

OS PARADIGMAS INFORMACIONAL E RELACIONAL NA FORMAÇÃO EM JORNALISMO

INFORMATIONAL AND RELATIONAL PARADIGMS IN JOURNALISM GRADUATION

LOS PARADIGMAS INFORMATIVOS Y RELACIONALES EN LA FORMACIÓN EN PERIODISMO

Edileuson Santos Almeida

■ Professor adjunto da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria.

■ E-mail: edileuson.almeida@ufrr.br

Ada Cristina Machado Silveira

■ Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do CNPq (Pq2). Doutora em Periodismo - Universitat Autònoma de Barcelona (2000) e com estágio pós-doutoral na Sorbonne III - La Nouvelle (França) e na Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).

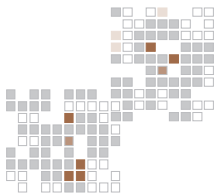
■ E-mail: adac.machadosilveira@gmail.com

Aline Roes Dalmolin

■ Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria. Doutora (2012) em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente cursa pós-doutorado em Comunicação na Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

■ E-mail: aline.dalmolin@ufsm.br

73



RESUMO

O presente artigo aborda a formação em jornalismo no ensino superior brasileiro, analisando a “literatura cinzenta” brasileira sobre a temática – composta por livros, coletâneas, teses, dissertações e artigos científicos, os projetos pedagógicos balizados em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e entrevistas com representantes de cursos de jornalismo. Observa-se que a formação em jornalismo se constitui como um campo de disputa, no qual as propostas das universidades brasileiras podem transitar entre a especializante, orientada pelo paradigma informacional, e a experimental, caracterizada pelo paradigma relacional.

PALAVRAS-CHAVE: JORNALISMO; FORMAÇÃO SUPERIOR; PARADIGMA INFORMACIONAL; PARADIGMA RELACIONAL.

ABSTRACT

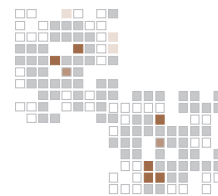
The present paper approaches journalism training in Brazilian higher education, analyzing Brazilian “gray literature” about the theme – composed by books, collections, thesis, dissertations and scientific articles –, the pedagogical projects based on National Curricular Guidelines (NCGs) and interviews with journalism courses responsible. It is observed that training in journalism constitutes a field of dispute, in which the proposals of the Brazilian universities may pass between the specialist, oriented by the informational paradigm, and the experimental one, characterized by the relational paradigm.

KEYWORDS: JOURNALISM; HIGHER EDUCATION; INFORMATIONAL PARADIGM; RELATIONAL PARADIGM.

RESUMEN

El presente artículo aborda la formación en periodismo en la enseñanza universitaria brasileña, analizando la “literatura gris brasileña” sobre la temática – compuesta por libros, colecciones, tesis, disertaciones y artículos científicos, los proyectos pedagógicos basados en Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) y entrevistas con representantes de cursos de periodismo. Se observa que la formación en periodismo se constituye como un campo de disputa, en lo cual las propuestas de las universidades brasileñas pueden transitar entre la especializante, orientada por el paradigma informacional, y la experimental, caracterizada por el paradigma relacional.

PALABRAS-CLAVE: PERIODISMO; EDUCACIÓN SUPERIOR; PARADIGMA INFORMACIONAL; PARADIGMA RELACIONAL.



1. Introdução

A contribuição da universidade brasileira na formação profissional para o exercício do jornalismo é um tema bastante instigante, amplo e complexo. 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 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 sendo objeto de estudo desde longa data. Segundo Nelson Traquina (2005), as discussões sobre o jornalismo ser ou não ser uma profissão, de ter ou não uma formação, de constituir-se ou não como fruto de um saber especializado, começaram em meados 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 como herói ou vilão), ainda se alimenta uma certa mitologia em torno da profissão. Isso faz aumentar o número de cursos e de vagas para a formação superior em jornalismo, em consequência da procura. A média de candidatos

por vaga, nas instituições públicas brasileiras, é uma das mais altas, aproximando-se da concorrência de cursos tradicionais, como o direito, as engenharias e a medicina.

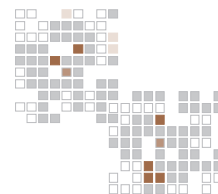
No Brasil, especificamente, já superamos a casa das três centenas de cursos de jornalismo em funcionamento nas cinco grandes regiões brasileiras (norte, sul, nordeste, centro-oeste e sudeste), divididas em 26 estados e um Distrito Federal. O pioneiro foi criado em 1947, em São Paulo, numa parceria entre a Faculdade Cásper Líbero 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; enquanto 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 privados¹.

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 metade deles surgiram a partir dos anos 2000) e também aumentou, no campo da pesquisa em comunicação, a produção científica a respeito de 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, entre os anos de 1947 e 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

¹ 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.



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 (BRASIL, 2001, 2002). Já em 2009, a Comissão Marques Melo, por delegação do Ministério da Educação, apresentou um relatório com propostas para novas diretrizes curriculares (BRASIL, 2009). Em fevereiro de 2013, quase quatro anos depois, o CNE aprovou um parecer, baseado integralmente no relatório da referida comissão (BRASIL, 2013a). Em setembro do mesmo ano, o Ministério da Educação publicou uma resolução com as novas diretrizes curriculares para o curso de jornalismo (BRASIL, 2013b), 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 ínterim dessa mudança de diretrizes que se constrói nosso corpus de reflexão. Daí a proposta de refletir sobre o assunto 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 refletir sobre as contribuições ao tema, partimos de um questionamento ao objeto de pesquisa: como é pensado o jornalismo frente a (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 em um campo de disputa entre uma concepção

que destaca uma linearidade no fluxo dos fenômenos simbólicos e outra, que enfatiza uma formação que busca provocar deslocamentos na construção das narrativas dos acontecimentos com a participação social. 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. Já 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.

Para isso, revisamos o estado da arte sobre a formação em jornalismo como tema na pesquisa comunicacional brasileira. Também analisamos 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. Observamos, além disso, a proposta de formação em jornalismo no Brasil presente nos discursos dos interlocutores (docentes); e relacionamos as propostas de perfil do jornalista presentes no universo da pesquisa aos paradigmas de abordagem comunicacional (informacional e relacional).

2. Os paradigmas informacional e relacional

Os paradigmas informacional e relacional germinaram praticamente no mesmo contexto espaço-temporal. Ambos consolidaram-se pela contribuição de teorias que abordaram a comunicação, mesmo enfocada pela ótica 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).

Nas pesquisas americanas, a preocupação era com a transmissão da mensagem, tendo como enfoque a comunicação como parte de um processo mecânico no qual 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 Wiener (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 ($E \Rightarrow R$).

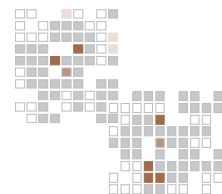
Especificamente no campo norte-americano, além das bases funcionalista (sociologia) e behaviorista (psicologia social), também se registra a preferência pelo modelo comunicacional linear desenvolvido por Lasswell, publicado na obra *Propaganda Techniques in the World War*, em 1927, e a partir de então, adotado em todos os estudos comunicacionais. Ao adaptar um modelo comunicacional aristotélico (a pessoa que fala \Rightarrow o assunto \Rightarrow e a pessoa a quem fala) propondo novas nomenclaturas (emissor/fonte \Rightarrow mensagem \Rightarrow 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 receptor².

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

Em relação ao jornalismo, a adoção do paradigma informacional motivou-se por um

2 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 ($E \Rightarrow R$) tinha como origem a psicologia animal, na qual tentava-se com os resultados obtidos nos animais inferiores “prolongarlo hasta el animal humano”.



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. 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 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.

Para Groth (2011), a história das relações entre redação e editoria destaca a conexão intrínseca que há entre a

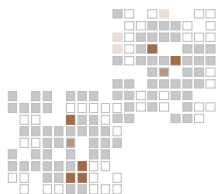
[...] prioridade do comentário como produto da mente criadora jornalística e a dominação do publicista no jornal de um lado e do outro a preponderância do relato, do noticiário atual e universal com uma produção técnico-econômica, e do domínio simultâneo do editor sobre a redação (GROTH, 2011, p. 57).

Com o papel fixo previamente definido, é possível estudar separadamente cada um dos componentes do processo informacional: “[...] 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” (FRANÇA, 2001). 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.

Já sob a égide do paradigma relacional³, o ato comunicativo compreende-se pela 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. Segundo este, 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 Mead 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 motores do processo comunicativo.

Para Vera França (2001), a comunicação abrange um processo de produção e compartilhamento de sentidos entre os sujeitos, tornando necessária a adoção de um modelo que dê conta da totalidade do processo comunicativo. Surge então a perspectiva de trabalhar com o modelo relacional, uma proposta paradigmática para tratar da comunicação como “ação partilhada” de trocas simbólicas, que geram sentidos entre os seus interlocutores. Esta outra descrição do processo comunicativo busca resgatar a circularidade e globalidade do processo, observando a inter-relação entre os elementos em um quadro relacional. “A especificidade do olhar da comunicação é alcançar a interseção de três

³ 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.



dinâmicas básicas: o quadro relacional (relação dos interlocutores); a produção de sentidos (as práticas discursivas); a situação sociocultural (o contexto)”. (FRANÇA, 2001, p. 16).

No modelo relacional, o eixo observacional não ocorre pelo viés da transmissão, mas, a partir da dinâmica de trocas entre os receptores. Troca-se a linearidade por uma dinâmica interacional e reconhece-se a bilateralidade do processo comunicativo nas mesmas condições para os interlocutores, o que não é possível de ser visualizado no modelo informativo. “Nesse modelo a ênfase é toda centrada na natureza da relação entre os dois polos, apagando ou desconhecendo os demais aspectos do processo (inclusive a natureza das mensagens e os sentidos produzidos)” (FRANÇA, 2001, p. 15).

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. “*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).

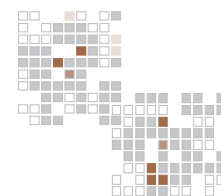
A interação é uma dinâmica do estímulo-resposta, isto é, um está imbricado no outro. O sujeito da interação é dotado de uma dupla consciência, dele e do outro. Só dando conta dele, o sujeito não verá o outro e não há possibilidade de interação. A dupla consciência é constituída de agentes com objetos 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).

As propostas de formação em jornalismo das universidades brasileiras transitam neste paradoxo. E é a partir deles que proporemos nossas categorias de análise do objeto que constitui o universo empírico da investigação, estruturada a partir de pesquisa documental e análise de conteúdo. Adiante, propomos um fluxograma para operacionalizar a relação entre o universo e as categorias de análise, cujos resultados contribuirão para a compreensão do modelo de formação em jornalismo desenvolvido nas universidades brasileiras, considerando a produção bibliográfica, as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos de curso, sob a luz dos paradigmas informacional e relacional.

3. Objeto empírico: a Literatura cinzenta e a matriz de análise

Com base na análise da “literatura cinzenta”, analisamos um conjunto de contribuições para a problemática da formação em jornalismo. Em geral, considera-se como literatura cinzenta os livros, 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. O recorte metodológico reconhece a literatura cinzenta brasileira sobre a formação em jornalismo (livros, coletâneas, teses, dissertações e artigos científicos) e proposta de projetos pedagógicos balizado em Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e entrevistas com representantes de curso, detido no período de julho de 2001 a dezembro de 2013. A análise



final opera sobre uma base empírica composta de 408 fontes (seis livros, 17 coletâneas, 78 capítulos de coletâneas, 12 teses, 12 dissertações, 271 artigos científicos – anais e revistas – oito projetos pedagógicos de cursos de jornalismo e nove entrevistas).

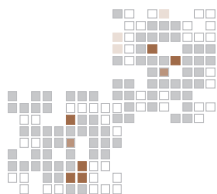
Ao pesquisar a produção bibliográfica a partir dos anos 2000, mais especificamente, a publicada após a primeira versão das diretrizes curriculares (2001) e considerando apenas os trabalhos sobre a formação em jornalismo, registrou-se um crescimento significativo no número de obras. Nos últimos 12 anos (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.

Para testar a validade da hipótese, a literatura cinzenta foi submetida a uma matriz de análise 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).

No fluxograma (FIGURA 1) está explicitada a operacionalização entre as matrizes de seleção e de análise do universo da pesquisa (literatura cinzenta), 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.



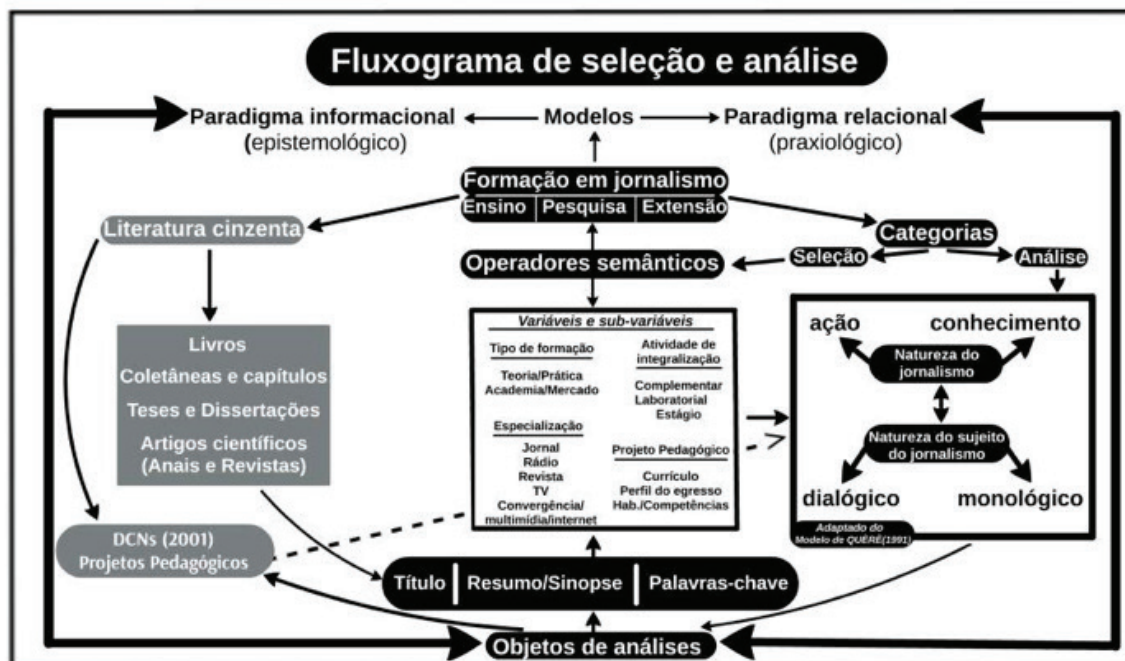


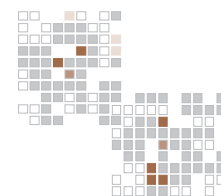
Figura 1 – Fluxograma de seleção e análise
Fonte: próprio(s) autor(es)

A partir do fluxograma é possível, a partir da sua operacionalização, conhecer o modelo de formação superior proposto por uma determinada instituição, seja ela pública, privada ou comunitária. 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, transita entre os paradigmas comunicacional e relacional.

A análise dos dados evidenciou que 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 353 fontes que fazem referências à referida subcategoria; na sequência, a “pesquisa” ocupa pouco mais de 10% das referências com citação em 51 fontes; a “extensão”, em última posição, com 7% das citações aparece como tema em 26 fontes. Destaca-se que 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.

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, jornalismo esportivo, jornalismo cultural, jornalismo científico, jornalismo comunitário, jornalismo rural, jornalismo turístico), a Internet e as novas tecnologias (convergência, webjornalismo, ciberjornalismo, 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.

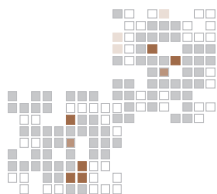
O modelo de ensino de jornalismo adotado pelas escolas de jornalismo no Brasil é considerado de natureza crítico-experimental, que precisa se “reinventar no século XXI”, adotar estruturas interdisciplinares que podem “enriquecer e redimensionar o ensino superior do jornalismo”. Defende-se um ensino de 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”. São destacadas iniciativas “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”. 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.

Os estudos colaboram para compreender o perfil do egresso de jornalismo e 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. 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. 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.

Considerações finais

Nesse universo de pesquisa buscou-se refletir 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. Diante da possibilidade de transposição de uma concepção meramente linear do fluxo mediado dos fenômenos simbólicos, confirmamos 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 orienta-se 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 garantindo o fluxo dos fenômenos comunicativos. A formação especializante volta-se a uma instrumentação do fazer, pouco atenta à efetiva circularidade decorrente da interação social da prática jornalística. Em contraposição, uma formação mais aprofundada, calcada no paradigma relacional, viria a propiciar ao jornalista a compreensão da cadeia reflexiva entre jornalismo e vida social.

Por fim, a proposta do fluxograma para análise do modelo de formação em jornalismo aqui apresentada se propõe a ser aplicável, também de modo específico, a cada curso de jornalismo

em particular. Salienta-se que esta também pode ser experimentada 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).

Referências

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), 2009. Diário Oficial [da] União, Brasília, Comissão Marques de Melo. Disponível em: <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. *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>. Acesso em: 10 set 2013.

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, 2013a.

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, 2013b.

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.

GROTH, Otto. *O poder cultural desconhecido: fundamentos da ciência dos jornais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2001.

MEAD, George Herbert. *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós, 1973.

MOURA, Cláudia Peixoto de. *O curso de comunicação social: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2002.

TRAQUINA, Nelson. *O estudo do jornalismo no século XX*. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

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

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

