai-se o caráter dialógico.

Quanto ao sujeito monológico, o seu perfil é voltado para a qualificação, domínio das ferramentas e preparação para atender as necessidades do mercado: “como a avaliação formativa tem sido percebida por alunos de jornalismo”; “a formação inicial do professor para cursos de graduação em comunicação”; “documentário na prática de projetos experimentais na investigação da realidade a partir de temas e personagens”; “as técnicas de entrevista engessam as possibilidades experimentais da produção documental”; “os debates e as reflexões sobre os caminhos que educandos e educadores devem trilhar”; “gradativa incorporação das tecnologias digitais aos processos produtivos”; “formação superior, perspectivas teóricas e novas práticas profissionais”; “discussões sobre as teorias e práticas do jornalismo e sobre as perspectivas desta atividade profissional, exercida eternamente sob grande pressão”; “estabelecendo pontes entre a academia e o mercado de trabalho, e ajudando a redefinir o papel do jornalista nos dias de hoje”; “competências digitais dos profissionais de comunicação frente as demandas de mercado e experiências pedagógicas”; “professores apresentam reflexões sobre as diversas funções exercidas pelos jornalistas, o mercado de trabalho e prognósticos sobre o futuro da profissão”; “discussão em torno da formação do jornalista, que é a definição da grade curricular a partir de um diagnóstico, também, do mercado de trabalho”.

As fontes destacam o mercado de trabalho como a preocupação mais evidente, com isso, também revelam uma referência no processo de formação que há muito já é tratada no cotidiano dos cursos de jornalismo, principalmente entre o corpo discente.

Na abordagem sobre a natureza do sujeito do jornalismo dialógico, as fontes explicitam um cenário para promover a “formação do jornalista problematizador e mediador do debate público”, para atuar num “espaço midiático que estimule o raciocínio e a discussão do leitor/telespectador/ouvinte”; a “formação de jornalistas contribui para o exercício do direito à comunicação, em especial das minorias sociais”; “é a formação técnica e política específica que o habilita para a tarefa de mediador”; “formação sociopolítica e de intervenção social, na perspectiva de constituição de um sujeito social crítico e emancipado”; “mobilizar os alunos para o aprendizado, através das situações de aula ou dos diversos dispositivos de agenciamento da formação destes profissionais”; “desenvolvimento de práticas pedagógicas, que têm se mostrado mobilizadoras da produção acadêmica, contribuindo para a formação de profissionais mais autônomos e com competência no cotidiano profissional comunicacional-jornalístico”; “abordando a

formação de um comunicador e de um educador, integrados como agentes sociais nas práticas profissionais”; “os saberes necessários à formação profissional, mas que também abarcam questões sobre os fazeres, os valores, os poderes do jornalismo”; “práticas inovadoras em busca de novas perspectivas para o jornalismo”.

Outra parte das fontes que também destaca a formação como fase importante na preparação do “mediador social”, enfatiza que a cidadania é um conceito que precisa estar explícito na proposta. A formação cidadã do sujeito do jornalismo surge como desafio institucional: “práticas de ensino, extensão e pesquisa na formação jornalística cidadã”; “experiência laboratorial se constitui em fator agregador na vivência de um jornalismo que forma cidadãos, abrindo espaço para múltiplas vozes”; “formação cidadã do jornalista tem um papel importante no desenvolvimento das suas habilidades de observador social e de articulador de idéias”; “formação jornalística para a cidadania no intuito de ampliar as visões de mundo do alunado, clareando e arejando suas representações sociais sobre a realidade”; “experiências no ensino e pesquisa de comunicação com perspectiva feminista da questão de gênero e com proposta de cidadania plena para todas as mulheres, como seres com direitos civis, políticos e sociais”; “para o século XXI, a formação dos jornalistas brasileiros deve implicar, sobretudo, uma formação cidadã, considerando que ela tem engendrado uma nova forma de vida em sociedade”; “formar leitores conscientes de seu papel enquanto cidadãos construtores do sentido”; “fomentando reflexões para o exercício da cidadania”; “valor estratégico da comunicação audiovisual na transformação ou na conservação social”; “formação dos futuros profissionais, para a construção de novos sentidos sobre a realidade social cotidiana e a conquista da cidadania”; “o ensino de ética na reivindicação aos direitos de retificação, réplica, resposta, reparação ou mesmo de retratação”; “emergência de cenários em que se busca o exercício de uma cidadania planetária, caracterizada pela facilidade de ir e vir pelas topografias virtuais”; “formação de repórteres cidadãos que se reconheçam como sujeitos sociais e, sobretudo, reconheçam o ‘outro’ ou os ‘outros’ que nos cercam, a partir do olhar detalhado sobre o cotidiano e suas particularidades”; “distanciamos da rotina industrial do jornalismo e focamos na formação dos futuros jornalistas”; “estratégia para a formação de repórteres cidadãos”; “jornal-laboratório por uma formação integral do comunicador em prol de mudanças na sociedade”; “uma formação integral do comunicador para a comunicação pela cidadania”; “universo estudantil de jornalismo e sua relação com os temas comunicação e cidadania, políticas pública para comunicação e mídias alternativas”; “considerações a respeito do que esperam como futuros jornalistas, suas práticas profissionais e as alternativas que têm

diante de si em relação à sua formação e como elas interferirão no seu campo de trabalho”; “formação do jornalista nomeadamente em seus aspectos cidadãos”; “modelo pedagógico de ensino do interesse público e da cidadania na formação de jornalistas”; “formação cidadã para o jornalista ser um atento observador social e articulador de idéias”; “formar cidadãos críticos, agentes de transformação social”; “a qualidade do jornalismo que se pratica numa sociedade está diretamente relacionada com a qualidade da formação dos seus jornalistas”; “a experiência pedagógica do jornal-laboratório, produzido pelos alunos, acompanha a trajetória político-econômica do país, a evolução da sociedade, seu comportamento e sua cultura”; “Para além da construção da notícia em uma redação, formá-los como profissionais e como cidadãos”.

Para finalizar, observamos que algumas fontes mostram outros desafios que tal perspectiva exige da instituição e dos sujeitos em formação: “reflexões sobre os limites e possibilidades de construção de um modelo libertador para o ensino de Jornalismo no Brasil, num momento em que proliferam os cursos que reduzem o aprendizado à mera repetição mecânica de técnicas”; “ética jornalística nos cursos de jornalismo mais antigos e tradicionais do Brasil”. Os resultados apontam para diálogos e distanciamentos nas realidades observadas: “promover o diálogo entre todos os atores envolvidos em sua construção: estudantes, jornalistas, dirigentes, acadêmicos, governantes, público, artistas e instituições culturais sobre o jornalismo cultural no Brasil”; “ética e encantamento na preparação do jornalista, dadas as oportunidades e responsabilidades cotidianas inerentes à tarefa de comunicar em âmbito coletivo”; “quanto ao aluno descobrir-se enquanto sujeito capaz de intervir na realidade”; “estratégias de práticas para o desenvolvimento do espírito investigativo dos alunos que buscam soluções inovadoras e criativas para problemas de empresas reais”; “oferecer ao aluno uma prática próxima a do mercado”.

Assim como ocorre com a natureza do jornalismo, na natureza do sujeito do jornalismo é tênue a linha que separa uma formação monológica de uma formação dialógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os 70 anos de formação superior em jornalismo no Brasil estão marcados pelo projeto que circunscreve legalmente prescrições de conteúdos curriculares para a formação profissional agenciadas pelo Estado brasileiro. Nossa investigação recuperou o histórico do curso de jornalismo ocupado com a formação superior triangulado pela bibliografia consagrada no tema, denominada literatura cinzenta, assinalando seu crescimento numérico tanto na oferta de vagas de formação como no crescimento do número de cursos nas distintas regiões do território brasileiro. Contextualizamos, igualmente, o momento de aparição dos dispositivos jurídicos integrantes das políticas públicas que regulamentam a atividade de ensino superior em jornalismo e outras ações estatais, a par do reconhecimento do regime político que as instituiu. Produzimos ainda a sistematização do levantamento da produção bibliográfica nacional no tema, os projetos pedagógicos de curso e as opiniões de coordenadores de curso, para depois refletir a cerca das dificuldades apostas à atividade de formação. Os resultados encontrados permitem, ademais da análise já esmiuçada, reconhecer que as dificuldades no tema da formação em jornalismo apontam para um fenômeno que marca a constituição do jornalismo como um saber acadêmico e sua delimitação frente aos assim conhecidos Estudos de Comunicação congregados numa consigna comum.

No Capítulo I da presente tese destacamos alguns dos fatores considerados relevantes para a compreensão do jornalismo na vida social, cuja realidade é perpassada por um modelo de conhecimento que torna-se um desafio para a universidade na formação em jornalismo. Conforme o histórico analisado, o curso de jornalismo passou a desfrutar de especificidade com DCNs próprias que substituem aquelas estabelecidas para o curso geral de Comunicação Social. Impõe-se assim apontar o quão apreciado esse curso se tornou no âmbito das intervenções do Estado brasileiro. São processos que, ademais, permitem observar como os setenta anos de formação em jornalismo estão marcados tanto por um projeto nacionalista que mantém a circunscrição legal, quanto prescrições de conteúdos e práticas curriculares. Percebemos como o curso de jornalismo está ainda marcado pelo projeto moderno do disciplinamento, forjando currículos lineares, sequenciais e estáticos na esteira do consagradamente atribuído a Michel Foucault.

A postura manifesta do Ministério de Educação do Brasil nos distintos governos, desde a criação das primeiras propostas de curso durante o período do Estado Novo, a criação do Currículo Mínimo em 1962, passando pelo Regime Militar e vigente desde a Nova República (1985) até o presente, suscita um amplo questionamento com respeito à compreensão das relações entre jornalismo e poder político. Qual é o valor do jornalismo e da formação de seus profissionais para o Estado brasileiro? Em conformidade ao argumentado, a indagação reforça um entendimento da formação profissional superior como cativa de um tensionamento: ao ser protegida pelo Estado, é necessário reconhecer que, em paralelo, impõem limitações da autonomia universitária.

A tutela do Estado brasileiro na formação superior suscita, assim, a pergunta de por quê, sendo seus sucessivos governos autoritários e democráticos incapazes de estabelecer um marco regulatório em acordo ao estágio tecnológico do sistema nacional de meios de comunicação, há tão forte proselitismo na formação superior em jornalismo. É necessário também recordar que, desde a perspectiva profissional, o Brasil passou de um intento de regulamentação no Regime Militar para voltar a ela nos últimos anos com expectativa de tramitação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 386/2009 que reestabelece a exigência de formação superior para exercício da profissão.

Esse cenário deu cabida à questão sobre como é pensado o jornalismo frente à (trans)formação que as instituições superiores têm promovido no desenvolvimento de competências dos futuros profissionais no Brasil.

Se a primeira década do século XX foi marcada pela propulsão das fontes de energia artificiais, pelas transformações na mercantilização da notícia e na profissionalização do jornalismo, entre outros importantes feitos, a primeira década do século XXI parece ter como marca a revolução provocada na comunicação, além de reposicionar a ação humana a partir de novas formas de circulação e consumo da informação e, é claro, de se comunicar. Isso por si só provoca reflexos multifacetados nas narrativas midiáticas, como também na formação dos sujeitos profissionais da comunicação, em especial do jornalismo.

O estudo sobre a formação superior em jornalismo, e mesmo sobre os processos midiáticos, tem prestigiado temáticas relacionadas às “novas tecnologias” (ou, às novas mídias) e a “convergência”. As pesquisas tratam ainda sobre as matrizes curriculares dos cursos de jornalismo no Brasil. Mas, independente da obrigatoriedade ou não de diploma para o exercício do jornalismo, a realidade mostra que a qualificação profissional é cada

vez mais valorizada, num cenário em que entender de “tudo um pouco” faz diferença para quem quer atuar com êxito no mundo do trabalho.

Desde a criação do primeiro curso de jornalismo – seja na América do Norte, por Pulitzer, ou no Brasil, por Casper Líbero –, a verdade é que o “mercado” sempre foi o propulsor da necessidade de qualificação profissional, mesmo sendo recorrentes as reclamações sobre a formação dos egressos que buscam espaço nas redações e assessorias de comunicação.

Assim, no Capítulo II - A formação em jornalismo na pesquisa comunicacional brasileira, tratamos o universo empírico da pesquisa e constituímos a matriz de seleção do corpus para análise. Um conjunto de operações semânticas de caráter dedutivo entre o conceito e o fato empírico conduziu-nos à imersão na temática, perpassada pela farta produção de professores/pesquisadores que constituíram as fontes analisadas. A empreitada requereu sistematizar via software NVivo um recorte metodológico que, depois de sucessivos processos de seleção, permitiu reconhecer a literatura cinzenta brasileira composta por livros, coletâneas, teses, dissertações e artigos científicos, ademais das propostas de projetos pedagógicos balizado em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e de entrevistas realizadas com representantes de curso, detidos no período de julho de 2001 a dezembro de 2013. A análise final permitiu operar sobre uma base empírica grande, composta de 404 fontes bibliográficas - seis livros, 17 coletâneas, 78 capítulos de coletâneas, 12 teses, 12 dissertações, 271 artigos científicos encontrados em anais e revistas. Ademais, detivemo-nos sobre oito projetos pedagógicos de cursos de jornalismo, bem como sua triangulação com entrevistas realizadas com nove responsáveis pelos cursos em foco, considerados como cursos-modelo precursores nas cinco macro-regiões brasileiras.

A proposta do Capítulo III - A formação dos jornalistas: olhares, diretrizes e projetos permitiu refletir sobre os olhares presentes na literatura cinzenta e diretrizes curriculares do curso de jornalismo acerca da formação superior em jornalismo no Brasil. As matrizes curriculares evidenciaram características predominantes, regularidades e especificidades sobre a formação, com destaque no perfil, as competências e as habilidades dos jornalistas.

A operacionalização da análise ainda permitiu refletir, com o suporte da partir da literatura cinzenta, sobre os modelos de formação superior em jornalismo, conforme exposto no Capítulo IV. Tal fase tomou grande parte de nossa atividade investigativa. Ela ocorreu, porém, em meio a uma diversidade de limitações, chegando ao extremo de

reconhecemos que em muitas das fontes bibliográficas era evidente a falta de conexão entre os registros correspondentes ao título, ao resumo e às palavras-chave.

Considerando que mesmo tendo aplicado nossa análise num universo de dimensão nacional, a proposta do *Fluxograma para análise do modelo de formação em jornalismo* se propõe a ser aplicável, também de modo específico, a cada curso de jornalismo em particular. Mas também pode ser experimentado em outros cursos de formação superior do país para identificar o paradigma predominante ou mais evidente. Para isso, basta operar o fluxograma a partir da formação específica, utilizando como universo de análise as diretrizes curriculares, o projeto pedagógico do curso ou pelo menos seu esboço e os dados obtidos com os interlocutores (professores e pesquisadores, profissionais, ONGs, entidades sindicais e patronais, egressos e discentes etc.) colhidos diretamente e/ou extraídos do projeto pedagógico do curso e/ou do seu memorial de elaboração (relatórios, atas de reuniões etc).

O estudo que aqui apresentamos até pode ser entendido como uma releitura da realidade contemporânea da formação profissional, mas também deve ser visto como desafio para mostrar que a academia pode apresentar soluções comunicacionais, além de atender apenas a necessidades técnico-operacionais. Que os cursos de jornalismo devem – e podem – funcionar como laboratórios experimentais de processos e produtos para o “mercado”, e não apenas como formadores de mão-de-obra.

Os estudos que colaboram para compreender o perfil do egresso de jornalismo, expõem nos resultados uma realidade marcada pelo distanciamento entre a atualização curricular, as necessidades do mercado e as transformações recorrentes na práxis jornalística. Todavia, o momento que vivemos é totalmente propício a uma inversão de conduta, em que a formação profissional tem diante de si a possibilidade não somente de atender as demandas do “mercado”, mas de suprir uma carência crescente por formatos e conteúdos experimentais e inovadores. Isto é possível com a ampliação do acesso aos conteúdos e com a sociedade precisando de quem possa atender aquilo que se toma como suas necessidades crescentes de consumo de informação.

Portanto, a escolha do tema foi movida pela necessidade de compreender este novo momento e, ainda, pela possibilidade de expor caminhos que possam articular estratégias coletivas das instituições de ensino para produção de conteúdo por profissionais que refletem sobre sua realidade vivenciada. E mais ainda, a imersão na temática é guiada por duas razões, uma da social e a outra da ordem profissional. Da ordem social, o jornalismo é considerado como de interesse público e comprometido com



a cidadania; além disso, o jornalista no seu exercício diário é responsável por promover a democracia, a justiça e a liberdade. Da ordem profissional, o jornalismo é um objeto de interesse cotidiano, com o qual firma-se o compromisso de contribuir com pesquisa sobre a formação em jornalismo no Brasil.

Consideramos que diante da possibilidade de transposição de uma concepção meramente linear do fluxo mediado dos fenômenos simbólicos, apresentamos a hipótese de que a formação em jornalismo se constitui como um campo de disputa, num cenário em que as propostas das universidades brasileiras podem transitar entre a especializante e a experimental, pode ser confirmada. A primeira proposta constrói-se orientada pelo paradigma informacional, detida no propósito de instrumentalizar as práticas produtoras de conteúdo que percebem os acontecimentos a partir de um interesse econômico/comercial. A segunda constitui o paradigma relacional, objetivando outros espaços suscetíveis de operacionalizar a construção de narrativas sobre os acontecimentos, convertendo-os em bens simbólicos e garantido o fluxo dos fenômenos comunicativos. A formação especializante está voltada a uma instrumentação do fazer, pouco atenta à efetiva circularidade decorrente da interação social da prática jornalística. Uma formação mais aprofundada, calcada no paradigma relacional, viria a propiciar ao jornalista a compreensão da cadeia reflexiva entre jornalismo e vida social.



## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAPTISTA, C. Carla Baptista: estimular no estudante o gosto pelos desafios da profissão é um caminho para o ensino do jornalismo [junho de 2013]. Entrevistador: Ênio Moraes Júnior. **Revista Alterjor**, São Paulo, v. 4, n. 1, , jan./jun. 2013. Disponível em: <[http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj7-ent1/pdf\\_97](http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj7-ent1/pdf_97)>. Acesso em: 10 set. 2013.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. **Educação jornalística: entre a cruz da academia e a espada do mercado**. 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação (Portaria Nº 203/2009). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, Comissão Marques de Melo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_final\\_cursos\\_jornalismo.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CES 492/2001. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 de julho de 2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 de setembro de 2013, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer homologado. Retificação do Parecer CNE/CES/ 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 29 de janeiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf)>. Acesso em: 10 set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 1/2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (bacharelado). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 1º de outubro de 2013, Seção 1, p. 26.

CHAGAS, Luciana Almeida das. Jornalista: que intelectual é esse? **Revista Bibliocom**, São Paulo, v. 4, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/bibliocom/article/viewFile/1433/1392>>. Acesso em: 21 set. 2013.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. O jornalismo entre a dúvida e a incerteza: reflexões sobre a natureza da atividade. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 29, n. 50, p. 203-221, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/716/720>>. Acesso em: 27 set. 2013.

COHN, Gabriel. Como um Hobby Ajuda a Entender um Grande Tema. In: WEBER, Max. **Os fundamentos racionais e sociológicos da música**. São Paulo: EdUSP, 1995. (Clássicos, 1).

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação**: fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm), acesso em 21. Set. 2013..

COSTELLA, Antônio. **Comunicação** - do grito ao satélite. São Paulo: Mantiqueira, 2002.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Paradigmas científicos e ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: UFSM, 2001. Disponível em: <[http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO\\_DENCKER.PDF](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_DENCKER.PDF)>. Acesso em: 21 set. 2013.

FERRERO, Guglielmo. **Grandeza e decadência de Roma**. Rio de Janeiro: Globo, 1963.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua Palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11. (O Mundo Hoje, 21).

FLICHY, Patrice. Les pratiques culturelles amateurs. In: SEMINÁRIO DA ESCOLA DE ALTOS ESTUDOS, 3., 2013, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2013.

FONSECA, Virgínia Pradelina da Silveira; KUHN, Wesley Lopes. Jornalista contemporâneo: apontamentos para discutir a identidade profissional. **Revista Intexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 57-69, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/11053/7390>>. Acesso em: 10 out. 2013.

FRANÇA, Vera V. Interações comunicativas: a matriz conceitual de G. H. MEAD. In: PRIMO, Alex et al. (Org.). Comunicação e interações. Porto Alegre: Sulina/Compós, 2008. p. 71-91.

FRANÇA, Vera. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? **Revista Ciberlegenda**, Niterói, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/vera1.htm>>. Acesso em: 21 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, 24).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O Mundo Hoje, 21).

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, 23).

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 4-6.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Ortiz, 1997.

GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido**: fundamentos da ciência dos jornais. Petrópolis: Vozes, 2011.

INSTITUT OECUMÉNIQUE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DES PEUPLES. Prólogo. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da

libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 2016**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/default.shtm>>, Acesso em: 10 out. 2016.

JORGE, Maria Manuel Araújo. O paradigma informacional e as ciências contemporâneas. **Revista da Faculdade de Letras: Filosofia**, Porto, série 2, v. 7, p. 193-214, 1990. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1761.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

KALBERG, Stephen. **Max Weber: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KUNCZIK, Michael. **Conceitos de jornalismo: Norte e Sul**. São Paulo: EDUSP, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro J. R. **Comunicação e jornalismo: a saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro J. R. **Ser jornalista: a língua como barbárie e a notícia como mercadoria**. São Paulo: Paulus, 2009a. v. 1.

MARCONDES FILHO, Ciro J. R. **Ser jornalista: o desafio das tecnologias e o fim das ilusões**. São Paulo: Paulus, 2009b. v. 1.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2001.

MEAD, George Herbert. **Espiritu, persona y sociedade: desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Paidós, 1973.

MEDITSCH, Eduardo. **Das diretrizes curriculares aos Projetos Pedagógicos dos Cursos: oportunidade para o reencontro entre teoria e prática no ensino de Jornalismo**. 2014. Palestra realizada no Fórum Diretrizes Curriculares Nacionais – Curso de Graduação de Jornalismo. São Paulo: USP, 2014.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Maria Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1031/932>>. Acesso em: 14 set. 2013.

MELO, José Marques de. **Comunicação e modernidade**: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MELO, José Marques de. **Contribuições para uma pedagogia da comunicação**. São Paulo: Edições Paulinas, 1974.

MELO, José Marques de. **Jornalismo, pilar da sociedade democrática**. Palestra realizada no Fórum Diretrizes Curriculares Nacionais – Curso de Graduação de Jornalismo. São Paulo: USP, 2014.

MICK, Jacques. O jornalismo por vir. **Rastros** – Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação, Joinville, ano 9, n. 9, p. 40-51, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ielusc.br/BancoArquivos/RASTROS/CONTEUDO/arquivos/Jacques%20Mick.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

MORAES, Francilaine Munhoz Moraes; ADGHIRNI Zélia Leal. Jornalismo e democracia: o papel do mediador. **Revista E-compós**, Brasília, v. 14, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/642/520>>. Acesso em: 12 out. 2013.

MOREIRA, Adriano. **Ciência política**. Lisboa: Bertrand, 1979.

MOURA, Cláudia Peixoto de. **O curso de comunicação social**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Indicadores de desenvolvimento da mídia**: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação. Brasília: UNESCO, 2010.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=298>>. Acesso em: 28 set. 2013.

PETRARCA, Fernanda Rios. **“O jornalismo como profissão”**: recursos sociais, titulação acadêmica e inserção profissional dos jornalistas no Rio Grande do Sul. 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEUCER, Tobias. Os relatos jornalísticos. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. I, n. 2, p. 13-29, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2070/1812>>. Acesso em: 18 out. 2013.

PONTES, Felipe Simão; SILVA, Gislene. Jornalismo e realidade: da necessidade social de notícia. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 44-55, dez. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/2638/1680>>. Acesso em: 10 out. 2013.

PULITZER, Joseph. **A escola de jornalismo: a opinião pública**. Florianópolis: Insular, 2009.

RINGER, Fritz. **A metodologia de Max Weber: unificação das ciências culturais e sociais**. São Paulo: EdUSP, 2004.

SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. A constante experiência do self: aproximações conceituais entre Dewey e Mead. **Revista Verso e Reverso**, São Leopoldo, v.XXVI, nº.62, p.83-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/download/ver.2012.26.62.03/1017>>. Acesso em 21 set. 2013.

SOUSA, Jorge Pedro. Tobias Peucer: progenitor da teoria do jornalismo. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-tobias-peucer.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.

TEIXEIRA, A. N.; BECKER, F. A centralidade do pesquisador na relação com os softwares de análise qualitativa. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 15., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBS, 2011. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2129&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2129&Itemid=171)>. Acesso em: 21 out. 2013.

TEIXEIRA, Alex Niche. **Análise qualitativa com o NVivo: fundamentos**. 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/258738651/Analise-Qualitativa-com-o-NVIVO-Fundamentos>>. Acesso em: 25 set. 2015.

TRAQUINA, N. Nelson Traquina: o jornalista precisa ser formado, bem formado [Série Entrevistas]. Entrevistador: Ênio Moraes Júnior. **Alterjor**, São Paulo, v. 3, v. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj6-ent1/pdf\\_83](http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj6-ent1/pdf_83)>. Acesso em: 25 out. 2013.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Unisinos, 2005a.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo: porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2005b.

WEBER, Max. **A 'objetividade' do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004a.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.



WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004b.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEBER, Max. **Os fundamentos racionais e sociológicos da música**. São Paulo: EdUSP, 1995. (Clássicos, 1).

WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Brasília: UNB, 2003b.

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

WEINER, Norberto. **Cibernética e Sociedade - O Uso Humano de Seres Humanos**. São Paulo: Cutrix, 1968.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1999.



**APÊNDICE A – CURSOS DE JORNALISMO NO BRASIL (1947-2013)<sup>42</sup>**

<b>Ord.</b>	<b>Instituição</b>	<b>Início do funcionamento</b>	<b>UF</b>	<b>Site</b>
2	Faculdade Cásper Líbero (FCL)	19/05/1947	SP	<a href="http://www.casperlibero.edu.br">www.casperlibero.edu.br</a>
1	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	11/04/1948	RJ	<a href="http://www.ufrj.br">www.ufrj.br</a>
3	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	05/03/1950	BA	<a href="http://www.portal.ufba.br">www.portal.ufba.br</a>
4	Pontifícia Universidade Católica do RJ (PUC/Rio)	01/03/1951	RJ	<a href="http://www.puc-rio.br">www.puc-rio.br</a>
5	Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS)	01/03/1952	RS	<a href="http://www.pucrs.br">www.pucrs.br</a>
5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	01/03/1952	RS	<a href="http://www.ufrgs.br">www.ufrgs.br</a>
7	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	02/01/1958	MG	<a href="http://www.ufjf.br/">www.ufjf.br/</a>
8	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)	01/03/1960	RS	<a href="http://www.ucpel.tche.br">www.ucpel.tche.br</a>
9	Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	01/03/1961	PE	<a href="http://www.unicap.br">www.unicap.br</a>
9	Universidade de Uberaba (UNIUBE)	01/03/1961	MG	<a href="http://www.uniube.br">http://www.uniube.br</a>
10	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	01/03/1962	MG	<a href="http://www.ufmg.br">http://www.ufmg.br</a>
11	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	01/03/1963	RN	<a href="http://www.ufrn.br">www.ufrn.br</a>
12	Centro Universitário Fluminense (UNIFLU)	15/03/1965	RJ	<a href="http://www.uniflu.edu.br">www.uniflu.edu.br</a>
13	Universidade Federal do Ceará (UFC)	02/03/1966	CE	<a href="http://www.ufc.br">www.ufc.br</a>
14	Universidade de São Paulo (USP)	16/06/1966	SP	<a href="http://www.usp.br">www.usp.br</a>
15	Universidade Federal de Goiás (UFG)	01/03/1968	GO	<a href="http://www.ufg.br">www.ufg.br</a>
16	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	01/01/1969	PR	<a href="http://www.ufpr.br">www.ufpr.br</a>
17	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	03/02/1969	AM	<a href="http://www.ufam.edu.br">www.ufam.edu.br</a>
18	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas)	02/03/1970	SP	<a href="http://www.puc-campinas.edu.br">www.puc-campinas.edu.br</a>
19	Universidade FEEVALE	24/03/1970	RS	<a href="http://www.feevale.br">www.feevale.br</a>
20	Universidade Gama Filho (UGF)	02/01/1971	RJ	<a href="http://www.ugf.br">www.ugf.br</a>
21	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	01/02/1971	RJ	<a href="http://www.uerj.br">www.uerj.br</a>
22	Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)	06/02/1971	SP	<a href="http://www.unaerp.br">www.unaerp.br</a>
23	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas)	01/03/1971	MG	<a href="http://www.pucminas.br">www.pucminas.br</a>
23	Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	01/03/1971	SP	<a href="http://www.unisantos.br">www.unisantos.br</a>
25	Universidade de Brasília (UnB)	01/08/1971	DF	<a href="http://www.unb.br">http://www.unb.br</a>

<sup>42</sup> No caso das Instituições que mantêm mais de um curso na mesma cidade, em cidades diferentes ou outro estado, para efeito de registro, é considerado o mais antigo.

26	Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA)	20/01/1972	RJ	<a href="http://www.facha.edu.br">www.facha.edu.br</a>
27	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	27/01/1972	RJ	<a href="http://www.estacio.br">www.estacio.br</a>
28	Centro Universitário UNIFIAM-FAAM	01/03/1972	SP	<a href="http://www.fiamfaam.br">www.fiamfaam.br</a>
29	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	01/03/1972	PE	<a href="http://www.ufpe.br">www.ufpe.br</a>
29	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	01/03/1972	RS	<a href="http://www.ufsm.br">www.ufsm.br</a>
31	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	30/08/1972	SP	<a href="http://www.metodista.br">www.metodista.br</a>
32	Centro Universitário de Brasília (UNICEUB)	28/02/1973	DF	<a href="http://www.uniceub.br">www.uniceub.br</a>
33	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	01/03/1973	RS	<a href="http://www.unisinos.br">www.unisinos.br</a>
34	Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)	10/03/1973	MG	<a href="http://www.unibh.br">www.unibh.br</a>
35	Universidade Braz Cubas (UBC)	06/06/1973	SP	<a href="http://www.brazcubas.br">www.brazcubas.br</a>
36	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	12/10/1973	PB	<a href="http://www.uepb.edu.br">www.uepb.edu.br</a>
37	Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)	01/03/1974	SP	<a href="http://www.umc.br">www.umc.br</a>
38	Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM)	01/08/1974	RJ	<a href="http://www.unisuam.edu.br">www.unisuam.edu.br</a>
38	Centro Universitário da Cidade (UNIVERCIDADE)	01/08/1974	RJ	<a href="http://www.univercidade.edu.br">www.univercidade.edu.br</a>
40	Centro Universitário de Barra Mansa (UBM)	14/03/1975	RJ	<a href="http://www.ubm.br/">www.ubm.br/</a>
40	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	14/03/1975	ES	<a href="http://www.ufes.br">www.ufes.br</a>
42	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	05/01/1976	MA	<a href="http://www.ufma.br">www.ufma.br</a>
43	Universidade Federal do Pará (UFPA)	24/02/1976	PA	<a href="http://www.ufpa.br">www.ufpa.br</a>
44	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	03/07/1977	PB	<a href="http://www.ufpb.br">www.ufpb.br</a>
45	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	01/03/1978	SP	<a href="http://www.pucsp.br">http://www.pucsp.br</a>
46	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	01/03/1979	SC	<a href="http://www.ufsc.br">www.ufsc.br</a>
46	Universidade de Taubaté (UNITAU)	01/03/1979	SP	<a href="http://www.unitau.br">www.unitau.br</a>
48	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	01/08/1979	AL	<a href="http://www.ufal.edu.br">www.ufal.edu.br</a>
49	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	01/03/1980	SP	<a href="http://www.unimep.br">http://www.unimep.br</a>
50	Universidade Tiradentes (UNIT)	02/02/1981	SE	<a href="http://www.unit.br">www.unit.br</a>
51	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	01/01/1982	PI	<a href="http://www.ufpi.br">http://www.ufpi.br</a>
52	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	01/08/1984	SP	<a href="http://www.unesp.br">www.unesp.br</a>
53	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	01/08/1985	PR	<a href="http://www.uepg.br">www.uepg.br</a>
54	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	01/03/1988	PR	<a href="http://www.pucpr.br">www.pucpr.br</a>
55	Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)	15/08/1988	MG	<a href="http://www.univas.edu.br">www.univas.edu.br</a>
56	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	10/03/1989	MS	<a href="http://www.ufms.br">www.ufms.br</a>
57	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	05/12/1990	MT	<a href="http://www.ufmt.br">www.ufmt.br</a>

58	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	01/03/1991	RR	www.ufr.br
59	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	04/03/1991	SC	www.furb.br
60	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	07/03/1991	SC	www.univali.br
61	Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	04/03/1992	RS	www.ulbra.br
62	Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIAVEC)	06/03/1992	MT	www.ive.edu.br
63	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	09/03/1992	RS	www.ucs.br
64	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	05/05/1992	SC	www.unisul.br
65	Universidade Santa Cecília (UNISANTA)	08/02/1993	SP	www.unisanta.br
66	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	01/03/1993	PR	www.uel.br
67	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	22/03/1993	SE	www.ufs.br
68	Faculdades Integradas São Pedro (FAESA)	01/01/1994	ES	www.faesa.br
69	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	03/03/1994	RS	www.unisc.br
70	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	27/03/1994	PR	www.utp.br
71	Universidade Veiga de Almeida (UVA)	15/08/1994	RJ	www.uva.br
72	Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA)	28/12/1994	RJ	www.unicarioca.edu.br
73	Universidade Castelo Branco (UCB)	06/01/1995	RJ	www.castelobranco.br
74	Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	02/02/1995	RJ	www.universo.edu.br
75	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	06/02/1995	SP	www.unoeste.br
76	União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO)	13/02/1995	SP	www.unilago.edu.br
77	Universidade Bandeira Anhanguera (UNIBAN)	20/02/1995	SP	www.uniban.br
78	Universidade Paulista (UNIP)	06/03/1995	SP	www.unip.br
79	Universidade de Sorocaba (UNISO)	06/03/1995	SP	www.uniso.br
80	Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV)	13/03/1995	SP	www.unifev.edu.br
81	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	07/08/1995	RJ	www.estacio.br
82	Universidade Católica de Brasília (UCB)	08/02/1996	DF	www.ucb.br
83	Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP)	21/02/1996	SP	www.unorp.br
84	Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE)	22/02/1996	SP	www.unimonte.br
85	Universidade da Região da Campanha (URCAMP)	01/03/1996	RS	http://www.urcamp.tche.br
86	Universidade de Franca (UNIFRAN)	04/03/1996	SP	www.unifran.br
86	Universidade de Passo Fundo (UPF)	04/03/1996	RS	www.upf.br
88	Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)	05/03/1996	RS	www.unicruz.edu.br
89	Universidade Nilton Lins (UNINILTONLINS)	28/03/1996	AM	www.niltonlins.br

90	Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)	01/02/1997	SP	www.univap.br
91	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	05/02/1997	SP	www.cruzeirodosul.edu.br
92	Universidade do Ceuma (UNICEUMA)	01/08/1997	MA	www.ceuma.br
93	Universidade Potiguar – UNP	11/08/1997	RN	www.unp.br
94	Universidade Anhanguera (UNIDERP)	01/02/1998	MS	www.uniderp.br
95	Universidade do Sagrado Coração (USC)	02/02/1998	SP	www.usc.br
95	Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE)	02/02/1998	MG	www.univale.br
97	Faculdade Prudente de Moraes (FPM)	03/02/1998	SP	http://www.fpm.edu.br
98	Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	09/02/1998	SP	nd
99	Faculdades Integradas do Norte de Minas (FUNORTE)	10/02/1998	MG	www.funorte.com.br
100	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus (IELUSC)	16/02/1998	SC	www.ielusc.br
100	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	16/02/1998	SC	www.unochapeco.edu.br
102	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	02/03/1998	BA	www.uesb.br
103	Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	06/07/1998	PR	www.unicesumar.edu.br
104	Centro Universitário Barão de Mauá (CBM)	01/08/1998	SP	www.baraodemaua.br
105	Faculdade Maringá (CESPAR)	03/08/1998	PR	www.faculdadesmaringa.br
106	Centro Universitário Sant'Anna (UNISANT'ANNA)	09/08/1998	SP	www.unisantanna.br
107	Faculdades Integradas de Caratinga (FIC)	17/08/1998	MG	www.doctum.edu.br
107	Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (IMES-Catanduva)	17/08/1998	SP	www.fafica.br
109	Centro Univ. do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB)	24/08/1998	DF	www.iesb.br
109	Centro Universitário do Norte (UNINORTE)	24/08/1998	AM	http://www.uninorte.com.br
111	Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis (IMESA)	01/02/1999	SP	www.fema.edu.br
111	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	01/02/1999	SP	www.uscs.edu.br
113	Instituto Mun. de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi (IMESB)	08/02/1999	SP	www.imesb.br
113	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	08/02/1999	MS	www.ucdb.br
115	Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP)	18/02/1999	SP	www.unirp.edu.br
116	Centro Universitário Anhanguera de Niterói (UNIAN)	22/02/1999	RJ	www.anhanguera.com
117	Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (FAE–UNIFAE)	01/03/1999	SP	www.fae.br

117	Centro Universitário de União da Vitória (UNIUV)	01/03/1999	PR	www.uniuv.edu.br
119	Universidade Positivo (UP)	02/03/1999	PR	www.up.com.br
120	Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG)	18/03/1999	MG	Nd
121	Faculdade Metropolitana (POLIFUCS)	23/03/1999	BA	www.unibahia.br
122	Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)	02/08/1999	SP	www.unifieo.br
123	Faculdade de Hortolândia (FACH)	09/08/1999	SP	www.uniesp.edu.br
124	Universidade Presbiteriana Mackenzie	01/09/1999	SP	www.mackenzie.br
125	Centro Universitário Adventista de SP (UNASP)	01/02/2000	SP	www.unasp.edu.br
125	Centro Universitário Estácio da Bahia - Estácio FIB	01/02/2000	BA	www.estacio.br
125	Centro Universitário Newton Paiva	01/02/2000	MG	www.newtonpaiva.br
128	Escola Superior de Prop. e Marketing de Porto Alegre (ESPM-POA)	07/02/2000	RS	www.espm.br
128	Faculdade Ubaense Ozanam Coelho (FAGOC)	07/02/2000	MG	www.fagoc.br
128	Universidade Cidade de São Paulo	07/02/2000	SP	www.unicid.edu.br
131	Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA)	16/02/2000	SP	www.iscafaculdades.com.br
132	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (FCSAC)	24/02/2000	PR	www.univel.br
133	Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (FATEA)	25/02/2000	SP	www.fatea.br
134	Centro Universitário UNISEB (UNISEB)	01/03/2000	SP	http://www.uniseb.com.br
135	Faculdades Integradas Ipitanga (UNIBAHIA)	13/03/2000	BA	www.unibahia.br
136	Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC	17/03/2000	PR	www.udc.edu.br
137	Universidade Vila Velha (UVV)	17/04/2000	ES	www.uvv.br
138	Universidade do Contestado (UNC)	24/07/2000	SC	www.unc.br
139	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTEMG)	01/08/2000	MG	www.unilestemg.br
140	Centro Universitário FACVEST (FACVEST)	07/08/2000	SC	www.facvest.net
141	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	14/08/2000	PR	www.unopar.br
142	Faculdade de Pato Branco (FADEP)	04/09/2000	PR	www.fadep.br
143	Escola Superior de Estudos Empresariais e Informática (ESEEL)	27/09/2000	PR	www.spet.br
144	Universidade Federal do Acre (UFAC)	08/01/2001	AC	http://www.ufac.br
145	Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	01/02/2001	CE	www.unifor.br
146	Centro Universitário Toledo (UNITOLEDO)	05/02/2001	SP	www.toledo.br
147	Faculdades Integradas Barros Melo (FIBAM)	05/02/2001	PE	www.barrosmelo.edu.br
148	Faculdade Santo Agostinho (FSA)	12/02/2001	PI	www.fsanet.com.br
148	Faculdades OPET	12/02/2001	PR	www.opet.com.br

150	Faculdades Integradas Promove de Brasília	19/02/2001	DF	<a href="http://www.unicesp.edu.br">www.unicesp.edu.br</a>
151	Faculdade SEAMA	01/03/2001	AP	<a href="http://www.seama.edu.br">www.seama.edu.br</a>
152	Faculdade J. Simões Ensino Superior (FABAVI)	05/03/2001	ES	<a href="http://www.doctum.edu.br">www.doctum.edu.br</a>
152	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	05/03/2001	PI	<a href="http://www.uespi.br">www.uespi.br</a>
154	Instituto Paraibano de Ensino Renovado (INPER)	12/03/2001	PB	<a href="http://www.asper.com.br">www.asper.com.br</a>
155	Faculdade Campo Limpo Paulista (FACCAMP)	22/03/2001	SP	<a href="http://www.faccamp.br">www.faccamp.br</a>
156	Instituto de Ensino Superior e Pesquisa (INESP)	26/03/2001	MG	<a href="http://www.funedi.edu.br">www.funedi.edu.br</a>
157	Faculdade Pitágoras de Londrina	02/04/2001	PR	<a href="http://www.faculdadepitagoras.com.br">www.faculdadepitagoras.com.br</a>
158	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	03/04/2001	MG	<a href="http://www.ufv.br">www.ufv.br</a>
159	Centro Universitário Univates (UNIVATES)	25/07/2001	RS	<a href="http://www.univates.br">www.univates.br</a>
160	Faculdade Assis Gurgacz (FAG)	30/07/2001	PR	<a href="http://www.fag.edu.br">www.fag.edu.br</a>
160	Faculdades Integradas do Brasil (FACBRASIL)	30/07/2001	PR	<a href="http://www.unibrasil.com.br">www.unibrasil.com.br</a>
162	Faculdade Nordeste (FANOR)	01/08/2001	CE	<a href="http://www.fanor.edu.br">http://www.fanor.edu.br</a>
162	Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI)	01/08/2001	SP	<a href="http://www.fai.com.br">www.fai.com.br</a>
162	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	01/08/2001	TO	<a href="http://www.uft.edu.br">www.uft.edu.br</a>
162	Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)	01/08/2001	MG	Nd
166	Faculdade Dois de Julho (F2J)	06/08/2001	BA	<a href="http://www.f2j.edu.br">www.f2j.edu.br</a>
166	Faculdade Santa Amélia (SECAL)	06/08/2001	PR	<a href="http://www.secal.edu.br">www.secal.edu.br</a>
168	Centro Universitário UNIRG	07/08/2001	TO	<a href="http://www.unirg.edu.br">www.unirg.edu.br</a>
169	Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC)	09/08/2001	BA	<a href="http://www.ftc.br">www.ftc.br</a>
170	Faculdade Araguaia (FARA)	14/08/2001	GO	<a href="http://www.faculdadearaguaia.edu.br">www.faculdadearaguaia.edu.br</a>
171	Faculdade Alves Faria (ALFA)	20/08/2001	GO	<a href="http://www.alfa.br">www.alfa.br</a>
172	Faculdade Promove de Sete Lagoas (FSLMG)	13/09/2001	MG	<a href="http://www.promovesetelagoas.com.br">www.promovesetelagoas.com.br</a>
173	Centro Universitário São José de Itaperuna	22/11/2001	RJ	<a href="http://www.fsj.edu.br">www.fsj.edu.br</a>
174	Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP)	07/12/2001	TO	<a href="http://www.ulbra-to.br">www.ulbra-to.br</a>
175	Faculdade Comunitária de João Monlevade – FCJM	31/01/2002	MG	<a href="http://www.doctum.edu.br">www.doctum.edu.br</a>
176	Faculdade de Rondônia (FARO)	01/02/2002	AM	<a href="http://www.faro.edu.br">www.faro.edu.br</a>
177	Faculdade Promove de Minas Gerais (PROMOVE)	01/02/2002	MG	<a href="http://www.faculdadepromove.br">www.faculdadepromove.br</a>
178	Faculdades Integradas de Três Lagoas (AEMS)	02/02/2002	MS	<a href="http://www.aems.com.br">www.aems.com.br</a>
179	Faculdade Interamericana de Porto Velho (UNIRON)	04/02/2002	RO	<a href="http://www.uniron.edu.br">www.uniron.edu.br</a>
180	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC)	06/02/2002	DF	<a href="http://www.facitec.br">www.facitec.br</a>
181	Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE)	14/02/2002	BA	<a href="http://www.unijorge.edu.br">http://www.unijorge.edu.br</a>



182	Centro Universitário Estácio de Sá de Santa Catarina (FESSC)	18/02/2002	SC	<a href="http://www.estacio.br">www.estacio.br</a>
182	Centro Univ. para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI)	18/02/2002	SC	<a href="http://www.unidavi.edu.br">www.unidavi.edu.br</a>
182	Faculdade de Minas (FAMINAS)	18/02/2002	MG	<a href="http://www.faminas.edu.br">www.faminas.edu.br</a>
182	Faculdade Social da Bahia (FSBA)	18/02/2002	BA	<a href="http://www.fsba.edu.br">www.fsba.edu.br</a>
182	Faculdade Sul-Americana (FASAM)	18/02/2002	GO	<a href="http://www.fasam.edu.br">www.fasam.edu.br</a>
182	Faculdade Unime de Ciências Sociais (FCS)	18/02/2002	BA	<a href="http://www.unime.edu.br">www.unime.edu.br</a>
182	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	18/02/2002	PR	<a href="http://www.unicentro.br">www.unicentro.br</a>
189	Faculdade Cristo Rei (FACCREI)	25/02/2002	PR	<a href="http://www.faccrei.edu.br/">www.faccrei.edu.br/</a>
189	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF)	25/02/2002	CE	<a href="http://www.fgf.edu.br">www.fgf.edu.br</a>
191	Faculdade de Ciências Econômicas (FACAMP)	27/02/2002	SP	<a href="http://www.facamp.com.br">www.facamp.com.br</a>
192	Faculdade Nacional (FINAC)	04/03/2002	ES	<a href="http://www.finac.br">www.finac.br</a>
193	Faculdades Integradas de Patos (FIP)	19/03/2002	PB	<a href="http://ffm.com.br">ffm.com.br</a>
194	Centro Universitário CESMAC	04/02/2002	AL	<a href="http://www.cesmac.com.br">www.cesmac.com.br</a>
195	Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP)	01/04/2002	PE	<a href="http://www.favip.edu.br">www.favip.edu.br</a>
196	Faculdade Sul Brasil (FASUL)	29/07/2002	PR	<a href="http://www.fasul.edu.br">www.fasul.edu.br</a>
197	Faculdade Norte Pioneira (FANORPI)	31/07/2002	PR	<a href="http://www.fanorpi.com.br">www.fanorpi.com.br</a>
198	Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte (FESBH)	01/08/2002	MG	<a href="http://www.estacio.br">www.estacio.br</a>
199	Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD)	10/08/2002	MS	<a href="http://www.unianhanguera.edu.br">www.unianhanguera.edu.br</a>
200	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	12/08/2002	RO	<a href="http://www.unir.br">www.unir.br</a>
201	Universidade da Amazônia (UNAMA)	01/01/2003	PA	<a href="http://www.unama.br">www.unama.br</a>
202	Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA)	05/03/2003	RO	<a href="http://www.ulbra.br/jiparana">www.ulbra.br/jiparana</a>
203	Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)	10/03/2003	RS	<a href="http://www.unifra.br">www.unifra.br</a>
204	Faculdade Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete	01/08/2003	MG	<a href="http://www.unipaclafaiete.edu.br">www.unipaclafaiete.edu.br</a>
205	Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU)	04/08/2003	PE	<a href="http://www.mauricionassau.edu.br">www.mauricionassau.edu.br</a>
206	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	18/08/2003	RN	<a href="http://www.uern.br">www.uern.br</a>
207	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	16/09/2003	BA	<a href="http://www.uneb.br">www.uneb.br</a>
208	Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora (FESJF)	15/12/2003	MG	<a href="http://www.estacio.br">www.estacio.br</a>
208	Instituto de Ensino Superior do Acre (IESACRE)	15/12/2003	AC	<a href="http://www.uninorteac.com.br">www.uninorteac.com.br</a>
210	Fac. de Ciências, Saúde, Exatas de Jurídicas de Teresina (CEUT)	02/02/2004	PI	<a href="http://www.ceut.com.br">www.ceut.com.br</a>
210	Faculdade Maurício de Nassau de Maceió	02/02/2004	AL	<a href="http://www.mauriciodenassau.edu.br">www.mauriciodenassau.edu.br</a>
210	Faculdade Sete de Setembro (FA7)	02/02/2004	CE	<a href="http://www.fa7.edu.br">http://www.fa7.edu.br</a>

210	Universidade Cuiabá (UNIC/Pitágoras)	02/02/2004	MT	www.unic.br
214	Faculdade Cidade do Salvador (FCS)	09/02/2004	BA	http://www.faculadadedacidade.edu.br
215	Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	10/02/2004	MS	www.unigran.br
216	Faculdade Pitágoras de Linhares	01/03/2004	ES	www.faculadepitagoras.com.br/linhares
217	Centro Universitário Una (UNA)	01/08/2004	MG	www.una.br
217	Universidade de Santo Amaro (UNISA)	01/08/2004	SP	www.unisa.br
219	Faculdade do Norte Novo de Apucarana (FACNOPAR)	02/08/2004	PR	www.facnopar.com.br
219	Faculdades Atibaia (FAAT)	02/08/2004	SP	www.faat.edu.br
219	Instituto Blumenauense de Ensino Superior (IBES)	02/08/2004	SC	www.sociesc.org.br/pt/ibes/
219	Instituto de Educação Superior S. Fco. de Assis de Teófilo Otoni (IESFATO)	02/08/2004	MG	nd
223	Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO)	09/08/2004	DF	www.unieuro.edu.br
224	Faculdade São Tomaz de Aquino (FSTA)	30/12/2004	BA	www.saotomazdeaquino.edu.br
225	Faculdade de Comunicação Social de Passos (FACOMP)	01/02/2005	MG	www.fespmg.edu.br
226	Centro Universitário São Camilo	10/02/2005	ES	www.saocamilo-es.br
227	Faculdade Cearense (FAC)	14/02/2005	CE	www.faculdaDESCearenses.edu.br
227	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Vitória da Conquista (FTC)	14/02/2005	BA	www.ftc.br
227	Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)	14/02/2005	SC	http://www.unoesc.edu.br/
230	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna (FTC)	21/02/2005	BA	ww.ftc.br
231	Faculdade Cenecista de Sinop (FACENOP)	23/02/2005	MT	www.fasipe.com.br
232	Faculdade Alvorada de Educação Física e Desporto (FAEFD)	01/03/2005	DF	www.alvorada.com.br
233	Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB)	13/04/2005	BA	www.fasb.edu.br
234	Centro Universitário Metodista (IPA)	01/07/2005	RS	http://www.metodistadosul.edu.br
235	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF)	01/08/2005	MG	www.cesjf.br
235	Faculdade de Ciências Jurídicas, Gerenciais e Educação de Sinop (FIS)	01/08/2005	MT	www.unic.br/sinop
235	Faculdade de Estudos Avançados do Pará (FEAPA)	01/08/2005	PA	www.feapa.com.br
238	Faculdade Anhanguera de Brasília (FAB)	15/08/2005	DF	www.unianhanguera.edu.br
239	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás)	13/01/2006	GO	www.pucgoias.edu.br
240	Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES)	30/01/2006	PA	www.iespes.edu.br
241	Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG)	01/02/2006	MG	www.unifeg.edu.br
241	Faculdade CCAA (FAC. CCAA)	01/02/2006	RJ	http://www.faculdaDECCAA.com.br

241	Faculdades Integradas de Jahu (FIJ)	01/02/2006	SP	www.fundacaojau.edu.br
244	Faculdades Integradas Ipiranga (FAINTIPI)	02/02/2006	PA	www.ipirangaeducacional.com.br
245	Fac. Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnológicas	06/02/2006	AM	www.faculdadeboasnovas.edu.br
245	Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM)	06/02/2006	SP	www.fapcom.com.br
247	Faculdade Regional da Bahia (FARB)	07/02/2006	BA	www.unirb.edu.br
248	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	13/02/2006	MT	www.unemat.br
249	Faculdade do Sul (FACSUL)	08/05/2006	BA	www.facsul-ba.edu.br
250	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN)	20/05/2006	DF	www.uniplandf.edu.br
251	Faculdade Anísio Teixeira de Feira de Santana (FAT)	17/07/2006	BA	www.fat.edu.br
251	Faculdade do Vale do Itajaí Mirim (FAVIM)	17/07/2006	SC	nd.
253	Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte (FPAS)	01/08/2006	MG	www.faculadepitagoras.com.br
253	Instituto de Educação Superior Raimundo Sá (IESRSA)	01/08/2006	PI	www.faculadadersa.com.br
255	Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE)	14/08/2006	SP	uniesp.edu.br
256	Faculdades Integradas de Fernandópolis (FIFE)	20/08/2006	SP	www.fef.br
257	Faculdade Cenecista de Rondonópolis (FACER)	29/08/2006	MT	www.cnecfacer.com.br
258	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	16/10/2006	RS	www.unipampa.edu.br
258	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	16/10/2006	BA	www.ufrb.edu.br
260	Faculdades Integradas do Tapajós (ISES)	01/01/2007	PA	www.fit.br
261	Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA)	05/02/2007	RJ	www.unifoa.edu.br
261	Centro Universitário Geraldo di Biase (UGB)	05/02/2007	RJ	www.ugb.edu.br
263	Faculdade SATC (FASATC)	21/02/2007	SC	www.portalsatc.com
264	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	14/03/2007	PR	www.grupouninter.com.br
265	Faculdade Joaquim Nabuco (FJN)	01/08/2007	PE	www.joaquimnabuco.edu.br/
266	Faculdade Integrada Tiradentes (FITS)	13/08/2007	AL	www.fits.edu.br
267	Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (CEUNIH)	11/02/2008	MG	www.izabelahendrix.edu.br
268	Centro Universitário Módulo (MÓDULO)	25/02/2008	SP	www.modulo.edu.br
268	Faculdade Anhanguera de Guarulhos	25/02/2008	SP	www.anhanguera.com
270	Instituto de Ensino Superior de Rio Verde (IESRIVER)	05/03/2008	GO	www.faculdadeobjetivo.com.br
271	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana (FTC)	29/04/2008	BA	www.ftc.br
272	Faculdade Metropolitana de Guaramirim (FAMEG)	21/07/2008	SC	www.fameg.edu.br
273	Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (Estácio/UNIRADIAL)	28/07/2008	SP	nd

274	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	18/08/2008	MG	<a href="http://www.ufop.br">www.ufop.br</a>
275	Faculdade Martha Falcão (FMF)	02/01/2009	AM	<a href="http://www.infs.com.br">www.infs.com.br</a>
276	Faculdade ESAMC/Campinas (ESAMC)	02/02/2009	SP	<a href="http://www.esamc.br">www.esamc.br</a>
277	Centro Universitário SENAC (SENAC-SP)	09/02/2009	SP	<a href="http://www.sp.senac.br">www.sp.senac.br</a>
278	Faculdade do Sul da Bahia (FASB)	16/02/2009	BA	<a href="http://www.ffassis.edu.br">www.ffassis.edu.br</a>
279	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	01/03/2009	MG	<a href="http://www.ufu.br">www.ufu.br</a>
280	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	02/03/2009	MG	<a href="http://www.ufsj.edu.br">http://www.ufsj.edu.br</a>
281	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA/CELER)	20/07/2009	SC	<a href="http://www.celer.edu.br">www.celer.edu.br</a>
282	Faculdade do Povo (FAP)	01/02/2010	SP	<a href="http://www.fapsp.com.br">www.fapsp.com.br</a>
282	Faculdade ESAMC (ESAMC/Santos)	01/02/2010	SP	<a href="http://www.esamc.br">www.esamc.br</a>
284	Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)	25/02/2010	MG	<a href="http://www.unipam.edu.br">www.unipam.edu.br</a>
285	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	01/03/2010	RS	<a href="http://www.ufpel.edu.br">www.ufpel.edu.br</a>
286	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	15/03/2010	RJ	<a href="http://www.ufrj.br/">www.ufrj.br/</a>
287	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)	02/06/2010	SC	<a href="http://www.uniarp.edu.br">www.uniarp.edu.br</a>
288	Faculdades Integradas Claretianas (FIC)	01/02/2011	SP	<a href="http://www.claretianorc.com.br">www.claretianorc.com.br</a>
289	Faculdade Maurício de Nassau (FMN/Salvador)	02/02/2011	BA	<a href="http://www.mauriciodenassau.edu.br">www.mauriciodenassau.edu.br</a>
290	Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	14/02/2011	SP	<a href="http://www.espm.br">www.espm.br</a>
290	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	14/02/2011	AP	<a href="http://www.unifap.br">http://www.unifap.br</a>
292	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	12/12/2011	SC	<a href="http://www.uniplac.net">www.uniplac.net</a>
293	Faculdade de Economia e Finanças IBMEC	06/02/2012	RJ	<a href="http://www.ibmec.br/">www.ibmec.br/</a>
294	Uni. do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO)	08/02/2012	RJ	<a href="http://www.unigranrio.br">www.unigranrio.br</a>
295	Centro Universitário Anhanguera de São Paulo)	13/02/2012	SP	<a href="http://www.unianhanguera.edu.br">www.unianhanguera.edu.br</a>
296	Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-RJ)	27/02/2012	RJ	<a href="http://www.espm.br">www.espm.br</a>
297	Faculdade América Latina	12/03/2012	RS	<a href="http://www.americalatina.edu.br">www.americalatina.edu.br</a>
298	Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER)	27/02/2012	RS	<a href="http://www.uniritter.edu.br">http://www.uniritter.edu.br</a>
299	Faculdade Boa Viagem (FBV)	12/06/2012	PE	<a href="http://www.fbv.edu.br">www.fbv.edu.br</a>
300	Faculdade São Francisco de Assis (UNIFIN)	01/01/2013	RS	<a href="http://www.saofranciscodeassis.edu.br">www.saofranciscodeassis.edu.br</a>
301	Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA)	22/07/2013	CE	<a href="http://www.inta.edu.br">www.inta.edu.br</a>
302	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	14/10/2013	SC	<a href="http://www.furb.br">www.furb.br</a>
303	Centro Universitário de Belas Artes de São Paulo (FEBASP)	nd	SP	<a href="http://www.belasartes.br">www.belasartes.br</a>

Fonte: e-mec.mec.gov.br (acessado no período de 10 a 18 de dezembro de 2013)

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DOS LIVROS E COLETÂNEAS (2001-2013) – SELECIONADOS**

**Livros**

Nº	Título	Autoria	Cidade	Editora	Ano
1	O Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares	Cláudia Peixoto de MOURA	Porto Alegre	EDIPUCRS	2002
2	Retrato do ensino em comunicação no Brasil	Cicilia M. K. Peruzzo	São Paulo	Intercom Unitau	2003
3	Trajelórias: memórias do Curso de Comunicação Social da UFSM	Eugenia M. Mariano da Rocha Barichello; Ana Paula Martins	Santa Maria	FACOS/UFSM	2006
4	Pensando e fazendo jornalismo audiovisual: a experiência do projeto TJ UFRJ	Beatriz BECKER; Juliana TEIXEIRA; Lara MATHEUS (Coautoras)	Rio de Janeiro	E-papers	2012
5	Pedagogia e Pesquisa para o Jornalismo que está por vir	Eduardo B. V. MEDITSCH	Florianópolis	Insular	2012
6	Metodologia do ensino de Jornalismo	Luiz BELTRÃO	São Paulo	Intercom/EdUFU	2012

**Coletâneas**

Nº	Título	Organização	Cidade	Editora	Ano
1	Formação superior em jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade	FENAJ	Brasília	UFSC	2002
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
Formação superior e qualidade de ensino: uma luta histórica por um jornalismo sempre melhor (Valci Regina Mousquer ZUCULOTO) A questão não é o diploma, mas o ensino (Rosa Nívea PEDROSO) Responsabilidade social exige formação do jornalista (Iluska COUTINHO)					
2	PUCRS: 50 anos formando jornalistas	Beatriz DORNELLES	Porto Alegre	EDIPUCRS	2002
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
História do Curso de Jornalismo da Famecos (Elvo CLEMENTE)					
3	Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil	Cicilia Maria Krohling PERUZZO Robson Bastos da SILVA	São Paulo	Intercom/Unitau	2003
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
Ensino de Comunicação no Brasil: Panorama e Perspectivas (Graça CALDAS) Ensinar Jornalismo ... ou Aprender Jornalismo? (Eron BRUM, Jorge Kanehide IJUIM)					

<p>Novas Tecnologias no Ensino de Comunicação (José Manuel MORÁN)  Tópicos sobre Ensino da Comunicação no Brasil (Cicilia M. Krohling PERUZZO)  Projeto Pedagógico e Currículo (Fernando Ferreira de ALMEIDA)  Diretrizes Curriculares para o Ensino de Comunicação no Brasil: uma História que Mudou as Perspectivas dos Cursos (José Salvador FARO)  A Experiência da Grande Reportagem nos Projetos Experimentais de Jornalismo (Robson Bastos da SILVA, Eliane Freire de OLIVEIRA)  AUN: A Experiência Pioneira de uma Agência de Notícias (José Luiz PROENÇA)  A Questão da Prática em Paulo Freire e o "Projeto Universidade Aberta" do Curso de Jornalismo da UFSC (Eduardo MEDITSCH)  A Pesquisa e o Ensino nas Escolas de Comunicação (Maria Immacolata Vasallo de LOPES)</p>					
4	Edição em jornalismo: ensino, teoria e prática	Ângela FELIPPI Demétrio de Azeredo SOSTER Fabiana PICCININ	Santa Cruz	Edunisc	2006
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>A dupla falta do editor de jornal, nos livros e cursos de jornalismo (Beatriz MAROCCO, Christa BERGER)  Ensino de edição em jornais impressos: uma abordagem metodológica (Demétrio de Azeredo SOSTER)  Formando sujeitos que sabem (Thaís FURTADO)  Edição em rádio: ensinar é preciso, escolher não é preciso (Marcos SANTUÁRIO)  Ensino da edição na assessoria de imprensa: o uso da competência jornalística (Márcia Franz AMARAL)</p>					
5	Pedagogia da comunicação: matrizes brasileiras	José MARQUES DE MELO	São Paulo	Angellara	2006
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>Ensino: Sonhos e pesadelos do curso pioneiro (Maria Rita Teixeira AFONSO)  Extensão: A herança que faltou nas escolas de comunicação (Backer Ribeiro FERNANDES)  Cáspér Líbero: A primeira escola de jornalismo (Rosalba FACCHINETTI)  ECA/USP: Impasses pedagógicos e desafios tecnológicos do curso de jornalismo (Alexandre HENRIQUE, José Aurélio C. PEREIRA, Márcia Mercês Martins SEDEVITIZ)  PUC/SP: Tradição humanística e modernidade laboratorial no curso de jornalismo (Fabiana FRANCO, Herbert R. de SOUZA, Laércio ARRUDA)</p>					
6	Ensino de Comunicação: Qualidade na Formação Acadêmico-Profissional	Margarida M. Krohling KUNSCH	São Paulo	Intercom/USP	2007
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>A batalha da qualidade no ensino de comunicação: novos (antigos) desafios (José MARQUES DE MELO)  Padrões de qualidade no ensino de comunicação no Brasil (Claudia Peixoto de MOURA)  A qualidade do ensino na perspectiva do jornalismo: dos anos 1980 ao início do novo século (Eduardo MEDITSCH)  Reflexões sobre a pesquisa e o ensino da comunicação audiovisual (João Baptista WINCK)<sup>43</sup></p>					
7		Elias MACHADO Marcos PALÁCIOS	Salvador	EDUFBA	2007

<sup>43</sup> Artigo publicado em Revista (Communicare, 2006) e Coletânea (KUSCH, 2007). O mesmo foi avaliado na primeira opção (Ver: WINCK, Communicare, 2006 – Apêndice G), pois na versão da revista a mesma disponibiliza os objetos de análise (resumo e palavras-chave) que não estão disponíveis na versão publicada na coletânea.

	O Ensino do jornalismo em redes de alta velocidade : metodologias & software				
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
O ensino de jornalismo em tempos de ciberespaço (Elias MACHADO) Competências digitais dos profissionais de comunicação: Confrontando demandas de mercado e experiências pedagógicas (Marcos PALACIOS, Elias MACHADO) Plataforma PANOPTICON: Um jornal laboratório, multi-usuário e descentralizado (Elias MACHADO, Marcos PALACIOS, Carla SCHWINGEL) BLOGS como ferramentas de ensino do jornalismo (Beatriz RIBAS) Sistemas de publicação no jornalismo digital: O portal regional experimental Educação em Pauta (Carla SCHWINGEL)					
8	Comunicação: ensino e pesquisa	Sonia Virgínia MOREIRA João Pedro Dias VIEIRA	Rio de Janeiro	Eduerj	2008
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
Ensinar e pesquisar (Muniz SODRÉ) A pesquisa e a produção científica em comunicação no Brasil e sua integração com a sociedade (Margarida M. Krahling KUNSCH) Formação acadêmico-profissional em ambiente de mudanças: desafios pedagógicos (Ivonne de Lourdes OLIVEIRA) A pesquisa em comunicação: o elo entre graduação e pós-graduação (Cláudia Peixoto de MOURA)					
9	Formação superior em jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade	FENAJ	Florianópolis	Fenaj	2008
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação (Eduardo MEDITSCH) <sup>44</sup> A formação dos jornalistas e uma falácia descrita por Platão (Nilson LAGE) A Teoria da Contingência e a conexão entre os cursos de Comunicação e os Sindicatos dos Jornalistas: teoria e prática no ensino de jornalismo (Valéria TOTÁRO)					
10	Mapeamento: o ensino de jornalismo cultural no Brasil em 2008	Adriana Pessatte AZZOLINO et al.	ão Paulo	Itaú Cultural	2008
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
Jornalismo cultural - O ensino da disciplina (Margareth Assis MARINHO, Marina MAGALHÃES, Nísio TEIXEIRA) Zoom no mapeamento (Margareth Assis MARINHO, Marina MAGALHÃES, Nísio TEIXEIRA)					
11	Sete Propostas para o Jornalismo Cultural: reflexões e experiências	Adriana Pessatte AZZOLINO; et al.	São Paulo	Miró Editorial	2009
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
A sensibilização estética através da imagem e outras linguagens no ensino da comunicação: um laboratório de ideias (Adriana Pessatte AZZOLINO) Jornalismo cultural: reflexão e prática (Cida GOLIN) Jornalismo cultural: por uma formação que produza o encontro da clareza do jornalismo com a densidade e a complexidade da cultura (Isabelle ANCHIETA) Leituras e cultura em pauta na (in)formação do jornalismo cultural (Margareth Assis MARINHO) Ensino do jornalismo cultural: uma proposta de inclusão social (Marina de Magalhães SOUZA)					

<sup>44</sup> Analisado na versão publica em revista científica: MEDITSCH, REBEJ, 2007 (Ver Apêndice G).

Desafios para a prática e o ensino do jornalismo cultural (Nísio TEIXEIRA)					
12	Ensino de jornalismo em tempos de convergência	Elias MACHADO Tattiana TEIXEIRA	Rio de Janeiro	E-papers	2010
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>Cinco teses equivocadas sobre o ensino em tempos de convergência (Elias MACHADO)  O ensino da ética na era da Sociedade da Informação (Francisco José Castilhos KARAM)  O ensino do jornalismo digital na Grande Florianópolis (Elias MACHADO)  Entre imagens e tipos – uma experiência no ensino da infografia em tempos de convergência (Tattiana TEIXEIRA)  O ensino de metodologia de pesquisa na graduação (Elias MACHADO, Leonardo FOLETTTO, Vivian VERISSIMO)  Jornal do CCE – um laboratório para os alunos de Redação II (Elias MACHADO)</p>					
13	Mapeamento 2 do ensino de jornalismo digital no Brasil em 2010	Alex PRIMO	São Paulo	Itaú Cultural	2010
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>O ensino do jornalismo digital no Brasil: Página em construção (Aline STRELOW, Ana GRUSZYNSKI, Bernardete TONETO)  Lincando teoria e prática: Os produtos laboratoriais (Sandra MACHADO, Soraya VENEGAS)  Clicando no hipertexto: Seis professores debatem o jornalismo digital e seu ensino (Bernardete TONETO, Leonardo CUNHA)  O aluno e o curso de jornalismo em tempos de convergência (Leonardo CUNHA)  Do grão ao pixel: A incorporação da fotografia ao ensino do jornalismo digital: uma questão de ponto de vista (Soraya Venegas FERREIRA)  Em tempos de jornalismo digital, a reportagem está no limbo? (Vitor NECCHI)</p>					
14	Horizontes do jornalismo: formação superior, perspectivas teóricas e novas práticas profissionais	Marcelo KISCHINHEVSKY Fabio Mario IORIO João Pedro Dias VIEIRA	Rio de Janeiro	E-papers	2011
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>Desafios da profissão, do ensino e da pesquisa em Jornalismo (Beatriz BECKER)  Circulação de conteúdos radiofônicos em mídias sociais: o projeto “UERJ no Ar – o Rádio como Apoio à Inclusão Social e à Difusão do Conhecimento (Marcelo KISCHINHEVSKY)  F5 – Atualizações metodológicas no ensino digital (Cristina Rego Monteiro da LUZ)  Jornalismo comunitário no Morro dos Macacos – relato de uma experiência (Luiza MARIANI)  O universo numa bolha de sabão: autoria e plágio nos trabalhos acadêmicos (Soraya Venegas FERREIRA, Milton Júlio FACCIN)  Teorias da comunicação, teorias do jornalismo e educomunicação: transversalidades epistemológicas e metodológicas em pesquisa de intervenção social (Angela de Faria VIEIRA)</p>					
15	Ensinar comunicação: desafios pedagógicos no ensino de jornalismo e publicidade	Jacques MICK Samuel LIMA	Chapecó	Argos	2012
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>Ielusc sem condição (Alexandre Rocha da SILVA)  A concepção coletiva e inovadora do Projeto Pedagógico (Samuel LIMA)  O TCC em questão: monografia, ensaio e outras formas de conhecer (Jacques MICK)</p>					



<p>Reflexões sobre a disciplina Pesquisa em Comunicação (Pedro RUSSI)          Transversalidade: ex-certos pedagógicos (Marcia AMARAL)          "O teste" e a experiência: o desafio pedagógico de um jornal laboratório (Gastão CASSEL)          Como ensinar radiojornalismo onde não existe radiojornalismo? (Izani MUSTAFÁ)          Desafios instantâneos: a transição do analógico para o digital e o ensino de fotografia (Álvaro de Azevedo DIAZ)</p>					
16	ANTES DA PAUTA: Linhas para pensar o Ensino do Jornalismo no século XXI	Enio MORAES JÚNIOR Luciano V.B. MALULY Dennis de OLIVEIRA	São Paulo	ECA/USP	2013
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
<p>Equipes educativas: possibilidade interdisciplinar no ensino do jornalismo (Enio MORAES JÚNIOR, João FORMOSINHO)          Tudo ao mesmo tempo agora: o ensino de jornalismo em cenário permanente de Mudanças (Márcia MARQUES)          A formação necessária do jornalista (Dennis de OLIVEIRA, Luciano Victor Barros MALULY)          Diretrizes Curriculares: novos caminhos para a formação do jornalista (Maria Elisabete ANTONIOLI)          Brasil e Portugal: problemáticas e orientações no ensino do Jornalismo (Nancy Nuyen Ali RAMADAN)</p>					
17	Comunicação, mídia e culturas	Iraê Pereira MOTA et al.	João Pessoa	Edit. Ideia	2013
<b>Capítulo(s) selecionado(s)</b>					
A importância de se discutir a aquisição e apropriação da Linguagem em sala de aula nos cursos de Comunicação (Heleniza SALDANHA)					



**APÊNDICE C – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO NO BRASIL (1970-2013)**

<b>Nº</b>	<b>Programa/IES</b>	<b>M</b>	<b>D</b>	<b>P</b>	<b>Endereço Eletrônico</b>
1	Comunicação e Semiótica (PUC/SP)	1970	1978	-	<a href="http://www.pucsp.br/pos/cos">www.pucsp.br/pos/cos</a>
2	Ciências da Comunicação (USP)	1972	1980	-	<a href="http://www.pos.eca.usp.br">www.pos.eca.usp.br</a>
3	Comunicação (UFRJ)	1972	1983	-	<a href="http://www.pos.eco.ufrj.br">www.pos.eco.ufrj.br</a>
4	Comunicação (UNB)	1974	1983	-	<a href="http://www.fac.unb.br/pos-graduacao">www.fac.unb.br/pos-graduacao</a>
5	Comunicação Social (UMESP)	1978	1985	-	<a href="http://www.metodista.br/poscom">www.metodista.br/poscom</a>
6	Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA)	1990	1995	-	<a href="http://www.poscom.ufba.br">www.poscom.ufba.br</a>
7	Multimeios (UNICAMP)	1991	1998	-	<a href="http://www.iar.unicamp.br">www.iar.unicamp.br</a>
8	Ciências da Comunicação (UNISINOS)	1994	1999	-	<a href="http://www.unisinos.br/comunicacao">www.unisinos.br/comunicacao</a>
9	Comunicação Social (PUC/RS)	1994	1999	-	<a href="http://www.pucrs.br/famecos">www.pucrs.br/famecos</a>
10	Comunicação e Informação (UFRGS)	1995	2000	-	<a href="http://www.ufrgs.br/ppgcom">www.ufrgs.br/ppgcom</a>
11	Comunicação Social (UFMG)	1995	2004	-	<a href="http://www2.fafich.ufmg.br/ppgcom/">www2.fafich.ufmg.br/ppgcom/</a>
12	Comunicação (UFF)	1997	2002	-	<a href="http://www.uff.br/ppgcom/">www.uff.br/ppgcom/</a>
13	Comunicação (UNIP)	1997	2012	-	<a href="http://www3.unip.br/ensino/pos_graduacao/strictosensu">www3.unip.br/ensino/pos_graduacao/strictosensu</a>
14	Comunicação e Linguagens (UTP)	1999	2010	-	<a href="http://www.utp.br/ppgcom/">www.utp.br/ppgcom/</a>
15	Comunicação (UFPE)	2001	2007	-	<a href="http://www.ufpe.br/ppgcom">www.ufpe.br/ppgcom</a>
16	Comunicação (UNESP)	2001	2014	-	<a href="http://www.faac.unesp.br/#41,41">www.faac.unesp.br/#41,41</a>
17	Comunicação (UERJ)	2002	2012	-	<a href="http://www.ppgcom.uerj.br">www.ppgcom.uerj.br</a>
18	Comunicação (PUC/Rio)	2003	2012	-	<a href="http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg">www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg</a>
19	Comunicação (UFSM)	2006	2012	-	<a href="http://www.ufsm.br/poscom">www.ufsm.br/poscom</a>
20	Comunicação e Práticas de Consumo (ESPM)	2006	2013	-	<a href="http://www2.espm.br/mestrado_doutorado_ppgcom">www2.espm.br/mestrado_doutorado_ppgcom</a>
21	Comunicação (FCL)	2006	-	-	<a href="http://www.casperlibero.edu.br/canais/index.php/mestrado">www.casperlibero.edu.br/canais/index.php/mestrado</a>
22	Comunicação (UAM)	2006	-	-	<a href="http://portal.anhemi.br">portal.anhemi.br</a>
23	Comunicação e Cultura (UNISO)	2006	-	-	<a href="http://comunicacaoecultura.uniso.br">comunicacaoecultura.uniso.br</a>
24	Jornalismo (UFSC)	2007	2014	-	<a href="http://www.posjor.ufsc.br">www.posjor.ufsc.br</a>
25	Comunicação Social (PUC/Minas)	2007	-	-	<a href="http://www.pucminas.br/pos/fca">www.pucminas.br/pos/fca</a>
26	Comunicação (UFJF)	2007	-	-	<a href="http://www.ufjf.br/ppgcom">www.ufjf.br/ppgcom</a>
27	Comunicação (UFG)	2007	-	-	<a href="http://www.mestrado.fic.ufg.br">www.mestrado.fic.ufg.br</a>
28	Comunicação (UCB)	2008	-	-	<a href="http://www.ucb.br/Cursos/118Comunicacao">www.ucb.br/Cursos/118Comunicacao</a>

29	Comunicação Visual (UEL)	2008	-	-	<a href="http://www.uel.br/pos/mestrado/comunicacao">www.uel.br/pos/mestrado/comunicacao</a>
30	Ciências da Comunicação (UFAM)	2008	-	-	<a href="http://www.ppgcom.ufam.edu.br">www.ppgcom.ufam.edu.br</a>
31	Comunicação (UFC)	2008	-	-	<a href="http://www.poscomufc.com">www.poscomufc.com</a>
32	Comunicação e Culturas Midiáticas (UFPB)	2008	-	-	<a href="http://www.cchla.ufpb.br/ppgc">www.cchla.ufpb.br/ppgc</a>
33	Imagem e Som (UFSCAR)	2008	-	-	<a href="http://www.ppgis.ufscar.br">www.ppgis.ufscar.br</a>
34	Mídia e Cotidiano (UFF)	2008	-	-	<a href="http://www.ppgmidiaecotidiano.uff.br">www.ppgmidiaecotidiano.uff.br</a>
35	Estudos da Mídia (UFRN)	2009	-	-	<a href="http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/lista.jsf">www.sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/lista.jsf</a>
36	Comunicação (USCS)	2009	-	-	<a href="http://www.uscs.edu.br/posstricto/comunicacao">www.uscs.edu.br/posstricto/comunicacao</a>
37	Jornalismo (UFPB)	-	-	2009	<a href="http://www.ccta.ufpb.br/ppj">www.ccta.ufpb.br/ppj</a>
38	Meios e Processos Audiovisuais (USP)	2010	2010	-	<a href="http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=en/node/309">www.pos.eca.usp.br/index.php?q=en/node/309</a>
39	Comunicação, Cultura e Amazônia (UFPA)	2010	-	-	<a href="http://www.ppgcom.ufpa.br/">www.ppgcom.ufpa.br/</a>
40	Comunicação (UFPR)	2010	-	-	<a href="http://www.humanas.ufpr.br/portal/comunicacaomestrado">www.humanas.ufpr.br/portal/comunicacaomestrado</a>
41	Comunicação (UFPI)	2011	-	-	<a href="http://ufpi.br/ppgcom">ufpi.br/ppgcom</a>
42	Comunicação (UFMS)	2011	-	-	<a href="http://mestrado/comunicacao.sites.ufms.br/">mestrado/comunicacao.sites.ufms.br/</a>
43	Comunicação (UFS)	2012	-	-	<a href="http://poscomunicacao.ufs.br/">poscomunicacao.ufs.br/</a>
44	Jornalismo (Uepg)	2012	-	-	<a href="http://pitangui.uepg.br/propesp/ppgjor/">pitangui.uepg.br/propesp/ppgjor/</a>
45	Comunicação e Territorialidades (UFES)	2014	-	-	<a href="http://www.comunicacaosocial.ufes.br/">www.comunicacaosocial.ufes.br/</a>

**Fontes:** Sites da CAPES, Compós e PPGs - 15/12/2013 M–Mestrado/D–Doutorado/P–Mestrado profissional

**APÊNDICE D – RELAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (SELECIONADAS)**

**Teses**

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Nível</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>
1	O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista	Franklin Larrubia VALVERDE	D	USP	2006
2	Vivências com a escrita de textos nos cursos de jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula	Cássia Lobão ASSIS	D	USP	2006
3	Interações digitais: uma proposta de ensino de radiojornalismo por meio das TIC	Mirna TONUS	D	Unicamp	2007
4	Dalton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma pedagogia do jornalismo	Marcia Furtado AVANZA	D	USP	2007
5	Prática e Aprendizado (a importância da Agência Universitária de Notícias como jornal-laboratório)	Fernando de Maria dos SANTOS	D	USP	2007
6	Globalização e educação: a formação do comunicador social na América Latina	Marici Cristine Gramacho SAKATA	D	USP	2008
7	Trajetória da formação do telejornalista brasileiro - as implicações do modelo americano	Valquiria Aparecida Passos KNEIPP	D	USP	2008
8	Múltiplas possibilidades: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo	Eliane Freire de OLIVEIRA	D	USP	2009
9	Sobre fronteiras no jornalismo: o ensino e a produção da identidade profissional	Michelle Roxo de OLIVEIRA	D	UFF	2011
10	O documentário como produção jornalística: nos limites da pesquisa experimental em trabalhos de conclusão em jornalismo	Cíntia Xavier da Silva PINTO	D	UNISINOS	2011
11	O ensino do interesse público na formação de jornalistas: elementos para a construção de uma pedagogia	Enio MORAES JÚNIOR	D	USP	2011
12	Jornalista por Canudo: o diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística	Fernanda Lima LOPES	D	UFRJ	2012

**Fonte:** BDTDs e Repositório dos PPGs em Comunicação.

**Dissertações**

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Nível</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>
1	A formação cidadã do jornalista brasileiro: um estudo de caso da formação do jornalista na USP	Enio MORAES JR	M	USP	2006
2	TVs universitárias: um panorama das emissoras no Rio Grande do Sul	Donesca CALLIGARO	M	PUCRS	2007
3	Projeto gráfico em jornal-laboratório: ensaio de novas linguagens ou mimetismo mercadológico	Guadalupe Correa MOTA	M	USP	2007
4	Jornal-laboratório, uma atividade pedagógica muito além do exercício de marketing	Mário Luiz POLICENO FILHO	M	UMESP	2008
5	Televisão universitária online: a experiência da TV UERJ, a primeira do Brasil	Thaísa Sallum BACCO	M	UEL	2010
6	Costa Rego e o curso pioneiro de Jornalismo da Universidade do Distrito Federal	Lidiane Diniz Fernandes Santos de SOUZA	M	UMESP	2010
7	Webjornalismo audiovisual universitário no Brasil: um estudo dos casos da TV UVA, TV UERJ E TJ UFRJ (2001 –2010)	Juliana Fernandes TEIXEIRA	M	UFSC	2011
8	O ensino de infografia nos cursos de Jornalismo das Universidades do Brasil e da Espanha	Rafael Martins ALVES	M	UFSC	2012
9	As armadilhas dos TCCs: práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino do jornalismo?	Maria Cristina Rosa de ALMEIDA	M	USP	2012
10	O mundo do trabalho dos jornalistas na realidade e na ficção. Uma análise comparativa do perfil do profissional e dos discursos da telenovela sobre as práticas do jornalista	Adaci Aparecida Oliveira Rosa da SILVA	M	USP	2012
11	A Pedagogia do Jornalismo na Teoria e Prática de Luiz Beltrão	Eduardo Amaral GURGEL	M	UMESP	2012
12	Produção laboratorial digital nos cursos de Jornalismo: Um estudo das tendências e mudanças em Salvador	Luciana Gomes FERREIRA	M	UFBA	2011

**Fonte:** BDTDs e Repositório dos PPGs em Comunicação.

## APÊNDICE E – COLETA DE DADOS NOS REPOSITÓRIOS DOS PPGS EM COMUNICAÇÃO

### **PUC/SP - Comunicação e Semiótica - Níveis: M(1970)/D(1978)**

O programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), em nível de mestrado (1970) e de doutorado (1978) é o pioneiro no país. O “Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações” é parte da Biblioteca Digital da instituição. O acesso ocorre pelo site oficial da instituição e a consulta pode ser feita numa listagem das teses e dissertações por programas. No caso do PPG de Comunicação e Semiótica, estão relacionadas 956 TDEs defendidas até 2013 (só uma consulta individual pode identificar a data de defesa dos referidos trabalhos), mas todas estão com o conteúdo integral disponível. A consulta pode ser acessando a listagem das dissertações com informações sobre autor, linha de pesquisa, orientador e título, e também é possível ir à listagem das teses com as mesmas informações. Porém, em ambos os casos, não há *link* para informações adicionais e/ou íntegra do trabalho.

A outra opção é acessar as 957 teses e dissertações já defendidas no programa consultando uma listagem de autores que segue a ordem alfabética, ao lado, aparece o título do trabalho. Ao clicar no autor ou título, abre-se a página do “Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações” com o nome do autor, título do trabalho e data de defesa, com uma opção de detalhar as informações. Ao processar a opção “detalhar”, são disponibilizadas as informações sobre autoria, título, resumo (português e inglês), titulação, orientação, assuntos (palavras-chave), data da defesa, *link* para acesso/*download* do trabalho na íntegra e email do/a autor/a.

### **USP - Ciências da Comunicação - Níveis: M(1972)/D(1980) / Meios e Processos Audiovisuais - Níveis: M/D(2010)**

A Universidade de São Paulo (USP) tem dois programas de pós-graduação: Ciências da Comunicação (PPGCOM) e Meios e Processos Audiovisuais (PPGMPA). No caso do programa de Ciências da Comunicação, no site oficial, existe um *link* para consultar as teses e dissertações, com duas opções de busca: a partir de uma tabela é possível filtrar os resultados por nível (mestrado ou doutorado) e por ano (estão disponíveis teses e dissertações defendidas entre os anos de 2006 e 2012) ou partir da listagem com autor, título e orientador, em que todas as colunas (autor, título, orientador) podem ser ordenadas alfabeticamente. Ou seja, basta clicar no título da coluna para inverter a ordem. No repositório, é possível consultar aproximadamente

500 trabalhos disponíveis. No programa Meios e Processos Audiovisuais, estão disponíveis no site oficial as dissertações e teses defendidas. Entretanto, em ambos os repositórios disponíveis nos sites oficiais, nem sempre é possível acessar a íntegra do trabalho, em alguns casos, só é possível consultar o título do trabalho, a autoria e a orientação docente.

Porém, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), cujo acesso ocorre pelo site oficial da instituição, o acervo inclui toda a produção de teses e dissertações da Universidade de São Paulo. A consulta pode ser por ano, área de conhecimento, autor, orientador ou unidades acadêmicas. Para se ter uma ideia, são mais de 37 mil teses e dissertações defendidas só no período de observação (2001-2013). No site da Escola de Comunicação e Artes (ECA), unidade a qual fazem parte os dois programas observados, os trabalhos de mestrado e doutorado estão organizados por áreas, todavia, é incompleto. Nos trabalhos disponíveis, ao clicar no título do mesmo, abre-se uma página com dados sobre autoria, unidade da USP, área de conhecimento, data de defesa, orientação, banca examinadora, título e palavras-chave (português e inglês), com *link* para download. No caso dos trabalhos que não estão disponíveis, defendidos no período de 2001-2006, particularmente no programa de Ciências da Comunicação, é possível acessar um relatório com o título, autor, ano, tipo (D/T), um universo aproximado de 1.200 trabalhos.

Ainda no site oficial do programa PPGMPA, no menu vertical do lado esquerdo da página, está disponível o *link* “Teses e Dissertações PPGMPA” com os trabalhos organizados pela autoria, título, área, modalidade (mestrado ou doutorado), unidade acadêmica e ano de defesa. Há duas opções de acesso: uma delas é uma tabela para filtrar os resultados por nível (mestrado ou doutorado) e por ano; a outra é consultar todos os trabalhos (teses e dissertações) numa lista que pode ser ordenada alfabeticamente pelo autor, título ou orientador. Estão disponíveis os trabalhos de mestrado (2010, 2011 e 2012) e de doutorado (2011 e 2012). Ao clicar no título, numa nova página é possível acessar o autor, título, orientador, banca examinadora, palavras-chave e resumo (português e inglês) e *link* para download do trabalho completo.

#### **UnB** - Comunicação - Níveis: M(1974)/D(1983)

No site oficial do PPG de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), há um *link* para teses e dissertações. Os trabalhos estão relacionados por ano de conclusão. Na relação constam: autor e título, orientador/a, nível e ano de defesa. Estão disponíveis os trabalhos defendidos entre 1997 e 2011. Apesar do Programa, em nível de doutorado, ter iniciado em 1983, estão relacionados os trabalhos deste nível defendidos a partir de 2008.



**UMESP - Comunicação Social - Níveis: M(1978)/D(1985)**

A Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) disponibiliza no site oficial do programa também um *link* para teses e dissertações. É possível acessar as dissertações de 1981 a 2013. Os trabalhos são relacionados por ano, com informações sobre o título, autoria, orientação e data de defesa. A partir de 2003, a maioria dos trabalhos está disponível no “Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações”, além da consulta ao resumo e assuntos (palavras-chave), o usuário pode fazer download do texto completo. O doutorado foi implantado em 1985, porém, as teses só estão disponíveis a partir 1997 até 2013. Nem todos os trabalhos estão disponíveis para download, apenas alguns a partir de 2013. Quanto aos demais, é possível consultar o título, autoria, orientação e data de defesa.

**UNICAMP - Multimeios - Níveis: M(1991)/D(1995)**

No site oficial do PPG em Multimeios da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) há um *link* para “Publicações” para acessar as dissertações e teses defendidas no programa. No “Sistema de Alunos” da instituição, pode-se fazer a consulta aos egressos da pós-graduação ou diretamente no trabalho a partir do autor, orientador ou unidade acadêmica. Porém, apenas algumas unidades estão com os trabalhos 100% disponíveis. Em caso de busca a partir do *link* para o repositório do Instituto de Artes (IA), ao qual está ligado o programa, o passo seguinte é informar o nível (mestrado ou doutorado), o ano e o mês de defesa. Ainda está disponível, por nível e unidade, a lista de todos os trabalhos do referido ano em ordem alfabética dos autores, com *link* para download. Ao escolher o autor, abre-se uma nova página com informações sobre: unidade acadêmica, nível, curso, área, nome, título, orientador e data de defesa. Para consultar o resumo e fazer download do trabalho, é necessário acessar a Biblioteca Digital da UNICAMP. A consulta é feita por unidade.

No Instituto de Artes estão disponíveis 1.162 dissertações e teses, defendidas entre os anos de 2000 e 2013, listadas por título em ordem alfabética, em grupos de 25 unidades. Ao optar pela consulta de algum trabalho, abre-se uma nova página com dados: título, autoria, palavras-chave, titulação, banca, resumo e data de defesa, também é disponibilizado um *link* para download do trabalho na íntegra, porém, nesta etapa é necessário realizar um cadastramento para acesso, informando nome, cidade, instituição e e-mail, e cria-se uma senha de acesso a partir de *login* definido no cadastro. A localização também pode ocorrer em base de busca, a partir de expressões presentes no título, autoria, resumo, palavras-chave. O resultado da busca informa título, autoria, orientação, palavras-chave, resumo.

**UFBA - Comunicação e Cultura Contemporânea - Níveis: M(1990)/D(1995)**

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o acesso às dissertações e teses do programa Comunicação e Cultura Contemporânea é a partir da página principal do site oficial, onde há *link* para os trabalhos. As dissertações estão organizadas em três períodos: 1993-1999; 2000-2005; 2006-2013. Os trabalhos, organizados por ano, podem ser consultados pelo título e autor. Mas somente a partir de 2001 alguns trabalhos defendidos estão disponíveis para download na íntegra. As teses estão relacionadas por ano (1998-2013), com acesso à autoria e título. Desde 1999 já há trabalhos disponíveis para download.

**UNISINOS - Ciências da Comunicação - Níveis: M(1994)/D(1999)**

No site oficial do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), há *link* para teses e dissertações. Os trabalhos estão organizados pelos títulos em ordem alfabética, por ano. Ao clicar no título, abre-se uma aba com informações sobre autor, orientação, resumo, assuntos (palavras-chave) e endereço eletrônico para download da íntegra do trabalho. Estão disponíveis integralmente para download todas as teses e dissertações defendidas entre os anos 2001 e 2013.

**PUC/RS - Comunicação Social - Níveis: M(1994)/D(1999)**

No site principal está disponível *link* para “Teses e Dissertações”. A busca dos trabalhos defendidos na Pontícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), e disponíveis em formato eletrônico, é feita a partir de um catálogo *online* da Biblioteca Central da instituição, na qual estão disponíveis 275 trabalhos defendidos entre os anos de 2006 e 2013. O acesso pode ser pelo título ou autor, ambos organizados em ordem alfabética, e também por ano de conclusão. No caso das teses e dissertações depositadas em formato impresso, o site disponibiliza uma lista para consulta por palavras-chave.

**UFRGS - Comunicação e Informação - Níveis: M(1995)/D(2000)**

No site do programa um *link* acessa a consulta de teses e dissertações defendidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que pode ser feita por nível/modalidade (mestrado ou doutorado). Os trabalhos estão disponíveis a partir do ano de 2004, com opção de download do texto completo. Os trabalhos também podem ser relacionados por ano de defesa, com informações sobre autor, título, data de defesa e banca examinadora.

**UFMG - Comunicação Social - Níveis: M(1995)/D(2004)**

Os trabalhos dos egressos do programa de pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estão disponíveis no site oficial, a partir do *link* “produção”, localizado no menu superior, de onde pode-se acessar as dissertações e teses. Ao clicar em “dissertações”, os trabalhos são relacionados por ano de defesa (título, autoria e orientação), sendo que estão disponíveis para consulta e download os trabalhos defendidos entre 2010 e 2013. Ao clicar em “teses”, a disponibilização dos trabalhos segue a mesma lógica das dissertações, inclusive, também estão disponíveis para consulta e download os trabalhos realizados entre os anos de 2010 e 2013.

**UFF - Comunicação - Níveis: M(1997)/D(2002) - Mídia e Cotidiano - Nível: M(2008)**

A Universidade Federal Fluminense (UFF) tem dois programas de pós-graduação na área da comunicação. O mais antigo é em Comunicação nos níveis de mestrado (1997) e doutorado (2002) e o mais recente é em Mídia e Cotidiano em nível de mestrado (2008). No site oficial do programa de Comunicação há o *link* “publicações”, que serve para acessar as teses e dissertações. Tratando-se das dissertações, é possível consultar o título, autor, data de defesa dos trabalhos produzidos entre 1999 e 2013, porém, só a partir do ano de 2001 é possível acessar a íntegra dos trabalhos. No caso das teses, os trabalhos defendidos estão disponíveis entre os anos de 2006 e 2013. Quanto ao mestrado acadêmico em Mídia e Cotidiano, no site oficial do programa não há *link* ou menção às dissertações defendidas, pois, segundo a coordenação, a primeira turma só ingressou no programa em maio de 2013 e não há dissertação defendida na presente data.

**UNIP - Comunicação - Níveis: M(1997)/D(2012)**

No site oficial do programa da Universidade Paulista (UNIP), no menu da página principal, está disponível um *link* para as dissertações. O acesso é para os trabalhos defendidos entre 2002 e 2013. A consulta é feita por ano, sendo que os trabalhos estão organizados em ordem cronológica com informações sobre título, autoria, orientação, data da defesa resumo e palavras-chave. Ao clicar no título, faz-se o download do texto completo. Porém, só os trabalhos defendidos a partir do ano de 2006 estão disponíveis para consulta na íntegra.

**UTP - Comunicação e Linguagens - Níveis: M(1999)/D(2010)**

A partir do site da biblioteca central da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) é acessada a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da instituição, onde estão disponíveis para acesso 100 dissertações e duas teses de doutorado. Os trabalhos são organizados em ordem alfabética de autoria, acompanhada do título. Ao escolher o trabalho, abre-se uma nova página com dados sobre autoria, título, resumo, orientação, assunto (palavras-chave) e data de defesa, com disponibilidade para download do trabalho completo.

**UFPE - Comunicação - Níveis: M(2001)/D(2007)**

As teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir de 2006, estão disponíveis para download no site da Biblioteca Central da universidade. Os 145 trabalhos estão relacionados em ordem alfabética (por autoria) seguido de título.

**UNESP - Comunicação - Níveis: M(2001)/D(2013)**

No site oficial do programa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) está disponível no menu o acesso para “dissertações defendidas”. Os trabalhos são apresentados seguindo a ordem alfabética dos autores, acompanhado de informações sobre título, orientação, resumo e *link* para download do trabalho completo. O nível de doutorado iniciou atividades apenas no primeiro semestre de 2014.

**UERJ - Comunicação - Níveis: M(2002)/D(2012)**

Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o site oficial do programa disponibiliza acesso as teses e dissertações. As mesmas estão organizadas por ano (2004-2012), com informações sobre o autor e o título. Ao clicar no título, é possível acessar o trabalho na íntegra.

**PUC/Rio - Comunicação - Níveis: M(2003)/D(2012)**

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio), só pela página oficial da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP) é possível acessar o relatório de teses defendidas e aprovadas. A listagem das defesas aprovadas é feita por programa, por nível e por período. No programa de comunicação estão disponíveis os trabalhos defendidos entre os anos de 2005 e 2013, a organização em ordem alfabética de autoria é feita por mês. Com informações sobre autor, programa, título do trabalho, titulação e data da defesa. Porém, o acesso à íntegra

dos trabalhos só é permitida aos alunos, professores e funcionários da instituição, mediante cadastro, com *login* e senha.

**UFSM** - Comunicação - Níveis: M(2006)/D(2012)

O programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) disponibiliza, no seu site oficial, no item do menu “corpo docente”, a consulta aos trabalhos por ano de ingresso (2006-2011), por linha de pesquisa. Os trabalhos foram defendidos entre os anos de 2008 e de 2013 e dispõem de informações sobre autor, título e orientação. Ao clicar no título, abre-se a íntegra do trabalho. O programa em nível de doutorado iniciou turmas em 2012 e, até o final de 2013, não havia registrado defesa de tese.

**ESPM** - Comunicação e Práticas de Consumo - Níveis: M(2006)/D(2013)

A Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), no caso do mestrado, está disponível o acesso aos trabalhos defendidos entre 2008 e 2013. Não há defesa de doutorado registrada até o final de 2013. Os trabalhos são organizados em ordem alfabética de autores, com título e orientação. Na opção “acesse”, é possível conhecer os detalhes da obra: título, autoria, nível, ano de defesa, resumo e acesso ao download do trabalho completo. Os trabalhos estão no site de domínio público.

**UFRJ** - Comunicação - Níveis: M(1972)/D(1983)

No site oficial do programa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na seção “Publicações”, pode-se fazer download das teses e dissertações, cujas defesas ocorreram entre os anos de 2004 e 2012. Os trabalhos são organizados por ano e nível. Ao clicar em cada ano, os trabalhos são relacionados a partir do título, com identificação do autor, orientador, resumo e *link* para download. A partir de 2004, todos os trabalhos estão disponíveis para download, porém, há algumas pendências nos anos de 2004 e 2005.

**FCL** - Comunicação - Nível: M(2006)

Na Faculdade Cásper Liberó (FCL), no menu vertical do site oficial do programa, a primeira coluna à esquerda, na categoria “Produção”, há um *link* para a página de dissertações. A primeira opção é fazer uma busca informando uma ou mais informações do trabalho (título e/ou orientador e/ou autor e/ou palavras-chave). A segunda opção vem logo abaixo. É uma lista, organizada em ordem cronológica, com o título e autor, sendo que o primeiro que aparece é a defesa mais recentemente. Estão disponíveis 150 trabalhos defendidos entre 11 de maio de 2005

e 24 de outubro de 2013. Ao clicar no título, abre-se uma nova página com informações sobre autoria, data da defesa, resumo, palavras-chave, link para download.

**UAM - Comunicação - Nível: M(2006)**

No site oficial do programa da Universidade Anhembi-Morumbi (UAM), no menu vertical na lateral esquerda, na opção “Banca” está disponível um acesso para “Dissertações Defendidas”. Estão disponíveis, e organizados por ano de defesa, os trabalhos apresentados de 2008 a 2013. Em cada ano, é possível visualizar a lista de trabalhos defendidos, na ordem alfabética de autores, informa ainda o orientador e o título do trabalho, com *link* para o download do trabalho completo.

**UNISO - Comunicação e Cultura - Nível: M(2006)**

Na Universidade de Sorocaba (UNISO), o menu horizontal na parte superior do site do programa disponibiliza a categoria “Produção Discente” para acessar, por ano, as dissertações defendidas entre 2008 e 2013. Ao acessar o ano, os trabalhos são identificados pela autoria em ordem alfabética. Ao clicar no nome do autor, é possível acessar as informações sobre o título, orientador, resumo e *link* para download do trabalho completo. A partir de 2012, também aparecem as palavras-chave.

**UFSC - Jornalismo - Níveis: M(2007)/D(2013)**

No site oficial do programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o menu vertical disponibiliza na categoria “Mais sobre o curso” o *link* “Teses e Dissertações”. Entretanto, como o nível de doutorado só foi implantado em 2014, só estão disponíveis as dissertações defendidas entre os anos de 2009 e 2013. Por ano, são listados os títulos e autores das dissertações. Ao clicar no título, o trabalho completo é disponibilizado para download.

**PUC-Minas - Comunicação Social - Nível: M(2007)**

Na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), o site do programa disponibiliza no menu horizontal localizado na parte superior acesso a categoria “Publicações” com duas opções de busca. A primeira informando título, categoria e ano de publicação. A outra opção é clicar no *link* “dissertações defendidas”, em que a consulta é feita por filtro “Programas de Pós-Graduação” listados. Ao clicar no Programa de pós-Graduação em Comunicação Social, abre-se uma página com o *link* “interações midiáticas” (uma das linhas de pesquisa do

PPGCOM), indicando que há 77 itens cadastros desde 1º/2/2007 até 2013. Ao clicar no *link* “interações midiáticas”, são relacionados, em ordem alfabética de autores (citação bibliográfica), os trabalhos defendidos acompanhados do título, data da defesa e *link* para download, com a possibilidade de ordenar os trabalhos por “autor” ou por “título” ou por “data de defesa”.

#### **UFJF** - Comunicação - Nível: M(2007)

No site oficial do programa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o menu vertical (lado esquerdo) disponibiliza o *link* “Dissertações”. Os trabalhos produzidos pelos discentes estão organizadas de acordo com o ano de defesa. Estão disponíveis os trabalhos defendidos entre os anos de 2008 e 2012. É preciso clicar no ano para acessar as pesquisas defendidas, que estão relacionadas com nome do autor e título. Para acessar o trabalho completo, é preciso clicar no nome/título, que servem como *link* para o trabalho

#### **UFG** - Comunicação - Nível: M(2007)

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), o site oficial do programa, no menu vertical (lado esquerdo) disponibiliza o *link* “Dissertações”. A escolha pode ser feita por ano (estão disponíveis os trabalhos dos anos de 2008, 2009 e 2010) para acessar a lista e visualizar o texto completo das dissertações defendidas. Na página do referido ano, os trabalhos são relacionados em ordem cronológica, a começar pelo mais antigo, com informações sobre autor, título, orientador, data de defesa e *link* para o trabalho completo.

#### **UCB** - Comunicação - Nível: M(2008)

No site oficial do programa da Universidade Católica de Brasília (UCB) o menu vertical fica à esquerda na página principal. Ao clicar na opção “Conheça Mais”, há um *link* para “Dissertações defendidas”. Os trabalhos estão organizados por ano (2010 a 2013), começando pelo mais recente, com informações sobre o título, autoria, orientação, seguida de link para acesso ao trabalho completo. Entretanto, nem todos os trabalhos estão disponíveis para *download*.

#### **UEL** - Comunicação Visual - Nível: M(2008)

O programa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no seu site oficial, disponibiliza no menu horizontal (localizado na parte superior da página) a categoria “Sobre” a partir da qual é possível acessar o “Banco de Dissertações”, que são relacionados com

informações sobre título, autoria, ano e *link* para download. Os trabalhos defendidos entre 2010 e 2013 podem ser consultados por qualquer uma das informações.

**UFAM** - Ciências da Comunicação - Nível: M(2008)

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na página principal do site do programa, apresenta no menu vertical, localizado à esquerda, a opção “Dissertações”. O acesso aos trabalhos é feito clicando no ano de defesa (2008, 2009, 2010). Ao escolher o ano, os autores, em ordem alfabética, são relacionados com o título do trabalho, que tem *link* para download do texto completo.

**UFC** - Comunicação - Nível: M(2008)

No site oficial do programa da Universidade Federal do Ceará (UFC), o menu localizado na parte superior da página, entre as categorias disponíveis, oferece a opção “Dissertações defendidas”, a partir da qual os trabalhos podem ser acessados pelo ano de defesa (2009-2013). Ao escolher o ano, uma relação com os trabalhos oferece informações sobre título, autor(a), orientador(a), data da defesa e o arquivo para *download*. Em 2013, cinco trabalhos informam apenas o autor, orientador, as outras informações (título, data da defesa) não estão disponíveis e nem é possível consultar ou fazer download do trabalho.

**UFPB** - Comunicação e Culturas Midiáticas - Nível: M(2008) / Jornalismo - Nível: Mp(2009)

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem dois programas de pós-graduação em comunicação: o mestrado acadêmico Comunicação e Culturas Midiáticas (2008) e o mestrado profissional em Jornalismo (2009). No caso do mestrado acadêmico, é oferecido no site, mais especificamente no menu vertical localizado no lado esquerda da página oficial, a opção “Dissertações”. As mesmas são apresentadas numa lista em ordem cronológica (2009-2010), com informações sobre o título e a autoria, seguida do *link* “ver dissertação”, a partir do qual é possível fazer o download dos dez trabalhos disponíveis na íntegra. No Banco Digital de Teses e Dissertações da UFPB, estão registradas 20 dissertações defendidas. Ambos repositórios foram observados durante a coleta. No caso do mestrado profissional, no site oficial do programa não há registro de dissertação defendida. Também no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFPB não são registradas dissertações do programa de pós-graduação em jornalismo.



**UFSCar - Imagem e Som - Nível: M(2008)**

No site oficial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no menu vertical à esquerda da página, na opção “Menu Principal”, está disponível *link* para acesso às “Dissertações”, porém, na página, não há nenhum trabalho disponível. No mesmo site, na mesma página principal, num segundo menu de “Acesso Rápido”, é disponibilizado o *link* “Teses e Dissertações”, que leva à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFSCar). A busca pode ser feita por programa, grau (mestrado e doutorado) e data da defesa, que gera um relatório informando que há 29 trabalhos defendidos. Os mesmos são relacionados em ordem alfabética de autores (primeiro nome), acompanhado do título, que serve como *link* para download do trabalho na íntegra. Ao escolher o trabalho, obtém-se informações sobre o autor, o título e a data da defesa, e, ainda, a opção de “detalhar”. Ao marcar na opção “detalhar” e clicar em “processar”, são geradas, além das informações anteriores também informações sobre resumo, nível, orientador, assunto, palavras-chave e arquivo (*link* para download do trabalho completo) e e-mail do autor.

**UFRN - Estudos da Mídia - Nível: M(2009)**

No site oficial do programa de Estudos da Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o menu localizado na horizontal oferece a opção “Ensino” e, a partir dela, é disponibilizado o acesso para “Dissertações/Teses”. Os trabalhos são organizados em ordem cronológica de defesa, do mais recente ao mais antigo, dos anos de 2011 a 2013, com informações da autoria, título, data de defesa, além da opção “mostrar resumo”. Alguns trabalhos estão com dados incompletos e desabilitados para download.

**USCS - Comunicação - Nível: M(2009)**

A Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) hospeda no site oficial um *link* para o programa de pós-graduação em Comunicação. Na lateral esquerda da página está disponível um menu vertical que oferece a opção “Acervo de Dissertações”, com *links* para os trabalhos a partir do ano de defesa (2010 a 2013). Em cada ano são relacionadas informações sobre os trabalhos, como autor, orientador, título, resumo, palavra-chave, ano e material (um *link* para download do trabalho completo).

**UFPA - Comunicação, Cultura e Amazônia - Nível: M(2010)**

No site oficial do programa da Universidade Federal do Pará (UFPA) é possível, na parte superior, ao clicar na opção “Biblioteca”, acessar as publicações do programa, inclusive

as dissertações defendidas. Os trabalhos são listados pelo título, com informação de autor e *link* para download do trabalho completo.

**UFPR** - Comunicação - Nível: M(2010)

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o programa tem site oficial. No menu vertical localizado à esquerda da página, disponibiliza o *link* “Dissertações”. É preciso selecionar uma turma para visualizar os trabalhos. Estão disponíveis os trabalhos da “1ª Turma 2010-2012”. Os trabalhos são organizados em ordem alfabética de autores (primeiro nome), com informações sobre o título e orientador. Ao clicar no título, também é possível acessar o resumo do trabalho e o *link* para download da dissertação completa.

**UFPI** - Comunicação - Nível: M(2011)

O programa da Universidade Federal do Piauí não tinha registrado defesa de dissertação até dezembro de 2013.

**UFMS** - Comunicação - Nível: M(2011)

O programa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), até o final de 2013, ainda não havia registrado nenhuma defesa de dissertação.

**UFS** – Comunicação - Nível M(2012)

O programa da Universidade Federal de Sergipe (UFS), até o final de 2013, ainda não havia registrado nenhuma defesa de dissertação.

**UEPG** – Jornalismo - Nível: M(2012)

A primeira turma do programa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) só iniciou as atividades no primeiro semestre de 2013.

**UFES** – Comunicação e Territorialidades - Nível: M(2013)

No programa da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) a primeira turma só ingressou no primeiro semestre de 2014.

**APÊNDICE F – REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (ÁREA COMUNICAÇÃO E AFINS)**

<b>Nº</b>	<b>Periódico</b>	<b>Instituição</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Periodicidade</b>	<b>Site</b>
1	Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ)	FNPJ	Abr/2007 Dez/2013	Semestral	<a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/about">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/about</a>
2	Revista Alceu: Comunicação, Cultura e Política	PUC/Rio	Jul/2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home">http://revistaalceu.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home</a>
3	ANIMUS: Revista Interamericana de Comunicação Midiática	UFSM	Jan/2002 Dez2013	Semestral	<a href="http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/animus">http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/animus</a>
4	Brazilian Journalism Research (BJR)	SBPJor	Jul2008 Dez2013	Semestral	<a href="http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/search/search">http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/search/search</a>
5	Revista Comunicação & Inovação	USCS	Jul2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao">http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao</a>
6	Revista Ciberlegenda	UFF	2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.proppi.uff.br/ciberlegenda/">http://www.proppi.uff.br/ciberlegenda/</a>
7	Revista Comunicare	FCL	Jan/2005 Dez/2012	Semestral	<a href="http://www.facasper.com.br/publicacoes">http://www.facasper.com.br/publicacoes</a>
8	Revista Líbero	FCL	Jun2006 Dez2013	Semestral	<a href="http://casperlibero.edu.br/revista-comunicare/">http://casperlibero.edu.br/revista-comunicare/</a>

9	Revista Comunicação & Educação	ECA-USP	Set/2001 Dez/2013	Semestral	<a href="http://www.revistas.usp.br/comueduc">http://www.revistas.usp.br/comueduc</a>
10	Revista Comunicação & Informação	UFG	Jan/2001 Jun2013	Semestral	<a href="http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci">http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci</a>
11	Revista Comunicação & Sociedade	UMESP	Jul2001 Dez2013	Semestral	<a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/issue/archive">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/issue/archive</a>
12	Revista Comunicação, Mídia e Consumo	ESPM	Mai2004 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/index">http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/index</a>
13	Revista Contemporânea: Comunicação e Cultura	UFBa	2003 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/index">http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/index</a>
14	Revista Contemporânea	UERJ	Jul2004 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea">http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea</a>
15	Revista Contracampo	UFF	Jan2002 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/index">http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/index</a>
16	Revista Culturas Midiáticas	UFPB	Jul2008 Dez2013	Semestral	<a href="http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/index">http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/index</a>
17	Revista E-Compós	Compós	Dez2004 Ago2013	Quadrimestral	<a href="http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/index">http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/index</a>
18	Revista Eco-Pos	UFRJ	Jan2002 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://www.pos.eco.ufrj.br/ojs-2.2.2/index.php?journal=revista">http://www.pos.eco.ufrj.br/ojs-2.2.2/index.php?journal=revista</a>
19	Revista Em Questão:	UFRGS	Jan2003 Dez2013	Semestral	<a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/index">http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/index</a>

	Biblioteconomia & Comunicação				
20	Revista Estudos em Jornalismo e Mídia	UFSC	Jun2004 Dez2013	Semestral	<a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo</a>
21	Revista Galáxia	PUC/SP	Jul2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://revistas.pucsp.br/galaxia">http://revistas.pucsp.br/galaxia</a>
22	Ghrebh – Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia	PUC/SP	Out2002 Out2012	Quadrimestral	<a href="http://revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh">http://revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh</a>
23	Revista Ícone	UFPe	Dez2006 Ago2013	Semestral	<a href="http://www.icone-ppgcom.com.br/index.php/icone/index">http://www.icone-ppgcom.com.br/index.php/icone/index</a>
24	Revista Brasileira de Ciências da Comunicação	INTERCOM	Jul2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom">http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom</a>
25	Revista Interin	UTP	Jan2006 Jun2013	Semestral	<a href="http://interin.utp.br/index.php/vol11/index">http://interin.utp.br/index.php/vol11/index</a>
26	Revista Intexto	UFRGS	Jul2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://seer.ufrgs.br/intexto/index">http://seer.ufrgs.br/intexto/index</a>
27	Revista Lumina	UFJF	Jul2001 Dez2006	Semestral	<a href="http://www.ufjf.br/facom/multimidia/lumina/">http://www.ufjf.br/facom/multimidia/lumina/</a>
28	Revista Matrizes	USP	Out2007 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.matrizes.usp.br/">http://www.matrizes.usp.br/</a>
29	Revista Comunicação Midiática	UNESP	Set2010 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica">http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica</a>
30	Revista FAMECOS – Mídia, Cultura e Tecnologia	PUC/RS	Ago2001 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos">http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos</a>

31	Revista Fronteiras – Estudos midiáticos	UNISINOS	Jan2004 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/index">http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/index</a>
32	Revista de Jornalismo Brasileiro	ECA/USP	Jun2003 Nov2009	Semestral	<a href="http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/indice_geral.htm">http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/indice_geral.htm</a>
33	Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de São Bernardo	Unesco UMESP	Jan2004 Jun2006	-	<a href="http://www2.metodista.br/unesco/GCSB/index.htm">http://www2.metodista.br/unesco/GCSB/index.htm</a>
34	Revista Rumores	USP	Jul2007 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.revistas.usp.br/Rumores/issue/current">http://www.revistas.usp.br/Rumores/issue/current</a>
35	Revista Semiosfera – Comunicação e Cultura	UFRJ	-	-	<a href="http://www.semiosfera.eco.ufrj.br/">http://www.semiosfera.eco.ufrj.br/</a> (em manutenção)
36	Revista Studium	Unicamp	Jul2001 Nov2013	Semestral	<a href="http://www.studium.iar.unicamp.br/">http://www.studium.iar.unicamp.br/</a>
37	Revista Temática (Interdisciplinar)	UFPB	Jul2005 Dez2013	Mensal	<a href="http://www.insite.pro.br/index2.html">http://www.insite.pro.br/index2.html</a>
38	Revista Verso e Reverso	UNISINOS	Jan2009 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/about">http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/about</a>
39	Revista Alterjor	ECA/USP	Ago2009 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/index">http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/index</a>
40	Revista Brasileira de Políticas de Comunicação	UNB	Jan2011 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.rbpc.lapcom.unb.br/index.php/revista">http://www.rbpc.lapcom.unb.br/index.php/revista</a>
41		UFMG	Jan2003 Jun2012	Semestral	<a href="http://www.fafich.ufmg.br/~devires">http://www.fafich.ufmg.br/~devires</a>

	Revista Devires - Cinema e Humanidades				
42	Revista Tríade: Comunicação, Cultura e Mídia	UNISO	Jun2013 Dez2013	Semestral	<a href="http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=triade">http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=triade</a>
43	Revista Elementa	UNISO	Jan2009 Dez2009	Semestral	<a href="http://comunicacaoecultura.uniso.br/elementa/index.html">http://comunicacaoecultura.uniso.br/elementa/index.html</a>
44	Revista Dispositiva	PUC/Minas	Mai2012 Out2013	Semestral	<a href="http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva">http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva</a>
45	Comunicologia – Revista de Comunicação e Epistemologia	UCB	Jan2008 Dez2012	Semestral	<a href="http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/about">http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/about</a>
46	Revista Discursos Fotográficos	UEL	Jan2005 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/index">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/index</a>
47	Revista Passagens	UFC	Dez2010 Fev2013	Semestral	<a href="http://www.revistapassagens.ufc.br/index.php/revista">http://www.revistapassagens.ufc.br/index.php/revista</a>
48	Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura	UFPR	Jan2011 Dez2013	Semestral	<a href="http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs">http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs</a>
49	Revista Eptic Online	UFS	Set2001 Dez2013	Quadrimestral	<a href="http://www.seer.ufs.br/index.php/epitic/index">http://www.seer.ufs.br/index.php/epitic/index</a>
50	RUA - Revista Universitária do Audiovisual	UFSCAR	Jun2008 Dez2013	Mensal	<a href="http://www.rua.ufscar.br/site/">http://www.rua.ufscar.br/site/</a>

51	Revista Pauta Geral: Estudos em Jornalismo	UEPG	Jan2014	Semestral	<a href="http://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta">http://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta</a>
52	Revista Significação	USP	Nov2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.revistas.usp.br/significacao/index">http://www.revistas.usp.br/significacao/index</a>
53	Revista Logos	UERJ	Jan2008 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/index">http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/index</a>
54	Revista Novos Olhares	USP	Jul2001 Dez2013	Semestral	<a href="http://www.revistas.usp.br/novosolhares/index">http://www.revistas.usp.br/novosolhares/index</a>
55	Revista Questões Transversais	Unisinos	Jan- Jul2013	Semestral	<a href="http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/index">http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/index</a>
56	Cadernos de Comunicação	UFSM	Dez/2001 a Dez/2005 Jun/2011 a Dez/2013	Semestral	<a href="http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/ccomunicacao/index">http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/ccomunicacao/index</a>

**Fontes:** Sites dos PPGs e das instituições de pesquisa em Comunicação.

Período de coleta: 15/10/2013 a 15/2/2014.



**APÊNDICE G – ARTIGOS DE REVISTAS CIENTÍFICAS PARA ANÁLISE (SELECIONADOS)**

Nº	Título	Fonte/Citação
1	Adequação do ensino na formação de jornalistas	SCHUCH, Hélio Ademar. Adequação do ensino na formação de jornalistas. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC), São Paulo, v.XXV, nº1, p.87-106, jan./jun.2002. Disponível em: < <a href="http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/443/412">www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/443/412</a> >, acesso em 18out2013.
2	Ética, deontologia, formação e profissão: observações sobre o Jornalismo	KARAM, Francisco José Castilhos. Ética, deontologia, formação e profissão: observações sobre o Jornalismo. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, Florianópolis, v.I, nº.1, p.118-130, 1º Semestre de 2004. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2206/1844">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2206/1844</a> >, acesso em 18nov2013.
3	Os primórdios do ensino de Jornalismo	MARQUES DE MELO, José. Os primórdios do ensino de jornalismo. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, Florianópolis, v.I, nº2, p.73-83, 2º Semestre de 2004. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074/1816">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074/1816</a> >, acesso em 18dez2013.
4	Por uma formação do comunicador integral - Teoria e Prática em Jornal Laboratório e Comunicação Comunitária	LAHNI, Cláudia Regina. Por uma formação do comunicador integral - Teoria e Prática em Jornal Laboratório e Comunicação Comunitária. Revista Lumina, Juiz de Fora, v.7, nº.1/2, p. 117-132, jan./dez.2004. Disponível em: < <a href="http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R12-13-Lahni.pdf">www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R12-13-Lahni.pdf</a> >, acesso em 30nov2013.
5	Na fundação da primeira Escola de Jornalismo do Brasil: Cásper Líbero gera o conceito de Jornalismo moderno	HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Na fundação da primeira Escola de Jornalismo do Brasil: Cásper Líbero gera o conceito de Jornalismo moderno. Revista de Jornalismo Brasileiro, São Paulo, ed.3, 1º semestre de 2004. Disponível em: < <a href="http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos3_b.htm">http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos3_b.htm</a> >, acesso em 28dez2013.
6	Reflexões sobre Jornalismo, Internet e formação profissional	Baldessar, Maria José. Reflexões sobre Jornalismo, Internet e formação profissional. Revista de Jornalismo Brasileiro, São Paulo, ed.3, 1º semestre de 2004. Disponível em: < <a href="http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos3_d.htm">http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos3_d.htm</a> >, acesso em 28dez2013.
7	Conhecimento e Formação Graduada em Jornalismo no Brasil Uma defesa da validade dos Projetos Experimentais Grande	KARAM, Francisco José Castilhos. Conhecimento e Formação Graduada em Jornalismo no Brasil Uma defesa da validade dos Projetos Experimentais Grande Reportagem e Práticas Editoriais. Revista de Jornalismo Brasileiro, São Paulo, ed.4, 2º semestre de 2004. Disponível em: < <a href="http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos4_h.htm">http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/artigos4_h.htm</a> >, acesso em 28dez2013.

	Reportagem e Práticas Editoriais	
8	O ensino de comunicação: o desafio de vencer a lacuna entre o discurso e a prática	GONÇALVES, Elizabeth Moraes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. O ensino de comunicação: o desafio de vencer a lacuna entre o discurso e a prática. Revista Comunicação & Sociedade, v.27, n°.44, p.57-68, 2005. Disponível em: < <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/3940/3423">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/3940/3423</a> >, acesso em 17dez2013.
9	Ética e cidadania na formação do jornalista	CALDAS, Maria das Graças Conde. Ética e cidadania na formação do jornalista. Revista Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, ano 27, n°.44, p.85-101, 2o.sem.2005. Disponível em:< <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/3942/3425">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/3942/3425</a> >, acesso em 14dez2013.
10	Pesquisa na graduação em comunicação - a falta que faz	TARGINO, Maria das Graças. Pesquisa na graduação em comunicação - a falta que faz. Revista Comunicação e Inovação, São Caetano do Sul, v.5, n°.10, p.14-22, jan./jun.2005. Disponível em: < <a href="http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/608/458">http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/608/458</a> >, acesso em 21dez2013.
11	Desafios Cruciais do Jornalismo	MARQUES DE MELO, José. Desafios Cruciais do Jornalismo. Revista temática, João Pessoa, março de 2005. Disponível em: < <a href="http://www.insite.pro.br/2005/21-%20Desafios%20Cruciais%20do%20Jornalismo.pdf">http://www.insite.pro.br/2005/21-%20Desafios%20Cruciais%20do%20Jornalismo.pdf</a> >, acesso em 27dez213.
12	A formação do Jornalista	PEREIRA, Wellington. A formação do Jornalista. Revista temática, João Pessoa, maio de 2005. Disponível em: < <a href="http://www.insite.pro.br/2005/20-%20A%20formação%20do%20Jornalista.pdf">http://www.insite.pro.br/2005/20-%20A%20formação%20do%20Jornalista.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
13	Os caminhos do ensino da comunicação nas instituições da região centro oeste	BRUM, Eron; FERNANDEZ, Andréa Ferraz. Os caminhos do ensino da comunicação nas instituições da região centro oeste. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC), São Paulo, v.XXVIII, n°.2, p.85-101, jul./dez.2005. Disponível em: < <a href="http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/384/1161">www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/384/1161</a> >, acesso em 19nov2013.
14	Desafios da Formação Teórica em Comunicação Social no Cenário Contemporâneo	MATTOS, Maria Ângela. Desafios da Formação Teórica em Comunicação Social no Cenário Contemporâneo. Revista Contemporânea, Rio de Janeiro, n°.2, p.46-58, 2005.2. Disponível em: < <a href="http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_05/contemporanea_n05_05_mariaangela.pdf">www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_05/contemporanea_n05_05_mariaangela.pdf</a> >, acesso em 27nov2013.
15	O lugar do jornalismo na comunicação	ADGHIRNI, Zélia Leal. O lugar do jornalismo na comunicação. Revista Líbero, São Paulo, ano IX, n°.17, p.51-62, jun.2006. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/6104/5564">http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/6104/5564</a> >, acesso em 21nov2013.
16	Reflexões sobre a pesquisa e o ensino da Comunicação Audiovisual	WINCK, João Baptista. Reflexões sobre a pesquisa e o ensino da Comunicação Audiovisual. Revista Communicare, São Paulo, v.6, n°.1, p.115-126, 1º semestre 2006. Disponível em: < <a href="http://www.facasper.com.br/_upload/publicacoes/27/communicare%206.1.pdf">http://www.facasper.com.br/_upload/publicacoes/27/communicare%206.1.pdf</a> >, acesso em 21nov2013.
17	Teoria do Jornalismo: instrumento pedagógico para o professor	AGUIAR, Leonel Azevedo de. Teoria do Jornalismo: instrumento pedagógico para o ensino das práticas profissionais. Revista Comunicação & Informação, Goiânia, v.10, n°.1, p.82-91, jan./jun.2007. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/10342/7159">www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/10342/7159</a> >, acesso em 21nov2013.

18	Luiz Beltrão, renovador do ensino de jornalismo no Brasil	MARQUES DE MELO, José. Luiz Beltrão, renovador do ensino de jornalismo no Brasil. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.1, p.26-40, abr./jul.2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6">http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6</a> >, acesso em 22dez2013.
19	O papel do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo para o SINAES	MARTINS, Gerson. O papel do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo para o SINAES. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.1, p.3-25, abr./jul.2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6">http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6</a> >, acesso em 13dez2013.
20	Ensino e pesquisa em Comunicação: da teoria versus prática à composição contexto & profissão	BRAGA, José Luiz. Ensino e pesquisa em Comunicação: da teoria versus prática à composição contexto & profissão. Revista comunicação & educação, São Paulo, v.12, n°.2, p.21-27, maio/ago.2007. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37636/40350">www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37636/40350</a> >, acesso em 21nov2013.
21	Reinventar o ensino de jornalismo: desafio inadiável no alvorecer do século XXI	MARQUES DE MELO, José. Reinventar o ensino de jornalismo: desafio inadiável no alvorecer do século XXI. Revista Líbero, São Paulo, ano X, n°.19, p.9-15, jun.2007. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/3186/2995">http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/3186/2995</a> >, acesso em 21nov2013.
22	Maldição de sísifo: retrato sem retoque de uma instituição sexagenária, periodicamente desafiada a se reinventar	MARQUES DE MELO, José. Maldição de sísifo: retrato sem retoque de uma instituição sexagenária, periodicamente desafiada a se reinventar. Revista Comunicação & Informação, Goiânia, v.10, n°.2, p 11-20, jul./dez.2007. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/10788/7169">www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/10788/7169</a> >, acesso em 21dez2013.
23	Teorizar é pensar a prática: uma reflexão sobre o ensino das teorias da comunicação nos Cursos de Jornalismo	TEMER, Ana Carolina Rocha Pessôa. Teorizar é pensar a prática: uma reflexão sobre o ensino das teorias da comunicação nos Cursos de Jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), v.1, n°.2, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/121">http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/121</a> >, acesso em 27nov2013.
24	Projeto Manuelzão e a extensão em Comunicação, um constante aprendizado	ANTUNES, Elton; FONSECA, Ana Carolina Silveira; MAFRA, Rennan Lanna Martins. Projeto Manuelzão e a extensão em Comunicação, um constante aprendizado. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.3, p.136-157, dez. 2007/mai.2008. Disponível em: <a href="http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=7">http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=7</a> , acesso em 17dez2013.
25	A experiência laboratorial da Rádio Universitária da UFG e o debate sobre o aperfeiçoamento	SPENTHOF, Edson Luiz. A experiência laboratorial da Rádio Universitária da UFG e o debate sobre o aperfeiçoamento pedagógico dos cursos de jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.2, 2007. Disponível: < <a href="http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/115/71">http://www.fnnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/115/71</a> >, acesso em 30nov2013.

	pedagógico dos cursos de jornalismo	
26	A questão curricular e pedagógica da disciplina Ética e Legislação do Jornalismo	CHEIDA, Marcel J. A questão curricular e pedagógica da disciplina Ética e Legislação do Jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.1, p.157-177, abr./jul.2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6</a> >, acesso em 7dez2013.
27	Por uma Didática da Notícia. Experiência extraclasse na construção de Grande Reportagem	JORGE, Thaís Mendonça. Por uma Didática da Notícia. Experiência extraclasse na construção de Grande Reportagem. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.1, p.63-86, abr./jul.2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6</a> >, acesso em 17dez2013.
28	Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação	MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.1, p.41-62, abr./jul.2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/106/61">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/106/61</a> >, acesso em 27nov2013.
29	Revistas: desafio pedagógico no ensino de Jornalismo	SANTOS, Marli dos; CAPRINO, Mônica Pegurer. Revistas: desafio pedagógico no ensino de Jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.1, p.87-105, abr./jul.2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/111/67">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/111/67</a> >, acesso em 17nov2013.
30	Ensinar as práticas a partir da Teoria do Jornalismo: uma proposta pedagógica	AGUIAR, Leonel Azevedo de. Ensinar as práticas a partir da Teoria do Jornalismo: uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.2, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/126">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/126</a> >, acesso em 17nov2013.
31	Em debate, o papel do ensino de jornalismo e a atuação do jornalista hoje	COSTA, Carlos. Em debate, o papel do ensino de jornalismo e a atuação do jornalista hoje. Revista Líbero, São Paulo, ano X, n°.20, Dez2007. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/4642/4366">http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/4642/4366</a> >, acesso em 5nov2013.
32	Webjornal-laboratório: uma necessidade didática	BECKER, Maria Lúcia. Webjornal-laboratório: uma necessidade didática. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.1, n°.3, p.4-27, dez 2007/mai.2008. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=7">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=7</a> >, acesso em 21nov2013.
33	Jornalismo: entre o objetivo e o subjetivo	IJUIM, Jorge Kanehide; SUIJKERBUIJK, Herma Aafke; SCHIMIDT, Laureane de Queiroz. Jornalismo: entre o objetivo e o subjetivo. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, Ano V, n°.1, p.137-148, jan./jun.2008. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2008v5n1p137">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2008v5n1p137</a> >, acesso em 27dez2013.
34	Desafios e novas formas de ensino do Jornalismo em tempos de convergência das mídias	TÁRCIA, Lorena; Marinho, Simão Pedro P. Desafios e novas formas de ensino do Jornalismo em tempos de convergência das mídias. Brazilian Journalism Research (BJR), v.1, n°.1, p.31-56, 2º Semestre/2008. Disponível em: < <a href="http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/163/162">http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/163/162</a> >, acesso em 15nov2013

35	Novas tecnologias e o ensino de Jornalismo	COSTA, Carlos. Novas tecnologias e o ensino de Jornalismo. Revista Líbero, São Paulo, ano XI, nº.22, p. 9-20, dez./2008. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/6079/5544">http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero/article/view/6079/5544</a> >, acesso em 21nov2013.
36	Uma outra comunicação social é possível	PELEGRINI, Milton. Uma outra comunicação social é possível. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia (GHREBH), São Paulo, nº.13. p.203-218, maio/2009. Disponível em: < <a href="http://revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=336&amp;path%5B%5D=341">revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=336&amp;path%5B%5D=341</a> >, acesso em 27nov2013.
37	O jornalismo e as mediações: construção conceitual em sala de aula	OLIVEIRA, Sabrina Moreira de Moraes. O jornalismo e as mediações: construção conceitual em sala de aula. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, v.6, nº.1, p.161-173, jan./jun.2009. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2009v6n1p161/10425">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2009v6n1p161/10425</a> >, acesso em 27dez2013.
38	Jornalismo on-line no Brasil: reflexões sobre perfil do profissional multimídia	JORGE, Thaís de Mendonça; PEREIRA, Fábio Henrique. Jornalismo on-line no Brasil: reflexões sobre perfil do profissional multimídia. Revista Famecos, Porto Alegre, nº.40 p.57-62, dez.2009. Disponível em: < <a href="http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6318/4593">revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6318/4593</a> >, acesso em 27dezembro2013.
39	Ensino de rádio: uma proposta pedagógica no contexto da multiplicidade da oferta	FERRARETTO, Luiz Artur. Ensino de rádio: uma proposta pedagógica no contexto da multiplicidade da oferta. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC), São Paulo, v.32, nº.2, p. 129-146, jul./dez.2009. Disponível em: < <a href="http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/263/256">www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/263/256</a> >, acesso em 29nov2013
40	Por uma sintaxe do telejornal: uma proposta de ensino	FECHINE, Yvana; LIMA, Luisa Abreu e. Por uma sintaxe do telejornal: uma proposta de ensino. Revista Galáxia, São Paulo, Nº.18, p.263-275, dez.2009. Disponível em: < <a href="http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1891/1702">revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1891/1702</a> >, acesso em 29nov2013.
41	Ensino-aprendizagem de jornalismo em tempos de convergência de mídia – A experiência do Portal PUC/Rio Digital	KISCHINHEVSKY, Marcelo. Ensino-aprendizagem de jornalismo em tempos de convergência de mídia – A experiência do Portal PUC/Rio Digital. Revista Alceu, v.10, nº.19, p.155-163, jul./dez. 2009. Disponível em: < <a href="http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Marcelo.pdf">http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu19_Marcelo.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
42	Portal PUC/Rio Digital: um debate sobre educação e prática jornalística	BARRETO, Ivana; RODRIGUES, Carla; KISCHINHEVSKY, Marcelo. Portal PUC-Rio Digital: um debate sobre educação e prática jornalística. Revista Contemporânea, Rio de Janeiro, nº.13, p.45-57, 2009.2. Disponível em: < <a href="http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_13/contemporanea_n13_04_ivana.pdf">www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_13/contemporanea_n13_04_ivana.pdf</a> >, acesso e, 27nov2013.
43	A formação dos jornalistas diante dos novos suportes midiáticos e do fim da obrigatoriedade do diploma	GOLZIO, Derval G. A formação dos jornalistas diante dos novos suportes midiáticos e do fim da obrigatoriedade do diploma. Revista Culturas Midiáticas, João Pessoa, Ano II, nº.2, jul./dez.2009. Disponível em: < <a href="http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/download/11704/6729">periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/download/11704/6729</a> >, acesso em 27nov2013.

44	A meta-pesquisa sobre o comunicacional nos Projetos Experimentais em Comunicação da PUC Minas	BRAGA, José Francisco; SANTOS, José Milton; MATTOS, Maria Ângela. A meta-pesquisa sobre o comunicacional nos Projetos Experimentais em Comunicação da PUC Minas. Revista Verso e Reverso, São Leopoldo, v.23, nº.53, 2009. Disponível em: < <a href="http://revistas.unisinis.br/index.php/versoereverso/article/view/5783/2957">revistas.unisinis.br/index.php/versoereverso/article/view/5783/2957</a> >, acesso em 27dez2013.
45	A formação jornalística diante de novos cenários	FAUSTO NETO, Antonio. A formação jornalística diante de novos cenários. Revista Verso e Reverso, São Leopoldo, v.23, nº.54, 2009. Disponível em: < <a href="http://revistas.unisinis.br/index.php/versoereverso/article/view/5765/2939">revistas.unisinis.br/index.php/versoereverso/article/view/5765/2939</a> >, acesso em 27dez2013
46	Rede Universitária de Rádios: exemplo do potencial de extensão e laboratório de ensino em emissoras públicas	ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. Rede Universitária de Rádios: exemplo do potencial de extensão e laboratório de ensino em emissoras públicas. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Ponta Grossa, v.1, nº.6, p. 83-114, dez.2009/maio2010. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/155/98">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/155/98</a> >, acesso em 21nov2013.
47	Projetos experimentais, projetos integrados e agências experimentais: novas práticas pedagógicas no ensino de comunicação	TONDATO, Márcia Perencin. Projetos experimentais, projetos integrados e agências experimentais: novas práticas pedagógicas no ensino de comunicação. Revista Comunicação & Educação, ano XV, nº.2, p.115-122, maio/ago.2010. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/44831/48463">www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/44831/48463</a> >, acesso em 21nov2013.
48	Jornalismo e história oral: a experiência do Centro de Comunicação Digital da Amazônia na formação de repórteres cidadãos	ARAÚJO, Juliano José de; BORGES, Patrícia da Veiga. Jornalismo e história oral: a experiência do Centro de Comunicação Digital da Amazônia na formação de repórteres cidadãos. Revista Fronteiras – estudos midiáticos, São Leopoldo/RS, v.12, nº.2, p.126-134, maio/ago.2010. Disponível em: < <a href="http://revistas.unisinis.br/index.php/fronteiras/article/view/4674">revistas.unisinis.br/index.php/fronteiras/article/view/4674</a> >, acesso em 21nov2013.
49	Economia política das cartografias profissionais: a formação específica para o jornalismo	DIB, Sandra Korman ; AGUIAR, Leonel Azevedo de; BARRETO, Ivana . Economia política das cartografias profissionais: a formação específica para o jornalismo. Resvista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, v.XII, nº.2, mayo/ago.2010. Disponível em: < <a href="http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/71">http://www.seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/71</a> >, acesso em 21nov2013.
50	O ensino do jornalismo digital e as práticas de convergência: análise de disciplinas e formação docente	AMARAL, Adriana; QUADROS, Cláudia; CAETANO, Kati Eliana. O ensino do jornalismo digital e as práticas de convergência: análise de disciplinas e formação docente. Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia (GHREBH), São Paulo, nº.16, p.4-27, out.2010. Disponível em: < <a href="http://revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=368&amp;path%5B%5D=372">revista.cisc.org.br/ghrebh/index.php?journal=ghrebh&amp;page=article&amp;op=view&amp;path%5B%5D=368&amp;path%5B%5D=372</a> >, acesso em 27dez2013.
51	Transformações no saber-fazer dos jornalistas a partir	

	do digital: reflexos na formação profissional	QUEIROGA, Tony. Transformações no saber-fazer dos jornalistas a partir do digital: reflexos na formação profissional. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Ponta Grossa, v.1, nº.7, p. 31-49, jun./dez.2010. Disponível em: < <a href="http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/169/118">http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/169/118</a> >, acesso em 29dez2013
52	Políticas Públicas para comunicação: O estudante de jornalismo diante do cenário das mídias alternativas	COUTO, Andréia T. Políticas Públicas para comunicação: O estudante de jornalismo diante do cenário das mídias alternativas. Revista ALTERJOR, São Paulo, ano 1, v.2, ed.2, p.1-17, jul./dez.2010. Disponível em: < <a href="http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj2-a2/pdf_32">www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj2-a2/pdf_32</a> >, acesso em 29nov2013.
53	Documentário: um desafio no aprendizado do jornalismo	VARGAS, Heidy. Documentário: um desafio no aprendizado do jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ). Ponta Grossa, v.1, nº.7, p. 107-131, jun./dez.2010. Disponível em: < <a href="http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/172/124">http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/172/124</a> >, acesso em 18nov2013.
54	Ensino de deontologia jornalística: um olhar sobre os currículos dos cem cursos mais antigos do país	CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ensino de deontologia jornalística: um olhar sobre os currículos dos cem cursos mais antigos do país. Revista Líbero, São Paulo, v.13, nº.26, p. 91-102, dez.2010. Disponível em: < <a href="http://www.casperlibero.edu.br/rep_arquivos/2010/12/10/1292000468.pdf">http://www.casperlibero.edu.br/rep_arquivos/2010/12/10/1292000468.pdf</a> >, acesso em 21nov2013.
55	O uso de materiais analógicos para o aprendizado da tecnologia digital na fotografia	PATRÍCIO, Djalma J. O uso de materiais analógicos para o aprendizado da tecnologia digital na fotografia. Revista Discursos fotográficos, Londrina, v.7, nº.10, p.57-76, jan./jun.2011. Disponível em: < <a href="http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/9214/7839">http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/9214/7839</a> >, acesso em 21nov2013.
56	Novas tecnologias e educação: o uso dos blogs para o curso de jornalismo	CRISPINO, Fabiana. Novas tecnologias e educação: o uso dos blogs para o curso de jornalismo. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, v.8, nº.1 p.251-264, jan./jun.2011. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2010v8n1p251/18953">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2010v8n1p251/18953</a> >, acesso em 29nov2013.
57	O estudante de Jornalismo de Instituições de Ensino Superior frente à ação do privilégio cultural.	COUTO, Andréia T. O estudante de Jornalismo de Instituições de Ensino Superior frente à ação do privilégio cultural. Revista ALTERJOR, São Paulo, ano 2, v.1, nº.3, p.1-16, jan./jun.2011. Disponível em: < <a href="http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj3-d2">http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj3-d2</a> >, acesso em 27dez2013
58	Ensino de ética jornalística: pedagogias e metodologias de professores	CHRISTOFOLETTI, Rogério. Ensino de ética jornalística: pedagogias e metodologias de professores. Revista Comunicação & educação, São Paulo, ano XVI, nº1, p.25-32, jan/jun 2011. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44862/48494">http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44862/48494</a> >, acesso em 29dez2013.
59	A teorização no ensino de jornalismo: o sentido da complexidade como orientador da formação	PEREIRA, Jorge Arlan de Oliveira. A teorização no ensino de jornalismo: o sentido da complexidade como orientador da formação. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ). Ponta Grossa, v.1, nº.8, p.97-127, jan./jun.2011. Disponível em: < <a href="http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/188">http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/188</a> >, acesso em 21dez2013.

60	Pedagogias, metodologias e tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de Jornalismo no Brasil	CHRISTOFOLETTI, Rogério. Pedagogias, metodologias e tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de Jornalismo no Brasil. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Ponta Grossa, v.1, n°.8, p. 129-177, jan./jun.2011. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/194">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/194</a> >, acesso em 21dez2013.
61	WIKIMEDIA - integração de texto e imagem no ensino de Jornalismo	GOMES, Mayra Rodrigues; Soares, Rosana de Lima. WIKIMEDIA - integração de texto e imagem no ensino de Jornalismo. Brazilian Journalism Research (BJR), v.7, n°.1, p.171-199, 2011. Disponível em: < <a href="http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/299/280">http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/299/280</a> >, acesso em 13dez2013.
62	Inovação, renovação e ambidestria: chaves para a aprendizagem do jornalismo no século XXI	CORTÉS, Carlos Eduardo. Inovação, renovação e ambidestria: chaves para a aprendizagem do jornalismo no século XXI. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, v.8 n°.2, p.431-445, Jul./Dez.2011. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2011v8n2p431/20358">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2011v8n2p431/20358</a> >, acesso em 27nov2013.
63	Políticas Públicas para a Educação, a Privatização do Ensino Superior e suas Conseqüências para os Cursos de Jornalismo de IES	COUTO, Andreia Terzariol. políticas Públicas para a Educação, a Privatização do Ensino Superior e suas Conseqüências para os Cursos de Jornalismo de IES. Revista ALTERJOR, São Paulo, ano 2, v.2, ed.4, p.1-14, jan./jun.2013. Disponível em: < <a href="http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj4-a3">http://www.usp.br/alterjor/ojs/index.php/alterjor/article/view/aj4-a3</a> >, acesso em 19dez2013.
64	Reflexões sobre metodologia aplicada na construção de pesquisas científicas na área de comunicação social	PORÉM, Maria Eugênia; Guaraldo, Tamara de Souza Brandão. Reflexões sobre metodologia aplicada na construção de pesquisas científicas na área de comunicação social. Revista Comunicação & Inovação, S.C.do Sul, v.12, n°.23, p.51-60, jul./dez.2011. Disponível em: < <a href="seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1357/1088">seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1357/1088</a> >, acesso em 20dez2013.
65	Lacunas tecnológicas em tempos cibernéticos: entre a formação jornalística e o exercício da profissão	TONUS, Mirna. Lacunas tecnológicas em tempos cibernéticos: entre a formação jornalística e o exercício da profissão. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, v.9, n°.1, p.49-61, jan./jun.2012. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p49/22285">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p49/22285</a> >, acesso em 27dez2013.
66	Análise das matrizes curriculares dos cursos de comunicação social com habilitação em jornalismo no brasil – um retrato da realidade nacional	BERNARDO, Cristiane Hengler Correa; LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de comunicação social com habilitação em jornalismo no brasil – um retrato da realidade nacional. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (RBCC), São Paulo, v.35, n°.1, p. 253-274, jan./jun.2012. Disponível em: < <a href="http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1107/1006">www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1107/1006</a> >, acesso em 27nov2013.



67	Experiências de usos do Facebook como estratégia de ensino de jornalismo digital	AMARAL, Adriana; KEHL, Camila. Experiências de usos do Facebook como estratégia de ensino de jornalismo digital. Revista Estudos em Jornalismo e Mídia, v.9, nº.1, p.164-179, janeiro a junho de 2012. Disponível em: < <a href="https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p164/22313">https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p164/22313</a> >, Acesso em 29dez2013.
68	A disciplina interdisciplinar: ambivalências epistemológicas no ensino de Teoria(s) da Comunicação	MARTINO, Luís Mauro Sá. A disciplina interdisciplinar: ambivalências epistemológicas no ensino de Teoria(s) da Comunicação. Revista Logos, Niterói, v.19, nº.2, p.17-28, 2º semestre 2012. Disponível em: < <a href="http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/4519/4135">http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/4519/4135</a> >, acesso em 10jan2014.
69	Entre palavras, imagens e diagramas: o lugar do design gráfico na formação do jornalista cultural	GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. Entre palavras, imagens e diagramas: o lugar do design gráfico na formação do jornalista cultural. Revista Comunicação Midiática, v.7, nº.3, p.146-159, set./dez.2012. Disponível em: < <a href="http://www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica/article/viewFile/156/156">www.mundodigital.unesp.br/revista/index.php/comunicacaomidiatica/article/viewFile/156/156</a> >, acesso em 27dez2013.
70	Metodologia para o ensino do Jornalismo: O pioneirismo de Luiz VBeltrão no Ciespal aplicado na atualidade	SOUZA, Rose Mara Vidal de. Metodologia para o ensino do Jornalismo: O pioneirismo de Luiz Beltrão no Ciespal aplicado na atualidade. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Ponta Grossa, v.1, nº.9, p. 41-62, jan. a jun. 2012. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/202">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/202</a> >, acesso em 23dez2013.
71	Faculdade Cásper Líbero e o professor do futuro: estudo sobre a formação inicial do professor para cursos de graduação em comunicação	LEMOS, Else. Faculdade Cásper Líbero e o professor do futuro: estudo sobre a formação inicial do professor para cursos de graduação em comunicação. Revista Comunicare, São Paulo, v.11, ed.2, p. 95-120, 2º Sem/2012. Disponível em: < <a href="http://www.casperlibero.edu.br/rep_arquivos/2012/11/13/1352820419.pdf">www.casperlibero.edu.br/rep_arquivos/2012/11/13/1352820419.pdf</a> >, acesso em 21nov2013.
72	O estágio em jornalismo sob uma perspectiva pedagógica - a experiência da Universidade Estadual do Mato Grosso	BARBOZA, Marli; SARDINHA, Antonio. O estágio em jornalismo sob uma perspectiva pedagógica - a experiência da Universidade Estadual do Mato Grosso. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Ponta Grossa, v.1, nº.10, p.81-109, jun/dez.2012. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/219/156">www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/219/156</a> >, acesso em 15nov2013.
73	Amorcom e o ensino de Jornalismo. Produção de platôs de agenciamento de	

	Espelhos, Desejos e Autopoiese	BATISTA, Maria Luiza Cardinale. Amorcom e o ensino de Jornalismo. Produção de platôs de agenciamento de Espelhos, Desejos e Autopoiese. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.2, nº.11, p.24-40, jul./dez.2012. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/253">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/253</a> >, acesso em 27nov2013.
74	Complexidades, sistemas e redes sociais: metamorfoses do ensino-aprendizado	SOSTER, Demétrio de Azeredo. Complexidades, sistemas e redes sociais: metamorfoses do ensino-aprendizado. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.2, nº.11, p.41-59, jul./dez.2012. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/254">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/254</a> >, acesso em 27nov2013.
75	Reflexões sobre o ensino de Jornalismo por módulos	REZENDE, Ivan Satuf; LANA, Luiz Coelho. Reflexões sobre o ensino de Jornalismo por módulos. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.2, nº.11, p.114-124, jul./dez.2012. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/259">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/259</a> >, acesso em 27nov2013.
76	Ensino de Jornalismo Turístico: teorização, reconhecimento local e análise crítica	LACHOWSKI, Gibran Luis. Ensino de Jornalismo Turístico: teorização, reconhecimento local e análise crítica. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Ponta Grossa, v.1, nº.10, p.137-162, jun./dez.2012. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/277">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/277</a> >, acesso em 27nov2013.
77	Jornalistas que formam jornalistas: um estudo sobre a docência a partir do 'Perfil do jornalista brasileiro'	PONTES, Felipe Simão; MICK, Jacques. Jornalistas que formam jornalistas: um estudo sobre a docência a partir do 'Perfil do jornalista brasileiro'. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, nº.12, p.57-78, jan./jun.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/307">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/307</a> >, acesso em 21dez2013.
78	O ensino superior de Jornalismo na visão de estudantes concluintes: pesquisa em instituições de ensino de Curitiba, Paraná	BARREIROS, Tomás Eon. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, nº.12, p. 79-95, jan./jun.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/308">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/308</a> >, acesso em 21dez2013.
79	A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo	FONSECA, André Azevedo da. A pedagogia de Paulo Freire e o projeto pedagógico de Jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, nº.13, p.168-184, jul./out.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/330/205">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/330/205</a> >, acesso em 29nov2013.
80	Televisão universitária como ensino, pesquisa e extensão: 45 anos da experiência brasileira	MAGALHÃES, Cláudio Márcio. Televisão universitária como ensino, pesquisa e extensão: 45 anos da experiência brasileira. Revista em Questão, Porto Alegre, v.19, nº.1, p.106-126, jan./jun.2013. Disponível em: < <a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/33838/27211">seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/33838/27211</a> >, acesso em 27nov2013.

81	Repertório: uma proposta pedagógica no ensino superior de Jornalismo	DANIEL, Laene Mucci. Repertório: uma proposta pedagógica no ensino superior de Jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, n°.12, p.128-133, jan./jun.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/311/196">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/311/196</a> >, acesso em 21nov2013.
82	A caminho da regulamentação? O estágio em jornalismo no Brasil	CARVALHO, Guilherme. A caminho da regulamentação? O estágio em jornalismo no Brasil. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, n°.13, p.146-167, jul./out.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/329/204">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/329/204</a> >, acesso em 10jan2014.
83	Modos de Ouvir: sons de Uberlândia – a inserção do experimental como introdução à pratica de radiojornalismo	SOUSA, Sandra Sueli Garcia de. Modos de Ouvir: sons de Uberlândia – a inserção do experimental como introdução à pratica de radiojornalismo Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, n°.13, p.220-232, jul./out.2013 Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/333/208">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/333/208</a> >, acesso em 10jan2014.
84	Práticas inovadoras em busca de novas perspectivas para o Jornalismo	COMASSETTO, Leandro Ramires; BONITO, Marco. Práticas inovadoras em busca de novas perspectivas para o Jornalismo. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, n°.13, p.233-250, jul./out.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/335/209">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/335/209</a> >, acesso em 21nov2013.
85	Convergência de mídia e o cenário local para formandos em Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão	FERREIRA JÚNIOR, José; CARNEIRO, Márcio. Convergência de mídia e o cenário local para formandos em Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, n°.13, p.281-291, jul./out.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/337/212">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/337/212</a> >, acesso em 21nov2013.
86	Perspectivas de formação e mercado de trabalho para o comunicador contemporâneo: o caso do curso de Jornalismo da UFPEL	BRANDALISE, Roberta; NEGRINI, Michele. Perspectivas de formação e mercado de trabalho para o comunicador contemporâneo: o caso do curso de Jornalismo da UFPEL. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), Brasília, v.3, n°.13, p.292-306, jul./out.2013. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/338/213">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/338/213</a> >, acesso em 12nov2013.
87	O desafio da formação do jornalista problematizador e mediador do debate público	JAWSNICKER, Claudia. O desafio da formação do jornalista problematizador e mediador do debate público. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ), v.1, n°.2, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/116">http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/116</a> >, acesso em 27nov2013.

88	Imediatismo e formação cultural no ensino de Jornalismo	FARO, J. S. Imediatismo e formação cultural no ensino de Jornalismo. Revista Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, v.35, nº.1, p.43-64, jul./dez.2013. Disponível em: < <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/4387/3701">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/4387/3701</a> >, acesso em 17dez2013.
89	As diretrizes curriculares e a formação específica em jornalismo	AGUIAR, Leonel. As diretrizes curriculares e a formação específica em jornalismo. Revista Alceu, RJ, v. 14, nº.27, p.162-175, jul./dez.2013. Disponível em: < <a href="http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/12alceu27.pdf">http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/12alceu27.pdf</a> >, acesso em 10dez2013
90	Inserção da Tecnologia no Ensino de Comunicação Social	NEGRI FILHO, Paulo; BRITO, Glaucia da Silva. Inserção da Tecnologia no Ensino de Comunicação Social. Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura v.2, nº.5, p.1-17, 2013. Disponível em: < <a href="http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/acaomidiatica/article/view/32415/21219">http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/acaomidiatica/article/view/32415/21219</a> >, acesso em 10dez2013.
91	A disciplinarização da Epistemologia no ensino da(s) Teoria(s) da Comunicação	MARTINO, Luis Mauro Sá. A disciplinarização da Epistemologia no ensino da(s) Teoria(s) da Comunicação. Revista Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n.29, p.1-17, dez.2013. Disponível em: <a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/40193/27815">http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/40193/27815</a> , acesso em 15jan2014.

**Fonte:** Repositório digital das revistas científicas.

## **APÊNDICE H – REVISTA CIENTÍFICAS COM ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE**

### **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo (REBEJ)**

É uma publicação científica do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo. A revista, somente em formato eletrônico, prioriza a difusão de conhecimentos produzidos pelos professores, pesquisadores e cursos de jornalismo. Periodicidade: semestral.

### **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**

É editada pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC. Tem como objetivo contribuir para o avanço na reflexão científica com foco no jornalismo e com interesse nas suas relações com a sociedade, o mercado e a academia. A revista tem periodicidade semestral, circula integralmente em versão eletrônica e é gratuita. Entre 2002 e 2008 circulou a versão impressa, quando passou a ser exclusivamente eletrônica.

### **Revista Comunicação & Educação**

É uma publicação semestral (janeiro/junho; julho/dezembro) na área da comunicação e educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Fundada em 1994, circula na versão eletrônica desde 2006. Todo o acervo está disponível para consulta.

### **Revista Comunicação & Sociedade**

Criada em 1979, pela Universidade Metodista de São Paulo, é a publicação mais antiga do gênero no Brasil. A periodicidade é semestral.

### **Revista E-Compós**

É uma publicação científica em formato eletrônico com periodicidade quadrimestral da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós). Lançada em 2004, tem como principal finalidade difundir a produção acadêmica de pesquisadores da área de comunicação, inseridos em instituições do Brasil e do exterior.

### **Revista Contracampo**

A revista foi criada em 1997, com periodicidade anual, pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal Fluminense (UFF). No ano

2000, passou a circular semestralmente e, a partir de 2013, a periodicidade é quadrimestral. A revista visa contribuir para a reflexão crítica no campo de estudos de mídia.

### **Revista Líbero**

É uma revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero, de periodicidade semestral. Os textos enviados à revista para publicação devem estar situados no campo de pesquisa articulado em torno da área de concentração do Programa, “Comunicação na Contemporaneidade”, e de suas linhas de pesquisa, “Processos midiáticos: tecnologia e mercado” e “Produtos midiáticos: jornalismo e entretenimento”.

### **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação/RBCC**

A revista é uma publicação semestral editada pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) que prioriza a publicação de artigos científicos do campo da Comunicação Social. Foi criada em 1978, como periódico científico e denominado Boletim Intercom. Em 1984, o periódico passou a ser editado no formato que existe atualmente sob a denominação Revista Brasileira de Ciências da Comunicação.

### **Brazilian Journalism Research (BJR)**

É um periódico científico semestral publicado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). Criada em 2005 com edição anual, desde 2008 a periodicidade é semestral.

### **Revista de Jornalismo Brasileiro**

É uma revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), criada em 2002, de periodicidade semestral, em formato eletrônico.

### **Revista Comunicação & Inovação**

A revista é uma publicação científica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP) - Brasil. Lançada em 2000 com a denominação *IMES Comunicação*, desde 2005 mantém o título atual. Para alcançar maior visibilidade e acessibilidade, em 2010 assumiu o formato digital *online*, a versão impressa foi suspensa.

### **Revista Comunicação & Informação**

É uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás, em circulação desde 1998. A Revista visa à publicação de artigos técnico-científicos em todos os campos de pesquisa em Comunicação e Ciência da Informação, principalmente naquelas vertentes que concernem às linhas de pesquisas do PPGCOM, quais sejam: “mídia e cultura” e “mídia e cidadania”.

### **Revista Alterjor**

A revista é uma publicação semestral do Grupo de Pesquisas Alterjor (ECA/USP), que tem como foco o jornalismo popular e alternativo. O principal enfoque é a defesa da cidadania, o protagonismo de segmentos sociais não hegemônicos ou as experiências de jornalismo nas diversas mídias. Em circulação desde o segundo semestre de 2009, a revista tem periodicidade semestral e é disponibilizada no formato eletrônico.

### **Revista Verso e Reverso**

É uma revista acadêmica que se dedica à construção de um espaço arbitrado de publicação para o desenvolvimento da comunidade de pesquisadores e críticos com interesse em comunicação. Até 2003, foi publicada a versão impressa, passando a circular digitalmente a partir do 2º semestre de 2003. Desde o ano de 2005, a periodicidade da revista é quadrimestral.

### **Revista Temática**

A Revista foi fundada em 2005 como uma publicação do do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGC) da UFPB. O periódico é mensal.

### **Revista Intexto**

É uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lançada em 1997, tem periodicidade semestral, todos os exemplares estão disponíveis *online*.

### **Revista Contemporânea**

A revista é uma publicação acadêmica semestral e interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UERJ. A consulta está disponível a partir do primeiro semestre de 2009.

**Revista Alceu**

É uma publicação semestral do Departamento de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É publicada desde o primeiro semestre de 2000.

**Revista Comunicare**

O primeiro número da revista foi lançado em novembro de 2001, sob a responsabilidade do Centro Interdisciplinar de Pesquisa da Faculdade Cásper Líbero. As edições anteriores estão disponíveis a partir do volume 2 da edição 1, publicada no primeiro semestre de 2002.

**Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia/GHREBH**

A revista semestral publica artigos científicos de pesquisadores da área de Comunicação, Mídia e Cultura. É editada pelo Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia (CISC), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Todos os volumes e edições, publicadas desde 2002, estão disponíveis para consulta *online*.

**Revista FAMECOS – Mídia, Cultura e Tecnologia**

A revista é uma publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A revista é editada desde setembro de 1994 por via impressa, com circulação simultânea por via impressa e eletrônica desde 2000 e somente eletrônica desde 2010.

**Revista Logos**

Foi criada em 1990 e vincula-se atualmente ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UERJ. Com periodicidade semestral, a revista traz a cada número temas ligados à pesquisa em áreas de interesse da Comunicação. Desde 2004, a revista passou a estar disponível na Internet. A partir de 2007, tornou-se uma publicação totalmente *online*.

**Revista Comunicação Midiática**

É uma publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Na versão *online*, estão disponíveis os volumes publicados a partir de setembro de 2010.



### **Revista Eco-Pos**

É uma publicação quadrimestral da Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dedicada à análise do papel da comunicação e da cultura no mundo contemporâneo. Até 2009 a revista era impressa, a partir daquele ano, passou a ser *online*. Estão disponíveis para consulta os volumes a partir do ano 2000.

### **Revista Em Questão**

É uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) voltada à área de Ciência da Informação. Lançada em 2003, em substituição à Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS publicada desde 1986, tem periodicidade semestral. As versões online estão disponíveis a partir de 2003.

### **Revista Ação Midiática**

É uma revista online de divulgação científica ligada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Paraná, publicada desde 2001, com periodicidade semestral.

### **Revista Culturas Midiáticas**

Publicada desde 2008, é uma revista que se destina à publicação semestral da produção científica cujo objeto de estudo é a comunicação. Sua temática abrange o universo das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

### **Revista Discursos Fotográficos**

É uma publicação semestral do programa de pós-graduação em comunicação da Universidade Estadual de Londrina. Publica trabalhos inéditos voltados à comunicação visual. Foi fundada em 2005 com periodicidade anual, a partir de 2008, o periódico passou a ser semestral. Todas as edições estão disponíveis para consulta *online*.

### **Revista Eptic Online**

A revista foi criada em 1999, a partir de um projeto de organização de uma rede de pesquisadores a partir dos grupos de trabalho de Economia Política da Comunicação da *Asociación Latino-americana de Investigadores de la Comunicación* (ALAIIC) e da Sociedade

Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). O periódico eletrônico quadrimestral, é a mais antiga revista acadêmica puramente digital da área de comunicação do Brasil, é produzida pelo Observatório de Economia e Comunicação (OBSCOM) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado aos programas de pós-graduação em Comunicação (PPGCOM), Economia (NUPEC), da UFS, o que realça o seu espírito interdisciplinar.

#### **Revista Fronteiras – Estudos midiáticos**

É publicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), tem periodicidade trimestral. A versão *online* está disponível desde 2004.

#### **Revista Galáxia**

Com epicentro na área de comunicação, a revista mantém interface com as demais áreas das ciências humanas e sociais. É publicada semestralmente pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Todas as edições, publicadas desde 2001, estão disponíveis em versão *online*.

#### **Revista Lumina**

É uma revista impressa semestral da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundada em 1998, publicou 16 números até 2006. A partir de 2007, passa a ser publicada eletronicamente pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF.

**APÊNDICE I – RELAÇÃO DOS ARTIGOS EM ANAIS DE EVENTOS (INTERCOM, COMPÓS, SBPJOR, FNPJ) –  
SELECIONADOS**

**Intercom (2001-2013)**

Nº	Título do artigo	Fonte/citação
1	O uso dos Meios de Comunicação de Massa no processo de ensino do Curso de Comunicação Social	CORREIA, Ana Cristina Martins Simões. O uso dos Meios de Comunicação de Massa no processo de ensino do Curso de Comunicação Social. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_CORREA.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_CORREA.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013
2	A reflexão sobre as dicotomias entre a realidade profissional e a acadêmica: A experiência do projeto “Visitas Programadas”	BALDESSAR, Maria José. A reflexão sobre as dicotomias entre a realidade profissional e a acadêmica: A experiência do projeto “Visitas Programadas”. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_BALDESSAR.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_BALDESSAR.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013
3	Reflexões sobre o ensino de jornalismo na era digital	RAMADAN, Nancy N. Ali. Reflexões sobre o ensino de jornalismo na era digital. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2RAMADAN.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2RAMADAN.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013.
4	Análise da relevância da comunicação rural para os cursos das escolas de Comunicação Social do Vale do Paraíba-SP	CARVALHO, Geraldo Bueno de; BRAGA, Geraldo Magela. Análise da relevância da comunicação rural para os cursos das escolas de Comunicação Social do Vale do Paraíba-SP. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_CARVALHO.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/COLOQUIO_CARVALHO.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013.
5	Formação Jornalística para a Cidadania	JESUS, Luiz Roberto Vieira de. Formação Jornalística para a Cidadania. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP12JESUS.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP12JESUS.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013.
6	O ensino do radiojornalismo em tempos de internet	MEDITSCH, Eduardo. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6MEDITSCH.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6MEDITSCH.pdf</a> >, acesso em 21/12/2013.
7	A necessidade de redimensionar paradigmas no ensino da redação jornalística	ASSIS, Cássia Lobão. A necessidade de redimensionar paradigmas no ensino da redação jornalística. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande, 2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2ASSIS.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2ASSIS.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013.
8	O ensino de telejornalismo no Brasil: um desafio acadêmico	BRASIL, Antonio C. O ensino de telejornalismo no Brasil: um desafio acadêmico entre a cultura teórica e o mundo da prática profissional. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Campo Grande,

	entre a cultura teórica e o mundo da prática profissional.	2001. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2BRASIL.PDF">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP2BRASIL.PDF</a> >, acesso em 21/12/2013.
9	Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação	BARROS, Armando Martins de; ABICAIL, Célia Belmiro; AFONSO JR, Delfim. Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Salvador, setembro 2002. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP11BARROS.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_NP11BARROS.pdf</a> >, acesso em 22dez2013.
10	O estudo da Folkcomunicação na graduação em jornalismo/publicidade: fomentando reflexões para o exercício da cidadania	ORLANDO, Simone M. G. O estudo da Folkcomunicação na graduação em jornalismo/publicidade: fomentando reflexões para o exercício da cidadania. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Salvador, setembro 2002. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP17ORLANDO.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP17ORLANDO.pdf</a> >, acesso em 22dez2013.
11	Língua Inglesa em curso de Comunicação: enfoque crítico na leitura de textos jornalísticos	DOTA, Maria Inez Mateus. Língua Inglesa em curso de Comunicação: enfoque crítico na leitura de textos jornalísticos. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Salvador, setembro 2002. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_COMUNICACOES_DOTA.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_COMUNICACOES_DOTA.pdf</a> >, acesso em 22dez2013.
12	Mural de Bairros – O exercício laboratorial jornalístico na formação profissional e na prática da cidadania	LIMA, Maria Cristina Pavarini de; MAFFEZZOLLI, Marcone de Oliveira. Mural de Bairros – O exercício laboratorial jornalístico na formação profissional e na prática da cidadania. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Salvador, setembro 2002. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP2LIMA3.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP2LIMA3.pdf</a> >, acesso em 22dez2013.
13	A reconstrução do Jornalismo Esportivo, o movimento social e a academia: uma experiência educacional unindo teoria e prática no compromisso com a sociedade	ROCHA, Nilton José dos Reis; et. All. A reconstrução do Jornalismo Esportivo, o movimento social e a academia: uma experiência educacional unindo teoria e prática no compromisso com a sociedade. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Salvador, setembro 2002. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP18ROCHA.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP18ROCHA.pdf</a> >, acesso em 22dez2013.
14	Jornal Ensaio, uma experiência no ensino do jornalismo eletrônico	CORDENONSSI, Ana Maria. Jornal Ensaio, uma experiência no ensino do jornalismo eletrônico. Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Porto Alegre, setembro 2004. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R1581-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R1581-1.pdf</a> >, acesso em 23dez2013.
15	Potencialidades da revista no ensino de jornalismo	BOTÃO, Paulo Roberto. Potencialidades da revista no ensino de jornalismo. Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Porto Alegre, setembro 2004. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R1571-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R1571-1.pdf</a> >, acesso em 23dez2013.

16	Jornalismo, Internet e formação profissional	BALDESSAR, Maria José. Jornalismo, Internet e formação profissional. Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Porto Alegre, setembro 2004. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0545-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0545-1.pdf</a> >, acesso em 23dez2013.
17	Jornalismo científico e o olhar do universitário em Jornalismo, Teresina – Piauí	TARGINO, Maria das Graças; BRANCO, Samantha Castelo; PORTELA, Cristiane. Jornalismo científico e o olhar do universitário em Jornalismo, Teresina – Piauí. Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Porto Alegre, setembro 2004. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0394-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R0394-1.pdf</a> >, acesso em 23dez2013.
18	O Ensino da Teoria da Comunicação nos Cursos de Graduação em Comunicação Social	Costa, Rosa Maria Cardoso Dalla. O Ensino da Teoria da Comunicação nos Cursos de Graduação em Comunicação Social. Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Porto Alegre, setembro 2004. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R2059-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2004/resumos/R2059-1.pdf</a> >, acesso em 23dez2013.
19	A flexibilização curricular e a formação em Comunicação	LEAL, Bruno Souza; ANTUNES, Elton; HENRIQUES, Márcio Simeone. A flexibilização curricular e a formação em Comunicação. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2023-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2023-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
20	Currículo como campo de possibilidades: dilemas da flexibilidade na formação em comunicação	HENRIQUES, Márcio Simeone. Currículo como campo de possibilidades: dilemas da flexibilidade na formação em comunicação. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0941-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0941-2.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
21	Entre o projeto e a prática pedagógica: uma reflexão sobre a formação do comunicador participante	AZEVEDO, Adriana Barroso de; GONÇALVES, Elizabeth. Entre o projeto e a prática pedagógica: uma reflexão sobre a formação do comunicador participante. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1830-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1830-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
22	A Docência em Comunicação Social: Lições de Mário Kaplun	BOCCHINI, Maria Otília; KOSHIYAMA, Alice Mitika. A Docência em Comunicação Social: Lições de Mário Kaplun. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2318-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2318-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
23	Recriando o jornal-laboratório: uma experiência metodológica e editorial diferente	SOUSA, Janara Kalline Leal Lopes de; VARÃO, Rafiza. Recriando o jornal-laboratório: uma experiência metodológica e editorial diferente. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1393-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1393-2.pdf</a> >, acesso em 24dez2013
24	O Jornal Laboratório e a formação dos jornalistas	LOPES, Dirceu Fernandes. O Jornal Laboratório e a formação dos jornalistas. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1380-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1380-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013
25		TEIXEIRA, Nayara Carla; ANTONINI, Alexandra Buzzo. O ensino de comunicação: das matrizes pedagógicas aos eixos da vida universitária. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro,

	O ensino de comunicação: das matrizes pedagógicas aos eixos da vida universitária	setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0509-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0509-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
26	Breves Reflexões sobre os Limites para a Construção de um Modelo Libertador de Ensino de Jornalismo no Brasil	HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Breves Reflexões sobre os Limites para a Construção de um Modelo Libertador de Ensino de Jornalismo no Brasil. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0461-3.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0461-3.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
27	Ensino de Jornalismo Brasil-EUA: O Legado de Pulitzer nos Tempos do Capitalismo Financeiro	KOSHIYAMA, Alice Mitika. Ensino de Jornalismo Brasil-EUA: O Legado de Pulitzer nos Tempos do Capitalismo Financeiro. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1597-3.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1597-3.pdf</a> >, acesso em 24dez2013
28	Ensinando e Pesquisando Políticas Públicas Sociais: bases para a qualificação do futuro jornalista	GODOI, Guilherme Canela de Souza. Ensinando e Pesquisando Políticas Públicas Sociais: bases para a qualificação do futuro jornalista. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0559-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0559-2.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
29	Diálogo Possível? O Embate entre o Modelo Teórico e o Prático no Ensino de Jornalismo no Brasil	HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Diálogo Possível? O Embate entre o Modelo Teórico e o Prático no Ensino de Jornalismo no Brasil. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0461-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0461-2.pdf</a> >, acesso em 24dez1013.
30	Construindo a Profissão de Jornalista: Cásper Líbero e a Criação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil	HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Construindo a Profissão de Jornalista: Cásper Líbero e a Criação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0461-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0461-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013
31	Agência de Notícias UNIPAR: balanço de três anos de pioneirismo em ensino complementar e extensão	FERNANDES, Márcio; et al. Agência de Notícias UNIPAR: balanço de três anos de pioneirismo em ensino complementar e extensão. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1628-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1628-2.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
32	As Línguas Estrangeiras nos Cursos de Comunicação em São Paulo	RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. As Línguas Estrangeiras nos Cursos de Comunicação em São Paulo. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1490-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1490-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
33	A necessidade de disciplinas específicas de legislação no ensino de jornalismo	FAZOLI, Anderson. A necessidade de disciplinas específicas de legislação no ensino de jornalismo. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2320-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2320-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.

34	A interdisciplinaridade do ensino de jornalismo enquanto pressuposto de qualidade	SILVA, André Chaves de Melo. A interdisciplinaridade do ensino de jornalismo enquanto pressuposto de qualidade. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2321-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2321-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013
35	Teoria e prática em jornal laboratório e comunicação comunitária, por uma formação integral do comunicador	LAHNI, Cláudia Regina. Teoria e prática em jornal laboratório e comunicação comunitária, por uma formação integral do comunicador. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0430-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0430-2.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
36	Escola de Comunicação da PUC-Minas: os desafios da formação em comunicação nos anos 70	TOSTA, Sandra Pereira. Escola de Comunicação da PUC-Minas: os desafios da formação em comunicação nos anos 70. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2149-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R2149-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
37	Jornalismo para a transformação: a pedagogia de Paulo Freire aplicada às Diretrizes Curriculares de Comunicação Social	FONSECA, André Azevedo da. Jornalismo para a transformação: a pedagogia de Paulo Freire aplicada às Diretrizes Curriculares de Comunicação Social. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Rio de Janeiro, setembro 2005. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0561-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0561-1.pdf</a> >, acesso em 24dez2013.
38	Mundo Perdido: reflexões sobre uma Pedagogia Radiofônica	MAGNONI, Antônio Francisco; CARVALHO, Juliano Maurício de. Mundo Perdido: reflexões sobre uma Pedagogia Radiofônica. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1504-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1504-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
39	O jornal-laboratório na formação do jornalista	SILVA, Simone Cecília Pelegrini da. O jornal-laboratório na formação do jornalista. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0525-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0525-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
40	Pesquisa e Ensino das Teorias da Comunicação: desconstrução de leituras, currículos e metodologias	BANDEIRA, Messias Guimarães; HOLHFELDT, Antonio; FERREIRA, Giovandro Marcus; MARTINO, Luiz Cláudio. Pesquisa e Ensino das Teorias da Comunicação: desconstrução de leituras, currículos e metodologias. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0292-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0292-2.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
41	Funções e projeto de rádios e TVs universitárias: a experiência da UFSCar na implementação de seus veículos	PEZZO, Mariana Rodrigues; BOTELHO, Rodrigo; RODRIGUES, Ricardo. Funções e projeto de rádios e TVs universitárias: a experiência da UFSCar na implementação de seus veículos. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R2172-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R2172-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
42	Assessoria de Imprensa no Curso de Jornalismo: formação e exigências do mercado	TAVARES, Denise; TOLEDO, Cecília. Assessoria de Imprensa no Curso de Jornalismo: formação e exigências do mercado. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1939-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1939-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.

43	Cidadania no ensino de Jornalismo: uma experiência além do currículo	MORAES JÚNIOR, Enio. Cidadania no ensino de Jornalismo: uma experiência além do currículo. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1009-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1009-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
44	Compreensão para a comunicação: um modelo teórico-metodológico	AZZOLINO, Adriana Aparecida Pessatte. Compreensão para a comunicação: um modelo teórico-metodológico. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0822-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0822-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
45	Construção do jornalista conectado: a experiência de um jornal laboratório digital como forma de aprendizado e armazenamento de informações sobre a profissão	RENÓ, Denis Porto. Construção do jornalista conectado: a experiência de um jornal laboratório digital como forma de aprendizado e armazenamento de informações sobre a profissão. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1460-3.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1460-3.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
46	A arte de negociar a notícia. A experiência de 35 anos do jornal-laboratório Campus da UnB	MARQUES, Márcia; JORGE, Thaís de Mendonça. A arte de negociar a notícia. A experiência de 35 anos do jornal-laboratório Campus da UnB. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1863-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1863-1.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
47	Gênero e cidadania: experiências no ensino e pesquisa de comunicação	KOSHIYAMA, Alice Mitika; LAHNI, Cláudia Regina; BOCCHINI, Maria Otília. Gênero e cidadania: experiências no ensino e pesquisa de comunicação. Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Brasília, setembro 2006. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1066-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1066-2.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
48	Ensino de jornalismo e formação para a cidadania	KOSHIYAMA, Alice Mitika. Ensino de jornalismo e formação para a cidadania. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0136-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0136-2.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
49	Produção de Telejornal: a experiência da Formação Modular na Anhembi Morumbi	FLAUSINO, Cristina Valéria; <i>et al.</i> Produção de Telejornal: a experiência da Formação Modular na Anhembi Morumbi. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0179-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0179-1.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
50	O Perfil da produção dos TCCs do curso de jornalismo da Univali	SOMMER, Vera Lúcia; OLIVEIRA, Simone Castro de. O Perfil da produção dos TCCs do curso de jornalismo da Univali. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1465-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1465-1.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
51	O papel das instituições de ensino brasileiras na capacitação do profissional	ROCHA, Paula Melani. O papel das instituições de ensino brasileiras na capacitação do profissional jornalista para atuar no mercado de trabalho da sociedade digital. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação



	jornalista para atuar no mercado de trabalho da sociedade digital	(INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0489-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0489-1.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
52	O ensino do Radiojornalismo na universidade: o caso RadioFam	ALMEIDA, João Brito de; KLÖCKNER, Luciano. O ensino do Radiojornalismo na universidade: o caso RadioFam. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2345-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2345-1.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
53	O legado de Carlos Palut ao ensino do Radiojornalismo	BESPALHOK, Flávia Lúcia Bazan. O legado de Carlos Palut ao ensino do Radiojornalismo. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0788-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0788-1.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
54	A pesquisa sobre Mídia Regional na formação do comunicador social	SILVA, Robson Bastos da; ALMEIDA, Edilene Maia; OLIVEIRA, Eliane Freire de; FUSHIMI, Viviane. A pesquisa sobre Mídia Regional na formação do comunicador social. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2405-3.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2405-3.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
55	Jornal do Ônibus: 20 anos de história, ensino de jornalismo e compromisso com os usuários do transporte coletivo urbano de Ribeirão Preto	BARBI, Elivanete Zuppolini; Carmo, Daniel do. Jornal do Ônibus: 20 anos de história, ensino de jornalismo e compromisso com os usuários do transporte coletivo urbano de Ribeirão Preto. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1864-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1864-2.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
56	Agência Universitária de Notícias – Alternativa de Veículo Laboratorial	SANTOS, Fernando De Maria dos; LIMA, Gerson Moreira; LOPES, Dirceu Fernandes. Agência Universitária de Notícias – Alternativa de Veículo Laboratorial. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1834-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1834-1.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
57	A prática do jornal laboratório digital pelo estudante de Jornalismo contemporâneo: novos resultados obtidos	RENÓ, Denis Porto; PIMENTA, Caroline Petian. A prática do jornal laboratório digital pelo estudante de Jornalismo contemporâneo: novos resultados obtidos. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Santos, 2007. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0183-4.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0183-4.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
58	Agência de Notícias On line: uma experiência laboratorial na formação de acadêmicos de jornalismo	PALMA, Glaíse Bohrer; ZUCOLO; Rosana Cabral; BORELLI, Viviane. Agência de Notícias On line: uma experiência laboratorial na formação de acadêmicos de jornalismo. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0793-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0793-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
59	O estudo da história nos cursos de jornalismo	KOSHIYAMA, Alice Mitika. O estudo da história nos cursos de jornalismo. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0658-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0658-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
60	Pensando o Ensino do Jornalismo por Competência: a	

	experiência do Centro Universitário da Bahia – FIB	CELESTINO, Mônica. Pensando o Ensino do Jornalismo por Competência: a experiência do Centro Universitário da Bahia – FIB. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1581-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1581-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
61	Reflexão sobre uma experiência laboratorial em Jornalismo Online: o caso RROnline	ESCUADERO, Camila; FOTIOS, Ricardo. Reflexão sobre uma experiência laboratorial em Jornalismo Online: o caso RROnline. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0430-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0430-2.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
62	A Valorização da Oralidade e das Linguagens no Ensino de Radiojornalismo	CUNHA, Mágda Rodrigues da. A Valorização da Oralidade e das Linguagens no Ensino de Radiojornalismo. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0709-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0709-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
63	Sala de Aula ao Vivo: Uma Experiência do ao vivo na sala de aula	THOMÉ, Leyla Maria Portela Coimbra. Sala de Aula ao Vivo: Uma Experiência do ao vivo na sala de aula. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0911-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0911-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
64	Trilhas de uma pedagogia radiofônica	Abreu, João Batista de. Trilhas de uma pedagogia radiofônica. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1854-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1854-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
65	Ensino de jornalismo e os desafios das novas tecnologias: das especulações à ação criativa	DALMONTE, Edson Fernando. Ensino de jornalismo e os desafios das novas tecnologias: das especulações à ação criativa. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0324-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0324-2.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
66	Novos paradigmas para a Comunicação – uma experiência empírica de formação profissional	COSTA, Maria Cristina Castilho; MUNGIOLI, Maria Cristina. Novos paradigmas para a Comunicação – uma experiência empírica de formação profissional. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Natal, 2008. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0935-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0935-1.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
67	A Profissionalização do Jornalista via Ensino: Argumentos Mobilizados em Defesa da Formação Escolar Específica	OLIVEIRA, Michelle Roxo de. A Profissionalização do Jornalista via Ensino: Argumentos Mobilizados em Defesa da Formação Escolar Específica. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2267-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2267-1.pdf</a> >, acesso em 28dez2013.
68	Jornalismo e luta política: conjuntura histórica e estratégias de comunicação dos estudantes de jornalismo da USP no Governo Geisel	KOSHIYAMA, Alice Mitika. Jornalismo e luta política: conjuntura histórica e estratégias de comunicação dos estudantes de jornalismo da USP no Governo Geisel. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2440-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2440-1.pdf</a> >, acesso em 28dez2013.
69	Experiência de ensino-aprendizagem colaborativa na produção de reportagens.	MARQUES, Márcia; MOURA, Dione Oliveira. Experiência de ensino-aprendizagem colaborativa na produção de reportagens. Revista Campus Repórter – UnB. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

	Revista Campus Repórter – UnB	(INTERCOM), Curitiba, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2668-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2668-1.pdf</a> >, acesso em 28dez2013.
70	O telejornalista brasileiro - trajetória de formação	KNEIPP, Valquíria Passos. O telejornalista brasileiro - trajetória de formação. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0349-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0349-1.pdf</a> >, acesso em 28dez2013.
71	Em defesa do radioteatro: relato de uma experiência de ensino de rádio na UFSM em Frederico Westphalen–RS	PEDRAZZI, Fernanda Kieling. Em defesa do radioteatro: relato de uma experiência de ensino de rádio na UFSM em Frederico Westphalen–RS. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2641-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2641-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
72	Radiodocumentário: gênero em extinção ou locus privilegiado de aprendizado?	PESSOA, Sônia Caldas. Radiodocumentário: gênero em extinção ou locus privilegiado de aprendizado? Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3504-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3504-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
73	Metaprogramas como estratégia para o ensino de rádio e o resgate da memória do veículo	POLETTI, Thays Renata. Metaprogramas como estratégia para o ensino de rádio e o resgate da memória do veículo. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0324-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0324-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
74	Modelos comparados de jornal-laboratório on-line	HOLANDA, André Fabrício da Cunha. Modelos comparados de jornal-laboratório on-line. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1921-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1921-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
75	O Aluno de Jornalismo e a Divulgação Científica	PORTELA, Cristiane. O Aluno de Jornalismo e a Divulgação Científica. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1156-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1156-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
76	Seminários Itinerantes sobre Comunicação e Agronegócio: contribuição para a melhoria da cobertura jornalística sobre o meio rural no Paraná	NASCIMENTO, Lebna Landgraf do; RUFINO, Carina Ferreira Gomes; PICHELLI, Kátia; MILLÉO FILHO, Samuel. Seminários Itinerantes sobre Comunicação e Agronegócio: contribuição para a melhoria da cobertura jornalística sobre o meio rural no Paraná. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2486-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2486-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
77	A imagem e outras linguagens no ensino da comunicação	AZZOLINO, Adriana Pessatte. A imagem e outras linguagens no ensino da comunicação. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3749-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3749-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
78	A Interatividade no Ensino da Comunicação Social: novas faces de integração do acadêmico com o conteúdo didático	OLIARI, Deivi Eduardo; ANNUSECK, Márcia Regina. A Interatividade no Ensino da Comunicação Social: novas faces de integração do acadêmico com o conteúdo didático. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2396-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2396-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.

79	Entre o Mercado e Universidade: Reflexões Sobre o Processo de Construção do Conhecimento e a Formação Profissional na TV UESC	BARRETO, Betânia Maria Vilas Bôas; ARGOLLO, Rita Virginia. Entre o Mercado e Universidade: Reflexões Sobre o Processo de Construção do Conhecimento e a Formação Profissional na TV UESC. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2178-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2178-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
80	Tecnologia da Comunicação e Informação no currículo de Comunicação Social: um estudo em cinco fases	NEGRI Filho, Paulo; BRITO, Gláucia da Silva. Tecnologia da Comunicação e Informação no currículo de Comunicação Social: um estudo em cinco fases. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1087-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1087-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
81	Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Alunos de Graduação em Uma Perspectiva Plurimodal	VAZQUEZ, Beatriz Sanz; TONUS, Mirna. Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Alunos de Graduação em Uma Perspectiva Plurimodal. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0188-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0188-1.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
82	Jornalismo On-line no Brasil: reflexões em direção ao perfil de um profissional multimídia	PEREIRA, Fábio Henrique; JORGE, Thaís de Mendonça. Jornalismo On-line no Brasil: reflexões em direção ao perfil de um profissional multimídia. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Curitiba, setembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0761-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0761-2.pdf</a> >, acesso em 29dez2013.
83	Gêneros Jornalísticos no jornalismo laboratorial impresso de Campo Grande	RIBEIRO, Cristina Ramos da Silva. Gêneros Jornalísticos no jornalismo laboratorial impresso de Campo Grande. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1665-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1665-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
84	Costa Rego e o Curso Pioneiro de Jornalismo da Universidade do Distrito Federal	DINIZ, Lidiane. Costa Rego e o Curso Pioneiro de Jornalismo da Universidade do Distrito Federal. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3085-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3085-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
85	A construção de metodologia de pesquisa e de didática próprias para o ensino do jornalismo em plataformas virtuais	BARCELLOS, Zanei Ramos. A construção de metodologia de pesquisa e de didática próprias para o ensino do jornalismo em plataformas virtuais. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0554-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0554-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
86	Aprender a Aprender em Comunicação: o Ensino com Pesquisa e a Internet	MARTINS, Juliane. Aprender a Aprender em Comunicação: o Ensino com Pesquisa e a Internet. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1992-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1992-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
87	Comunicador consciente: a importância da disciplina de Educomunicação para a formação de jornalistas	SANTINELLO, Jamile; TANAKA, Samilo. Comunicador consciente: a importância da disciplina de Educomunicação para a formação de jornalistas. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0565-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0565-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.

88	O Jornalismo nas Universidades e Redações de Uberlândia, MG: Breve Diagnóstico	OMENA DOS SANTOS, Adriana Cristina; JERÔNIMO, Lucas Felipe; TONUS, Mirna. O Jornalismo nas Universidades e Redações de Uberlândia, MG: Breve Diagnóstico. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0068-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0068-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
89	Comunicação comunitária: uma disciplina de formação sociopolítica e de intervenção social	MIANI, Rozinaldo Antonio. Comunicação comunitária: uma disciplina de formação sociopolítica e de intervenção social. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2411-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2411-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
90	Desafios educacionais no Rádio: as experiências multi-área da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)	PEREIRA, Ariane Carla; FERNANDES, Marcio Ronaldo Santos. Desafios educacionais no Rádio: as experiências multi-área da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0165-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0165-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
91	Difusão dos paradigmas da Escola Latino-Americana de Comunicação: levantamento bibliográfico em diferentes cursos de graduação em comunicação nas disciplinas Teorias e/ou Fundamentos da Comunicação Projeto de Pesquisa – ETAPA BRASIL	GOBBI, Maria Cristina. Difusão dos paradigmas da Escola Latino-Americana de Comunicação: levantamento bibliográfico em diferentes cursos de graduação em comunicação nas disciplinas Teorias e/ou Fundamentos da Comunicação Projeto de Pesquisa – ETAPA BRASIL. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1353-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1353-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
92	Por que ensinar Teoria (da comunicação)?	RUSSI-DUARTE, Pedro. Por que ensinar Teoria (da comunicação)? Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Caxias do Sul, setembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1222-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1222-1.pdf</a> >, acesso em 30dez2013.
93	A Contribuição de Metodologias de Construção do Discurso Histórico à Prática do Jornalismo	Marques, Luiz Carlos Luz; Albuquerque, Andréa Moreira Gonçalves de. A Contribuição de Metodologias de Construção do Discurso Histórico à Prática do Jornalismo. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Recife, setembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2632-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2632-1.pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
94	Ensino de jornalismo: lições da história para além do empirismo	KOSHIYAMA, Alice Mitika. Ensino de jornalismo: lições da história para além do empirismo. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Recife, setembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1051-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1051-1.pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
95	O aprendizado do fotojornalismo na metade do século XX: ensino e prática	LOUZADA, Silvana. O aprendizado do fotojornalismo na metade do século XX: ensino e prática. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Recife, setembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1790-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1790-2.pdf</a> >, acesso em 31dez2013.

96	Anotações para um laboratório convergente de estágio curricular em Jornalismo	TRÄSEL, Marcelo; PASE, André; SOUZA, Fábio Canatta de. Anotações para um laboratório convergente de estágio curricular em Jornalismo. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Recife, setembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2596-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2596-1.pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
97	O processo Acadêmico no Surgimento de uma Pesquisa em Comunicação Comunitária	KLEIN, Otavio José. O processo Acadêmico no Surgimento de uma Pesquisa em Comunicação Comunitária. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Recife, setembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2664-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2664-1.pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
98	Perfil das disciplinas de Teorias da Comunicação no Estado do Pará	MALCHER, Maria Ataide; LOPES, Suzana Cunha. Perfil das disciplinas de Teorias da Comunicação no Estado do Pará. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Recife, setembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-3139-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-3139-1.pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
99	Os gêneros jornalísticos no ensino de jornalismo: uma leitura do documento proposto para as Diretrizes Curriculares	ANTONIOLI, Maria Elisabete. Os gêneros jornalísticos no ensino de jornalismo: uma leitura do documento proposto para as Diretrizes Curriculares. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Fortaleza, setembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1405-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-1405-1.pdf</a> >, acesso em 1ºjan2014.
100	Jornal das Seis: Uma Experiência de Ensino no Espaço Laboratorial	PAVAN, Ricardo; SPENTHOF, Edson; SILVA, Liliane Bueno Souto. Jornal das Seis: Uma Experiência de Ensino no Espaço Laboratorial. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Fortaleza, setembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0719-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0719-1.pdf</a> >, acesso em 1ºjan2014.
101	Alunos conectados: o uso didático da internet para o ensino de redação jornalística. A experiência na UFPR	VIEIRA, Toni André Scharlau. Alunos conectados: o uso didático da internet para o ensino de redação jornalística. A experiência na UFPR. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Fortaleza, setembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2129-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2129-1.pdf</a> >, acesso em 1ºjan2014.
102	Ensino “pra que te quero?” O artigo traz uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de práticas desejanter, amorosas e autopoieticas no ensino da Comunicação	BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Ensino “pra que te quero?” Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Fortaleza, setembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0351-1.pdf">http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0351-1.pdf</a> >, acesso em 1ºjan2014.
103	Sala de Notícias: quando a convergência entre disciplinas ultrapassa a teoria em prol da edição de um jornal impresso	BRUNO, Dilson Alexandre Mendonça. Sala de Notícias: quando a convergência entre disciplinas ultrapassa a teoria em prol da edição de um jornal impresso. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Fortaleza, setembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0561-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0561-1.pdf</a> >, acesso em 1ºjan2014.

104	Jornalismo e Educação na América do Sul: Estudo sobre as Interfaces nos Cursos de Comunicação	FRANÇA, Maira Nani; SILVA, Suselaine da Fonseca; OMENA SANTOS; Adriana C.; TONUS, Mirna. Jornalismo e Educação na América do Sul: Estudo sobre as Interfaces nos Cursos de Comunicação. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1222-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1222-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
105	O Jornalismo Cultural em perspectiva folkcomunicação: Reflexões sobre práticas de ensino, extensão e pesquisa na formação jornalística cidadã	BRONOSKY, Marcelo Engel; GADINI, Sergio Luiz. O Jornalismo Cultural em perspectiva folkcomunicação: Reflexões sobre práticas de ensino, extensão e pesquisa na formação jornalística cidadã. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1511-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1511-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
106	A presença das webrádios nos cursos de Jornalismo: experiências laboratoriais como aprimoramento discente	SOUSA, Sandra Sueli Garcia de. A presença das webrádios nos cursos de Jornalismo: experiências laboratoriais como aprimoramento discente. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0971-2.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0971-2.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
107	As Redes Sociais Digitais no Processo de Ensino Aprendizagem no Curso de Jornalismo em Manaus	FIERRO, Leonardo Rodrigo Freitas; SILVA, Liliana Rodrigues da. As Redes Sociais Digitais no Processo de Ensino Aprendizagem no Curso de Jornalismo em Manaus. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1508-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1508-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
108	Estudantes de Jornalismo e as práticas de Avaliação Formativa: Um estudo de caso sobre a percepção discente de como esses contribuem com o aprendizado	BARBOSA, Diogenes José Pereira; CUNHA, Kátia Silva. Estudantes de Jornalismo e as práticas de Avaliação Formativa: Um estudo de caso sobre a percepção discente de como esses contribuem com o aprendizado. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0278-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0278-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
109	O ensino de Jornalismo nas universidades brasileiras. Reflexões em tempos de crises e evoluções da área	SOUSA, Evandro Alberto de; BERTI, Orlando Maurício de Carvalho. O ensino de Jornalismo nas universidades brasileiras. Reflexões em tempos de crises e evoluções da área. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1646-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1646-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
110	O falso dilema entre teoria e prática e a formação disciplinar/interdisciplinar: produções comunicacionais/acadêmicas na graduação em Jornalismo na UFU, MG	TONUS, Mirna; SANTOS, Adriana C. Omena. O falso dilema entre teoria e prática e a formação disciplinar/interdisciplinar: produções comunicacionais/acadêmicas na graduação em Jornalismo na UFU, MG. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0129-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0129-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.

111	Comunicação Comunitária, formação de jornalistas e cidadania: reflexões iniciais a partir de artigos na Intercom	LAHNI, Cláudia Regina. Comunicação Comunitária, formação de jornalistas e cidadania: reflexões iniciais a partir de artigos na Intercom. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0692-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0692-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
112	O Documentário como Projeto Experimental	CARVALHO, Márcia. O Documentário como Projeto Experimental. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0299-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0299-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.
113	Ensino de Comunicação e Literacias Digitais: Desafios da Prática Docente na Contemporaneidade	LEMONS, Else. Ensino de Comunicação e Literacias Digitais: Desafios da Prática Docente na Contemporaneidade. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (INTERCOM), Manaus, setembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1371-1.pdf">http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1371-1.pdf</a> >, acesso em 2jan2014.

Fonte: Repositório digital da Intercom.

### Compós (2002-2013)

Nº	Título do artigo	Fonte/citação
1	O desafio da formação em Jornalismo Científico	Caldas, Graça; <i>et all.</i> O desafio da formação em Jornalismo Científico. Anais do XIV Encontro Anual da Associação Brasileira dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), Niterói, jun./2005. Disponível em: < <a href="http://compos.org.br/data/biblioteca_845.pdf">http://compos.org.br/data/biblioteca_845.pdf</a> >, acesso em 1ºjan2014.
2	Do antagonismo entre teoria e prática a uma práxis da Comunicação	BARROS, Laan Mendes de. Anais do XX Encontro Anual da Associação Brasileira dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), Porto Alegre, jun./2011. Disponível em: < <a href="http://compos.org.br/biblioteca.php">http://compos.org.br/biblioteca.php</a> >, acesso em 1ºjan2014.
3	Do debate epistemológico à sala de aula: a disciplinarização da epistemologia no ensino da(s) Teoria(s) da Comunicação	MARTINO, Luís Mauro Sá. Do debate epistemológico à sala de aula: a disciplinarização da epistemologia no ensino da(s) Teoria(s) da Comunicação. Anais do XXI Encontro Anual da Associação Brasileira dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), Juiz de Fora, jun./2012. Disponível em: < <a href="http://compos.org.br/biblioteca.php">http://compos.org.br/biblioteca.php</a> >, acesso em 1ºjan2014.

Fonte: Repositório digital da Compós



**SBPjor (2003-2013)**

Nº	Título do artigo	Fonte/citação
1	Considerações sobre as mudanças necessárias no jornalismo e na formação profissional a partir da Internet	BALDESSAR, Maria José. Considerações sobre as mudanças necessárias no jornalismo e na formação profissional a partir da Internet. Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Florianópolis, novembro, 2005. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=288">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=288</a> >, acesso em 29nov2013.
2	Ensino de telejornalismo, jovens e cidadania: experiências na construção de um olhar diferenciado	TORRES-MORALES, Ofelia. Ensino de telejornalismo, jovens e cidadania: experiências na construção de um olhar diferenciado. Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Florianópolis, novembro, 2005. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/iiisbpjor2005_-_ci_-_ofelia_torres_morales.pdf">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/iiisbpjor2005_-_ci_-_ofelia_torres_morales.pdf</a> >, acesso em 29nov2013.
3	Jornalistas para o século XXI - Convivendo como as tecnologias digitais de comunicação e seu modo de vida em sociedade, a formação dos jornalistas brasileiros deve implicar, sobretudo, uma formação cidadã	MORAES JÚNIOR, Enio. Jornalistas para o século XXI - Convivendo como as tecnologias digitais de comunicação e seu modo de vida em sociedade, a formação dos jornalistas brasileiros deve implicar, sobretudo, uma formação cidadã. Anais do 5º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Sergipe, novembro, 2007. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=453">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=453</a> >, acesso em 30nov2013.
4	Ensino de jornalismo: campo de pesquisa e formação profissional	KOSHIYAMA, Alice Mitika. Ensino de jornalismo: campo de pesquisa e formação profissional Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=603">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=603</a> >, aceso em 30nov2013.
5	Qualidade da informação jornalística: o jornal laboratório em questão	PRADO, Ana. Qualidade da informação jornalística: o jornal laboratório em questão. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2008. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=557">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=557</a> >, acesso em 30nov2013.
6	Enredamentos cidadãos, cidadãos enredados: bases para pensar outra atuação e formação do jornalista no século XXI	MORAES JÚNIOR, Enio. Enredamentos cidadãos, cidadãos enredados: bases para pensar outra atuação e formação do jornalista no século XXI Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2008. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=595">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/resumod.php?id=595</a> >, acesso em 30nov2013.
7		MARQUES, Márcia. O ensino de processos de produção no jornal-laboratório. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2008. Disponível em: < <a href="http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/individual63marciamarques.pdf">http://sbpjor.kamotini.kinghost.net/sbpjor/admjor/arquivos/individual63marciamarques.pdf</a> >, acesso 2dez2013.

	O ensino de processos de produção no jornal-laboratório	
8	As potencialidades do ciberjornalismo no ensino de jornalismo	MARTINS, Gerson Luiz. As potencialidades do ciberjornalismo no ensino de jornalismo. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2008. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/coordenad6geronmartins.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/coordenad6geronmartins.pdf</a> >, acesso em 2dez2013.
9	Rádio e tecnologias digitais: desafios para a formação do jornalista	PESSOA, Sônia Caldas. Rádio e tecnologias digitais: desafios para a formação do jornalista. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2008. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=544">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=544</a> >, acesso em 30nov2013.
10	A gestão dos processos na formação do jornalista: uma análise comparada entre conteúdos curriculares e técnicas profissionais	GUERRA, Josenildo Luiz. A gestão dos processos na formação do jornalista: uma análise comparada entre conteúdos curriculares e técnicas profissionais Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/josenildo_luiz_guerra.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/josenildo_luiz_guerra.pdf</a> >, acesso em 1ºdez2013.
11	Jornalismo on-line: formação universitária e prática jornalística	RODRIGUES, Carla; RIBEIRO, Ivana. Jornalismo on-line: formação universitária e prática jornalística Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=782">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=782</a> >, acesso em 1ºdez2013.
12	A crítica da mídia e o debate democrático: O media watching nos currículos de Jornalismo	CERQUEIRA, Luiz Augusto Egypto de. A crítica da mídia e o debate democrático: O media watching nos currículos de Jornalismo. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=747">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=747</a> >, acesso em 1ºdez2013.
13	Currículos comparados: Ética Jornalística nos modelos da Unesco e nos cursos superiores brasileiros	CHRISTOFOLETTI, Rogério. Currículos comparados: Ética Jornalística nos modelos da Unesco e nos cursos superiores brasileiros. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=748">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=748</a> >, acesso em 1ºdez2013.
14	Qualidade da Formação em Jornalismo Cultural na Modernidade Líquida	SANTUÁRIO, Marcos. Qualidade da Formação em Jornalismo Cultural na Modernidade Líquida. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo da SBPJor (São Paulo, nov2009). Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=751">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=751</a> >, acesso em 1ºdez2013.
15	Ensino de jornalismo: uma proposta para o estudo de tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos	PÔRTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças; PALACIOS, Marcos. Ensino de jornalismo: uma proposta para o estudo de tendências e perspectivas do on-line/digital nos processos formativos na graduação no âmbito do PROCAD. Anais do

	formativos na graduação no âmbito do PROCAD	VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/francisco_gilson_rebouças_pôrto_junior;_marcos_palácios.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/francisco_gilson_rebouças_pôrto_junior;_marcos_palácios.pdf</a> >, acesso em 28dez2013.
16	O ensino do jornalismo digital: conteúdos curriculares e perfis profissionais	CORRÊA, Elizabeth Saad; ALMEIDA, Lia Raquel L. O ensino do jornalismo digital: conteúdos curriculares e perfis profissionais VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/elizabeth_saad_corrêa;_lia_raquel_l._almeida.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/elizabeth_saad_corrêa;_lia_raquel_l._almeida.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
17	Ensino de jornalismo, perfis profissionais e democracia.	ROTHBERG, Danilo. Ensino de jornalismo, perfis profissionais e democracia. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, novembro, 2009. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/danilo_rothberg.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/danilo_rothberg.pdf</a> >, acesso em 25dez2013.
18	A Formação em Jornalismo Esportivo em um Universo de Trocas Locais e Globais	SANTUARIO, Marcos Emilio; FOERNGES, Cristine. A Formação em Jornalismo Esportivo em um Universo de Trocas Locais e Globais. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Luís, novembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=925">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=925</a> >, acesso em 2dez2013.
19	Jornalismo e a Transversalidade da pauta socioambiental: Formação Universitária, Prática Profissional, Pesquisa, Ensino e Extensão	MOURA, Dione O. Jornalismo e a Transversalidade da pauta socioambiental: Formação Universitária, Prática Profissional, Pesquisa, Ensino e Extensão. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Luís, novembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=971">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=971</a> >, acesso em 2dez2013.
20	O Ensino do Jornalismo digital: Metodologias que constroem uma disciplina	LARANJEIRA, Álvaro; QUADROS, Claudia; CAETANO, Kati. O Ensino do Jornalismo digital: Metodologias que constroem uma disciplina. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Luís, novembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=863">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=863</a> >, acesso em 2dez2013.
21	Ensino de jornalismo-laboratório em uma perspectiva convergente	SOSTER, Demétrio de Azeredo. Ensino de jornalismo-laboratório em uma perspectiva convergente Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Luís, novembro, 2010. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/cc_14.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/cc_14.pdf</a> >, acesso em 2dez2013
22	Jornalismo laboratorial impresso de Campo Grande: Pedagogia e gêneros jornalísticos	RIBEIRO, Cristina Ramos da Silva. Jornalismo laboratorial impresso de Campo Grande: Pedagogia e gêneros jornalísticos. Anais do 9º. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=1159">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=1159</a> >, acesso em 3dez2013.
23	Um outro ensino de Jornalismo na busca por	

	qualidade profissional: Perspectivas e desafios ao fortalecimento e regulamentação da formação	TONUS, Mirna; GADINI, Sergio Luiz. Um outro ensino de jornalismo na busca por qualidade profissional: Perspectivas e desafios ao fortalecimento e regulamentação da formação. Anais do 9º. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Rio de Janeiro, novembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/9encontro/CC_65.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/9encontro/CC_65.pdf</a> >, acesso em 28dez2013
24	Aspectos históricos do ensino de Jornalismo no Brasil	HOHLFELDT, Antonio. Aspectos históricos do ensino de Jornalismo no Brasil. Anais do 9º. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Rio de Janeiro, novembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/9encontro/CC_62.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/9encontro/CC_62.pdf</a> >, acesso em 26dez2013.
25	Repensando o ensino do Jornalismo Audiovisual: O potencial das webtvs universitárias	BECKER, Beatriz; MATEUS, Lara. Repensando o ensino do Jornalismo Audiovisual: O potencial das webtvs universitárias. Anais do 9º. Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Rio de Janeiro, novembro, 2011. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/9encontro/CC_30.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/9encontro/CC_30.pdf</a> >, acesso em 27dez2013.
26	O Ensino de Telejornalismo na Era Digital: A cobertura dos telejornais universitários na Internet.	BRASIL, Antonio C. O Ensino de Telejornalismo na Era Digital: A cobertura dos telejornais universitários na Internet. Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Curitiba, novembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/10encontro/comunicacoes_coordenadas/antonio_c._brasil.pdf">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/10encontro/comunicacoes_coordenadas/antonio_c._brasil.pdf</a> >, acesso em 28dez2013
27	Miragens, utopias, tendências: percepção e realidade na formação superior em Jornalismo	FORT, Mônica Cristine. Miragens, utopias, tendências: percepção e realidade na formação superior em Jornalismo. Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Curitiba, novembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=1350">http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/resumod.php?id=1350</a> >, acesso em 2dez2013.
28	O processo de produção webjornalística audiovisual universitária: possibilidades e limitações para mudanças	TEIXEIRA, Juliana Fernandes. O processo de produção webjornalística audiovisual universitária: possibilidades e limitações para mudanças. Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Curitiba, novembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1495/62">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1495/62</a> >, acesso em 4dez2013.
29	O agir docente e a concepção da metodologia de projetos	SOUZA, Suyanne Tolentino de. O agir docente e a concepção da metodologia de projetos. Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Curitiba, novembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1673/98">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1673/98</a> >, acesso em 4dez2013.
30	Estágio curricular em Jornalismo e convergência de mídias: o caso do Editorial J	TRÄSEL, Marcelo. Estágio curricular em Jornalismo e convergência de mídias: o caso do Editorial J. Anais do 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, Curitiba, novembro, 2012. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1664/271">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/view/1664/271</a> >, acesso em 4dez2013.

31	Tecnologias digitais na formação em Jornalismo e sua interface com a educação	TONUS, Mirna; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. Tecnologias digitais na formação em Jornalismo e sua interface com a educação. Anais do 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Brasília, novembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2536/578">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2536/578</a> >, acesso em 10jan2014.
32	Perspectivas de ensino para Ética na comunicação	SILVA, Luiz Martins da; PAULINO, Fernando Oliveira. Perspectivas de ensino para Ética na comunicação. Anais do 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Brasília, novembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2347/542">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2347/542</a> >, acesso em 10jan2014.
33	Qualidade no Jornalismo: Teoria e Prática, Pesquisa e Ensino	ROTHBERG, Danilo. Qualidade no Jornalismo: Teoria e Prática, Pesquisa e Ensino. Anais do 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Brasília, novembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2347/540">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2347/540</a> >, acesso em 10jan2014.
34	O uso de RAC por estudantes de jornalismo na fiscalização de políticas públicas: um estudo de casos múltiplos	KRAEMER, Luciana; NASCIMENTO, Solano. O uso de RAC por estudantes de jornalismo na fiscalização de políticas públicas: um estudo de casos múltiplos. Anais do 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Brasília, novembro, 2013. Disponível em: < <a href="http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2482/462">http://soac.bce.unb.br/index.php/ENPJor/XIENPJOR/paper/view/2482/462</a> >, acesso em 10jan2014.

Fonte: Repositório digital da SBPJor

### FNPJ (2003-2009)

Nº	Título do artigo	Fonte/citação
1	Reestruturação Curricular: a experiência da FPM	BAZI, Rogério Eduardo Rodrigues. Reestruturação Curricular: a experiência da FPM. Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/reestruturacao-curricular-a-experiencia-da-fpm[144].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/reestruturacao-curricular-a-experiencia-da-fpm[144].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
2	O Ensino de Jornalismo a Jornalistas e a Questão do Diploma	LOPEZ, Debora Cristina. O Ensino de Jornalismo a Jornalistas e a Questão do Diploma. Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-ensino-de-jornalismo-a-jornalistas-e-a-questao-do-diploma[146].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-ensino-de-jornalismo-a-jornalistas-e-a-questao-do-diploma[146].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
3	O estágio como procedimento pedagógico na formação do jornalista	ZUCULOTO, Valci O estágio como procedimento pedagógico na formação do jornalista. Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-estagio-como-procedimento-pedagogico-na-formacao-do-jornalista[145].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-estagio-como-procedimento-pedagogico-na-formacao-do-jornalista[145].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.

4	A pesquisa no cotidiano da sala de aula: relato de uma experiência	GOMES, Adriano Lopes. A pesquisa no cotidiano da sala de aula: relato de uma experiência Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-pesquisa-no-cotidiano-da-sala-de-aula-relato-de-uma-experiencia[67].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-pesquisa-no-cotidiano-da-sala-de-aula-relato-de-uma-experiencia[67].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
5	Disciplinas teóricas: De entelho de currículo a campo do desejo e Autopoiese	BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Disciplinas teóricas: De entelho de currículo a campo do desejo e Autopoiese Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/disciplinas-teoricas-de-entelho-de-curriculo-a-campo-do-desejo-e-autopoiese[147].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/disciplinas-teoricas-de-entelho-de-curriculo-a-campo-do-desejo-e-autopoiese[147].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
6	Proposta Projeto Pedagógico - Universidade Federal de Goiás	PEREIRA, Silvana Coleta Santos. Proposta de Projeto Pedagógico - Universidade Federal de Goiás. Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/proposta-projeto-pedagogico-universidade-federal-de-goias[141].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/proposta-projeto-pedagogico-universidade-federal-de-goias[141].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
7	Projeto Político Pedagógico: a experiência do curso de Comunicação Social / Jornalismo em Cascavel	JAWSNICKER, Claudia. Projeto Político Pedagógico: a experiência do curso de Comunicação Social / Jornalismo em Cascavel. Anais do 6º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Natal, 2003. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/projeto-politico-pedagogico-a-experiencia-do-curso-de-comunicacao-socialjornalismo-em-cascavel[143].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/projeto-politico-pedagogico-a-experiencia-do-curso-de-comunicacao-socialjornalismo-em-cascavel[143].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
8	O Ensino de Jornalismo e a Metodologia Baseada em Problema (PBL): Relato de uma Experiência.	HONÓRIO, Erotilde et al. O Ensino de Jornalismo e a Metodologia Baseada em Problema (PBL): Relato de uma Experiência. Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-ensino-de-jornalismo-e-a-metodologia-baseada-em-problema-pblrelato-de-uma-experiencia[152].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-ensino-de-jornalismo-e-a-metodologia-baseada-em-problema-pblrelato-de-uma-experiencia[152].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
9	No Ar: O TJ.UFRJ, um Laboratório de Jornalismo muito especial dedicado ao ensino, à pesquisa e à extensão	Sem autor. No Ar: O TJ.UFRJ, um Laboratório de Jornalismo muito especial dedicado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/no-ar-o-tjufrjum-laboratorio-de-jornalismo-muito-especial-dedicado-ao-ensino-pesquisa-e-a-extensao[94].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/no-ar-o-tjufrjum-laboratorio-de-jornalismo-muito-especial-dedicado-ao-ensino-pesquisa-e-a-extensao[94].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
10	Por uma Pedagogia da Redação jornalística	MESSA, Fábio de Carvalho. Por uma Pedagogia da Redação jornalística. Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/por-uma-pedagogia-da-redacao-jornalistica[125].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/por-uma-pedagogia-da-redacao-jornalistica[125].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
11	Processo de inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais ao Curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus – IELUSC.	AMARAL, Márcia Suely Corgozinho. Processo de inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais ao Curso de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus – IELUSC. Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/processo-de-inclusao-de-pessoas-portadoras-de-necessidades-especiais-ao-curso-de-comunicacao-socialcom-habilitacao-em-jornalismodo-ielusc[153].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/processo-de-inclusao-de-pessoas-portadoras-de-necessidades-especiais-ao-curso-de-comunicacao-socialcom-habilitacao-em-jornalismodo-ielusc[153].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.

12	Teste de atualidades para estudantes de Jornalismo: uma proposta de ação pedagógica	VELOSO, Maria do Socorro; BAZI, Rogério; MENDEZ, Rosemary Bars. Teste de atualidades para estudantes de Jornalismo: uma proposta de ação pedagógica. Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/teste-de-atualidades-para-estudantes-de-jornalismo-uma-proposta-de-acao-pedagogica[62].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/teste-de-atualidades-para-estudantes-de-jornalismo-uma-proposta-de-acao-pedagogica[62].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
13	Interdisciplinaridade no ensino de Jornalismo: a construção de uma caminhada	FLIZIKOWSKI, Marcio Rogério. Interdisciplinaridade no ensino de Jornalismo: a construção de uma caminhada Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/interdisciplinaridade-no-ensino-de-jornalismo-a-construcao-de-uma-caminhada[154].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/interdisciplinaridade-no-ensino-de-jornalismo-a-construcao-de-uma-caminhada[154].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
14	A compreensão da flexibilização curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Jornalismo	MORAIS, Maria Luiza Nóbrega de. A compreensão da flexibilização curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Jornalismo. Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-compreensao-da-flexibilizacao-curricular-nos-projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-jornalismo[157].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-compreensao-da-flexibilizacao-curricular-nos-projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-jornalismo[157].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
15	Inauguração da TV Feevale: Experiências de uma produção audiovisual universitária como atividade de ensino	PIREZ, Wagner Iván da Rosa. Inauguração da TV Feevale: Experiências de uma produção audiovisual universitária como atividade de ensino Anais do 7º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/inauguracao-da-tv-feevale-experiencias-de-uma-producao-audiovisual-universitaria-como-atividade-de-ensino[92].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/inauguracao-da-tv-feevale-experiencias-de-uma-producao-audiovisual-universitaria-como-atividade-de-ensino[92].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
16	Fronteiras entre cinema e jornalismo – A realização de vídeo-documentário no curso de jornalismo	TAVARES, Denise. Fronteiras entre cinema e jornalismo – A realização de vídeo-documentário no curso de jornalismo. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/fronteiras-entre-cinema-e-jornalismo-a-realizacao-de-video-documentario-no-curso-de-jornalismo[83].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/fronteiras-entre-cinema-e-jornalismo-a-realizacao-de-video-documentario-no-curso-de-jornalismo[83].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
17	Jornada de atualidades: uma proposta de ação pedagógica aos alunos de Jornalismo	VELOSO, Maria do Socorro; BAZI, Rogério; MENDEZ, Rosemary Bars. Jornada de atualidades: uma proposta de ação pedagógica aos alunos de Jornalismo. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/jornada-de-atualidades-uma-proposta-de-acao-pedagogica-aos-alunos-de-jornalismo[161].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/jornada-de-atualidades-uma-proposta-de-acao-pedagogica-aos-alunos-de-jornalismo[161].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
18	Jornal laboratório do curso de Jornalismo – Extensão da universidade às salas de aula do ensino médio do Alto Vale	CAMPO, Roseméri Laurindo Costa do. Jornal laboratório do curso de Jornalismo – Extensão da universidade às salas de aula do ensino médio do Alto Vale. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/jornal-laboratorio-do-curso-de-jornalismo-extensao-da-universidade-as-salas-de-aula[14].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/jornal-laboratorio-do-curso-de-jornalismo-extensao-da-universidade-as-salas-de-aula[14].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
19	Agência de notícias em suporte digital como espaço de práticas em Jornalismo	MACIEL, Betania; SABBATINI, Marcelo. Agência de notícias em suporte digital como espaço de práticas em Jornalismo. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/agencia-de-noticias-em-suporte-digital-como-espaco-de-praticas-em-jornalismo[84].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/agencia-de-noticias-em-suporte-digital-como-espaco-de-praticas-em-jornalismo[84].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
20	Parceria faculdade-empresa na área de jornalismo	ANDRADE, Ana Eugênia Nunes de. Parceria faculdade-empresa na área de jornalismo. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em:< <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/parceria-faculdade-empresa-na-area-de-jornalismo[9].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/parceria-faculdade-empresa-na-area-de-jornalismo[9].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.

21	A extensão integrada ao ensino diário das disciplinas técnicas: a experiência do jornalismo da UFSC na área de rádio	ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. A extensão integrada ao ensino diário das disciplinas técnicas: a experiência do jornalismo da UFSC na área de rádio. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-extensao-integrada-ao-ensino-diario-das-disciplinas-tecnicas-a-experiencia-do-jornalismo-da-ufsc-na-area-de-radio">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-extensao-integrada-ao-ensino-diario-das-disciplinas-tecnicas-a-experiencia-do-jornalismo-da-ufsc-na-area-de-radio</a> [8].pdf>, acesso em 31dez2013.
22	Guerra, Cinema e Ensino	SEM AUTOR. Guerra, Cinema e Ensino. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/guerracinema-e-ensino">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/guerracinema-e-ensino</a> [162].pdf>, acesso em 31dez2013.
23	O método Paulo Freire no ensino de Jornalismo	FONSECA, André Azevedo da. O método Paulo Freire no ensino de Jornalismo. Anais do 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Maceió, 2005. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-metodo-paulo-freire-no-ensino-de-jornalismo">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-metodo-paulo-freire-no-ensino-de-jornalismo</a> [164].pdf>, acesso em 31dez2013.
24	Qualidade na formação em jornalismo: uma análise pedagógica da regulamentação do estágio para estudantes de jornalismo	GUIMARAES, Rakell Ferreira Aguiar. Qualidade na formação em jornalismo: uma análise pedagógica da regulamentação do estágio para estudantes de jornalismo Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/qualidade-na-formacao-em-jornalismo-uma-analise-pedagogica-da-regulamentacao-do-estagio-para-estudantes-de-jornalismo">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/qualidade-na-formacao-em-jornalismo-uma-analise-pedagogica-da-regulamentacao-do-estagio-para-estudantes-de-jornalismo</a> [173].pdf>, acesso em 31dez2013.
25	Contribuição para o ensino do jornalismo especializado: um estudo das representações sobre meio ambiente	AGUIAR, Leonel. Contribuição para o ensino do jornalismo especializado: um estudo das representações sobre meio ambiente Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril/2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/contribuicao-para-o-ensino-do-jornalismo-especializado-um-estudo-das-representacoes-sobre-meio-ambiente">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/contribuicao-para-o-ensino-do-jornalismo-especializado-um-estudo-das-representacoes-sobre-meio-ambiente</a> [171].pdf>, acesso em 31dez2013.
26	Meio ambiente e extensão no ensino de Jornalismo	OLIVEIRA, Lisbeth. Meio ambiente e extensão no ensino de Jornalismo. Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/meio-ambiente-e-extensao-no-ensino-de-jornalismo">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/meio-ambiente-e-extensao-no-ensino-de-jornalismo</a> -[6].pdf>, acesso em 31dez2013.
27	A experiência da Folha Universitária: aproximando os alunos do jornal-laboratório	OLIVEIRA, Luciana Julião de. A experiência da Folha Universitária: aproximando os alunos do jornal-laboratório. Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-experiencia-da-folha-universitaria-aproximando-os-alunos-do-jornal-laboratorio">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-experiencia-da-folha-universitaria-aproximando-os-alunos-do-jornal-laboratorio</a> [132].pdf>, acesso em 31dez2013.
28	A primeira reportagem – pelo incentivo da prática na escola de jornalismo	DEOLINDO, Jacqueline da Silva. A primeira reportagem – pelo incentivo da prática na escola de jornalismo. Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-primeira-reportagem-pelo-incentivo-da-pratica-na-escola-de-jornalismo">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/a-primeira-reportagem-pelo-incentivo-da-pratica-na-escola-de-jornalismo</a> [131].pdf>, acesso em 31dez2013.
29	O valor estratégico da comunicação audiovisual no ensino e na pesquisa	BECKER, Beatriz. O valor estratégico da comunicação audiovisual no ensino e na pesquisa Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-valor-estrategico-da-comunicacao-audiovisual-no-ensino-e-na-pesquisa">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/o-valor-estrategico-da-comunicacao-audiovisual-no-ensino-e-na-pesquisa</a> [76].pdf>, acesso em 31dez2013.
30		GRAMACHO, Derval Cardoso. Trabalho de Conclusão de Curso como instrumento impulsionador da pesquisa na graduação. Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006.



	Trabalho de Conclusão de Curso como instrumento impulsionador da pesquisa na graduação	Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/trabalho-de-conclusao-de-curso-como-instrumento-impulsionador-da-pesquisa-na-graduacao[46].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/trabalho-de-conclusao-de-curso-como-instrumento-impulsionador-da-pesquisa-na-graduacao[46].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
31	Edição digital de áudio na formação em radiojornalismo	TONUS, Mirna. Edição digital de áudio na formação em radiojornalismo. Anais do 9º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, Campos dos Goytacazes, abril, 2006. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/edicao-digital-de-audio-na-formacao-em-radiojornalismo[81].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/edicao-digital-de-audio-na-formacao-em-radiojornalismo[81].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
32	Cinema, jornalismo: lições para o ensino em sala de aula	NOGUEIRA, Lisandro. Cinema, jornalismo: lições para o ensino em sala de aula. Anais do X Encontro Nacional de Professores de Jornalismo, Goiânia, abr./2007. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/cinemajornalismo-liceos-para-o-ensino-em-sala-de-aula[41].pdf">http://www.fnpj.org.br/dados/grupos/cinemajornalismo-liceos-para-o-ensino-em-sala-de-aula[41].pdf</a> >, acesso em 31dez2013.
33	Escola da prática: da pauta a distribuição, experiência de ensino de Ciberjornalismo e de jornal laboratório	MARTINS, Gerson Luiz. Escola da prática: da pauta a distribuição, experiência de ensino de Ciberjornalismo e de jornal laboratório. Anais do XII Encontro Nacional de Professores de Jornalismo, Belo Horizonte, abr./2009. Disponível em: < <a href="http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewabstract.php?id=559&amp;cf=18">http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewabstract.php?id=559&amp;cf=18</a> >, acesso em 31dez2013.

**Fonte:** Repositório digital do FNPJ (2003-2009).



## APÊNDICE J – COLETA DE DADOS NOS REPOSITÓRIOS DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISA

### **Intercom**

A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) é uma instituição de produção científica fundada em 12 de dezembro de 1977, em São Paulo, que realiza anualmente, desde o ano da sua fundação, um congresso nacional, sempre no mês de setembro de cada ano – evento de maior prestígio na área de pesquisa em comunicação, que recebe média de 3.500 pessoas anualmente, do Brasil e do exterior. Devido à variedade de atividades incluídas na programação foram coletados os artigos apresentados nos Grupos de Pesquisa da Intercom – cujo autores são doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e especialistas – e que estavam disponíveis nos anais dos eventos realizados entre setembro de 2001 e setembro de 2013. Nos anais dos congressos anuais da Intercom, foram deconsiderados na observação para coleta os trabalhos apresentados em colóquios internacionais, Intercom Junior e Expocom. O primeiro pelo caráter internacional e os demais porque são destinados às atividades científicas de graduandos em comunicação social. No portal oficial da Intercom na Internet, no menu vertical do lado esquerdo da página principal, na categoria “Eventos”, está disponível a opção para acessar os “Anais”. A consulta aos textos apresentados nos Congressos é pelo ano correspondente. Nos anos de 2001, 2002 e 2003, os trabalhos podem ser acessados no “Índice Alfabético de Autores”, acompanhado do título do trabalho, com *link* para download no formato pdf, mas há casos em que só é disponível o resumo do trabalho. No referido repositório, é possível fazer busca por evento, com acesso ao título, resumo e palavras-chave e download do texto completo. Nos anos de 2004 e 2005, só é possível consultar os trabalhos utilizando um buscador, para o qual informa-se o título, autor, palavra-chave, com opção de escolha da atividade. Nos anais de 2006, os trabalhos completos podem ser acessados numa “lista geral” (título, resumo, autor, palavras-chaves com *link* para download) ou a partir de uma “lista por eventos” (com as informações anteriores), ou ainda, é possível utilizar o sistema de “busca” (o texto da busca pode ser parte do título, autor, instituição ou evento). A partir de 2007, a coleta dos trabalhos pode ser pelo sistema de “busca” (parte do título, autor, área, instituição e/ou palavra-chave) ou por consulta a “lista dos trabalhos por evento” com acesso ao título, autor, palavras-chave e link para trabalho na íntegra.

## **COMPÓS**

A Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós) foi fundada em 16 junho de 1991, em Belo Horizonte, com o apoio da CAPES e do CNPq, a partir da iniciativa de alguns pesquisadores e representantes dos cursos de Pós-Graduação. A entidade tem como fórum privilegiado nos Encontros Anuais, que reúnem mais de 300 pesquisadores (doutores e doutorandos) divididos em Grupos de Trabalhos (GTs), onde são apresentados e debatidos estudos que buscam refletir sobre o avanço científico, tecnológico e cultural no campo da comunicação. Os anais da Compós consultados (jun. 2002 a jun. 2013) estão disponíveis numa biblioteca digital com acesso aos trabalhos por “busca” pela palavra-chave e/ou GT e/ou Encontro. A seleção foi feita na lista de trabalhos apresentados em cada encontro anual, na qual consta o nome do autor, o título, o GT e o *link* para download.

## **FNPJ**

O Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ) surgiu durante uma reunião de professores dos cursos de jornalismo no Seminário de Atualização para Professores de Jornalismo (Labjor/Unicamp - 1994). A partir do ano seguinte, como atividade paralela dos Congressos Nacionais da Intercom, começaram a ocorrer os Encontros Nacionais dos Professores de Jornalismo. A partir de 2001, o evento torna-se autônomo e passa a ocorrer no mês de abril de cada ano. Em 2004, na plenária final do VII Fórum em Florianópolis, os participantes deliberaram a criação oficial do FNPJ. A partir de 2010, após deliberação em plenária, o evento passou a ser realizado a cada dois anos. Os Anais dos encontros promovidos pelo FNPJ estão parcialmente disponíveis nos sites institucionais. Alguns dos grupos de trabalho dispõem de anais do 5º (2002) ao 10º Encontro (2007). Nos GPs que têm anais disponíveis, aparece apenas a lista de títulos de trabalho, por encontro, com *link* para download. Não há *link* para trabalhos apresentados nos anos 2008 (11º), 2009 (12º encontro), 2010 (13º encontro) e 2012 (14º encontro).

## **SBPJor**

A Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor) foi criada em novembro de 2003, durante o I Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, realizado na Universidade de Brasília (UnB). Durante o encontro, os 94 sócios fundadores aprovaram os estatutos da SBPJor e foi eleita a primeira diretoria. Os anais dos nove encontros promovidos pela SBPJor, entre os anos de 2003 e 2012, podem ser acessados

na “Sala de Pesquisa” no site oficial. A busca pode ser feita por autor, título, ano, resumo e palavra-chave. A partir do 10º encontro nacional (Curitiba, 2012), os anais estão disponibilizados no Sistema Eletrônico de Administração de Conferências. No sistema, a consulta é feita pelo título da apresentação e/o autor (com possibilidade de download na íntegra ou do resumo do trabalho) ou por “busca” (título ou autor) informando a modalidade (comunicações livres ou coordenadas).