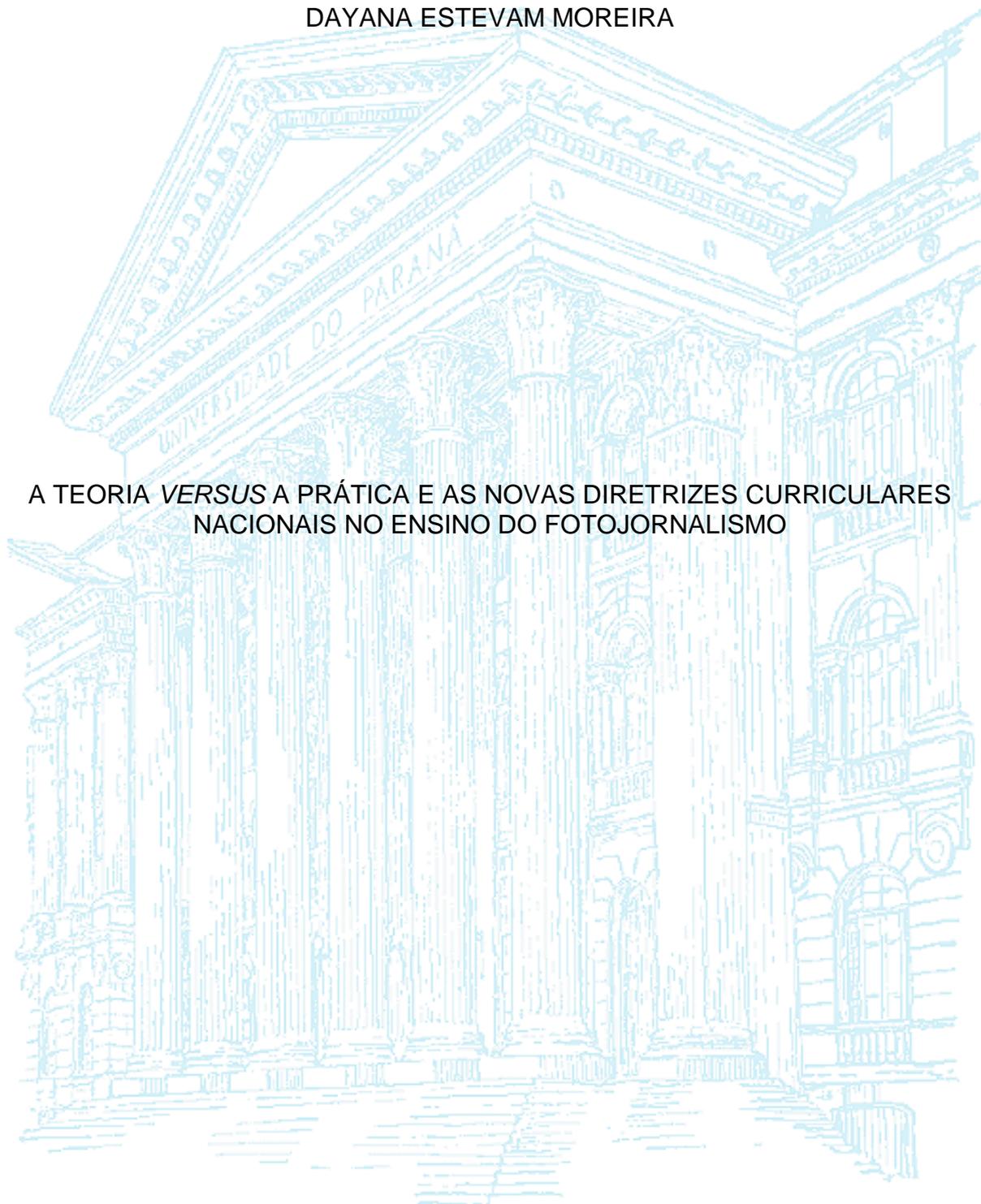


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANA ESTEVAM MOREIRA

A TEORIA *VERSUS* A PRÁTICA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS NO ENSINO DO FOTOJORNALISMO



CURITIBA
2016

DAYANA ESTEVAM MOREIRA

A TEORIA *VERSUS* A PRÁTICA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS NO ENSINO DO FOTOJORNALISMO

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Comunicação, no
Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de
Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia da Silva Brito

CURITIBA
2016

Moreira, Dayana Estevam

A teoria *versus* prática e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais no ensino do fotojornalismo / Dayana Estevam Moreira – Curitiba, 2016.
212 f.; il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Brito

Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Jornalismo - Currículos 2. Fotojornalismo - Teoria e prática 3.
Fotojornalismo - Estudo e ensino 4. Ensino superior - Currículos - Brasil
I.Título.

CDD 070.49

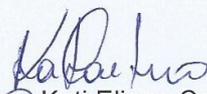


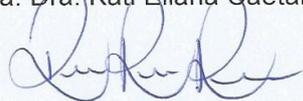
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

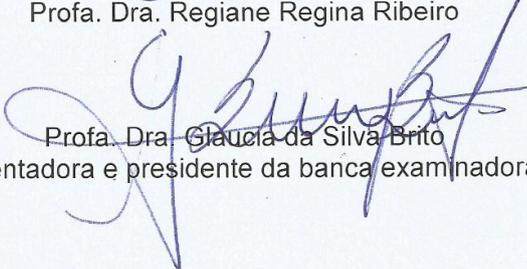
DAYANA ESTEVAM MOREIRA

ATA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da Sessão Pública, de defesa de dissertação para obtenção do Título de Mestre em Comunicação. No dia 29 de março de 2016, às 09h00min, nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, reuniu-se a banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, composta pelos Professores Doutores, Kati Eliana Caetano (UTP), Regiane Regina Ribeiro e Glaucia da Silva Brito, orientadora e presidente da Banca Examinadora, com a finalidade de julgar a dissertação da candidata DAYANA ESTEVAM MOREIRA, intitulada “**A TEORIA VERSUS A PRÁTICA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO DO FOTOJORNALISMO**”, para obtenção do grau de mestre em Comunicação. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa estabelecido pela coordenação do curso, com abertura, condução e encerramento da sessão solene de defesa feito pela orientadora Dra. Glaucia da Silva Brito. Após haver analisado o referido trabalho e arguido a candidata, os membros da banca examinadora deliberaram pela “.....*aprovação*.....” da acadêmica, habilitando-a ao título de Mestre em Comunicação, linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais” da área de concentração em “Comunicação e Sociedade”, desde que apresente a versão definitiva da dissertação conforme regimento interno do programa. Curitiba, 29 de março de 2016.


Profa. Dra. Kati Eliana Caetano (UTP)


Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro


Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito
Orientadora e presidente da banca examinadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

DAYANA ESTEVAM MOREIRA

PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, após arguir a candidata **DAYANA ESTEVAM MOREIRA**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado “**A TEORIA VERSUS A PRÁTICA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO DO FOTOJORNALISMO**”, é de parecer favorável à *aprovação* da acadêmica, habilitando-a ao título de *Mestre* em Comunicação, linha de pesquisa “Comunicação, Educação e Formações Socioculturais” da área de concentração em Comunicação e Sociedade. Curitiba, 29 de março de 2016.

Profa. Dra. Kati Eliana Caetano (UTP)

Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro

Profa. Dra. Glaucia da Silva Brito
Orientadora e presidente da banca examinadora

Dedico ao Eduardo, minha fonte de força e minha maior inspiração,
e à Eliz, a luz da minha vida e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela saúde mental, disposição e condições físicas para desenvolver tal projeto.

Em segundo lugar, agradeço ao meu marido Eduardo e minha filha Eliz Regina, pela paciência e compreensão nos momentos de tensão ou de ausência. Sem eles a realização deste trabalho não seria possível.

À minha família, em especial à mãe Eliane, aos irmãos Rafael e Matheus e à avó Lucinéia, pelo apoio e incentivo.

Aos amigos, em especial à Charlotte Melo, pelos conselhos pacientes e pelos momentos de desabafo.

À minha orientadora, Professora Doutora Gláucia da Silva Brito, pela orientação e incentivo, pela não condescendência, pela simplicidade e pela sinceridade.

Aos professores que sempre me inspiraram durante toda a vida. Em especial à Professora Celina Alveti pelo incentivo e apoio, que foram fatores fundamentais para que eu me arriscasse no mundo da pesquisa.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná, representada pelas Professoras Doutoras Kelly Prudêncio (2014) e Regiane Ribeiro (2015), pela compreensão e apoio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro.

A todos os demais que, de algum modo, puderam contribuir para que este estudo pudesse ser realizado.

Os professores são heróis anônimos, com uma mão escrevem num quadro, com a outra mudam a humanidade quando iluminam com seu conhecimento a mente de um aluno...

Augusto Cury

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo de identificar a percepção dos professores de fotojornalismo com relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que a partir do ano de 2015 colocam o curso de Jornalismo novamente figurando como curso único no Ensino Superior, fazendo com que deixe de ser uma habilitação da Comunicação Social. Uma dificuldade aparece historicamente em estudos feitos acerca dos cursos de Jornalismo, mostrando que desde a implantação do ensino superior na área até os tempos atuais, há uma dicotomia entre teoria e prática, principalmente dentro do ensino de disciplinas que estão naturalmente ligadas às atividades mais práticas, como o fotojornalismo. As novas DCNs reforçam a existência deste desequilíbrio histórico, bem como a importância de transpor a dicotomia entre teoria e prática. O debate levou ao seguinte problema de pesquisa: De que modo os professores de fotojornalismo percebem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais? Para responder a esta pergunta propomos uma pesquisa composta por quatro fases: a primeira fase constitui o envio de questionário semi-estruturado, composto por perguntas fechadas e abertas, direcionado aos professores de fotojornalismo dos Cursos de Jornalismo das Universidades públicas e privadas sem fins lucrativos da Região Sul do Brasil, versando sobre sua formação e atuação como professor e profissional; a segunda fase apresenta a categorização dos dados coletados; a terceira fase é constituída pela inferência dos dados coletados com base em parâmetros extraídos do texto das novas DCNs, cuja apresentação é feita simultaneamente em um único item do trabalho; e, a quarta fase consiste na interpretação final e aproximação dos resultados da pesquisa empírica com o problema inicial de pesquisa. Os resultados apontaram para um equilíbrio entre a quantidade de professores ainda pouco familiarizados com o texto das diretrizes e a quantidade de professores que já tiveram contato com a nova norma. Entretanto, pudemos perceber que os objetivos em sala de aula de ambos os grupos de professores não destoam de modo significativo do que postula a Resolução nº 01/2013. Apesar da preocupação que cerca o fato de que uma boa parcela dos participantes da pesquisa desconhece o novo texto normativo, verificamos que a maioria destes procura promover a interdisciplinaridade e o equilíbrio entre a teoria e a prática em sala de aula, demonstrando que o documento, na realidade, aponta para a instauração em sala de formatos já almejados pela comunidade docente. Além disso podemos verificar uma espécie de cansaço acadêmico com relação às mudanças na legislação, fazendo com que os professores conheçam as DCNs mesmo sem o contato efetivo com as mesmas.

Palavras-chave: Ensino superior. Teoria e prática. Currículo. Jornalismo. Fotojornalismo.

ABSTRACT

This study aims to identify the perception of photojournalism teachers regarding the new National Curricular Guidelines, which from the year 2015 put the Journalism course again appearing as single course in higher education, making sure to be a Enabling Media. A difficulty arises historically in studies about the journalism courses, showing that since the implementation of higher education in the area up to the present time, there is a dichotomy between theory and practice, especially within the teaching subjects that are naturally linked to more practical activities as photojournalism. The new DCNs reinforce the existence of this historical imbalance, and the importance to bridge the dichotomy between theory and practice. The discussion led to the following research problem: How the photojournalism teachers perceive the new National Curriculum Guidelines? To answer this question we propose a research consists of four phases: the first phase is the deployment of semi-structured questionnaire with closed and open questions directed to photojournalism Teachers Journalism courses of universities public and private nonprofit Region southern Brazil, dealing with their training and performance as a teacher and professional; the second phase presents the categorization of the data collected; the third phase consists of the inference of the data collected on the basis of parameters extracted from the text of the new DCNs; and the fourth stage is the final interpretation and approach of the results of empirical research with the initial research problem. The results point to a balance between the number of teachers still unfamiliar with the text of the guidelines and the number of teachers who have had contact with the new standard, however it demonstrates that the objectives in the classroom of both groups did not clash so significant than postulates the Resolution No. 01/2013. Despite the concern about the fact that a good portion of respondents unaware of the new legislative text, we find that most of these seeks to promote interdisciplinarity and the balance between theory and practice in the classroom, demonstrating that the document, in fact, points to the establishment in classroom formats already pursued by the teaching community. Also we can see a kind of academic fatigue with respect to changes in legislation, so that teachers know the DCNs even without actual contact with them.

Keywords: Higher education. Theory and practice. Curriculum. Journalism. Photojournalism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PLATAFORMA SCIELO - BUSCA AVANÇADA	21
FIGURA 2 - BANCO DE TESES CAPES - BUSCA AVANÇADA.....	22
FIGURA 3 - SITE E-MEC - BUSCA AVANÇADA.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - GÊNERO	102
GRÁFICO 2 - IDADE.....	103
GRÁFICO 3 - ESTADO	104
GRÁFICO 4 - FORMAÇÃO - ANO E CURSO	105
GRÁFICO 5 - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	106
GRÁFICO 6 - PREPARO PARA DOCÊNCIA [GRADUAÇÃO].....	107
GRÁFICO 7 - PREPARO PARA DOCÊNCIA [ESPECIALIZAÇÃO/MBA]	107
GRÁFICO 8 - PREPARO PARA A DOCÊNCIA [MESTRADO]	108
GRÁFICO 9 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE	110
GRÁFICO 10 - ATUAÇÃO COMO FOTÓGRAFO PROFISSIONAL	110
GRÁFICO 11 - LOCAL DE ATUAÇÃO COMO FOTÓGRAFO PROFISSIONAL.....	111
GRÁFICO 12 - EMPREGO PARALELO NÃO LIGADO À FOTOGRAFIA.....	111
GRÁFICO 13 - HORAS AULA POR SEMANA.....	113
GRÁFICO 14 - ESTRUTURA LABORATORIAL DA IES.....	115
GRÁFICO 15 - OFERTA DE EQUIPAMENTOS DA IES.....	115
GRÁFICO 16 - CONTATO DOS PROFESSORES COM AS DCNS	117
GRÁFICO 17 - DCNS COMO AUXÍLIO PARA DOCÊNCIA.....	117
GRÁFICO 18 - ORIENTAÇÃO DE TCCS	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTRUTURA DOS CURSOS POR CURRÍCULO.....	69
QUADRO 2 - HISTÓRICO DE LEIS, PARECERES E RESOLUÇÕES NO ENSINO DO JORNALISMO	71
QUADRO 3 - COMPARATIVO SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	89
QUADRO 4 - UNIDADES DE REGISTRO E CATEGORIA CORRESPONDENTE.	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - COMBINAÇÕES DE PALAVRAS-CHAVE	20
TABELA 2 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES - MENORES RESULTADOS	25
TABELA 3 - PERGUNTAS SOBRE PERFIL DOCENTE.....	101
TABELA 4 - PERGUNTAS SOBRE ROTINA DE TRABALHO	109
TABELA 5 - OCUPAÇÃO PARALELA	112
TABELA 6 - DIDÁTICA E METODOLOGIA.....	113
TABELA 7 - INTERDISCIPLINARIDADE	114
TABELA 8 - ESTRUTURA DA IES.....	114
TABELA 9 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	116
TABELA 10 - UNIDADES DE CONTEXTO	119
TABELA 11 - CATEGORIZAÇÃO UNIVERSO 1.....	122
TABELA 12 - CATEGORIZAÇÃO UNIVERSO 2.....	123
TABELA 13 - CATEGORIZAÇÃO UNIVERSO 3.....	125
TABELA 14 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	128
TABELA 15 - TEORIA E PRÁTICA	129
TABELA 16 - REPOSTAS GENÉRICAS - TEORIA E PRÁTICA	130
TABELA 17 - CATEGORIA K SOBRE TEORIA E PRÁTICA	130
TABELA 18 - CATEGORIA L SOBRE TEORIA E PRÁTICA.....	131
TABELA 19 - CATEGORIA M SOBRE TEORIA E PRÁTICA.....	131
TABELA 20 - CATEGORIA O SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	132
TABELA 21 - DESTAQUES CATEGORIA N - INTERDISCIPLINARIDADE	133
TABELA 22 - LABORATÓRIOS ANALÓGICOS	135
TABELA 23 - EQUIPAMENTOS.....	136
TABELA 24 - CATEGORIA R SOBRE MELHORIA NA DOCÊNCIA.....	137
TABELA 25 - CATEGORIA S SOBRE MELHORIA NA DOCÊNCIA	138
TABELA 26 - CATEGORIA T SOBRE MELHORIA NA DOCÊNCIA	139
TABELA 27 - MENÇÃO ESPONTÂNEA MELHORIA NA ATUAÇÃO	140
TABELA 28 - MENÇÃO AOS SUPORTES	140
TABELA 29 - MENÇÃO ÀS DIFICULDADES.....	141
TABELA 30 - AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AOS ALUNOS	141
TABELA 31 - DCNS E O AUXÍLIO NA DOCÊNCIA - UNIVERSO 1	142

LISTA DE SIGLAS

ABECOM	- Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social
CIESPAL	- Centro Internacional de Estudos Superiores e Periodismo para a América Latina
COMPÓS	- Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CES	- Câmara de Educação Superior
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	- Diário Oficial da União
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENECOS	- Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
FENAJ	- Federação Nacional dos Jornalistas
FITTERT	- Federação Interestadual dos Trabalhadores em Empresas de Rádio e Televisão
FNPJ	- Fórum Nacional de Professores de Jornalismo
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERCOM	- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
NUPEM	- Núcleo de Pesquisa do Mercado em Comunicações e Artes
PPGs	- Programas de Pós-Graduação
SBPJor	- Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo
UCBC	- União Cristã Brasileira de Comunicação Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2.	O FOTOJORNALISMO NO BRASIL E O SEU PAPEL SOCIAL.....	28
2.1.	A FOTOGRAFIA E O FOTOJORNALISMO	28
2.2.	O ENSINO DO JORNALISMO E DO FOTOJORNALISMO	38
2.3.	PROFESSORES DE FOTOJORNALISMO - QUEM SÃO, DE ONDE VÊM?	45
3.	A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DO FOTOJORNALISMO.....	55
3.1	RAÍZES DA DICOTOMIA	55
3.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES - ASPECTOS HISTÓRICOS	63
4.	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	77
4.1	A INDEPENDÊNCIA DO JORNALISMO	80
4.2	O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	86
4.3	O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO.....	88
5.	CAMINHOS DA PESQUISA.....	93
5.1	O QUESTIONÁRIO E A DESCRIÇÃO INICIAL DOS RESULTADOS	97
5.2	A CATEGORIZAÇÃO E A INFERÊNCIA DOS DADOS	118
5.3	O CRUZAMENTO DOS DADOS COM O PROBLEMA DE PESQUISA	144
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
7.	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	163
	ANEXOS	183

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior na área de Comunicação Social no Brasil nasceu com o curso de Jornalismo na década de 1940. Os esforços estavam voltados para a regulamentação da profissão, bem como da especialização dos profissionais que atuavam na área. Na época a preocupação principal dos órgãos era promover a homogeneização da atividade dentro do país, fazendo com que o aluno egresso saísse da universidade apto para atuar em qualquer região do Brasil.

Desde a sua implantação no Brasil, até hoje, o ensino da Comunicação Social foi regido por cinco Currículos Mínimos e por Leis de Diretrizes e Bases, passando por reestruturações diversas nos cursos, ora engessando a criação do currículo pleno com a exigência de conteúdos fixados nos currículos mínimos, ora flexibilizado com diretrizes curriculares. As diretrizes, apesar de possibilitarem uma formação que valorizasse questões regionais - dada a grandiosidade do país -, também davam margem para interpretação abusiva por parte das universidades que poderiam instituir como currículo pleno o que bem entendessem.

Muito amplamente já se debatia na academia o conceito de educação bancária antidialógica, evidenciado por Freire (1987) e condenado dentro da concepção de um ensino efetivo, que se diga: de qualidade. Mas o que se via, durante o meu curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo era uma espécie de combinação de docente cansado com alunos desinteressados. As aulas aconteciam em um ambiente com estrutura adequada, em um período da educação cujas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social fixadas por meio da Resolução CNE/CES nº 16/2002 - que indicava os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001 para regulamentarem o Plano de Ensino -, e já destacavam a importância do equilíbrio entre a teoria da academia e a prática do mercado.

Entretanto, o resultado eram aulas nas quais o processo ensino e aprendizagem deixava muito a desejar. Surgiram então algumas questões. Estaria o professor cansado demais depois de uma jornada de trabalho durante o dia, fosse dando aula ou fotografando seus projetos paralelos, para dar ainda mais aulas à noite, talvez para garantir um acréscimo de renda, talvez para cumprir carga horária? Ou os alunos que, durante o dia, trabalhavam, fosse para sustentar suas famílias,

fosse para garantir o pagamento da mensalidade, estavam então igualmente cansados no momento da aula? O desinteresse dos alunos desmotiva o professor? A desmotivação do professor desestimula os alunos? Uma combinação clara das duas coisas acontecia com frequência em sala de aula e despertou um interesse no universo docente e seus desafios.

Ao término do meu curso o manuseio de uma câmera fotográfica *digital single lens reflex* - DSLR - ainda era um campo obscuro. As teorias da fotografia se faziam claras, mas a parte prática das aulas não trouxe a bagagem necessária para a atuação no mercado de trabalho. Mas, porque o professor não conseguiu ensinar em sala? Ou então: porque eu não consegui aprender? Não houve interesse suficiente dos alunos ou o professor não conseguiu trazer os elementos necessários para que a teoria e a prática se fizessem claras e complementares no ensino do fotojornalismo?

Na verdade, depois de passar quatro anos na universidade, percebi ainda que muitas das disciplinas acabam por priorizar conteúdos que, mesmo sendo de grande valia para o crescimento pessoal do aluno, ainda assim ocupam o espaço de outros conteúdos, que, ausentes, fazem falta no preparo para o exercício da profissão. A necessidade de priorizar os conteúdos que serão mais relevantes é lembrada por Meditsch.

Se é claro que o jornalista, como intelectual, necessita de uma sólida capacidade de interpretação e de uma ampla cultura geral – e aí quase todo o conhecimento acadêmico costuma ser útil – também é evidente que o curso de graduação tem duração limitada para lhe garantir o que só alcançará ao longo de muitos anos, num processo de formação permanente. Por isso o projeto pedagógico precisa ser focado nos conteúdos acadêmicos que são imprescindíveis a um bacharel em jornalismo. (MEDITSCH, 2014, não paginado).

O debate que iniciava com os questionamentos sobre as aulas da graduação, pouco sabia, mas é o mesmo que já atravessou décadas de mudanças, e ainda hoje é apontado pelos estudiosos do ensino superior em Comunicação Social como uma barreira difícil de ser transposta: o equilíbrio entre teoria e a prática no ensino da comunicação.

O texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituído por meio da Resolução nº 01/2013 do CNE/CES, aponta a necessidade da promoção do equilíbrio, de um modo geral com indicações permeando todo o texto destacando competências gerais, pragmáticas, cognitivas e comportamentais, dentro de seis

eixos, de fundamentação humanística, específica, contextual, profissional, processual e laboratorial. A menção ao termo teoria e prática, e seus sinônimos, aparece em específico em alguns trechos da Resolução, como no inciso III do Artigo 1º, no inciso V do Artigo 3º, nos incisos I e III do Artigo 4º, no inciso III do Artigo 6º e no caput¹ do Artigo 9º (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 do CNE/CES).

Além disto, as novas DCNs reforçam atividades que auxiliem na parte prática, com destaque para o estágio supervisionado, que passa a ser obrigatório e também exige que a estrutura das IESs seja adequada, oferecendo laboratórios condizentes com a demanda. O texto das novas DCNs é resultado do Relatório da Comissão de Especialistas do MEC, instituída pela Portaria MEC-SESU 203/2009, que a partir da realização de um estudo sobre o ensino do jornalismo apresentou um texto detalhado, apontando as falhas históricas na estruturação curricular, com fundamentação e justificativas, incluindo uma proposta para as diretrizes e recomendações finais. Entre os pontos principais, a Comissão identificou a profunda ruptura entre as frentes teórica e prática no ensino, apontando uma situação onde a teoria da comunicação evolui desvinculada da prática profissional, enquanto o conteúdo profissional possuía característica "meramente técnica" (MELO et al., 2009, p. 12).

Com o objetivo de realizar um levantamento das produções acadêmicas acerca da temática da pesquisa, o ensino do fotojornalismo relacionado à teoria e a prática em sala de aula, realizamos uma pesquisa breve do tipo "estado da arte" em bancos de teses com produções nacionais. Ferreira resume o tipo de pesquisa como:

(...) de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 256)

Ferreira também destaca o caráter categorizante deste tipo de pesquisa. Para Vieira (2014, p. 63), uma pesquisa desta natureza, feita de modo aprofundado requer a leitura completa dos textos, o que não traduz as intenções deste trabalho, já que pretendemos apenas identificar o volume da produção acadêmica acerca do

¹ O caput é o enunciado de artigo de lei ou regulamento.

tema, bem como o principal viés de cada pesquisa e a contribuição que ela pode representar para o debate proposto.

Para a realização da pesquisa do tipo estado da arte delimitamos os seguintes passos:

1. Definição de palavras-chave para a busca, as mesmas que definem o trabalho proposto: Ensino superior, teoria e prática, currículo, jornalismo, fotojornalismo;
2. Seleção de bancos de teses com maior concentração de trabalhos: Scientific Electronic Library Online (SciELO)², Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴;
3. Realização de busca com palavras-chave combinadas.

A pesquisa foi realizada com a inserção das palavras-chave combinadas conforme indicado (TABELA 1) a seguir.

TABELA 1 - COMBINAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE

ITEM	COMBINAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE
1	Ensino superior e teoria e prática
2	Ensino superior e currículo
3	Ensino superior e jornalismo
4	Ensino superior e fotojornalismo
5	Teoria e prática e Currículo
6	Teoria e prática e jornalismo
7	Teoria e prática e fotojornalismo
8	Currículo e Jornalismo
9	Currículo e Fotojornalismo
10	Jornalismo e Fotojornalismo

As buscas ficaram concentradas nos resultados que indicassem apenas os trabalhos a respeito do currículo nacional de Ensino Superior em Comunicação. A pesquisa consistiu em inserir as palavras-chaves de forma combinada, verificando por meio da leitura do título e do resumo quais trabalhos faziam referência ao tema central deste trabalho, o ensino do fotojornalismo e o currículo do jornalismo no Brasil.

² Endereço eletrônico: <http://search.scielo.org/>

³ Endereço eletrônico: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

⁴ Endereço eletrônico: <http://bdttd.ibict.br/>

Na plataforma Scielo as pesquisas foram feitas por meio da busca avançada, verificando a presença das palavras-chave apenas no resumo (FIGURA 1). O procedimento adotado serviu para reduzir a quantidade de resultados que não estivessem diretamente ligados ao tema de interesse.

FIGURA 1 - PLATAFORMA SCIELO - BUSCA AVANÇADA
 FONTE: Scientific Eletronic Library Online (2015)

Dentro desta plataforma as combinações que mais retornaram resultados de busca foram as indicadas nos itens 1, 2 e 5, sendo que a primeira busca apresentou 26 trabalhos, a segunda, 36, e a terceira, 28. Ao realizarmos a leitura dos resumos foi possível verificar que nenhum deles versava sobre o tema relacionado ao objeto pesquisado.

No item **6. Teoria e prática e jornalismo**, a busca retornou dois resultados, e o conteúdo identificado em um artigo apresenta relação direta com a pesquisa:

- *BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa; LEÃO, Inara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional (2012).*

O artigo é resultado de uma pesquisa realizada para a tese "Educação Jornalística: entre a cruz da academia e a espada do mercado" (HENGLER, 2010

UFMS), que não figurou entre as pesquisas realizadas, mas que foi selecionada como obra relevante para contribuição do nosso debate.

As combinações apresentadas nos itens 3 e 9 apresentaram apenas um resultado cada, nenhum deles ligado ao nosso objeto. Outros resultados que se mostraram relevantes por debater a dicotomia da teoria *versus* a prática na educação superior foram lidos em caráter flutuante a fim de enriquecer o entendimento do pesquisador a respeito do assunto, mas não serão listados por não estarem inseridos na área de interesse. As buscas cujas combinações não apresentaram resultados serão indicadas ao final deste capítulo.

Na plataforma Capes/CNPq, por meio da busca avançada, as palavras foram inseridas nos campos de busca por meio das opções "resumo" e "contém" selecionadas simultaneamente (FIGURA 2) para que, da mesma forma como foi realizada na plataforma Scielo, os resultados trouxessem as palavras contidas no campo do resumo, o principal campo do trabalho. Deste modo as chances dos resultados indicarem apenas trabalhos que pudessem apresentar verdadeira relação com o objeto pesquisado são maiores.

FIGURA 2 - BANCO DE TESES CAPES - BUSCA AVANÇADA
 FONTE: Banco de Teses Capes (2015)

Assim como na primeira plataforma, as buscas com maior retorno de produções foram as dos itens 1, 2 e 5, que retornaram 34, 78 e 37 resultados, consecutivamente. Nenhum dos trabalhos nestes resultados apresentou tema ligado ao objeto deste estudo. As buscas com as palavras combinadas conforme os itens 6

e 10 apresentaram os menores retornos, com 2 resultados, cada uma. Dentre estes nenhum fez referência aos temas debatidos neste estudo.

O item **3. Ensino superior e Jornalismo** resultou no retorno de apenas 4 trabalhos, dentre os quais identificamos a presença da tese:

- *LOPES, Fernanda Lima. Jornalista por canudo: o diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística (2012).*

O debate trazido por Lopes, doutora em Comunicação, versa sobre a formação do jornalista diante da obrigatoriedade do diploma, ou da sua ausência, bem como a mudança nas diretrizes curriculares, tornando-se relevante dentro do tema pesquisado por nós.

O item **8. Currículo e Jornalismo** apresentou 4 resultados, sendo que o trabalho que se destacou trouxe o debate da produção de identidade do profissional de jornalismo a partir do currículo do ensino superior. Trata-se da tese:

- *OLIVEIRA, Michelle Roxo de. Sobre Fronteiras no Jornalismo: O Ensino e a Produção da Identidade Profissional (2011).*

Na plataforma BDTD, quando da realização deste estudo, a interface não possibilitava selecionar o campo do trabalho onde gostaríamos de pesquisar a presença do termo procurado. Para realizar a busca utilizamos o princípio de agrupamento de informações, que consiste em preencher o campo de busca com as palavras pesquisadas entre aspas, para efeito de refinamento de resultados, modelo indicado pelo próprio mecanismo de busca do portal como *Agrupador de termos para pesquisas e expressões*⁵.

As buscas de palavras-chaves indicadas nos itens 1, 5 e 10 retornaram 27, 31 e 19 resultados consecutivamente, mas nenhuma das produções verificadas se relaciona com o objeto pesquisado.

No item **2. Ensino superior e Currículo**, entre os 343 resultados da busca, a tese a seguir apresenta ligação direta com o tema proposto neste trabalho, por

⁵BDTD. Disponível em <busca.ibict.br/SearchBDTD/iiysuqysyntx.html>. Acesso em: 22/06/2015.

debater os projetos experimentais inseridos no ensino superior, no curso de Jornalismo:

- OLIVEIRA, Eliane Freire. *Múltiplas Possibilidades: A Estruturação dos Projetos Experimentais no Ensino de Jornalismo (2009).*

No item **3. Ensino superior e Jornalismo** foram identificados 28 resultados para a busca, dentre os quais a tese indicada abaixo debate justamente a docência no curso superior de jornalismo, se tornando relevante para o trabalho:

- FERREIRA, Jociene Carla Bianchini. *Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo (2013).*

O item **8. Currículo e Jornalismo** apresentou como resultado apenas 9 produções, dentre as quais duas dissertações foram identificadas como relevantes por abordar o assunto *formação do jornalista*, sendo selecionadas para contribuir com a pesquisa realizada neste trabalho:

- MORAES JR., Enio. *A formação cidadã do jornalista no Brasil: um estudo de caso da formação do jornalista na USP (2005).*
- MELO, Paulo Sergio de Oliveira. *A formação atual do comunicador social no Brasil: ECA/USP um estudo de caso (2006).*

Alguns textos se repetiram nos resultados em mais de uma busca, bem como em mais de uma plataforma, destacando sua relevância e contribuição para o debate. Uma situação que chamou a atenção neste levantamento é o fato de que muitas das combinações retornaram um número por vezes grande de resultados após as buscas. Entretanto, não havia estudos fazendo referência ao tema proposto, o que indica a falta de debate a respeito do Ensino Superior e o Currículo de Jornalismo, bem como o Ensino do Fotojornalismo e o seu debate relacionando a teoria e a prática em sala de aula.

Além disto, três buscas chamaram a atenção devido ao fato de que não houve resultados nas três plataformas, conforme indicado (TABELA 2) a seguir:

TABELA 2 - AUSÊNCIA DE RESULTADOS/MENORES RESULTADOS ENCONTRADOS

ITEM (COMBINAÇÃO PALAVRAS-CHAVE)	SCIELO	CAPES/CNPQ	BDTD
4. Ensino superior e Fotojornalismo	0	0	2
7. Teoria e prática e Fotojornalismo	0	0	0
9. Currículo e Fotojornalismo	0	0	0

Os resultados chamam a atenção por se tratar da ausência de produções ao combinar as três palavras chaves Ensino superior, Teoria e prática e Currículo com a palavra que representa o objeto principal desta pesquisa: Fotojornalismo. Este resultado demonstra a relevância e a necessidade de se produzir mais debates acerca do tema. O fato também é um indicativo para a falta de referências bibliográficas sobre o assunto, dificultando o acesso a autores e produções, tornando a pesquisa um verdadeiro desafio, mesmo considerando os resultados positivos encontrados nas demais combinações de palavras chaves.

Os mecanismos de busca e os bancos de teses e dissertações por vezes se apresentam falhos, e, além disto, podem existir muitas produções que não figuram entre os resultados, por diversos motivos, como a dificuldade de armazenamento de dados, o período de tempo em que os bancos estão no ar, o prazo de manutenção de arquivos que expira com o tempo, a dificuldade que as universidades enfrentam para a indexação da produção acadêmica, entre outros.

Assim, chegamos ao seguinte problema desta pesquisa: Como os professores de fotojornalismo percebem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo? Para responder ao questionamento foram traçados um objetivo geral e três objetivos específicos. O objetivo geral é identificar a percepção dos professores de fotojornalismo com relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para chegar a este objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Relacionar a evolução do currículo do curso de Jornalismo - Do primeiro currículo mínimo às novas DCNs;
2. Identificar o perfil do professor de fotojornalismo da Região Sul do Brasil;
3. Mapear o formato de trabalho da disciplina de fotojornalismo na Região Sul, por meio de pesquisa qualitativa.

Procurando alcançar os objetivos propostos, no segundo capítulo deste trabalho propomos uma reflexão a respeito da importância da fotografia no jornalismo e o papel social do fotojornalismo. Para tanto se fez imprescindível

realizar uma abordagem sobre o histórico do ensino do Jornalismo no Brasil, destacando os principais pontos do ensino da disciplina de fotojornalismo dentro da trajetória do Curso de Comunicação Social. Além disto, traçamos um perfil do professor de fotojornalismo, procurando entender seu papel enquanto docente desta disciplina.

A revisão de literatura neste capítulo pretende contar com autores como Vilém Flusser, Roland Barthes, Paulo Boni e Jorge Pedro Sousa, entre outros, por meio dos quais será possível expressar toda a relevância social do ato fotográfico, fazendo uma relação direta com o uso da imagem no jornalismo. Para o debate a respeito do exercício da docência contamos com o pensamento de autores como Melo, Meditsch e Demo, entre outros.

O capítulo seguinte aborda a evolução histórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Comunicação Social com a intenção de atender ao objetivo de relacionar a evolução do currículo da comunicação social no ensino do fotojornalismo - apontando as mudanças no currículo e as implementações efetivas nas universidades, para identificar a dificuldade em equilibrar as frentes teórica e prática, mesmo diante das exigências e alterações feitas em prol da transposição desta dicotomia. Autores como Moura, Kunsch, Braga, Bernardo, Melo e Meditsch foram fundamentais para a construção deste debate.

O quarto capítulo apresenta o debate promovido entre as instituições e órgãos envolvidos na concepção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, contando com as publicações feitas por estes, como a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS), entre outras, bem como destaca os documentos apresentados pela Comissão de Especialistas nomeada pelo Ministério da Educação (MEC) e as novas DCNs, evidenciando as mudanças promovidas e o seu processo de implementação, vivido no momento de concepção deste trabalho.

No quinto capítulo apresentamos os caminhos e os resultados da pesquisa efetuada, pretendendo, acima de tudo, identificar o perfil do professor de fotojornalismo dos tempos atuais, seu formato de trabalho e a sua percepção com relação às novas diretrizes curriculares. Para chegar a este resultado apoiamos-nos no texto das novas DCNs, a Resolução nº 01/2013. As reflexões propostas voltam-

se para os resultados obtidos, promovendo o pensar a respeito do ensino superior em Comunicação, especialmente do fotojornalismo no Sul do Brasil.

Para o desenvolvimento da pesquisa que apresentamos neste estudo, foram realizadas entrevistas com professores de fotojornalismo das Universidades públicas e privadas sem fins lucrativos dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, identificadas e selecionadas por meio do site do Ministério da Educação⁶. As IESs públicas foram selecionadas por oferecerem ensino superior 100% gratuito, financiado pelos governos estaduais e federal.

As IES privadas sem fins lucrativos foram selecionadas por figurarem no quadro das universidades que possuem foco na inclusão do jovem no ensino superior e por consequência no mercado de trabalho, e cujo objetivo principal é promover a formação profissional e não a obtenção do lucro por meio da educação, e também por se tratar das instituições que mais se beneficiam de programas e políticas públicas de inclusão, bem como de financiamentos por parte da esfera pública, proporcionando alto número de bolsas de estudo, como as oferecidas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e, por consequência, mais vagas gratuitas ou ainda condições de financiamento das mensalidades (TANEGUTI, 2013, p. 9).

As fases que compõem a pesquisa são quatro, sendo a primeira constituída por envio de questionário semi-estruturado cujo objetivo é identificar a formação e atuação do docente. A segunda compreende a categorização destes dados. A terceira fase consiste na inferência dos dados coletados, com base em parâmetros extraídos do texto das novas DCNs. A quarta fase é composta pela interpretação dos dados, partindo da inferência realizada na fase anterior, além da aproximação dos resultados obtidos com o problema inicial de pesquisa.

⁶Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18/05/2015.

2. O FOTOJORNALISMO NO BRASIL E O SEU PAPEL SOCIAL

Neste capítulo realizaremos um panorama sobre a fotografia e o fotojornalismo no Brasil, evidenciando a implementação e a evolução da disciplina dentro dos cursos de Jornalismo, bem como sua inserção e evolução no jornalismo, promovendo melhor entendimento da profissão e o debate sobre a formação do profissional fotojornalista. Também neste capítulo promovemos uma discussão acerca do papel do docente, que além de profissional fotojornalista, é também o responsável por formar novos profissionais para este mercado de trabalho, considerando todos os fatores que influenciam o seu trabalho, desde a sua formação pessoal inicial e continuada, até a estrutura que a IES fornece ao docente para subsidiar esta jornada.

2.1.A FOTOGRAFIA E O FOTOJORNALISMO

Para Flusser, a fotografia é uma imagem técnica, sem a qual não existe fotojornalismo. Para ele

Trata-se de imagem produzida por aparelhos. Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos - o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. Historicamente, as imagens tradicionais precedem os textos, por milhares de anos, e as imagens técnicas sucedem aos textos altamente evoluídos. (FLUSSER, 2002, p. 13).

O autor aponta para a fotografia como um "resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano" (FLUSSER, 2002, p. 7). Para ele as imagens atuam como mediações entre o mundo e o homem com o objetivo de ser representação, interpondo-se entre eles (FLUSSER, 2002, p. 9), enquanto para Sousa (2000, p. 9), as fotografias foram encaradas desde o seu nascimento "quase unicamente como o registro visual da verdade, tendo nessa condição sido adotada pela imprensa"

Tanto Sousa (2000) quanto Flusser (2002) concordam que a fotografia não pode ser considerada um "espelho do real", pois sofrem das mais variadas

intervenções, tanto estéticas, quanto subjetivas e de ideologia. O fotógrafo e a câmera vão desempenhar em conjunto a função de abstrair as dimensões do plano com a finalidade de congelar o instante, para que possa ser visto por outros em momentos diferentes. Enquadramento, composição e a decisão de *clicar* vão acontecer de acordo com o olhar do profissional que opera o aparelho, pois "antes de qualquer opção mediática e da percepção e recepção da foto por parte do observador, a fotografia é um ato pessoal" (SOUSA, 2000, p. 84).

Lima (1989, p. 38) corrobora este pensamento afirmando que "a fotografia é feita de escolhas, de edições: o ângulo da notícia a cobrir, o que enquadrar, o que editar". E por fim, o pensamento é complementado por Barthes (1984, p. 21), quando destaca, em nível técnico, que a fotografia acontece em dois processos diferentes, "um é de ordem química: trata-se da ação da luz sobre certas substâncias; outro é de ordem física: trata-se da formação da imagem através de um dispositivo ótico". Além disto, temos o caráter histórico do objeto fotografia, conforme lembra Flusser (2002) quando afirma que a fotografia é o primeiro objeto pós-industrial, explicando-nos que os objetos pós-industriais são aqueles que possuem valor justamente por transmitir informação. O valor da fotografia está principalmente na informação que transmite e não no objeto em si.

É com base nesta definição de fotografia, objeto pós-industrial, resultado da abstração de duas das quatro dimensões, que não é "espelho do real", cujas características subjetivas são escolha do fotógrafo, e, cuja realização depende de processos de ordem química e física, que abordamos o exercício do fotojornalismo. Sousa conceitua a atuação do fotojornalismo, que pode ser entendida de dois modos diferentes: uma no âmbito *lato sensu* e outra no âmbito *stricto sensu*:

a) Fotojornalismo (*lato sensu*) - No sentido lato, entendo por fotojornalismo a atividade de realização de fotografias informativas, interpretativas, documentais ou "ilustrativas" para a imprensa ou outros projetos editoriais ligados à produção de informação de atualidade. (...)

b) Fotojornalismo (*stricto sensu*) - No sentido restrito, entendo por fotojornalismo atividade que pode visar informar, contextualizar, oferecer conhecimento, formar, esclarecer ou marcar pontos de vista ("opinar") através da fotografia de acontecimentos e da cobertura de assuntos de interesse jornalístico. (SOUSA, 2000, p. 12)

Fotojornalismo *lato sensu* é, em suma, a atividade desenvolvida pelo fotojornalista, e Fotojornalismo *stricto sensu* é a forma como esta atividade é direcionada ao público. Neste estudo entendemos que os dois âmbitos são válidos e

que as diferenças entre si são bastante relevantes, e por este motivo - bem como para fins de facilitar a leitura - trataremos apenas por fotojornalismo tanto a atividade *in loco* do fotojornalista, quanto a finalidade do seu trabalho, deixando que o contexto indique se trata-se de um ou de outro âmbito.

Lima (1989, p. 35) defende a ideia de que "a fotografia é um certificado de presença. E é o fotógrafo que prova ao leitor que o jornal estava presente na notícia. Diante dessa presença ele tem que encontrar uma solução visual única, significativa e informativa". Única, pois diversos fatores, como os destacados por Sousa (2000), trouxeram para a atividade do fotojornalismo a prática da foto única, aquela que vai sintetizar o momento quando todos os elementos se juntam e produzem sentido à notícia dentro da composição fotográfica. Alguns destes fatores eram puramente técnicos, como a dificuldade de obter duas fotos em sequência devido ao modo como o flash de magnésio funcionava, ou ainda a necessidade de rapidez que cultivou a chamada doutrina *scoop*⁷. (SOUSA, 2000).

Sobre o profissional, existe alguma dificuldade de definição do que é ser fotojornalista, visto a variedade de atuantes que se autodenominam fotojornalistas, mesmo que sejam oriundos de áreas diferentes, como publicidade, propaganda ou outras (SOUSA, 2000). A ampla diversidade e até divergência de temas, de expressões, de abordagens, de técnicas e de pontos de vista destes profissionais, dificultam ainda mais o entendimento do exercício profissional do fotojornalista. Além disto, Sousa (2000, p. 11) acrescenta que mesmo a atividade do "fotojornalismo tem-se mesclado com a própria publicidade, como aconteceu nas campanhas da Benetton".

No final do século XIX os fotojornalistas eram indivíduos escolhidos mais pela sua força física e capacidade de carregar o equipamento do que pela atuação profissional, já que a câmera e os demais aparelhos eram extremamente pesados e de difícil deslocamento. Além disso, eles eram pessoas evitadas pela sociedade, já que o flash de magnésio emitia uma luz incômoda e, segundo Sousa (2000, p. 47), um cheiro "nauseabundo".

⁷Segundo Sousa, a doutrina *scoop* é até hoje uma prática nas redações, cultivadas tanto por repórteres quanto pelos fotojornalistas, visto que a imagem é utilizada apenas como complemento do texto, e raras vezes mais de uma foto é publicada para cada assunto. (2000).

O fotojornalismo começou a ganhar espaço na imprensa mundial por meio das publicações, primeiro timidamente nos jornais⁸, e depois com mais força nas revistas⁹. No mundo, a primeira revista ilustrada a se tornar popular pelo uso das fotografias foi a *The Illustrated London News*, lançada em maio de 1842 em Londres. No Brasil, segundo Sodré (1999), o ano de grande destaque foi 1904, pois foi a partir disto que o país começou a apresentar as condições necessárias para as artes gráficas, permitindo a impressão de revistas de excelente apresentação, como a *Kosmos*, que separam o desenho da fotografia e se valem do avanço tecnológico que ocorreu na época.

Do ponto de vista da técnica, as revistas ilustradas assinalam o início da fotografia, libertada a ilustração das limitações da litografia e da xilografia. Começará, em 1896, com a *Gazeta de Notícias*, quando do lançamento dos *portrait-charges* de políticos, escritores, atores, personalidades enfim, na série "Caricaturas Instantâneas", com desenhos de Julião Machado e textos de Lúcio de Mendonça; prosseguirá, em 1898, quando o *Jornal do Brasil* trouxera Carlos Hermínio para ilustrar suas páginas; *O País* e o *Correio da Manhã* acompanharam logo a inovação; em julho de 1907, na fase da fotografia já, a *Gazeta de Notícias* iniciara a publicação de clichês em cores, e papel acetinado, com máquina rotativa, publicando aos domingos, *charges* em tricromia, com a ajuda de artistas estrangeiros (...). (SODRÉ, 1999, p. 300).

O início do exercício da profissão de fotojornalismo no Brasil, de modo mais difundido, ainda que sem formação universitária, acontece na década de 20, quando os repórteres fotográficos surgiram nas redações dos jornais, e "essa nova atividade exigia muito pouco conhecimento de seus praticantes, pois o retrato não pedia nenhuma linguagem apurada e a técnica era, como é hoje, fácil de dominar" (LIMA, 1989, p. 26). Foi somente em 1947 que a atividade dos profissionais da fotografia ocidental começou a ganhar o devido reconhecimento, segundo Sousa,

Pela primeira vez, um grupo de autores-fotógrafos exigiu não apenas a propriedade dos negativos mas também o direito à assinatura, o direito ao controle da edição do seu trabalho à escala internacional e "ter tempo" para trabalhar nos projetos fotográficos que frequentemente seriam propostos por eles próprios. Nesse ano, em torno destes pontos de vista, um núcleo duro de uma geração de ouro do fotojornalismo — Robert Capa, David Seymour (Chim), Henri Cartier-Bresson, George Rodger — fundou a Agência *Magnum Photos*. O significado do ato torna-se claro: o fotógrafo afirma-se como um mediador consciente e não mais um ser resignado. (SOUSA, 2000, p. 141).

⁸O *halftone* foi a tecnologia que inseriu as fotografias nos jornais, consistia em transformar a imagem em pontos que iam do preto absoluto ao cinza mais claro, até espaços em branco. (SOUSA, 2000).

⁹Nas revistas as fotografias ganharam destaque através da cor e de projetos mais elaborados, contando histórias através de várias imagens, ao contrário dos jornais, que apresentavam apenas uma imagem por texto. (SOUSA, 2000).

No Brasil, a primeira grande revista ilustrada de circulação nacional foi O *Cruzeiro*, e em meados da década de 40, a sociedade brasileira, incluindo a imprensa, vivia uma época de ouro representada pelas grandes reportagens que ilustravam as páginas das revistas. O processo reservou um lugar privilegiado para o fotojornalismo, que passou a ser parte fundamental da receita de sucesso da modernização dos periódicos. (LOUZADA, 2011, p. 1).

À época, era comum que os fotojornalistas tivessem forte influência da família para entrar na profissão, alguns de modo bastante impositivo. Os veículos não exigiam formação acadêmica dos atuantes, mesmo porque não havia escolas para jornalistas, muito menos para fotojornalistas, e logo as relações entre profissional e mercado foram ganhando fluidez (LOUZADA, 2011, p. 7), assim como acontecia também com os jornalistas, que eram oriundos de áreas diversas, como o direito, a sociologia e até a arquitetura (BRAGA, 1992, p. 152).

As formas de ingressar no ofício eram das mais variadas, desde indicação familiar, contatos no mercado e até certa "sorte", como no caso do fotógrafo Alberto Jacob, que em 1957, depois de atuar de porta em porta com uma "máquina de jardim"¹⁰, ajudou a compor a equipe desfalcada pela gripe asiática, que assolou os fotógrafos do jornal *A Noite*, empreendido no andar de baixo da *Rádio Nacional*, onde ele atuava.

Essa "sorte" de entrar na profissão meio como obra do acaso tem relação direta com a informalidade que regia o meio. Ao contrário de profissões que já haviam adquirido distinção, como Direito e Medicina, para ser jornalista não era necessária uma condição de classe melhor (origem familiar ou relações de amizade). As indicações para o início na profissão podiam facilitar, e muito, a entrada na profissão, mas existiam outras vias de acesso abertas. (LOUZADA, 2011, p. 10).

Mais tarde, na década de 70, as manifestações estudantis e o movimento de greves na região do ABC Paulista, causaram uma mudança na forma como os fotojornalistas trabalhavam, sempre ligados a veículos. Agora eles cobriam os acontecimentos de modo independente, gerando uma prática que levou à criação de agências no estilo da *Magnum*, influenciando o formato como o fotojornalismo

¹⁰ Segundo o autor, a máquina de jardim era também conhecida como lambe-lambe. Uma grande câmera feita geralmente de madeira com fole e lente simples. Costumavam ficar em praças e jardins fazendo fotografias para documentos, além de outros tipos de retratos. (LOUZADA, 2011).

aconteciam no país, mudando o foco do trabalho, que até então era voltado apenas para as informações jornalísticas (LIMA, 1989, p. 75-76).

Quanto ao modo como os fotojornalistas aprendiam o ofício, Louzada (2011, p. 13) destaca que existiam escolas de fotografia desde a metade do século XX, principalmente nos fotoclubes, mas que no fotojornalismo "a transmissão do conhecimento não diferia muito da trajetória de aprendizado de Erno: estúdio para adquirir a técnica fotográfica e jornal para o desenvolvimento da linguagem fotojornalística" (LOUZADA, 2011, p. 8). Lima (1989, p. 23) corrobora quando afirma que as agências de fotografia agiram como incentivadoras do formato "prática que leva ao aprendizado", e destaca que até final da década de 80 ainda havia uma separação bastante clara quanto aos níveis de profissão entre repórter e fotojornalista, pois "ao contrário do repórter, a profissão do repórter fotográfico é técnica, não lhe sendo exigido o nível universitário".

A realidade nas redações, em dias atuais, é diferente da época apontada por Lima (1989), e, para Barcelos (2013), hoje existe a exigência de formação para a admissão de novos profissionais de fotojornalismo. Mas tanto o profissional oriundo da academia quanto aquele que já atua com preparo obtido por meio da prática e da experiência, exercendo a função, possuem uma grande carga de responsabilidade sobre o que se produz ou se seleciona¹¹ para ser levado ao público. "Isso porque a prática do jornalismo carrega consigo uma função social, ligada ao exercício da cidadania, à liberdade de expressão e ao direito à informação, aspectos que podem entrar em choque em alguns momentos" (BARCELOS, 2013, p. 113).

A responsabilidade se deve principalmente ao fato de que "o fotojornalista não apenas reporta as notícias, como também as cria: as (foto) notícias são um artefato construído por força de mecanismos pessoais, sociais (incluindo econômicos), ideológicos, históricos, culturais e tecnológicos" (SOUSA, 2000, p. 23). O seu papel é, então, colocar ordem ao que o autor chama de erupção aleatória de acontecimentos, destacando uns em detrimento de outras, tendo por base diversos fatores, entre eles a ética.

A intenção dos fotógrafos referenciados é visível: dar ao leitor um testemunho, mostrar a quem não está lá *como é* ou *o que sucedeu* e *como sucedeu*. Por

¹¹Com o avanço tecnológico a possibilidade de se receber imagens produzidas pelo público é cada vez maior, aumentando também a percepção quanto à necessidade de avaliar e filtrar de acordo com a ética e a deontologia, chegando à decisão de publicar ou não o material recebido (LOUZADA, 2011).

vezes, exploram um determinado frame, isto é, um enquadramento contextualizador no processo de produção de sentidos, como é notório nos fotógrafos do "compromisso social", que tinham uma intenção denunciante e reformadora, que as fotos deviam consubstanciar, atingindo mesmo os que não queriam ou não sabiam ver. (SOUSA, 2000, p. 55).

É importante lembrar que o fotojornalista, que vai dar o testemunho mencionado por Sousa, cria uma contextualização do fato feita a partir do seu ponto de vista pessoal, que está imbuída de subjetividade, e que este profissional possui como base para desempenhar a função apenas a sua bagagem cultural e experiência profissional enquanto indivíduo, adquirida ao longo do exercício da profissão. Além disto, o fotojornalista conta também com a capacidade técnica do aparelho que ele opera, bem como com a sua própria capacidade e conhecimento para operar o aparelho em questão, para então produzir a fotografia.

Outro fato que devemos considerar é o de que a imagem que está sendo produzida precisa dialogar com o texto, já que dentro do fotojornalismo, ela não trabalha sozinha.

A fotografia é uma forma de expressão e comunicação não-verbal. Em princípio ela deve comunicar apenas pela imagem e por símbolos próprios dela. Isso, entretanto, principalmente para o fotojornalismo, não é uma verdade absoluta. Para o jornalismo em particular, a fotografia está sempre associada à escrita, e é a escrita que na comunicação da notícia faz a relação entre a imagem não-verbal e o relato escrito da notícia. E isso é feito pela legenda. (LIMA, 1989, p. 55).

O contexto no qual a foto estiver inserida pode causar uma mudança total na sua mensagem. Uma imagem de guerra, por exemplo, que não traga informações escritas sobre qual guerra está sendo retratada, pode ficar deslocada e não transmitir a mensagem para a qual foi produzida (LIMA, 1989, p. 57). O autor destaca ainda que, desde o clique do fotojornalista, até ser publicada e consumida nos impressos, a fotografia passa por tantas edições quantas forem necessárias, de ajustes e de cortes, além de edições feitas "como um jogo de considerações diversas e muitas vezes por meio de interesses. O jornal evita dar notícia que incomoda os interesses de um anunciante do próprio jornal." (LIMA, 1989, p. 66). No final a fotografia publicada é assinada por um autor que não teve total domínio sobre a sua produção e neste caso "quanto mais honesta for essa destilação, mais prestígio o jornal vai ter junto aos seus leitores." (LIMA, 1989, p. 64).

As fotografias de guerra foram as que mais deixaram o fotojornalista exposto ao perigo, muitas vezes não recompensado, pois, segundo Sousa (2000, p. 71),

"durante o conflito, não raras vezes a fotografia serviu a manipulação e a propaganda, com o objetivo evidente de ajudar a controlar as populações e direcionar e estimular, os seus ódios e afetos". Ou seja, a manipulação começa quando o editor do jornal, ou mesmo o olhar do fotojornalista escolhe mostrar alguns fatos e não outros.

Na verdade, isto significa que, num determinado contexto histórico-cultural, as narrativas convencionais no (foto) jornalismo contribuem para que seja dado significado social a determinados acontecimentos em detrimento de outros, promovendo, por consequência, determinados acontecimentos, e não outros, à categoria de notícias, concorrendo para dar uma aparência de ordem ao caos que é a erupção aleatória de acontecimentos e dando inteligibilidade ao real, devido à taxonomização deste em determinadas categorias. (SOUSA, 2000, p. 22-23).

Não significa que, necessariamente, o fotojornalista quis esconder algo, mas também que ele se viu obrigado, dadas as limitações espaço temporais, tanto de produção, quanto de transporte do material - isto quando ainda o material precisava ser enviado fisicamente para redações - e a veiculação, a fazer a seleção do que seria ou não mostrado. Todo este processo implica na sua capacidade de reflexão sobre a ética, a deontologia, e, principalmente, de reflexão a respeito do papel social que a sua fotografia vai ter perante o seu público.

Outro debate que leva ao questionamento da ética e por consequência destaca o papel social que o fotojornalismo exerce na sociedade, é o avanço tecnológico que facilita a manipulação de imagens, que segundo Munhoz, é diferente do tratamento de imagens, que como já vimos no início do capítulo, era uma prática possível desde que as imagens eram produzidas por meios analógicos.

Em sua fase analógica, determinados afrouxamentos relativos à construção técnica da mensagem fotográfica, tais como recortes, certas máscaras feitas no quarto escuro, aperfeiçoamentos cromáticos, de contraste ou de brilho – eram aceitos sem que isso afetasse diretamente a credibilidade da informação contida em seu bojo. Para os profissionais envolvidos, esses recursos caracterizavam “tratamento” e não “manipulação” – em um sentido pejorativo ou negativo do termo – da imagem fotográfica. (MUNHOZ, 2014, p. 220)

Com a constante modernização da tecnologia, cada dia mais, as pessoas têm acesso a equipamentos fotográficos, sabendo operá-los perfeitamente, produzindo imagens cada vez melhores, apresentando até qualidade gráfica, entretanto "seja de que forma a imagem for produzida ou veiculada, continua a ser essencial refletir sobre como se deve mostrar os acontecimentos registrados pelas

lentes das câmeras fotográficas, se há limites sobre o que e como exibir" (BARCELOS, 2013, p. 113).

Chiodetto (2008) complementa o debate acerca da manipulação do conteúdo das fotografias feito por programas ou mesmo no ato pré-fotográfico, que segundo ele, coloca em xeque a capacidade testemunhal do fotojornalismo. Para ele "essa desconfiança em relação à idoneidade da informação do fotojornalismo contemporâneo é decorrência direta da incorporação das novas tecnologias. O fotojornalismo, ao trocar as câmeras fotográficas analógicas pelas digitais, deixou de ter o filme fotográfico como a contraprova da fidedignidade da imagem." (CHIODETTO, 2008, p. 13).

Esta amplitude de acesso às intervenções disponíveis para a modificação de imagens, realizada durante a pós-produção, gera um comportamento que deixam menos nítidas "as fronteiras que separam a 'manipulação' fotográfica do 'tratamento aceitável', que visa apenas a certos ajustes elementares (...)" (MUNHOZ, 2014, p. 221). Segundo Munhoz (2014) nem entre os próprios fotojornalistas foi possível haver um consenso a respeito dos limites a respeito das intervenções na imagem, e até que ponto estas são necessárias, imprescindíveis ou mesmo eticamente aceitáveis.

Além de pôr em xeque a veracidade do fotojornalismo, as tecnologias - câmeras digitais, microcomputadores pessoais, etc. - desenham um panorama comunicacional onde o receptor passa também a ser um emissor, conforme destaca Braga (2006), apontando as respostas de massa como tensões que já ultrapassam a reação privada de gosto e geram debate público. A descrição da relação entre emissor e receptor "tem sido largamente criticada e pode ser considerada superada por perspectivas muito mais flexíveis e complexas" (BRAGA, 2006, p. 21). Deste modo, considera-se que o público que antes se limitava apenas a recepcionar as imagens, hoje possui capacidade para conhecer e controlar o processo de produção fotográfica, desde a captura e produção da imagem, até o tratamento e a difusão em grande escala, já que ele possui acesso a todos os meios necessários. (CHIODETTO, 2008, p. 13).

Sousa destaca que este período ganha força na década de 80.

É ainda pelos anos oitenta que os fotógrafos vão começar a usar generalizadamente o computador para reenquadrar as fotos, escurecê-las ou clareá-las, mudar-lhes a relação tonal e até retocá-las. A imagem totalmente

ficcional torna-se mais fácil e rápida de criar. Por aqui se vê que as tecnologias não são neutras: nascidas da necessidade de facilitar a vida aos fotógrafos e editores, as novas tecnologias de manipulação de imagem potenciam a ficção fotográfica a níveis nunca antes alcançados. (SOUSA, 2000, p. 162)

A partir do uso dos diversos recursos tecnológicos e da mudança de comportamento no modo de produzir e consumir fotografias, acontece uma espécie de mutação do fotojornalismo, que inclui a postura dos fotojornalistas. Como se viu, a edição de imagens não é recente, e existe desde a invenção da própria fotografia. Sendo assim, é preciso desmistificar o status de vilã que paira sobre a manipulação de imagens, e o fato que deve ser destacado é que o verdadeiro vilão da manipulação é, em suma, a falta de ética no momento da sua execução (CHIODETTO, 2008, p. 20).

Sousa (2000, p. 41) destaca que o avanço das tecnologias utilizadas no fotojornalismo possuem tanto um lado bom quanto um lado ruim, já que "facilitam a arquivística fotográfica. (...) Porém, as novas tecnologias facilitam também a manipulação imagética, constituindo uma fonte de preocupação, embora também um desafio a que fotojornalistas, arquivistas e outros profissionais se rejam pelas pautas da honestidade, da ética e da deontologia". Chiodetto (2008), por fim corrobora o pensamento de Sousa e de Munhoz, pontuando que não existe um limite demarcado que possa colocar a manipulação de imagens dentro de padrões éticos aceitáveis, por este motivo é preciso que cada fotojornalista faça sua própria reflexão.

E o avanço tecnológico, principalmente no tocante ao fotojornalismo, é constante, e as mudanças que estes avanços causam são sempre visíveis.

Quando emergem novas tecnologias as rotinas produtivas alteram-se. Foi assim com as máquinas fotográficas (das pesadíssimas dos primeiros tempos à Kodak, à Ermanox, à Leica, às máquinas atuais e às digitais da nova geração), com os suportes de imagem (vidro, chapa, papel, filme, disquetes) e com os processos de impressão (gravuras de madeira, *halftone*, etc.). Atualmente, verifica-se a adoção e disseminação das novas tecnologias de tratamento digital da imagem e de transmissão de fotos à distância. À velocidade liga-se uma *estética da velocidade*, expressa, por exemplo, na utilização rotineira e convencional de grandes-angulares para fotografar conferências de imprensa, e uma *estética da desapareição*, que se revela predominantemente nos novos "prazos de validade" (extremamente curtos) da imagem fotojornalística, sobretudo nos casos das agências noticiosas, dos jornais e das revistas, e que se joga num fotojornalismo cada vez mais (falsamente) *performativo*, ligado ao consumo imediato de uma imagem "meramente ilustrativa" que raramente deixa rasto ou memória. (SOUSA, 2000, p. 228).

Chega-se a um momento em que não se pode deixar de pensar na atitude do profissional fotojornalista, como ser humano regido por paixões e impulsos e influenciado por toda esta gama de possibilidades, que segundo Sousa (2000, p. 229 - grifo nosso) "(...) coloca na ordem do dia o debate sobre a manipulação imagética, agora facilitada, e relança as preocupações sobre uma nova **alfabetização** e sobre as consequências do efeito-verdade e da verosimilitude." (*sic*). É sobre esta alfabetização que falaremos a seguir.

2.2. O ENSINO DO JORNALISMO E DO FOTOJORNALISMO

O início da história da imprensa no Brasil está enraizado no seu descobrimento, ou, conforme descreve Sodré (1999, p. 9), "a arte de multiplicar os textos acompanhou de perto, e serviu, à ascensão burguesa, enquanto a nova terra, integrada ao mundo conhecido, iniciava a sua existência com o escravismo". Obviamente que não havia por aqui faculdades ou escolas de jornalismo, e os que atuavam eram chamados os homens das letras, bacharéis em direito ou em medicina, formados em universidades americanas e principalmente européias. Ainda segundo o autor, "a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista" (SODRÉ, 1999, p. 1).

Faz-se necessária uma definição, e, por consequência, a diferenciação do que se entende por jornalismo e por imprensa. Para traçar esta diferenciação entre os dois termos, faremos valer a mesma definição na qual se apoiou Bernardo, ao citar Genro Filho:

Segundo Genro Filho (1987), a imprensa é o corpo material do jornalismo, o processo técnico do jornal (...). O jornalismo, por sua vez, é uma modalidade de informação que surge sistematicamente destes meios para suprir certas necessidades histórico-sociais. (GENRO FILHO, 1987 apud BERNARDO, 2010, p. 15)¹².

O profissional jornalista é aquele que vai desempenhar o papel descrito por Genro Filho (1987), cujo objetivo é informar, e segundo Kunsch (1992), é uma profissão bastante abrangente. Para Bernardo (2010, p. 27), o jornalista é um profissional cuja figura está envolvida em sentimento de prestígio e até de medo,

¹²GENRO FILHO, A. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

devido à sua influência, pois, conforme destaca Melo (et al., 2009, p. 1) "desempenha papel decisivo, informando os cidadãos e formando as correntes de opinião pública."

A data da fundação da primeira escola de jornalismo é controversa. Alguns autores apontam que foi em 1935, pelas mãos de Anísio Teixeira, com a tentativa de criar "o primeiro curso de jornalismo do país, experiência que se frustrou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pela truculência do Estado Novo." (MELO et al., 2009, p. 8). Outros, já acusam as primeiras movimentações no início do século, por volta de 1918.

A primeira proposta de criação de um curso, feita no Congresso Brasileiro de Jornalistas de 1918, previa um programa predominantemente prático, montado a partir de jornal-laboratório, conforme o modelo que surgia na mesma época nos Estados Unidos. Este modelo inspira também o abortado projeto do empresário Cásper Líbero para a primeira escola paulista, e uma última tentativa de implementá-lo foi interrompida pela intervenção militar na Universidade de Brasília, em 1965. (MEDITSCH, 1992a, p. 60).

Moura (2002) destaca que a primeira proposta para implantação de um curso de Jornalismo aconteceu em 1908, durante o ato de instalação da Associação Brasileira de Imprensa - ABI. Entretanto, o primeiro curso consolidado a funcionar no país foi fundado em 1947, e sua criação aconteceu como um legado do jornalista Cásper Líbero, que deixou sua vontade expressada em testamento.

As escolas de comunicação surgem no Brasil na década de 60. As primeiras instituições do gênero, criadas como unidades autônomas dentro de uma estrutura universitária, aparecem em Brasília e em São Paulo. Em 1963, a Universidade de Brasília cria a sua Faculdade de Comunicação de massa. Em 1966, a Universidade de São Paulo implanta sua Escola de Comunicações Culturais. Mas o ensino de comunicação está presente na nossa universidade desde o fim da década de 40, quando se inicia em São Paulo o Curso de Jornalismo idealizado por Cásper Líbero, cuja concretização, depois de sua morte, ocorreu mediante convênio assinado entre a Fundação Cásper Líbero e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (MELO, 1991, p. 12).

No ano seguinte, 1948, foi a vez da fundação da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro - hoje UFRJ -, pelas mãos do também pesquisador Danton Jobim (MELO, 2004, p. 15). Até então, os profissionais atuantes na imprensa "eram formados em direito, engenharia ou medicina. Quem formava os jornalistas nessa época eram os próprios veículos de comunicação, na prática" (BERNARDO, 2010, p. 43).

O ano de 1948 também foi marcado pela preocupação da UNESCO com o ensino do jornalismo e a atuação do profissional formado nas academias da América Latina, fortemente influenciada por pensamentos americanos e pelo acontecimento da Guerra Fria, que durante uma conferência realizada em Paris pediu à academia que voltasse as atenções para formação dos jornalistas do Terceiro Mundo (MEDITSCH, 1992b, p. 199). Essa preocupação gerou amplas movimentações e debates sobre os métodos de ensino no jornalismo, que culminaram na criação do Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina - o CIESPAL.

Com a fundação das chamadas escolas de jornalismo ocorreu também a obrigatoriedade de diploma para exercício da função, com o Decreto-Lei nº 972/69 (FENAJ, 2002). Vale lembrar que, na época, e até final dos anos 70, não havia ainda dentro do curso uma disciplina específica, nem correlata, em fotojornalismo (LIMA, 1989). A luta pela implantação do ensino de jornalismo no Brasil foi sempre uma reivindicação da própria classe jornalística e, segundo Nuzzi (1992, p. 21), o idealista e sonhador, jornalista Gustavo de Lacerda, ao assumir a presidência da Associação Brasileira de Imprensa, reiterou no discurso de posse a necessidade da criação do curso.

Para Meditsch (1992a, p. 59), a criação dos cursos de jornalismo aconteceu por meio de um movimento de pressão promovido por redatores do serviço público, que tinham como objetivo, acima de tudo, um acréscimo no salário. Os cursos foram criados inicialmente para "servir de degraus à ascensão desses profissionais, num tempo em que as empresas jornalísticas davam mais valor a suas conquistas políticas do que às econômicas", cuja ênfase se voltaria para a formação humanista, em detrimento do "aprimoramento técnico da profissão. Essa tendência dominaria o ensino do jornalismo no Brasil até a década de 60."

A adoção acrítica dos métodos do CIESPAL trouxe para o ensino do jornalismo no Brasil, de modo mais amplo em 1969, uma orientação teórica que, além de trazer a sensação de elevar o reconhecimento de um campo inferiorizado, intercedia nos currículos com a justificativa de unificar o formato de ensino e homogeneizar a linguagem utilizada na academia. Segundo Meditsch (1992b, p. 198) o órgão passou um quarto de século exercendo no Brasil a "hegemonia da concepção de 'comunicador social' e de 'comunicologia'".

Para o autor os métodos foram adotados com base em

(...) duas preocupações básicas e manifestamente políticas (...): a tecnificação e despolíticação do ensino de humanidades e ciências sociais, (...) e, ao mesmo tempo, a tentativa de abarcar sob sua influência as populações não alcançadas pelos meios de comunicação tradicionais. Foi a época das régua em sala de aula, da contagem de palavras e medição de colunas, processo a que se dava o nome pomposo de "Jornalismo Comparado" e um *status* digno da mais exata das ciências (MEDITSCH, 1992b, p. 199).

A adoção plena do modelo proposto pelo CIESPAL se deve principalmente ao Golpe de 1964, período em que também é imposto na academia um novo currículo mínimo, responsável por enquadrar o ensino superior sob normas que exerciam rigoroso controle "cuja forma (com disciplinas obrigatórias) não deixava liberdade para se propor conteúdos que fugissem aos interesses representados por esse modelo." (BERNARDO, 2010, p.73). Meditsch (1992b, p. 201) corrobora, quando lembra que "não foi por acaso que a fórmula do CIESPAL foi implantada completamente nas escolas brasileiras em 1969. Vivíamos o período mais negro da repressão política no país e na universidade, e esta implantação foi obrigatória".

Além de interferirem na estrutura curricular dos cursos, os métodos de ensino adotados nas universidades com os modelos importados influenciaram na regulamentação profissional não apenas no Brasil, mas em diversos países. Segundo Melo (1985), com a expansão dos MCM, a importação de aparelhos e equipamentos, e a mudança de comportamento no consumo midiático, surge uma preocupação com a formação de recursos humanos.

Deste modo, o "CIESPAL surge na conjuntura latino-americana como uma iniciativa da UNESCO para disseminar matrizes destinadas à preparação de profissionais para os meios de comunicação de massa que atendessem às novas exigências sócio-culturais." (MELO, 1985, p. 29). Como consequência percebia-se a mudança no cenário acadêmico, que antes pouco, ou quase nada, se preocupava com pesquisa, e que a partir da implantação do novo método, passa a trazer certo avanço. A este avanço Melo (1985, p. 27) chamou de "saldo positivo na estocagem de conhecimento novo e na configuração de alternativas metodológicas".

As mudanças apareceram rapidamente, visto que

Em 1964 o CIESPAL já havia formado em seus cursos mais de 200 professores e diretores de escolas da América Latina, e os resultados não tardaram a aparecer. Em 1970, um terço das escolas do continente havia já trocado a denominação "jornalismo" por "comunicação" ou equivalente. (MEDITSCH, 1992b, p. 200).

Com relação ao fotojornalismo, é nessa época, na segunda metade da década de 60, que acontece a segunda grande revolução na profissão, enquanto na América do Sul "guerrilhas, golpes de estado e ditaduras são o pão nosso de cada dia" (SOUSA, 2000, p. 151). É também nesta época que a indústria cultural começa a se erguer, cada vez com mais força no país, exercendo sobre a academia uma forte influência, e "como um autêntico sistema de ensino paralelo, tem-se imposto culturalmente diante da fragilidade da instituição escolar" (LOPES, 2001, p. 31).

Lima (1989) relembra que este é o período que coincide com o início de um ciclo de revistas semanais de informação no Brasil, que traziam como ilustrações principais as fotografias em cores. A tendência ao hábito de consumir práticas internacionais, segundo Lopes (2001), pode ser vista tanto no que diz respeito às questões culturais, como o formato das mídias, quanto aos modelos de ensino implementados. A autora faz uma reflexão sobre a adoção de correntes teóricas internacionais, bem como modelos como o proposto pelo CIESPAL, afirmando que

(...) a questão da importação das ideias estrangeiras aparece como um problema recorrente na história da cultura brasileira. Fundamentalmente ela se traduz numa não contemporaneidade entre o momento de produção da teoria nos países centrais e o momento de consumo pelos intelectuais brasileiros. (LOPES, 2001, p. 47).

Acabam por funcionar, deste modo, como reguladores deslocados dos modos de ensino adotados nacionalmente, que não refletem a realidade da cultura, muito menos as necessidades de formação e de atuação profissional. O ensino superior acaba funcionando como uma espécie de investimento que representa "alta rentabilidade, a longo prazo, e valorização de recursos humanos" (LOPES, 2001, p. 73).

Sobre o ensino do fotojornalismo desde a criação e durante a evolução dos cursos de jornalismo, inicialmente, e depois, de comunicação social, Lima destaca que

Vinte e um anos de regime autoritário militar foram muito eficientes para colocar as escolas de comunicação na situação mais capenga possível. Só no limiar dos anos 80 é que as escolas de comunicação começaram a incluir a cadeira de fotojornalismo em seus currículos. Assim mesmo apenas durante um período e geralmente com professores sem formação ou sem prática. A partir do início dos anos 80 ocorreu um fato muito curioso. Os concursos públicos nas universidades federais e o ingresso em universidades particulares exigiam que os professores de fotojornalismo tivessem cursos superiores. Isso excluiu da universidade quase

todos os fotojornalistas atuantes que na sua quase totalidade não freqüentaram ou não concluíram um curso universitário em qualquer área. (LIMA, 1989, p. 32-33).

E foi nessa época que houve um princípio de reflexão que levou os então profissionais fotojornalistas a questionar a fotografia enquanto documento, suscitando também o debate sobre novos padrões éticos e suas responsabilidades enquanto profissionais da comunicação, atuantes no fotojornalismo. Segundo Sousa (2000, p. 224-225), "os fotojornalistas parecem estar a traçar as novas fronteiras delimitadoras e definidoras do seu estatuto e do estatuto do seu trabalho no seio das organizações noticiosas".

Na década seguinte, mais precisamente no ano de 1992, acontece o que Meditsch chama de ruptura no ensino do jornalismo no país. O autor descreve que

A influência que o programa da FENAJ e a pós-graduação da USP vão exercer sobre os 57 cursos espalhados pelo país antecipa uma ruptura no ensino do jornalismo no Brasil: o fim de um quarto de século de hegemonia da concepção de "comunicador social" e de "comunicologia" desenvolvida no Centro Internacional de Estudos Superiores e Periodismo para a América Latina (CIESPAL) (...). (MEDITSCH, 1992b, p. 198).

Desde então, o estudante do curso superior passou a ter uma formação genérica, deixando de ser formado em Jornalismo, passando a ser considerado não apenas o jornalista polivalente, de que trata Meditsch, mas o comunicólogo, que vai optar por ser um Comunicador Social com Habilitação em Jornalismo, ou outra especialização em alguma das áreas da comunicação, como as tantas que foram inseridas e depois modificadas ao longo das implementações de currículos mínimos - que discutiremos à frente.

O debate sobre o currículo permeia toda a estrutura do Curso de Jornalismo, que depois passa a ser Comunicação Social com habilitações, relegando ao jornalismo apenas o papel de habilitação dentro de um âmbito maior que é a Ciência da Comunicação. Os efeitos negativos e a herança cultural que o ensino superior em comunicação herdou desta visão instrumentalista, que os formatos equívocos trouxeram para a Universidade, têm sido debatidos com frequência. (LOPES, 2001, P. 74).

Essa apresentação das condições em que se deu a instituição do Curso de Jornalismo no Brasil leva a uma análise dos muitos equívocos na formação do jornalista que ocorreram ao longo da história da profissão e, que perduram até os dias atuais. As causas desses equívocos foram fortemente instauradas no rígido

controle ao qual foi submetida à formação profissional do jornalista, e que, como já analisamos, não está alicerçada apenas na formação acadêmica, mas também no exercício profissional. Destaca-se o fator de que a tecnologia influencia e muito na atuação profissional, chamando ainda mais atenção para a formação do fotojornalista. (BERNARDO, 2010, p. 73-74)

As constantes mudanças, ou o que Bernardo chama de "esse tira e põe de disciplinas" que aconteceu nos últimos quarenta anos, deixaram não somente as universidades insatisfeitas, como provocaram uma falta de parâmetro para que o Mercado de Trabalho pudesse exigir bons profissionais, gerando uma crítica cada vez maior com relação aos recém-formados, que acabavam por sair do curso superior despreparados e se vendo obrigados a lutar, além disto, contra uma legislação que acabava por extinguir a obrigatoriedade do diploma para o exercício do jornalismo (BERNARDO, 2010, p. 100).

Mas, segundo a autora, não foram apenas os discentes que sofreram com a arbitrariedade do ensino superior na área, os professores também tiveram sua parcela de penalização, já que "o corpo docente ficou a mercê de legislações que não condiziam com os próprios regulamentos da profissão e em situação de principais vilões da má formação dos jornalistas." (BERNARDO, 2010, p. 100). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais vêm sendo debatidas desde os estudos iniciais, que resultaram na proposta do texto oficial, até os dias atuais, após a sua homologação, e dada a extensão do texto e a abrangência das medidas, algumas opiniões divergem, tanto dentro da academia, quanto no mercado de trabalho. Aprofundaremos este tema em um capítulo adiante, quando serão apresentadas as novas DCNs.

Apesar das duras críticas feitas ao modo como se instaurou o método proposto pelo CIESPAL, percebemos que a inserção do modelo, como destacou Melo (1985) trouxe alguns avanços e deixou para o campo da Comunicação um saldo positivo de maior inserção no cenário da pesquisa e talvez algum reconhecimento enquanto ciência. Ao mesmo tempo, podemos verificar que o apego acadêmico ao formato pode ter representado certa dificuldade para avanços significativos e modificações que resultassem em melhorias efetivas no formato de ensino da profissão.

No item a seguir faremos uma breve discussão sobre a figura do professor de fotojornalismo abrangendo a atuação deste profissional na universidade, desde o

início dos cursos de Jornalismo no Brasil até o momento atual, e seu papel hoje no ensino da profissão.

2.3. PROFESSORES DE FOTOJORNALISMO - QUEM SÃO, DE ONDE VÊM?

Dados aproximados apontam que desde a década de 90 tenham se desafiado a tornarem-se professores, pelo menos, cinco mil profissionais da comunicação, entre eles, os jornalistas, que hoje lecionam nos mais de 1,4 mil cursos da área da comunicação no Brasil (MICK; LIMA S., 2012, p. 15). Antes de entrarmos no debate a respeito de como um comunicador se torna um docente na sua área, vamos conceituar, de forma breve, o que é ser professor.

Demo (1997, p. 49) aponta na essência da profissão do docente uma realidade nem sempre valorizada, a de que "nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor, precisamente porque lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento.". Fantin e Rivoltella (2012) trazem a noção de que muito do que o professor traz para a sala, para desenvolver seu trabalho com seus alunos, é um reflexo do que ele é na sua personalidade, ou seja, um reflexo do seu capital cultural, e, segundo Demo (1997), é justamente a qualidade deste capital, ou a qualidade do próprio docente, que vai traduzir, acima de tudo, a qualidade da escola onde ele atua.

Tardif (2002, p. 16) define que os professores são seres humanos cujos saberes são "uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*". Ainda segundo o autor, além disto, o papel que o professor desempenha em sala de aula é o de integralizar todos estes saberes, atuando principalmente como um mediador em sala.

Acrescentamos a isto o pensamento de Masetto (1998), que destaca que a atividade do professor universitário exige competências e saberes que estão muito além do simples ato de obter um diploma, seja na licenciatura ou mesmo nos programas de pós-graduação, e que também não podem ficar restritos à experiência profissional. Esta atividade "exige tudo isso, além de outras competências próprias" (MASETTO, 1998, p. 11).

É com base nessa definição do docente universitário, ser humano com limitações, qualidades e características pessoais, que reflete sua cultura na sua profissão e cuja qualidade dos saberes e experiências vai determinar a qualidade da instituição onde atuar, que abordamos o papel do professor de fotojornalismo, um profissional que Soares chama de "*a um tempo só: docente, consultor, pesquisador*" (SOARES, 2011, p. 13 - grifo do autor).

Existe uma vasta produção bibliográfica que trata do tema Comunicação, entretanto, o ensino da comunicação ainda é pouco debatido, e ainda menos debatida é a formação do docente que atua na área (MICK; LIMA S., 2012, p. 15). Ao abordarmos o assunto, nos deparamos com um obstáculo que Boni também destaca na sua produção, principalmente quando o tema se torna ainda mais específico, como o ensino do fotojornalismo.

Um dos mais preocupantes problemas para quem deseja escrever sobre o ensino da fotografia e seus segmentos (fotojornalismo, moda, gastronomia, esporte, publicidade etc.) é a falta de referenciais teóricos. A bibliografia é escassa e a que existe em língua portuguesa normalmente trata o assunto *en passant*, sem profundidade teórica ou sem experimentos empíricos em sala de aula. Muito se fala, mas pouco se escreve sobre isso. Todos têm um exemplo ou uma receita de sucesso para comentar em sala de aula, mas, a partir do momento em que professores, estudantes e pesquisadores decidem se debruçar sobre o ensino da fotografia, deparam-se com o problema da escassez bibliográfica. (BONI, 2014, p. 17).

Principalmente por este motivo nos embasamos nos autores da Educação que versam sobre a formação docente, traçando um diálogo com autores que descrevem os professores do jornalismo, para podermos ter uma noção aproximada da realidade dos professores de fotojornalismo. Esta noção está complementada à frente com os dados obtidos por meio da pesquisa que este trabalho se propôs a fazer. Neste momento nos atemos a entender como a atividade e a formação docente ocorreu até a vigência das Diretrizes Curriculares que valeram no ensino superior em Comunicação, antes da mudança para as novas DCNs, implementadas por meio da Resolução nº 01/2013.

Assim como ocorreu com a história da imprensa no país, a história do ensino de jornalismo aponta para algumas falhas cujas consequências são sentidas até os dias de hoje. Uma delas foi trazer profissionais de outras áreas para atuarem como docentes, ao contrário do que outras escolas faziam. A universidade, salvo exceções, acabou preterindo os jornalistas cuja competência poderia justificar a

atuação na docência, exclusivamente porque estes não apresentavam uma carreira universitária ou a titulação acadêmica que se julgava necessária para desempenhar tal papel, conforme destaca Melo.

Como os eminentes jornalistas que atuavam no país não haviam seguido carreiras universitárias e tinham conquistado notoriedade pelo autodidatismo e pelo desempenho profissional, as universidades os marginalizaram preterindo-os em benefício de pessoas portadoras de graus acadêmicos em áreas afins. Com algumas exceções, os docentes que formam as primeiras gerações de jornalistas diplomados pela universidade não possuíam a competência desejável para ocupar as funções docentes que lhes são destinadas pela burocracia universitária. Essa distorção começou a ser neutralizada quando amadureceram profissionalmente alguns dos bacharéis em jornalismo que decidiram seguir a carreira docente. (MELO, 1991, p. 14).

Tanto o fato de as primeiras turmas da graduação serem formadas por professores de áreas correlatas quanto a movimentação curricular bastante veloz que assolou os cursos de Jornalismo e Comunicação Social desde a sua criação, trouxeram para a área, e em especial para o Jornalismo, uma síndrome de campo subdesenvolvido da ciência de que tratam autores como Meditsch (1992) e Melo (1991). Os resultados são o que Melo chamou de "mazelas pedagógicas das escolas de comunicação", que

(...) reproduzem, de um lado, as disfunções educativas que estão na matriz do nosso modelo de universidade - conglomerados de faculdades voltadas para transferência de informações sistematizadas, distanciadas da realidade, estimulando pesquisas individuais, muitas das quais socialmente irrelevantes. De outro lado, acumulam os equívocos dos pioneiros cursos de jornalismo, marcados por um ensino não-profissionalizante, ministrado por docentes de competência desejável nos respectivos campos de especialização que trabalham isoladamente, não fazendo a indispensável articulação da teoria com a prática. (MELO, 1991, p. 15).

Para Braga (1992) a situação descrita pode ser a causadora de um comportamento dos docentes que se mostram seres isolados em suas angulações específicas, e sendo assim a reflexão aponta para a importância de a escola de jornalismo representar um espaço de referência para a diversidade, já que representa a etapa inicial de formação do professor universitário. "O primeiro passo deve ser dado na graduação. O que significa que devemos começar a pensar na formação do professor desde a sua fase inicial (sua formação) nos cursos de comunicação." (BRAGA, 1992, p. 155).

Como currículo antigo (vigente até 1985) era muito pouco profissionalizante, a tendência é a construção de um perfil docente com predominância do conhecimento de teorias (sobretudo sociológicas ou semiológicas); ou de um perfil docente em que o professor "transferia" sua experiência profissional para uma perspectiva crítica ampla sobre a comunicação. (BRAGA, 1992, p.152).

Deste modo percebe-se que, mesmo que a titulação acadêmica seja a premissa para a contratação de docentes de nível superior, um professor da área da comunicação sempre será um reflexo das experiências que obteve durante a graduação e a especialização, mescladas à sua experiência no mercado de trabalho (BERNARDO, 2010, p. 120). Trazendo esta reflexão para a disciplina de fotojornalismo, verificamos que, na década de 80, quando o fotojornalismo passou a compor a grade de matérias e disciplinas no currículo da Comunicação Social, a seleção para professores das universidades públicas e privadas era feita por meio de concursos públicos, exigindo cursos superiores dos fotojornalistas. Mas, se não havia o nível superior na área, como poderia haver profissionais formados em fotojornalismo para ocupar tais cargos? "Isso excluiu da universidade quase todos os fotojornalistas atuantes que na sua quase totalidade não freqüentaram ou não concluíram um curso universitário em qualquer área." (LIMA, 1989, p. 33).

Assim a disciplina de fotojornalismo passou a integrar o campo da formação técnica, fato que promovia rupturas também no ambiente de trabalho, já que segundo Lima, "isso volta acentuar o estabelecimento da hierarquia intelectual entre repórter e fotógrafo: o primeiro com formação superior e o segundo não." (1989, p. 33). Em âmbito acadêmico, Braga destaca que uma possível situação originária da ruptura entre teoria e prática na prática docente pode se dever aos formatos curriculares vigentes até meados da década de 80.

Como os jornalistas não cursam licenciatura, são os bacharéis formados pela graduação que vão atuar na carreira docente, contribuindo com suas experiências acadêmicas e profissionais para a formação de novos jornalistas. Por isto, Bernardo chama a atenção para a importância de se debruçar sobre uma reflexão a respeito da formação universitária do jornalista, incluindo neste exercício "os dirigentes das IESs, assim como os coordenadores de curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e todo o corpo docente" (BERNARDO, 2010, p. 110).

Partindo desta premissa, verifica-se a importância de destacarmos o histórico da pós-graduação na área, nível que deve estar voltado para o preparo

efetivo do docente. O primeiro curso de pós-graduação em jornalismo no Brasil nasceu na década de 80, na "Universidade de São Paulo, no período em que a pós-graduação da ECA esteve sob a liderança do professor José Marques de Melo, que procurou reforçar esta identidade" (MEDITSCH, 2007). A iniciativa de pós-graduação específica na área não durou muito, e, após a aposentadoria de Melo, o jornalismo foi perdendo espaço nos cursos de mestrado e doutorado.

Com isso, só restou identidade para esta área de interesse acadêmico na experiência da Universidade de Brasília, que criou e mantém há vários anos no seu mestrado e doutorado em comunicação uma linha de pesquisa chamada 'Jornalismo e Sociedade'. O que é muito pouco para um país no tamanho do Brasil, com dezenas de milhares de jornalistas atuando na área, mais de seiscentos cursos de comunicação, grande parte deles com habilitação em jornalismo, e já agora com trinta programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área de comunicação. (MEDITSCH, 2007).

O primeiro curso *stricto sensu* em Comunicação que não tinha foco exclusivo no Jornalismo foi o Programa de Mestrado em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA-USP, que iniciou suas turmas em 1972. Foi também na ECA-USP que ocorreu a iniciativa do doutorado na área em 1980, com o Programa de Doutorado em Ciências da Comunicação (LOPES, 2011, p. 194).

Entretanto a iniciativa da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, liderada por Melo, não perdurou, pois

Com a aposentadoria dele na USP, o grupo que sustentava a proposta começou a perder hegemonia internamente, e nas sucessivas reformas porque passou a pós, o jornalismo foi perdendo terreno, deixou de ser uma área de concentração e, mais recentemente, até de ter linhas de pesquisa específicas. (MEDITSCH, 2007)

Atualmente a ECA-USP oferece a Pós-Graduação em Comunicação em Ciências da Comunicação, e no campo específico do Jornalismo estão ativos apenas dois Programas de Pós-Graduação: o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujas atividades tiveram início em agosto de 2007, lideradas pelo professor Eduardo Meditsch, e da Universidade Estadual de Ponta Grossa, instalado em 2012, com início das atividades em 2013. No Brasil, segundo a Plataforma Sucupira, existem em 2016 46 Programas de Pós-Graduação cadastrados na

Plataforma Sucupira¹³ na área básica de Comunicação, sendo oito deles localizados na Região Sul do País.

Segundo Meditsch (2007), a pós-graduação *stricto sensu*, com cursos de mestrado e doutorado, possui um objetivo principal, que "é a formação acadêmica: formar professores que vão atuar na graduação e pesquisadores que vão atuar lá e também na pós, produzindo conhecimento novo sobre seu campo de especialidade.". Acrescenta-se a isso o fator de que é, também na pós-graduação, que vai haver a promoção do equilíbrio entre as diferentes experiências da prática profissional com o embasamento teórico que prepara o professor para atuação em sala (MICK; LIMA S., 2012, p. 15).

Mesmo considerando o dado apresentado quanto ao número de cursos da pós-graduação, segundo Mick e Lima, talvez este papel não esteja sendo desempenhado com sucesso, já que ainda é pequena a parcela de doutores nas universidades e "apesar da presença crescente de professores com formação mais ampla, os docentes-profissionais, com seu empirismo crônico, dão o tom." (MICK; LIMA S., 2012, p. 15-16).

Antes de a qualidade na educação de nível superior ser o foco da formação deste professor, conforme já pudemos verificar em um item anterior, havia outros motivos que chamavam a atenção de dirigentes e governantes com relação à formação profissional do jornalista. Meditsch (1992a) destaca que a formação destes profissionais foi o centro de debates durante o período da ditadura militar no país, enquanto no restante do mundo acontecia a guerra fria. Melo descreve o contexto nacional:

Esse é um período em que o entusiasmo pela reflexão e pelo debate sobre o alcance social da atuação da imprensa e os limites éticos da ação dos profissionais do jornalismo, no conjunto da sociedade brasileira, produz o resgate do "moralismo" (tão ao gosto dos políticos udenistas) de Rui Barbosa, no seu famoso discurso sobre "a imprensa e o dever da verdade", que encontra em Carlos Lacerda não apenas um exegeta brilhante, mas sobretudo um divulgador apaixonado e um arquiteto habilíssimo da nova doutrina liberal sobre a "missão da imprensa". (MELO, 1985, p. 61).

A preocupação da UNESCO se voltava para o modo como os jornalistas estariam noticiando os fatos que se desenrolavam, temendo que a falta de preparo

¹³ Dados consultados em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 18/01/2013

dos profissionais pudesse agravar as situações, não só na América Latina, como no restante do mundo, e assim as atenções se voltaram para os cursos de jornalismo.

Com essa preocupação principalmente política, a UNESCO começou a criar centros de formação de professores de Jornalismo nas várias regiões do terceiro mundo, e a nós coube o Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESPAL), com sede no Equador. (MEDITSCH, 1992a, p. 60-61).

Foi nesta época que a ruptura entre teoria e prática se instalou com mais força na universidade, quando "em 1965, o CIESPAL realiza quatro seminários regionais no continente, um deles no Rio de Janeiro, recomendando a transformação dos cursos de jornalismo em 'institutos de comunicação' ou 'ciências da informação coletiva'", passando a ser denominados como Cursos de Comunicação Social (MEDITSCH, 1992, p. 61). A configuração que se implantou nessa data colocou as disciplinas organizadas dentro de uma divisão que vigorou no ensino superior até há pouco tempo, em Tronco Comum e Tronco Específico¹⁴.

Segundo o autor, a adoção dos métodos impostos pelo CIESPAL pretendeu promover uma modernização no preparo do profissional de comunicação, mas acabou por esbarrar na realidade inerte e despreparada da universidade brasileira, cujos recursos eram escassos ou até inexistentes (MEDITSCH, 1992a, p. 62). Muito prejudicados eram os alunos, mas principalmente o trabalho dos docentes, que ao abordar questões teóricas precisavam lidar com as distorções acadêmicas, falta de bagagem ou mesmo de vocação, e, ao tentar proporcionar aulas práticas, sofriam com a falta de estrutura, equipamentos e até de preparo profissional (MEDITSCH, 1992a, p. 89).

Melo acrescenta ao debate uma reflexão sobre a profundidade da complexidade do quadro apresentado, que envolve mais do que apenas o preparo do docente.

O diagnóstico das dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas escolas de comunicação inclui problemas didáticos que lhes são específicos, mas compreende também questões educacionais inerentes ao nosso padrão universitário. Trata-se, portanto, de um quadro complexo cuja solução depende da transformação das estruturas acadêmicas nacionais e da implantação de um modelo de universidade que contemple o pluralismo dos campos do saber, sem

¹⁴ As disciplinas que figuraram na organização dos Troncos Comum e Específico, durante os currículos mínimos, bem como os textos de diretrizes curriculares vigentes anteriormente às novas DCNs, serão detalhados no capítulo que traça o panorama dos Currículos Mínimos às Novas Diretrizes, à frente.

deixar contudo de cimentá-los com princípios gerais a um só tempo integradores e mudancistas. (MELO, 1991, p. 16).

Considerando o contexto de mudanças que aconteciam de fora para dentro, com relação à universidade, principalmente em âmbito tecnológico, Canavilhas destaca a importância do debate que se firma a respeito da formação do docente inserido neste cenário.

Em pouco mais de duas décadas, computadores e máquinas fotográficas digitais, só para citar dois exemplos, tornaram-se imprescindíveis ao bom funcionamento de qualquer publicação, independentemente da sua dimensão. (...) Facilitado o acesso às tecnologias, os meios de comunicação depararam-se com um novo problema: a qualificação dos recursos humanos. (CANAVILHAS, 2011, p. 13).

O pensar nos processos de formação do professor de jornalismo deve envolver uma integração da teoria com a prática e para tanto, é preciso estimular a integração entre disciplinas, conforme destaca Braga. É importante que o ato docente traga assuntos "que trabalhem a prática e desenvolvam a teoria desta prática" (BRAGA, 1992, p. 155).

Entretanto, Bernardo (2010) traz para este debate uma das realidades vividas nas universidades, neste caso principalmente nas instituições de ensino particulares, que é a situação onde o professor se torna uma das partes de uma relação de negócio dentro do ensino mercantilizado. Essa situação gera uma insegurança para o profissional inserido nesse "espaço no qual, o aluno, como cliente, é que define se aquele professor é bom ou não para permanecer fazendo parte do quadro funcional daquela organização." (BERNARDO, 2010, p. 118).

A transposição desta barreira imposta pela mercantilização do ensino à cultura educacional que acontece no Brasil poderá ser promovida por aqueles professores que estiverem em constante reflexão sobre o seu papel, sobre a própria prática docente e sobre os problemas que enfrentam todos os dias no exercício desta docência. Decorre disto que o professor poderá assumir o papel de profissional preparado para a docência, mas também para o mercado de trabalho.

Por isso mesmo, a formação graduada do futuro professor não deveria implicar em diferenças *substantivas* com relação à formação para o mercado: ambos necessitarão, crescentemente, de informação teórica e de desenvolvimento produtivo-tecnológico competente. (BRAGA, 1992, p. 155).

O desafio que se apresenta para o docente dos cursos de Jornalismo, consiste então, justamente em transpor a barreira teoria *versus* prática, e aliar as duas frentes para um ensino efetivo, como uma oportunidade para o reencontro entre teoria e prática. Este desafio parece ainda maior quando adentramos no campo do fotojornalismo, pois para Louzada (2011, p. 14), "a geração de fotógrafos que examinamos buscava a distinção no exercício diário do fotojornalismo, sem valorizar o ensino".

Para Bernardo (2010), uma possível situação que ocorre de um modo geral, é a falta de opção para atuar na grande imprensa, que acaba empurrando o profissional para a carreira docente. Em outra situação, o professor opta por lecionar como atividade secundária, o que traz para a sala de aula profissionais pedagogicamente despreparados, cuja formação, por vezes, é composta apenas pela graduação. Muitos deles são "oriundos dos veículos de comunicação, com formação em áreas distintas, [e] tomam como base para suas aulas a reprodução das atividades desenvolvidas na mídia e nas assessorias." (BERNARDO, 2010, p. 110). A exigência de preparo específico para o exercício da docência, como especialização e/ou pós-graduação *stricto sensu*, modifica este panorama, obrigando o profissional a passar por mais uma etapa de preparo antes de atuar em sala de aula.

A preocupação com a formação deste docente vem sendo debatida, e Braga (1992, p. 156) destaca que "para além da formação do futuro professor desde o currículo da graduação, é necessário pensar (em perspectivas mais imediatas) na formação pós-graduada e na estruturação da carreira docente.". Melo (1991) apresenta uma visão otimista, apontando para uma possível forma de iniciar a mudança no cenário vivido.

É possível que a emergência dessa nova geração de professores de comunicação, forjados dentro da estrutura frágil que ainda persiste, mas temperados pela motivação dos estudos pós-graduados, onde estão tendo chance de visualizar criticamente os processos educacionais de que participaram e analisar politicamente as novas demandas sociais nesse momento de transição democrática, possa conduzir a patamares mais avançados. E lograr a implementação de estruturas pedagógicas mais adequadas, rompendo com as amarras que nos atrelam aos padrões carcomidos de uma universidade burocratizada e cartorial e que nos distanciam dos dinamismos correntes na sociedade, particularmente daqueles que se verificam nos núcleos onde a comunicação coletiva se pratica e se renova continuamente. (MELO, 1991, p. 24).

Lopes complementa o pensamento, destacando o fato de que o perfil da clientela que procura pelos programas deixou de ser aquela formada pela demanda de docentes universitários que se viram obrigados a obter títulos, passando a ser mais heterogênea e preocupada com a qualidade da própria formação. (LOPES, 2001, p. 79).

E é com base nesta preocupação, e considerando o panorama apresentado, que a pesquisa pretende identificar o perfil do docente de fotojornalismo, baseando-se no Relatório da Comissão de Especialistas, que destaca a ruptura histórica entre teoria e prática, e o texto das novas DCNs, com o objetivo de verificar como os professores da disciplina percebem a nova legislação e como se valem dela para promover o equilíbrio em sala de aula. Para isto será preciso mapear o formato de trabalho do docente, fazendo uma correlação com os parâmetros propostos pelas novas DCNs.

No item a seguir o debate sobre a dicotomia da teoria e da prática no ensino da comunicação será aprofundado, e desta vez focado nas raízes curriculares. A intenção é elucidar o histórico que configura o quadro da formação profissional em jornalismo que vigorou no país até recentemente, e que ainda não sofreu total modificação. O processo de mudança que está acontecendo atualmente no cenário também será debatido.

3. A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DO FOTOJORNALISMO

O debate que propomos agora apresenta um histórico do ensino do Jornalismo sob o viés da dualidade entre teoria e prática, abordando acontecimentos históricos, políticos e acadêmicos que, de um modo ou de outro, podem ter interferido para instauração e perpetuação da dicotomia. Pesquisadores da área destacam os principais pontos que interferiram no processo, seja promovendo avanços ou retrocessos da situação.

Um destes fatores inerentes ao ensino do Fotojornalismo é a legislação que rege o Curso de Jornalismo desde sua fundação, e que vem se modificando na tentativa de proporcionar avanços, ditando regras que por vezes acabam apenas engessando o processo de ensino-aprendizagem. A realidade das instituições é, portanto, resultado das configurações e mudanças que elas sofreram durante o tempo em que têm funcionado no país.

3.1 RAÍZES DA DICOTOMIA

A prática interligada à teoria, de forma equilibrada, pode ser definida como a práxis, que segundo Meditsch (1992a, p. 18), "(...) não é uma prática somada à teoria, mas uma prática sobre a qual se aplica a reflexão, dando lugar à teoria.". Para Braga (1992, p. 155), o equilíbrio entre teoria e prática pode ser entendido com o exercício de "disciplinas integradas: que trabalhem a prática e desenvolvam a teoria desta prática".

Entretanto, o que vem acontecendo no cenário universitário é um desequilíbrio, é "a união de uma teoria deformada pela ausência da prática com uma prática deformada pelo fatalismo teórico [que] não pode reconstituir a verdadeira prática humana" (MEDITSCH, 1992, p. 79). Segundo Bernardo e Leão (2012, p. 273), este debate tem fundamento já anterior as DCNs, mas "apesar da preocupação expressa, percebe-se, por meio da análise das matrizes curriculares, que ainda não se conseguiu solucionar essa questão.". Antes disto, Demo já fazia referência à dificuldade de superação da dicotomia mencionando a lei nº 9.394/1996, ou Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que alterou o sistema de ensino no Brasil.

(...) é necessário perceber que a teoria e a prática da educação no país são terrivelmente obsoletas. O Brasil é um dos países mais atrasados do mundo nessa parte. A LDB não redime essa chaga, por mais que lance perspectivas inovadoras aqui e ali, (...) no fundo, ficamos com a "aula" como protótipo da educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval. Nenhuma teoria moderna importante daria aval a esse tipo de percepção. Tem-se, por trás, o esquema "ensino-aprendizagem", na clivagem arcaica que separa aquele que ensina daquele que aprende. (DEMO, 1997, p. 68).

Esta clivagem arcaica de que trata Demo tem deixado um legado de dificuldades para o ensino superior, e em meados dos anos 80 começa a chamar a atenção, se transformando no que Lima (2012) chama de "falsa dicotomia", na qual os professores de disciplinas técnicas, bem como os docentes teóricos, ficam, cada um a seu lado da barreira, crendo que sua atividade é que deveria ser o centro do ensino superior. Falsa dicotomia, já que na verdade nem um, nem o outro deveria reivindicar "o papel central no cenário do ensino superior." (LIMA S., 2012, p. 49).

A dicotomia se apresenta desde a criação dos cursos da área no país, e, deste modo, Melo (1991, p. 66) questiona se "tais cursos devem formar analistas dos fenômenos da comunicação ou profissionais capazes de produzir mensagens para *mass media*?". Braga (1992, p. 153) concorda, destacando que a dualidade entre teoria e prática "não corresponde apenas a conjuntura dos cursos no momento em que foi elaborado o currículo mínimo, no início dos anos 80. Acredito que a dualidade tem origens históricas mais profundas."

Conforme vimos no capítulo anterior, durante o período da ditadura militar no Brasil, no decorrer da década de 1960 houve a imposição do modelo único proposto pela UNESCO e implementado por meio da influência do CIESPAL no ensino superior, não apenas no país, mas em toda a América Latina (BERNARDO, 2010, p. 70). Ainda segundo a autora, a atenção do Parecer às atividades práticas não foi o fator que causou a ruptura, mas sim o fato de que estas vieram desacompanhadas da teoria.

A valorização dada às atividades práticas no Parecer nº 631/69 do CFE e referendadas na Resolução nº 11/69 do MEC, que instituiu o terceiro Currículo Mínimo, não é a responsável por essa ruptura, mas sim o fato de que esse currículo passa a ofertar uma matriz curricular em que a teoria é apenas voltada para o tronco comum e, as disciplinas específicas do curso, passam a ter apenas um enfoque prático. (BERNARDO, 2010, p. 80).

Deste modo, os Cursos de Jornalismo se transformaram em Institutos de Comunicação em meados da década de 60, e o profissional formado nele ganha aura de "profissional completo", quando, segundo Bernardo (2010, p. 73), na verdade apenas perdeu a essência do jornalismo, devido ao abandono das particularidades que faziam dele um Jornalista, passando a atuar como Comunicador Polivalente.

Outro fator que influenciou na composição deste cenário diz respeito à forma como a teoria é trabalhada, desvinculada da prática, deixando de ser "focada no jornalismo para tornar-se da comunicação, perdendo assim sua aplicabilidade." (BERNARDO, 2010, p. 80). O Relatório da Comissão de Especialistas do Ministério da Educação, que em 2009 se reuniu para debater os formatos do ensino de Jornalismo no Brasil, também menciona a existência de uma ruptura entre teoria e prática no ensino do Jornalismo.

Decorre daí o grave problema da ruptura entre a teoria e a prática nos cursos de comunicação, falha esta que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltaram contra elas. (...) A partir desta perspectiva, o conteúdo profissional do curso passou a ser caracterizado como "meramente técnico" e destituído do interesse teórico. Por outro lado, a teoria da comunicação evoluiu desvinculada do exercício da profissão, focada numa crítica geral da mídia, sem compromisso com o diálogo para uma intervenção prática na mesma. (MELO et al., 2009, p. 11-12).

A transposição da barreira entre teoria e prática é uma condição imprescindível para a que haja qualidade no ensino superior¹⁵, já que sem a qual não será possível alcançar a eficiência, "porque bloqueia a possibilidade do verdadeiro conhecimento do Jornalismo através deste ensino." (MEDITSCH, 1992a, p. 79). Segundo Moura, até há pouco tempo esta configuração da grade curricular dos cursos ainda se fazia presente em muitas universidades.

Esta divisão entre a teoria e a prática ocorre na maioria das escolas, correspondendo, de forma equivocada, ao Tronco Comum e à Parte Especializada do currículo mínimo. A visão teórica, voltada a uma ciência social, e a visão das necessidades do mercado, vinculadas à reprodução técnica, costumam determinar

¹⁵ Considerando os resultados encontrados nos bancos de teses com relação às palavras-chave teoria e prática - apresentados no primeiro capítulo deste estudo -, verifica-se que o debate acerca do equilíbrio entre as duas frentes está presente em diversas áreas do conhecimento, não sendo uma condição presente apenas no ensino superior de Jornalismo.

a organização curricular, e os professores encontram-se se enquadrados em uma destas perspectivas. (MOURA, 2002, p. 240)

A fórmula proposta pelo CIESPAL provocou reações na academia, gerando um período que, segundo Meditsch (1992b), trouxe um clima de esquizofrenia ao meio acadêmico, permanecendo durante algum tempo. Como não havia outra opção, dado o cenário de ditadura que tomava conta do país, a submissão teórica ao CIESPAL se manteve e a partir disto instaurou-se uma cobrança por parte dos docentes e coordenadores para que a entidade atue mais intensamente no sentido de patrocinar encontros e cursos de aperfeiçoamento científico.

Foi neste momento que uma segunda fase de ruptura aconteceu, quando "a partir desse episódio, a teoria e a orientação pedagógica dos cursos de comunicação do Brasil seguiram um caminho enquanto a formação profissional buscada por ele seguiu outro." (MEDITSCH, 1992b, p. 201). Além disso, a relação entre teoria e prática está refletida no modo como academia e mercado de trabalho se reconhecem, pois segundo Melo, o histórico da relação entre ambos está marcado por desencontros e preconceitos.

Nas raízes do ensino de jornalismo encontramos seu principal desafio: a articulação teoria-prática.

Desde então, temos trabalhado com ambiguidades conceituais e seguramente reproduzido preconceitos que traduzem a mútua incompreensão entre o mundo profissional do jornalismo e o universo acadêmico que o abrigou como objeto de pesquisas, análises, reflexões. (MELO, 1985, p. 128).

A articulação entre academia e mercado de trabalho também aparece nos debates travados pelos órgãos representantes da categoria, e segundo Tótar, a aproximação entre os dois âmbitos é interessante, "pois ambas concernem à sociedade como serviço público, na forma de um bem público: a informação" (TÓTARO, 2008, p. 65). Ainda segundo a autora, é aos professores que cabe

(...) saber aproveitar as oportunidades e enfrentar os desafios em busca de projetos acadêmicos que atendam às necessidades de um maior reconhecimento reflexivo e profissional ao campo e que busquem compreender o Jornalismo como forma singular de conhecimento, complexa e cotidianamente elaborado, que interfere nas relações sociais da realidade. (TÓTARO, 2008, p. 67)

Além destes fatores que influenciam o ensino superior em Jornalismo, Meditsch (1992a) lembra que, considerando a configuração das aulas, compartimentalizadas em períodos de cinquenta minutos, aprender e ensinar a

prática em jornalismo se torna tarefa ainda mais difícil. Deste modo, é importante que o professor tenha o mínimo de condições, não apenas estruturais, mas também de reconhecimento profissional, o que segundo o autor, nem sempre é realidade, pois em alguns momentos verifica-se que "o ensino da prática é relegado a sofridos profissionais contratados em tempo parcial ou mesmo horistas, que não recebem as mínimas condições de desenvolver uma prática pedagógica que permita socializar o seu saber prático legítimo." (MEDITSCH, 1992a, p. 90).

Trazendo a reflexão a respeito da docência no ensino superior em jornalismo para a disciplina de fotojornalismo, temos uma segmentação, que segundo Morin, é também uma forma de definir cada uma das partes para que se façam presentes no todo. "Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las" (MORIN, 2000, p. 46). Deste modo, o ato docente da fotografia é parte distinta e única, mas fundamental e integrante do processo de formação do comunicador, que, conforme já debatemos anteriormente, será um formador de opinião, atuante na mídia e desempenhando o papel já descrito em itens anteriores deste estudo.

Martín-Barbero chama a atenção para a importância da capacitação específica para o mercado de trabalho, que junto da cultura, compõe as duas dimensões que tensionam a educação de modo mais significativo:

(...) a *capacitação*, a formação de capacidades, destrezas e competências que permitam aos alunos sua inserção ativa no campo de trabalho e profissional, que, como antes apontávamos, é reivindicada como central pelas agências do mercado, mas que não por isto deve ser menosprezada, ainda que deva ser radicalmente reorientada em seu sentido e seu alcance, para que esta capacitação seja compatível tanto com o diálogo cultural como com uma outra terceira função, mesmo assim indispensável: a *formação de cidadãos* de pessoas capazes de pensar com suas cabeças e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 10 -11).

Mesmo com a ampla difusão tecnológica, que faz com que cada vez mais pessoas saibam manusear o aparelho fotográfico mesmo sem preparo técnico ou teórico, segundo Sousa, existem muitas vantagens de se estudar e aprender o fotojornalismo na universidade. O fato de aprender a dominar as técnicas e as linguagens, assim como conhecer os equipamentos vai habilitar o profissional da comunicação a "usar expressivamente a fotografia, num mundo em que crescentemente se lhes exige a capacidade de dominar e as técnicas e linguagens de diferentes meios", considerando inclusive o avanço tecnológico constante e a

exigência do conhecimento destes avanços pelas empresas do ramo jornalístico, presentes em todos os meios (SOUSA, 2004, p. 9).

Integrando o grupo de disciplinas obrigatórias que se configuram mais ligadas à prática da profissão está a disciplina de fotojornalismo, cuja média de carga horária no país, segundo o estudo de Bernardo e Leão, pode ultrapassar 100 horas/aula por curso (BERNARDO; LEÃO, 2012, p. 271). Analisando os fatores apontados sobre o ensino de Jornalismo e as rupturas que geraram a dicotomia da teoria *versus* a prática, verificaremos no item a seguir, que o fotojornalismo se desenvolveu ao longo do tempo como uma disciplina que figurava entre as matérias do Tronco Específico, desvinculada das teorias. Além dos fatores já apontados, uma das possíveis razões, segundo Braga, para a ruptura que acontece especificamente dentro das turmas de fotojornalismo pode estar na prática profissional do fotojornalista, que sai da graduação para atuar na mídia, mas, talvez por falta de espaço no mercado de trabalho, acaba optando pela carreira docente (BRAGA, 1992, p. 153).

Dois situações se desenham neste momento: o profissional oriundo do mercado de trabalho pode não apresentar embasamento crítico aprofundado que o subsidie para gerar reflexão em sala de aula, limitando-se a repassar seus conhecimentos adquiridos por meio de experiência e prática; em contraponto, o docente oriundo da academia apresenta formação teórica forte para realizar a reflexão crítica, mas por sua vez não consegue aprofundar o senso real de mercado no seu aluno (BRAGA, 1992, p. 153).

É neste momento que o docente precisa evitar os extremos, o que, segundo Melo (1985, p. 125) significa que "(...) os cursos de jornalismo, contemplados a partir dos órgãos laboratoriais, nem podem ser SENAI, ou seja, órgãos dirigidos por um praticismo imediato, nem também podemos continuar no velho estilo da Sorbonne.", ainda que se espere do professor de disciplinas técnicas tal vivência da profissão na prática, mas cujo exercício deve ser capaz de ser feito sobre a reflexão embasada na teoria que antecede a prática, para que o aluno possa atuar de forma crítica, corroborando ou mesmo rechaçando tais teorias por meio de experiências empíricas.

As modificações curriculares feitas ao longo dos anos, de alguma forma, sempre trouxeram o debate sobre a questão, e algumas pesquisas apontaram para mudança na ênfase, ora voltada para a prática, ora para a teoria, conforme a adoção

de novas diretrizes. Sempre esteve presente, como fator que poderia promover o equilíbrio entre teoria e prática, a reflexão a respeito da formação dos professores, que deveria se dar de um modo que preparasse o docente para a superação desta dualidade estrutural, incentivando o trabalho que desenvolva paralelamente reflexão sobre o conhecimento teórico juntamente da prática (BRAGA, 1992, p. 154).

A identidade do método com o conteúdo - da dialética com a realidade - é o que permite a superação da prática formal do conhecimento, tal como tem sido desenvolvida em nossas universidades, no sentido do verdadeiro conhecimento da prática. No ensino do Jornalismo, essa superação é o caminho possível para recuperação do objeto perdido e também do elo perdido entre teoria e prática. A partir daí, é só uma questão de técnicas e instrumentos adequados a cada realidade. (MEDITSCH, 1992a, p. 84).

Deste modo é importante que as universidades tenham a consciência de que seus cursos devem passar conhecimentos do jornalismo e sobre o jornalismo. "Toda teoria tratada nesses cursos precisa estar alicerçada na prática para, de um lado, não se perder do objeto e, de outro, transformar a sua visão da profissão de 'técnica' em 'tecnológica' para interferir nessa prática." (MEDITSCH, 1992b, p. 203-204).

Este pensamento mostra a atualidade da afirmação feita por Kunsch (1992) no começo da década de 90, cuja crítica questiona qual profissional de jornalismo seria formado para os anos 2000 com os currículos enlatados e os paradigmas definidos ao longo do tempo nos cursos de Comunicação. "Vivemos numa sociedade com tantas e tão velozes transformações que se torna difícil não só acompanhá-las, mas também compreendê-las. E como as faculdades de comunicação social tem se comportado perante tudo isso?" (KUNSCH, 1992, p. 10-11).

O questionamento continua sendo atual, mesmo com tantas e tão velozes mudanças nos formatos e disciplinas curriculares, já que elas têm se mostrado ineficazes, segundo Moura.

(...) ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida. (MOURA, 2002, p. 195).

Para poder prosseguir com o enfrentamento do paradoxo descrito, é preciso que os docentes consigam atingir uma atividade pedagógica que exercite a teoria do conhecimento de forma tal que consiga transpor as contradições da realidade do

ensino, resultando em profissionais realmente críticos da sua atividade, cuja criatividade atinja a capacidade de transformação da realidade. (MEDITSCH, 1992a, P. 81).

Outro fator, mais recente, mas que também contribuiu para a manutenção da dicotomia entre teoria e prática é a proibição do estágio, que se deu por meio do Decreto-Lei nº 83.284 de 13 de março de 1979 (BERNARDO, 2010, p. 128). Segundo a Federação Nacional dos Jornalistas - FENAJ, a proibição acontecia principalmente pelo fato de que o estágio era usado de "forma a explorar mão de obra barata, aviltar as condições e relações de trabalho e (...) para substituir profissionais" (FENAJ, 2015, p. 03).

Apesar de este debate ter permanecido durante muito tempo à margem da discussão sobre o ensino do Jornalismo, existe uma preocupação em proteger o estudante, para que nem ele, nem o jornalista já formado, sejam explorados pelos veículos de comunicação (BERNARDO, 2010, p. 124-125). Em setembro de 2008, a lei nº 11.788 extinguiu a proibição da atividade, mas ainda assim o estágio era facultativo para os cursos de Comunicação Social. No novo cenário que se apresenta, as novas DCNs destacam a prática do estágio como peça fundamental na promoção da integração teoria e prática, "a sugestão do documento é que esta se dê através do relacionamento entre o saber acadêmico e o saber profissional agregando pesquisa, extensão e estágio." (BERNARDO, 2010, p. 130).

Com as novas DCNs, o estágio retorna à grade curricular como item obrigatório exigido para a conclusão do Curso de Jornalismo, com especificações descritas no artigo 12 do documento.

Art.12. O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição por seus colegiados acadêmicos, aos quais competem aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização. (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 do CNE/CES).

Em maio de 2015, a FENAJ publicou as *Orientações Gerais para Construção de Regulamentos de Estágio Curricular Supervisionado em Jornalismo*. O documento é uma proposta que resulta da parceria entre o Fórum Nacional de Professores de Jornalismo - FNPJ - e da FENAJ.

Para elucidar as mudanças legislativas que se sucederam ao ensino superior em jornalismo desde sua criação faremos a seguir um breve panorama,

enumerando os currículos mínimos, as Leis de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares que, apesar de quase sempre serem implementadas verticalmente, nem sempre conseguiram fazer valer suas regras neste âmbito.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES - ASPECTOS HISTÓRICOS

Conforme já destacamos neste trabalho ao abordar o panorama do ensino superior de Jornalismo no Brasil, o primeiro curso foi criado como um legado após a abertura de testamento de Cásper Líbero, iniciando suas atividades em 1947. Entretanto, ainda antes disto, a criação de cursos de Jornalismo havia sido estabelecida por meio do Decreto-Lei nº 910 no ano de 1938. Mais tarde, em 1943, o Decreto-Lei nº 5.480 instituía o "Curso de Jornalismo no sistema de ensino superior do país, a ser ministrado na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro." (MOURA, 2002, p. 275).

Até então, não havia um currículo mínimo ou diretrizes de funcionamento estabelecidas para o funcionamento dos cursos, e alguns deles se baseavam em um documento publicado em 1945, intitulado *Cursos de Jornalismo*, que apresentava o material das aulas do Curso Livre de Jornalismo, ministrado em 1943 em São Paulo (MOURA, 2002, p. 275-276). Entendemos por currículo a reunião de uma série de fatores intrínsecos em uma cultura, que se soma ao "conjunto das matérias de ensino, sua distribuição pelos níveis escolares, seu valor relativo quanto à carga horária e recursos, e respectivos programas", e juntos irão compor o saber escolar (SAVIANI, 1994, p. 60).

Existem, entretanto, críticas ao formato como o currículo tem sido implementado e seus formatos que vêm sendo a base dos Cursos de Comunicação no país, já que segundo Melo

Como o currículo é uma lista de disciplinas que aloca docentes e lhes dá responsabilidades específicas, isso conduz a uma atitude de isolamento dos professores e a um comportamento exclusivista, personalista. (...) As grandes vítimas são os educandos, que percorrem diferentes disciplinas e são obrigados a memorizar os respectivos conteúdos, realizando a tarefa de compará-los, confrontá-los, integrá-los criativamente. (MELO, 1991, p. 17).

Para retomarmos o histórico do ensino do Jornalismo no Brasil relembremos algumas datas importantes, como a do primeiro curso oficial de Jornalismo, criado em 1948, na Universidade do Brasil, agregado à Faculdade Nacional de Filosofia. Oficial, pois foi o primeiro cuja grade curricular respeitava uma estrutura seriada, que já se assemelhava a um currículo mínimo, embora ainda não apresentasse o termo (MOURA, 2002, p. 276). O então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, tornando-se Ministério da Educação e Cultura - MEC - apenas em 1953; o Conselho Nacional de Educação - CNE - foi criado em 1931 e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - em 1938, como um centro vinculado ao MEC, promovendo pesquisas principalmente sobre o currículo na educação superior, durante o governo Vargas (MOURA, 2002).

No início dos anos sessenta nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que se configurou como uma tentativa de sistematizar o planejamento educacional, além de integrar os três níveis de ensino em uma estrutura unificada. Além disto, a LDB - Lei nº 4.024/1961, também resultou na criação do Conselho Federal de Educação - CFE, responsável por determinar a duração dos currículos mínimos no ensino superior (MOURA, 2002, p. 277). Em 1995 o CFE foi substituído pelo Conselho Nacional da Educação - CNE, cujas atribuições pareciam ser mais brandas no sentido de intervenção e colaboração com o ensino superior (MOURA, 2002, p. 179).

Para Moura "o campo do currículo estava baseado em vários interesses, tendências, e orientações de autores europeus e brasileiros" (MOURA, 2002, p. 36). Bernardo (2010, p. 109-110) corrobora o pensamento destacando que ainda hoje as diretrizes "estão alicerçadas em objetivos políticos e econômicos do Estado e da Classe dominante e que não têm como objetivo a qualidade da educação."

Moura remonta ao pensamento de Souza (1991, apud MOURA, 2002, p. 79)¹⁶, para explicar que os elementos que integram o currículo mínimo são chamados de matéria, cuja abrangência corresponde ao campo do saber. Este, por sua vez, pode ser subdividido em campos menores, dando origem às disciplinas. "No currículo mínimo é a matéria que comparece, mas no currículo pleno, quando a matéria se desdobra em especificidades a serem estudadas nas diferentes séries do curso, figuram as disciplinas."

¹⁶SOUZA, P. N. P de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

Foi apenas em 1962 que a organização curricular tomou forma no ensino superior.

Desde 1962, o ensino de Comunicação Social, em nível de graduação, foi regido por um currículo mínimo homologado pelo Ministério da Educação - MEC. Porém, antecedendo a assinatura do ministro ocorria uma deliberação sobre o assunto no órgão normativo que era o Conselho Federal de Educação - CFE. (MOURA, 2002, p. 77).

Desde a sua implantação até a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Comunicação Social, o Currículo Mínimo sofreu, em todas as suas versões, críticas de representantes de todas as áreas da comunicação. "Todas essas críticas geraram a necessidade de uma maior reflexão sobre o que estava ocorrendo com o ensino de Comunicação Social no país." (BERNARDO, 2010, p. 109).

As críticas se davam pelo caráter instável, já que as mudanças de conteúdo e forma eram constantes, além de o currículo, apesar de se denominar mínimo, apresentar sempre um excesso de conteúdos que acabavam por engessar o processo de ensino-aprendizagem.

O currículo nas escolas de comunicação tem sido uma colcha de retalhos, sem princípios norteadores, sem diretrizes políticas ou pedagógicas que lhe dêem sentido. (...) Gravidade maior decorre da política vigente, que aciona uma instabilidade curricular, alterando-o a cada cinco anos, em média, convertendo-o em camisa de força que pouca margem deixa para intervenção localizada. O mais irônico é que assume a denominação de "currículo mínimo". (MELO, 1991, p. 16).

O Currículo Mínimo, assim como as demais normas que regulamentam o ensino superior, era uma imposição que se dava verticalmente sobre a educação, definindo matérias e disciplinas obrigatórias e disciplinas técnicas, bem como treinamentos e estágios em veículos de comunicação, de modo bastante generalista, principalmente no que diz respeito à sua primeira versão, implementada em 1962 por meio do Parecer CNE/CES nº 323. Às Escolas de Jornalismo restava o papel de ampliar esta base, definindo as disciplinas específicas que seriam ministradas para o preparo do profissional. (BERNARDO, 2010, p. 72). Os currículos

mínimos ficavam definidos por meio de Pareceres e Resoluções, e Moura se embasa em Meirelles (1997, apud MOURA, 2002)¹⁷ para definir os termos.

Os Pareceres Administrativos são documentos que expressam a manifestação da opinião de órgãos técnicos a respeito de assuntos sobre os quais sua influência é relevante. Neste caso, os pareceres de Comissões Especiais nomeadas pelo MEC e dos Conselhos Federal e Nacional de Educação (CFE e CNE), são os que, quando aprovados, constituem ato normativo no ensino superior. As Resoluções são atos administrativos normativos que podem ser expedidos pelos presidentes de tribunais, por colegiados administrativos, por órgãos legislativos ou pelas altas autoridades do Executivo, exceto o Chefe do Executivo.

Segundo Bernardo, o Primeiro Currículo Mínimo, fixado em 1962,

Pretendia formar um profissional que estivesse capacitado para a atuação nos impressos, rádio e televisão, um generalista. E, para isso, apresentava disciplinas gerais obrigatórias e as disciplinas técnicas compreendiam treinamentos, estágios em redações, rádios e televisões, assim como em empresas de publicidade. (BERNARDO, 2010, p. 72).

O cenário político no país estava sendo tomado pela ditadura militar, que aplicou restrições bastante severas ao exercício do Jornalismo e dos veículos de comunicação por meio da lei de 1967, que decretava "o Ato Institucional nº 5, que vigorou de 13 de dezembro de 1968 a 31 de dezembro de 1978." (BERNARDO, 2010, p. 78). Durante o período inicial da repressão, em meados da década de 60, foi elaborado um novo currículo mínimo fixado por meio do Parecer CNE/CES nº 984/1965 (MOURA, 2002, p. 278).

A sua implementação reafirmava a já elucidada receita metodológica do CIESPAL no cerne da sua concepção, e deste modo "o segundo currículo mínimo do jornalismo, elaborado por um técnico treinado no CIESPAL, Celso Kelly, vai efetivar a tecnificação do ensino (...)" (MEDITSCH, 1992a, p. 61). É neste momento que o ensino superior de Jornalismo começa a ser moldado por "um currículo mínimo que fazia a tábua rasa das diferentes profissões da área da comunicação social, [criando] uma divisão na estrutura dos respectivos cursos, que tem sido danosa." (MELO, 1991, p. 19).

¹⁷MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 22. ed. Atualizada por Eurico de Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros, 1997.

O clima de medo e opressão vivido por conta do Regime Militar é o cenário da criação do Terceiro Currículo Mínimo, implementado apenas quatro anos após o anterior, em 1969, por meio do Parecer CNE/CES nº 631 e da Resolução CNE/CES nº 11. "Este é ainda mais espelhado no modelo norte-americano e nos seus interesses de controle na formação do jornalista, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina." (BERNARDO, 2010, p. 80). É neste momento, segundo Meditsch, que o Jornalismo perde sua força.

Em 1969, um terceiro currículo mínimo foi elaborado pelo mesmo técnico, Celso Kelly. No período mais negro da perseguição política promovida pela ditadura militar, a submissão ao projeto do CIESPAL é completa, até na nomeação que, conforme a determinação da entidade, deveria ser unificada em todo o continente: os cursos de jornalismo passaram então a ser chamados de *cursos de comunicação social*. (MEDITSCH, 1992a, p. 62).

Bernardo (2010, p. 81-85) destaca que a configuração da estrutura curricular, principalmente no que diz respeito às disciplinas que compunham a grade, era alvo da influência norte-americana, por meio do CIESPAL, bem como do forte controle exercido pelo regime ditatorial, e o conteúdo formativo que não interessava a nenhum destes era simplesmente retirado do curso.

Nova mudança começa a se desenhar em 1977, com a apresentação do Parecer nº 1.203 do CFE, que aponta o currículo mínimo e a carga horária para o Curso de Comunicação Social com habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e Televisão e Cinematografia (MOURA, 2002, p. 279). Segundo Melo, é na segunda metade da década de 70 que acontece uma

(...) alteração significativa na produção científica sobre comunicação na América Latina. A crise econômica que afeta os países importadores de petróleo, combinada com a crise política das nações endividadas perante o sistema bancário internacional, determina a redução nos gastos públicos, principalmente no setor da pesquisa social. (MELO, 1985, p. 34)

A partir disto uma nova reforma começa a se desenhar, com o foco voltado para a diminuição que aconteceu no fôlego da pesquisa, que implicou na queda da qualidade do ensino superior em comunicação, e que culminou com a proposta do Quarto Currículo Mínimo (MELO, 1985). Meditsch (1992a, p. 63) destaca que a implementação deste novo currículo aconteceu em 1979 após "longo processo de discussão em consequência do descontentamento generalizado com o desempenho

dos cursos de comunicação. Como ocorre quase sempre, as falhas foram atribuídas à lista de disciplinas obrigatórias em vigor."

Outro fator, que motivou o debate para a nova modificação na estrutura curricular, é a regulamentação da profissão de Jornalista, que, ao completar dez anos em 1979, é modificada por meio do Decreto nº 83.284/79. (BERNARDO, 2010, p. 87). Melo (1985, p. 119) destaca que este foi o primeiro currículo que passou por amplo debate antes de ser realmente implantado, saindo da concepção teoricista de ensino, e apontando para um ensino equilibrado entre teoria e prática, com a implantação de laboratórios nas universidades, e que talvez por este mesmo motivo não tenha logrado êxito na sua implantação.

Ainda segundo Melo (1991, p. 38), "a raiz do problema está no temor institucional ao tecnicismo e também na falta de competência dos educadores para gerir adequadamente a tecnologia disponível.". Além destas ressalvas, o processo de criação deste currículo foi longo, iniciando com o Parecer nº 1.203/77 e tendo continuidade com a apresentação do Parecer nº 02/78 e da Resolução nº 03/78 do CFE. Entretanto, uma nova Resolução do CFE, nº 01/79, "adiou a vigência da Resolução nº 03/78 para 1980", quando passou a valer o Quarto Currículo para os Cursos de Comunicação Social (MOURA, 2002, p. 280).

Deste modo, o Quarto Currículo Mínimo acabou funcionando apenas como uma espécie de estudo que preconizou a criação do Quinto Currículo Mínimo, já que não houve adesão significativa das universidades às normas propostas, fazendo com que todo o trabalho desenvolvido e uma série de documentos expedidos fossem anulados, gerando amplo desperdício de tempo (MARANHÃO FILHO, 1995, p. 68 apud MOURA, 2002, p. 91)¹⁸.

Para a concepção do Quinto Currículo Mínimo, uma Comissão de Especialistas nomeada pela Portaria nº 179/80¹⁹, desenvolve um novo estudo que resulta no Parecer nº 480/83, cujo conteúdo traz a opinião da classe docente, bem como de alunos e representantes da academia e dos veículos de comunicação, sobre o ensino de Jornalismo (MOURA, 2002, p. 92). A Resolução nº 02/84 do CFE, baseada neste Parecer, fixa, então, o quinto e último currículo mínimo para o Curso

¹⁸MARANHÃO FILHO, L. **Comunicação**: uma análise curricular. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1995.

¹⁹ A Comissão de Especialistas constituiu-se dos Conselheiros Maria Antônia Amazonas Mac Dowell, Júlio Gregório Garcia Morejón, Paulo Nathanael Pereira de Souza, e dos Professores Florisvaldo Matos, José Salomão David de Amorim e Nicola Boar (PARECER CFE 480/1983, p. 01).

de Comunicação Social, no mesmo ano em que é fundada em Brasília a Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social. (MOURA, 2002, p. 280).

O quadro a seguir traz um panorama com as organizações propostas pelos cinco currículos mínimos, para facilitar a visualização das mudanças implementadas desde o início do ensino de Jornalismo no Brasil, bem como a divisão proposta pelo Tronco Comum e Parte Específica, que aparece com esta nomenclatura a partir do Quarto Currículo, mas que também pode ser percebida nos anteriores.

	Primeiro Currículo Parecer Nº 323/62	Segundo Currículo Parecer Nº 984/65	Terceiro Currículo Resolução Nº 11/69	Quarto Currículo Resolução Nº 03/78	Quinto Currículo Resolução Nº 02/84
Estrutura Modular	Disciplinas Gerais	Disciplinas Gerais ou de Cultura geral	Disciplinas Básicas, de Formação Social - parte comum, fenomenológico-cultural	Tronco comum - Matérias de Fundamentação Geral Humanística	Tronco Comum - áreas: Ciências Sociais, Ciências da Comunicação, Filosofia e Arte
	Disciplinas Especiais	Disciplinas Especiais ou Instrumentais	Disciplinas de Formação Profissional - parte diversificada, sentido instrumental.	Matérias de Natureza Profissional - Campo Profissional	Parte Específica áreas: Técnicas e da Linguagem
	Disciplinas Técnicas	Disciplinas Técnicas ou de Especialização			Projetos Experimentais
Estrutura	Curso de Jornalismo	Curso de Jornalismo	Comunicação Social com Habilitações em: Jornalismo; Relações Públicas; Publicidade e Propaganda; Editoração; Habilitação Polivalente	Comunicação Social com Habilitações em: Jornalismo; Relações Públicas; Publicidade e Propaganda; Rádio e Televisão; Cinematografia.	Comunicação Social com Habilitações em: Jornalismo; Relações Públicas; Publicidade e Propaganda; Produção Editorial; Radialismo; Cinema.
Duração (ano letivo - mínima e máxima)	Três anos	Quatro anos	Três anos	Três anos	Quatro anos
	----	----	Seis anos	Seis anos	Sete anos
Carga Horária	Não especificado	2.700 horas aula	2.200 horas aula	2.200 horas aula	2.700 horas aula

QUADRO 1 - ESTRUTURA DOS CURSOS POR CURRÍCULO
 FONTE: MOURA, 2002, p. 82-102.

Com o passar dos anos, portanto, os currículos foram modificando a estrutura dos cursos de Jornalismo, que passaram a se chamar Cursos de Comunicação Social, promovendo mudanças principalmente na natureza das disciplinas, bem como outras de ordem estrutural e de duração dos cursos. Quanto à estrutura modular dos cursos pode-se perceber que o Primeiro Currículo, para o Curso de Jornalismo, já trazia uma divisão que separava as disciplinas gerais de outras especiais e técnicas.

A divisão se mantém no Segundo Currículo, apresentando apenas modificações pouco significativas na nomenclatura, com as disciplinas de Cultura Geral, Instrumentais ou de Especialização. Nos Currículos seguintes, ou seja, Terceiro, Quarto e Quinto Currículo, percebe-se já a nomenclatura de Parte ou Tronco Comum para as disciplinas gerais, enquanto que para a outra parte de disciplinas, o Terceiro Currículo chama de formação Profissional ou Diversificada, o Quarto Currículo denomina como Campo Profissional e o Quinto Currículo divide entre áreas Técnica e da Linguagem e Projetos Experimentais.

É também a partir do Terceiro Currículo que o Curso de jornalismo dá lugar ao Curso de Comunicação Social, que passou a ser dividido em habilitações, que variaram de acordo com o currículo vigente. As únicas habilitações que se mantiveram presentes na grade curricular ao longo do tempo, mesmo com as mudanças no currículo mínimo, foram Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda (MOURA, 2002, p. 98).

Podemos observar que a área de jornalismo foi contemplada desde 1962, mediante dois pareceres e três resoluções. O Curso de Comunicação Social somente surge em 1969, com cinco habilitações, sendo uma "polivalente" que vigorou apenas em uma resolução. Em 1978, o Curso de Comunicação Social contava com cinco habilitações, sendo duas diferenciadas da resolução anterior. E, de acordo com a resolução nº 02/84, o Curso passou a ter seis habilitações, sendo três com denominações diferentes das apresentadas anteriormente. (MOURA, 2002, p. 100)

Mesmo com tantas mudanças, chega-se ao Quinto Currículo Mínimo sem que tenha sido possível transpor a dicotomia histórica que se instalou entre o ensino da teoria e o ensino da prática, causada pela inserção da figura do Comunicador Polivalente, promovida, conforme já vimos em capítulos anteriores, pelo CIESPAL (BERNARDO, 2010, p. 98).

No quadro a seguir podemos verificar todas estas influências, desde a implementação do primeiro curso até a última lei antes da Resolução nº 01/2013 do CNE/CES, que definiu as novas DCNs para o Curso de Jornalismo.

Legislação	Providência
Decreto-Lei nº 910/1938	Estabelece a criação dos cursos de Jornalismo.
Decreto-Lei nº 5.480/1943	Insere o Curso de Jornalismo no sistema de Ensino Superior do país, devendo ser ministrado na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.
Decreto nº 22.245/1946	Regulamenta o Decreto-Lei nº 5.480/43.
Decreto nº 26.493/1949	Reorganiza o curso de Jornalismo e insere a palavra Publicidade em uma disciplina.
Lei nº 4.024/1961	Lei de Diretrizes e Bases - LDB, cria o Conselho Federal de Educação - CFE, cuja competência é fixar o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores
Parecer nº 323/1962 do CFE	Fixa o Primeiro Currículo Mínimo de Jornalismo
Parecer nº 984/1965 do CFE	Fixa o Segundo Currículo Mínimo de Jornalismo, atribui a formação polivalente e institui duração de 4 anos para o curso.
Portaria Ministerial nº 159/1965	Fixa 2700 horas/aula para o Curso de Jornalismo.
Portaria nº 20 do CFE/1966	Determina a reformulação curricular do Curso de Jornalismo.
Indicação nº 8 (MEC)	Recomenda nova revisão nos currículos mínimos.
Decreto-Lei nº 972/1969	Regulamenta o exercício da profissão de jornalista.
Parecer nº 631 e Resolução nº 11/1969 do CFE	Fixa o Terceiro Currículo Mínimo e a carga horária para o Curso de Comunicação Social com habilitações em: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Editoração e Polivalente - contrariando a legislação específica profissional de cada área.
Parecer nº 1.203/1977 do CFE	Indica o currículo mínimo e a carga horária para o Curso de Comunicação Social com habilitações em: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Rádio e Televisão, e Cinematografia.
Parecer nº 02 e Resolução nº 03/1978 do CFE	Referendam o currículo indicado no Parecer nº 1.203/77, fixando o Quarto Currículo Mínimo. Inclui a exigência de projetos experimentais a serem realizados em laboratório.
Resolução nº 01/1979 do CFE	Adia a vigência da Resolução nº 03/78 para 1980.
Decreto nº 83.283/1979	Altera a legislação para exercício da profissão de jornalista.
Parecer nº 480/1983 do CFE	Explicita diretrizes para a elaboração de currículo, indica instalações e laboratórios para o Curso de Comunicação Social com habilitações em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Radialismo (Rádio e TV), e Cinema.
Resolução nº 02/1984 do CFE	Fixa o Quinto Currículo Mínimo com base no Parecer nº480/83.
Lei nº 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases, altera o sistema de ensino no Brasil.
Parecer nº 776/1997 do CNE/CES	Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
Portaria Ministerial nº 54/1998	Fixa Diretrizes Curriculares para o Jornalismo.
Parecer nº 492/2001 do CNE/CES	Homologa Diretrizes Curriculares para a Área da Comunicação e suas habilitações.
Parecer nº 583/2001 do CNE/CES	Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
Parecer nº 67/2003 do CNE/CES	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.
Parecer nº 39/2003 do CNE/CES	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo.
Resolução 01/2013 do CNE/CES	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências.

QUADRO 2 - HISTÓRICO DE LEIS, PARÉCERES E RESOLUÇÕES NO ENSINO DO JORNALISMO
 FONTE: MOURA, 2002, p. 275-283

Percebe-se a partir do quadro de Histórico de Leis, Pareceres e Resoluções no ensino do Jornalismo que o debate avançou sempre na direção de superar esta dicotomia, e que não apenas os currículos mínimos, mas a legislação para atuação profissional, bem como as Leis de Diretrizes e Bases e os Pareceres a respeito do ensino do Jornalismo, influenciaram no modo como se configurou o ensino superior da área durante mais de 75 anos, desde 1938 até 2015, quando o Jornalismo passou a ser novamente um Curso Único.

Além disto, cada uma das fases sofreu influências teóricas externas européias e norte-americanas, além de haver uma preocupação com uma teoria que se adequasse à realidade latino-americana, o que também contribuiu para o aparecimento de crises internas, como descreve Moura.

- do início dos cursos até a segunda metade da década de 60 - fase clássico-humanística: caracterizada pela inspiração européia, clássica, humanística, com ênfase aos estudos filosóficos, históricos e literários do Jornalismo e à cultura geral, assim como ao ensino do Jornalismo gráfico;
- década de 60 - fase científico-técnica: baseada no ensino norte-americano de Comunicação, dando ênfase ao estudo da Comunicação com enfoque funcionalista e empírico (pesquisa quantitativa), e ao ensino técnico e instrumental, assim como ao ensino do Jornalismo impresso, Publicidade e Relações Públicas;
- década de 70 - fase crítico-reflexiva: enfatiza os estudos teóricos da Comunicação, os fundamentos para uma Teoria da Comunicação adequada à sociedade latino-americana com o distanciamento da prática profissional, crítica aos modelos teóricos importados nas fases anteriores, e tem como resultado das reflexões: teses, livros, artigos e melhoria do ensino teórico;
- década de 80: identificada pelas críticas dos setores empresariais e oficiais ao ensino da Comunicação, solicitando a extinção dos cursos, pela defesa dos setores acadêmicos e profissionais aos Cursos de Comunicação, devido ao conhecimento e pesquisa da área, pelas críticas dos professores, estudantes e profissionais à qualidade do ensino nos Cursos de Comunicação, e críticas dos professores à falta de objeto específico da Comunicação, revelando uma crise de identidade. (MOURA, 2002, p. 92)

Essa crítica, que os setores empresariais fazem ao ensino do jornalismo na década de 80, resgata a situação já comentada, que se trata do equívoco que cometem os currículos ao separarem as disciplinas entre teóricas e práticas. Ao mesmo tempo em que o mercado não se satisfaz com o profissional tecnicista, a academia não se satisfaz com o docente cujo preparo teórico é fraco (BERNARDO, 2010, p. 121-122). O debate trouxe à tona o questionamento a respeito da exigência do diploma para o exercício da profissão de jornalista.

Estabeleceu-se, assim, a crítica mútua entre as Instituições de Ensino Superior e o Mercado de Trabalho que se prolongou até os dias de hoje e vem sendo objeto de

discussões que influenciaram diretamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Comunicação Social, assim como o fim da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional de jornalista. No curso de jornalismo isso se torna ainda mais evidente, em virtude do profissional formado atuar diretamente junto à opinião pública, como instrumento primordial da comunicação de massa. (BERNARDO, 2010, p. 71).

Em 2001 houve uma suspensão na exigência do diploma para o exercício da profissão de jornalista, e em 2009 a Proposta de Emenda à Constituição nº 33 - PEC do Diploma²⁰, após amplo debate e movimentação, principalmente por parte da FENAJ e dos representantes da academia, foi aprovada por 60 votos a 04, restabelecendo a exigência do ensino superior para o exercício do jornalismo.

Tantas mudanças sem aplicação efetiva, segundo Melo (1991, p. 20), não puderam ainda representar a superação da dicotomia, cuja barreira influencia diretamente no mercado de trabalho do jornalista. A inserção de atividades experimentais que causam uma grande significação no sentido de equilibrar teoria e prática no ensino do jornalismo, seria uma solução de fato apenas se a proposta fosse realmente implementada, e não ficando no papel, como tem sido o caso dos Currículos Mínimos e Diretrizes instituídas ao longo do tempo (MELO, 1991, p. 20).

O pensamento é reforçado por Bernardo (2010, p. 99), quando destaca que "as diretrizes explicitadas, se realmente fossem aplicadas, com certeza teriam resultado em estruturas curriculares melhores, no que concerne a integração entre a teoria e as atividades práticas" e poderiam resultar na formação de jornalistas muito mais envolvidos na reflexão ética, aptos a atuar no sentido de conhecer em profundidade os sistemas de produção e mudanças sociais, além de ter clareza nos valores socioculturais envolvidos no exercício da sua profissão.

Em 2001 ocorreu a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social, respeitando a Lei nº 9.394/1996, - a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) - que promoveu ampla mudança no formato de ensino, garantindo mais liberdade, ao contrário do que se via com os currículos mínimos, além de fixar regras autoavaliativas para o ensino superior (MOURA, 2002, p. 182). As Diretrizes foram implementadas com base nos Pareceres 492/2001 e 1.363/2001 do CNE.

Segundo Moura (2002) a movimentação para a concepção do texto da Resolução nº 16/2001 (as DCNs de 2001) teve início em 1995, primeiramente com a

²⁰Disponível em <http://www.fenaj.org.br/diploma/votacao_pec_diploma_2_turno.pdf>. Acesso em: 13/08/2015.

formação do *Movimento Nacional pela Qualidade do Ensino em Comunicação*, que reuniu os interesses da Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS), Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM), Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS), Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social (ABECOM), União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) e Federação Interestadual dos Trabalhadores em Empresas de Rádio e Televisão (FITTERT).

A movimentação promovida pelas entidades envolveu a realização de seminários, congressos e pesquisas a respeito do corrente formato de ensino, dos conteúdos fixados pela Resolução nº 02/1984, bem como campanhas de fiscalização do ensino nas escolas de comunicação (MOURA, 2002, p. 183). Além disto, em 1998 a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) realizou um Seminário para debater as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Comunicação Social, mas, segundo Moura (2002, p. 184), justamente os envolvidos com o campo do Jornalismo foram os que mais demonstraram preocupação com a formação profissional.

Um fator relevante no processo de mudança foi a aplicação do Exame Nacional de Cursos (ENC), que foi aplicado primeiro aos estudantes da habilitação de Jornalismo dos Cursos de Comunicação Social em 1998, e só depois aos alunos das demais habilitações. Conhecido como "Provão", o exame é uma das conseqüências da Lei nº 9.394/1996 - a nova LDB -, que fixava avaliações periódicas para os cursos de graduação com objetivo de manter o seu reconhecimento perante o MEC (MOURA, 2002, p. 187).

Para a concepção das DCNs de 2001, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Comunicação Social (CEE/COM) foi nomeada por meio da Portaria Ministerial nº 1.061/1997, com indicações da Federação Nacional dos Jornalistas Profissionais (FENAJ), do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e da Secretaria de Ensino Superior da SESU/MEC. (MOURA, 2002, p. 187)²¹.

²¹ Este estudo não possui a intenção de abordar o histórico completo da concepção das Diretrizes Curriculares implementadas pela Resolução nº 16/2001, trabalho já realizado na obra de Moura (2002), indicada nas referências bibliográficas, ao final do documento.

A Comissão, formada por Alberto Dines, Antonio Fausto Neto, Gerson Moreira Lima, José Salomão David Amorim, Nilson Lemos Lage, Ricardo Ferreira Freitas, recomendou, através de um documento, diretrizes curriculares para a área específica. As sugestões estão vinculadas a uma formação de caráter multi e interdisciplinar, e com quatro eixos básicos de conteúdo. O referido documento apresenta:

- objetivos - análogos aos estabelecidos para o Provão;
- perfil - correspondente ao estabelecido para o Provão, havendo dois itens (letras 'a' e 'b') da proposta das novas diretrizes não indicados para o Exame Nacional de Cursos. Também podem ser observados 3 itens do perfil elaborado para o Provão que não foram contemplados na nova proposta;
- conteúdo e metodologia - contendo explicações a respeito dos quatro eixos básicos: conhecimento interdisciplinar (ministrado em unidades integradas/módulos temáticos), processos do jornalismo (desenvolvidos como projetos laboratoriais), análise crítica da imprensa e do contexto social (mediante resumos/estudos), conhecimentos comunicacionais e de jornalismo (abordados em seminários). (MOURA, 2002, p. 344).

Até ser finalmente aprovado, o documento das DCNs de 2001 passou por debates, cujas decisões foram dando origem a novas versões do texto. Apesar de o debate possuir bastante ênfase no campo do Jornalismo, e até de haver pressão para que a área constituísse um curso independente, o documento da CEE/COM deu origem ao Parecer nº 492/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social e suas habilitações, mantendo o formato de divisão visto nos currículos mínimos, com conteúdos básicos, integrantes da parte teórica/comum às habilitações e conteúdos específicos, fazendo referência às atividades mais voltadas para a prática de cada habilitação (MOURA, 2002, p. 234).

Percebe-se que mesmo com a liberdade, proporcionada pela implementação de Diretrizes que extingui o engessamento promovido por currículos mínimos, ainda a questão da separação entre teoria e prática se faz presente, já que esta divide os conteúdos entre comuns e específicos, como se via anteriormente. Entretanto, segundo Moura, existe a possibilidade de promover o equilíbrio, já que os "os Conteúdos Básicos e Específicos estão relacionados a áreas do conhecimento, nas quais a teoria e a prática podem ser abordadas de forma simultânea" (MOURA, 2002, p. 235).

Segundo Mattos (2014, não paginado) o movimento que desencadeou o novo processo de mudança nas diretrizes contou novamente com a manifestação de instituições como a FENAJ, o FNPJ, a Enecos e a SBPJor, entre outros, cujo discurso direcionava o foco para a "necessidade da melhoria da qualidade do ensino superior de Jornalismo e a definição de critérios para normatizar a abertura, credenciamento, renovação e avaliação de novos cursos de Jornalismo."

A intenção, que já vinha sendo discutida em encontros e documentos anteriores, era reunir argumentação suficiente para extinguir o formato de Curso de Comunicação Social com habilitações e tornar o Jornalismo um curso único, como quando da sua criação, com o objetivo de elevar a qualidade do profissional formado neste. E foi inserida neste cenário de mudanças legislativas e de debates acerca da dicotomia e do impasse entre Ensino Superior e Mercado de Trabalho, que uma nova Comissão de Especialistas do MEC, instituída pela Portaria MEC-SESU 203/2009, desenvolveu um estudo sobre o ensino do jornalismo.

Segundo Christofolletti,

A comissão foi formada por alguns dos nomes mais respeitados e reconhecidos do país na área: os professores Alfredo Vizeu (*UFPE*), indicado pelo *Fórum Nacional de Professores de Jornalismo* (FNPJ), Eduardo Meditsch (*UFSC*), indicado pela *Federação Nacional dos Jornalistas* (Fenaj), Luiz Motta (*UnB*), indicado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (*SBPJor*), Manuel Carlos Chaparro (*USP*), Sonia Virginia Moreira (*UERJ*), da *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (Intercom), Sérgio Mattos (*UFBA*) e Lúcia Maria Araújo, do *Canal Futura*. (CHRISTOFOLETTI, 2009, não paginado - grifo do autor).

O trabalho desenvolvido pela comissão envolveu amplo debate sobre o ensino do jornalismo, bem como a sua independência com relação à grande área de Comunicação Social. A polêmica que permeou o debate, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, implementadas em 2013, serão aprofundadas no capítulo a seguir.

4. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Após a movimentação que resultou nas DCNs de 2001, a nova Comissão de Especialistas percebeu que seria preciso promover amplos debates e diversos eventos com o objetivo de coletar sugestões de todos os interessados no tema, que ainda se sentiam insatisfeitos com a última mudança, realizada em 2001 (MELO, 2009). Deste modo, os especialistas reuniram esforços para a realização de três audiências abertas, com a finalidade de acolher propostas específicas de instituições interessadas, e, também para disponibilizar um canal de comunicação virtual, para que o público em geral enviasse contribuições sobre o tema.

No Rio de Janeiro, a comunidade acadêmica (professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, cursos, departamentos de ensino e pesquisa) expressou suas aspirações. Em Recife, foi a vez da comunidade profissional, representada pelas organizações sindicais ou corporativas (empresas, setor público e terceiro setor). Finalmente em São Paulo manifestaram-se as lideranças e porta-vozes da sociedade civil organizada (advogados, psicólogos, educadores, religiosos, ecologistas, bem como outros segmentos comunitários). Da mesma forma, os cidadãos interessados na questão tiveram oportunidade de encaminhar recomendações; isso foi possível através de um fórum de debates instituído, durante vários dias, no portal do MEC na internet. (...) Finalmente, o presidente e alguns membros da comissão ouviram as propostas específicas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores, acolhendo todos os subsídios possíveis. (MELO, 2009, não paginado)

O prazo para a realização do trabalho de concepção das novas diretrizes era curto, e, segundo Christofolletti (2009, não paginado), "eles tiveram pouco mais de seis meses para consultar a comunidade acadêmica, o mercado e organizações da sociedade civil, para reunir-se e discutir e para sistematizar todos os dados colhidos". Melo enfatiza que se fez de suma importância que a comissão de especialistas "não limitasse suas estratégias aos indicadores convencionais do claustro acadêmico, fundamentando-as nas aspirações coletivas da sociedade brasileira." (MELO, 2009, não paginado).

O autor entende que não poderia haver um debate que não fosse democrático e amplo, pois ouvir os representantes de segmentos sociais evitava que eles se tornassem reféns "dos interesses corporativos, arrefecendo as pressões dos grandes intelectuais que se consideram os donos da verdade." (MELO, 2009, não paginado). A FENAJ ressalta o fato de que a revisão curricular promovida "responde

a um anseio dos jornalistas e da área acadêmica que, em 2006, lançaram o movimento pela reforma no 32º Congresso Nacional dos Jornalistas e no 9º Encontro Nacional dos Professores de Jornalismo." (FENAJ, 2013, não paginado).

A polêmica presente no debate a respeito das novas DCNs começa no momento em que professores e estudiosos da área criticam o formato adotado pela Comissão. Para Neves, o debate travado a respeito das novas diretrizes não foi democrático, pois deu voz aos integrantes da classe jornalística, deixando de lado profissionais de outras habilitações, como Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, entre outras.

O jornalista é graduado em Comunicação Social com habilitação em jornalismo, assim como os publicitários, relações públicas e radialistas. Como comunicador, honrar e ampliar os princípios dessa atividade, hoje cada vez mais direcionada para a convergência dos meios de comunicação.

Profissionais de Relações Públicas, publicitários, radialistas e técnicos de rádio, TV, jornais e revistas são simplesmente ignorados quando se trata da discussão sobre diretrizes curriculares de um curso que forma e coloca no mercado de trabalho, antes de tudo, um comunicador. As associações da classe não se entendem e mantêm o debate distinto para cada atividade profissional na área da comunicação social.

Ora, o curso é de Comunicação Social. A condução de um debate sobre diretrizes curriculares deve começar na teoria da comunicação humana para depois seguir caminhos que se alastram por múltiplas disciplinas, tais como: Lingüística, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Estética da Comunicação, Letras etc. (NEVES, 2009, não paginado).

Do mesmo modo, a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS, 2010, não paginado) discorda da presença da democracia no debate, pois acredita que, mesmo admitindo que o debate envolveu lideranças estudantis, faltou por parte da Comissão, a convocação formal por meio de convite que garantisse a participação efetiva da Enecos nos debates. Além disto, para a Enecos, "a constituição de três audiências públicas (...) para a formulação pública da proposta de NDJ²² não contempla nem 1% das escolas de comunicação existentes no Brasil.". Segundo a Executiva Nacional dos Estudantes, este é um formato antidemocrático, cuja inexistência de debates políticos resulta em uma proposta construída equivocadamente, que representa apenas os interesses de empresas jornalísticas e do mercado de trabalho (ENECOS, 2010).

Discordando da Enecos, a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJOR, 2010, não paginado) acredita que houve democracia no

²² NDJ é a sigla adotada pela entidade para as Novas Diretrizes do Jornalismo.

processo, e que as reuniões, fóruns e diversos canais oferecidos "contemplam princípios de debate democrático e dão legitimidade e representatividade à proposta formulada". Mattos (2014) corrobora, destacando que o formato adotado proporcionou espaço para que os interessados contribuíssem de forma espontânea no processo de debate instaurado a respeito das novas DCNs, que resultou no relatório da comissão. Para ele, a discussão nasceu de um consenso que já havia na área.

(...) devo salientar que as novas diretrizes têm como base, de certa forma, o consenso que vinha sendo defendido pelas entidades da área, Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ, Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – FNPJ, Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJor, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, não deixando de ouvir também a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – Compós e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social – Enecos, no sentido de garantir a qualidade do ensino do Jornalismo. (MATTOS, 2014, não paginado)

Após recolher as contribuições e sugestões das entidades e da comunidade acadêmica, de representantes do mercado de trabalho, entre outros, a Comissão de Especialistas encaminhou ao MEC, ainda em 2009, o Relatório que apresentou um texto que deverá servir de base para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, para o Curso de Jornalismo. O processo de análise de diretrizes dentro do campo da Comunicação já se fazia presente em outras vertentes, como cinema e audiovisual.

O Ministério da Educação discutiu durante cinco anos a problemática dos cursos de graduação da área de comunicação, dando continuidade em 2014 à implantação das normas e estratégias já aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. O processo de mudança começou pelo curso de cinema e audiovisual, prosseguindo em 2013 com as diretrizes dos de jornalismo e relações públicas. (MELO, 2014, não paginado).

A finalização do Relatório da comissão de Especialistas aconteceu em um momento em que o Jornalismo passava por situações de instabilidade, como a decisão do Supremo Tribunal Federal, de extinguir a exigência do diploma universitário para exercício da profissão, que, segundo Melo (2009), criou precedentes para um possível aviltamento do jornalismo.

Bucci complementa, demonstrando que neste momento a profissão vive uma crise em três níveis. O primeiro diz respeito ao modelo de negócio, que com o franco

desenvolvimento da internet, coloca jornais impressos em situação desfavorável, perdendo sua rentabilidade, se vendo obrigado a promover uma redefinição no formato tradicional em âmbito mundial. O segundo nível diz respeito a uma situação que se desenrola no Brasil.

O vazio jurídico trazido pelo sepultamento da velha Lei de Imprensa criou um pequeno vazio institucional quanto à própria missão e ao regime da imprensa no Brasil. O que deve regulá-la? De que modo? Junto disso (ainda nesse mesmo segundo nível), há também as indefinições sobre os marcos regulatórios do setor de mídia (...). Como esse mercado será regulado? Por meio de quais instrumentos? A quem caberá fiscalizar? Pois dessas perguntas, naturalmente, dependerá diretamente o exercício da profissão de jornalista. (BUCCI, 2009, não paginado).

O terceiro nível de crise envolve a exigência do diploma para o exercício da profissão, e para Bucci (2009, não paginado) "as alegações quanto à inconstitucionalidade dessa exigência parecem, ao menos para mim, bastante fundamentadas", já que a discussão suscita a crise de identidade da profissão, aflorando e tencionando o debate sobre a reserva de mercado, fazendo uma referência direta à atividade do assessor de imprensa.

O Relatório da Comissão de Especialistas foi criticado e debatido por professores e coordenadores de universidades de todo o país, entidades e órgãos ligados ao jornalismo, além da comunidade acadêmica em geral. Três pontos ganharam destaque no debate: a independência do Curso de Jornalismo, que pela proposta deixa de ser habilitação da grande área da Comunicação Social; o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, que, segundo o texto, deveria ser apresentado invariavelmente acompanhado de um produto jornalístico; e, o estágio obrigatório, que para a Comissão, deve compor 200 das 3.200 horas da carga horária total do curso.

4.1 A INDEPENDÊNCIA DO JORNALISMO

Em carta pública a respeito do relatório apresentado pela Comissão de Especialistas, a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em

Comunicação (COMPÓS)²³ organiza em cinco pontos principais seu posicionamento, fazendo apontamentos sobre 1) A relação do Jornalismo e, de modo geral, do que hoje são as habilitações, com a área da Comunicação; 2) A concepção de comunicação, de produção do conhecimento e de formação universitária que estrutura a proposta das novas diretrizes; 3) A concepção de Jornalismo que sustenta a proposta; 4) O modo como o Trabalho de Conclusão de Curso está definido; e, 5) As consequências sobre a pós-graduação.

Sobre a independência do curso de jornalismo, destaca-se na carta a identificação no relatório da comissão, de uma postura que os autores chamam de "separatista".

Entretanto, receamos que a argumentação que constrói toda a fundamentação e a justificativa do documento contrapõe o Jornalismo e a Comunicação. A argumentação do texto deixa entrever uma perspectiva "separatista" que em nenhum sentido contribui com a formação do jornalista ou com a consolidação da área no Brasil.

Parece-nos que a relação entre Jornalismo, Comunicação e Ciências Sociais Aplicadas e o contexto contemporâneo prevê ou favorece o comunicador polivalente: tecnologias, ampliação dos mercados, relação entre desigualdade social e diversidade cultural, o que demandaria um jornalista com capacidade de olhar mais amplamente a sociedade. A diversidade de concepções e a abertura que a Comunicação oferece nos parecem relevantes e adequados tanto à idéia de universidade, que é um lugar de produção de conhecimento, o que pressupõe dinamismo e diversidade, quanto do ponto de vista da atuação do jornalista num contexto de globalização e de grandes transformações tecnológicas. (GOMES; PINTO; ESCOSTEGUY, 2009, p.1-2)

Por outro lado, Christofolletti defende a independência das habilitações, pois assim como não existe uma grande área da saúde, mas sim cursos de medicina, veterinária e odontologia, na Comunicação Social também deve haver autonomia, e esta mesma comparação da comunicação com a área da saúde também é feita no relatório da Comissão. O autor lembra que em 2006 a movimentação em favor da extinção das habilitações já se desenvolvia, e que neste mesmo ano a habilitação de Cinema e Audiovisual já havia se desmembrado das Diretrizes Curriculares comuns pelo CNE, por meio da Resolução nº 10 de 27/06/2006.

A carta da Compós destaca que a manobra de independência do curso de Jornalismo vai na contramão do que se percebe na comunidade acadêmica nas demais áreas do conhecimento.

²³ Carta aberta assinada pela Diretoria da Compós, composta por Itania Maria Mota Gomes (UFBA), Presidente; Julio Pinto (PUC Minas), Vice-Presidente; e, Ana Carolina Escosteguy (PUC-RS), Secretária Geral.

Assim, a proposta de novas diretrizes e, de resto, a reforma que o MEC parece engendrar na redefinição das tabelas de cursos, parecem conformar-se a uma certa tendência de pensamento tecnicista e disciplinar, enquanto no resto do mundo centros de pesquisa e pesquisadores tornam-se cada vez menos apegados a rótulos disciplinares e a objetos nitidamente recortados, num movimento na contramão do que se observa nas demais áreas do conhecimento, em que se verifica a tendência ao diálogo transdisciplinar, que é o que vem sendo registrado no desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento em Comunicação que a Compós tem aglutinado e representado até o momento no país. (GOMES; PINTO; ESCOSTEGUY, 2009, p.3)

Para a entidade, o conteúdo do relatório se mostra conservador e poderá provocar o contrário do que fixa como objetivos, como, por exemplo, "ampliar a atuação profissional a novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente" (MELO et al., 2009, p. 16). Para a Compós, o discurso apresentado promove um excessivo "(...) fechamento da proposta em torno de uma única opção do que é jornalismo e uma concepção que nos parece limitada do que é o profissional de Jornalismo hoje (...)" (GOMES; PINTO; ESCOSTEGUY, 2009, p. 4).

Para os representantes da Enecos (2010), as novas diretrizes foram propostas com claro objetivo de preparar para o mercado de trabalho, em curto espaço de tempo

(...) profissionais minimamente capacitados para reproduzir a técnica jornalística sem questionar as condições indignas de trabalho que hoje os trabalhadores sofrem e sem refletir sobre o papel que a comunicação exerce na manutenção do status quo da sociedade, assim como ela, opressora, desigual e a serviço da classe dominante. (ENECOS, 2010, não paginado).

Além disso, a entidade ressalta que o método verticalizado adotado pela comissão deveria ser revisto, bem como deveria ser promovido um processo de reabertura para novas discussões sobre o documento, que segundo os seus representantes, não retrata a realidade dos cursos de jornalismo e não proporciona avanço na área, mas sim promove um deslocamento na formação profissional (ENECOS, 2010).

Entretanto, Meditsch (2014, não paginado) destaca que o fato do Jornalismo deixar de ser uma habilitação da Comunicação Social não causa um rompimento com a área maior, e sim o seu "(...) revigoramento como ciência aplicada, com a retomada do vínculo com as profissões que lhe deram origem e justificam a sua

existência.". A respeito da crítica da academia sobre a formação do jornalista estar voltada para o mercado de trabalho, Mattos faz um questionamento

Por que se questiona a formação do jornalista em relação ao mercado e não se questiona esta relação com nenhuma outra profissão? Por acaso quando um médico ou engenheiro é diplomado andam perguntando se a formação acadêmica deles deve ser pautada pelo mercado ou não? Quantos cursos de Engenharia são abertos e totalmente voltados para o mercado, para a indústria automotiva, para a metalurgia, polo petroquímico, etc.? Acredito que, se a universidade oferecer uma boa formação acadêmica, ela pode contribuir para melhorar os serviços públicos prestados pelo Jornalismo e o jornalista vai poder exercer melhor sua cidadania. (MATTOS, 2014, não paginado).

E é justamente levando em consideração que o foco da formação é o preparo de um profissional jornalista, que o fato de o curso ser ou não inserido sob a nomenclatura da Comunicação Social, deixa de ser tão relevante (MENESCAL, 2013). Para Menescal, apesar de a discussão abrandar a questão inicial da independência do curso, não há um aprofundamento na preocupação da formação do jornalista, que possa ser vista no documento final publicado pelo MEC, já que a proposta não traz as bases "para que o formando apreenda conhecimentos específicos do jornalismo, e que estes sejam direcionados à sociedade" (MENESCAL, 2013, não paginado - *sic*).

Para Melo (2009, não paginado) é a responsabilidade social do jornalismo que qualifica o papel profissional no sentido de fortalecer a democracia, e isto demanda "uma educação fundamentada na ética, na competência técnica, no discernimento social e na capacidade crítica, habilidades que só podem ser adquiridas em uma sólida formação superior própria."

Albuquerque (2014) discorda e critica o formato implementado para o novo Curso de Jornalismo, pois para ele acaba por se tornar

(...) campo de conhecimento inteiramente distinto de uma reflexão mais abrangente sobre os meios e processos de comunicação - na era da convergência midiática - reafirma a concepção do modelo do jornalismo 'puro e duro' - no exato momento em que ele experimenta uma crise avassaladora de escala mundial (...)
(ALBUQUERQUE, 2014, não paginado).

Na contramão dos esforços para tornar o Curso de Jornalismo independente da grande área, Neves (2009) acredita que as habilitações deveriam ser extintas, mas não para se criar cursos independentes de Jornalismo, Relações Públicas e outros, mas no sentido de unificar todas em apenas um curso.

O curso é de Comunicação Social e por isso mesmo, defendo a iniciativa de apresentar propostas de diretrizes curriculares para ofertar um curso com as disciplinas teóricas (...) e a junção de todas as habilitações num só modelo educacional de comunicação social para o século 21. (NEVES, 2009, não paginado).

Segundo o autor, o curso de Comunicação Social se justifica devido ao fato de que um profissional da área da comunicação deve possuir uma formação tão ampla que o torne apto a entender de todos os assuntos relacionados a esta grande área, de forma genérica. Ele complementa o pensamento, justificando que o profissional que não adquirir um leque dinâmico e abrangente de conhecimentos, na sociedade capitalista deste século, cujo mercado consumidor de mídia apresenta forte caráter convergente, estará fadado a ser engolido. "Conhecer e saber se posicionar em discussões empresariais, políticas, gestão, marketing, economia, cultura e responsabilidade social são características inerentes da profissão que tem por atividade e fim transmitir informações a seus diversos públicos." (NEVES, 2009, não paginado).

No dia 19 de fevereiro de 2014, no Auditório Freitas Nobre do Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA-USP aconteceu o fórum promovido pela Socicom para tratar da aplicação das novas DCNs. Na data, segundo Meditsch, o presidente da Comissão de Especialistas, professor José Marques de Melo, fez uma explanação a respeito de como os cursos de jornalismo se tornara habilitação do Curso de Comunicação Social e as consequências dessa transformação.

(...) a transformação dos Cursos de Jornalismo em Cursos de Comunicação foi uma imposição da ditadura militar orientada por objetivos da Guerra Fria, e que embora a área acadêmica tenha superado aquelas orientações voltadas para o controle social em seu desenvolvimento histórico, a estrutura dos Cursos de Comunicação com suas habilitações até agora não recuperou o elo entre a produção acadêmica e a prática que foi perdido naquele momento, e em consequência não dá conta de maneira satisfatória das necessidades de formação de jornalistas para atuarem numa sociedade democrática. (MEDITSCH, 2014, não paginado).

Para Meditsch, a mudança na estrutura não significa o abandono da prática da pesquisa ou do estudo da teoria no Jornalismo, como sugerem os críticos das novas DCNs, mas justamente o contrário, busca dar valor, coerência e sentido dentro da formação do jornalista. "Não se trata de uma opção pelo tecnicismo, mas de uma exigência de reorientação dos conteúdos teóricos ministrados nos cursos,

que pela norma não devem ocupar menos de 50% de toda a carga horária de disciplinas." (MEDITSCH, 2014, não paginado).

Para Albuquerque (2014), as novas DCNs, do modo como foram implementadas, não promovem o equilíbrio da teoria e da prática, conforme proposto por Meditsch, tampouco valorizam a profissão, e fazem sentido para um jornalismo que está "muito mais associado ao 'diploma' do que ao exercício efetivo de um conjunto determinado de atividades ou um propósito social mais abrangente. No Brasil, é jornalista quem se formou em jornalismo, independente do que faça para viver." (ALBUQUERQUE, 2014, não paginado).

Menescal contribui com o debate fazendo um comparativo a respeito das opiniões contrárias e favoráveis à independência do curso de jornalismo.

Para os especialistas, a integração [do jornalismo na grande área Comunicação Social] resultou em consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão, já que as disciplinas teóricas do currículo mínimo de 2001 abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo. Já os contrários acreditam que esta perspectiva separatista impossibilita um comunicador polivalente e resume-se a uma visão singularizante sobre o todo. (MENESCAL, 2013, não paginado).

Percebe-se que os representantes de ambos os pontos de vista imprimem uma argumentação que aponta para as novas tecnologias da informação e comunicação, com a justificativa da convergência midiática, cuja característica, de acordo com os desfavoráveis, se perde nas novas diretrizes, pois torna o jornalista, um profissional com horizontes bastante limitados dentro de uma profissão rotulada, enquanto que, para os favoráveis, é justamente no sentido de preparar o jornalista especializado para este novo mercado de trabalho que o curso se torna específico.

As novas DCNs foram instituídas em setembro de 2013, por meio da Resolução nº 01/2013 do CNE/CES, e as Universidades que nesta data possuíam o curso de Comunicação Social, até então com habilitação em Jornalismo, deveriam implementar as mudanças aprovadas até o segundo semestre do ano letivo de 2015, orientação que na verdade também gerou alguma confusão entre os coordenadores dos cursos (MEDITSCH, 2014), já que a aprovação das DCNs aconteceu em outubro de 2013, e a contar desta data, o prazo de dois anos se daria no final do segundo semestre.

Art.17. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nesta Resolução deverão ser implantadas pelas instituições de educação superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta Resolução.

Art.18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário. (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 do CNE/CES)

Segundo Meditsch (2014), a correta interpretação do texto dos artigos 17 e 18 do texto oficial, que versa sobre o prazo para implementação, deveria ser verificada diretamente com o MEC. As universidades agora passam a oferecer não mais o Curso de Comunicação Social com suas respectivas habilitações, mas o Curso de Jornalismo, com novas regras para outros dois pontos que chamaram a atenção durante o debate: o TCC e o estágio, dos quais falaremos a seguir.

4.2O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No Relatório da Comissão nomeada pelo MEC, a sugestão para o novo formato padrão para os Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC -, gerou polêmico debate, pois segundo o texto, o trabalho somente poderia ser concebido juntamente de um projeto experimental de cunho prático, ou seja, um produto jornalístico. No texto apresentado ao MEC, a Comissão propõe que seja TCC elemento obrigatório e que

Deve envolver a concepção, o planejamento e a execução de um Projeto Experimental constituído por um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado necessariamente por relatório, memorial ou monografia que realize uma reflexão crítica sobre sua execução, de forma a reunir e consolidar a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso. (MELO et al., 2009, p. 21-22)

Para a SBPJor, este é um ponto da proposta que poderia ser melhorado, já que o vinculava a um trabalho prático de cunho jornalístico, não deixando espaço para trabalhos de concepção apenas teórica. "Acreditamos que estudos teóricos sobre o jornalismo (conceituais, históricos, descritivos, exploratórios e na interface com outros fenômenos comunicacionais, por exemplo) são também pertinentes para uma atividade de conclusão de curso;" (SBPJor, 2010, não paginado).

Na carta aberta da Compós sobre o relatório, o formato proposto para o TCC também foi alvo de críticas, pois segundo os autores, do modo como foram propostos, "os TCCs já não poderão ser um espaço de iniciação científica que abre o caminho às gerações futuras de docentes e pesquisadores em jornalismo." (GOMES; PINTO; ESCOSTEGUY, 2009). Da mesma opinião compartilha a Enecos (2010), que destaca que a proposta para as novas DCNs exclui a pesquisa e a extensão dos pilares básicos do ensino do jornalismo, já que "a partir do momento que aponta os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) como trabalhos práticos de cunho jornalístico, [impossibilita] ao estudante a carreira acadêmica e/ou [de] pesquisador."

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo MEC o texto que trata do formato do trabalho de conclusão de curso foi modificado, e passa a permitir trabalhos de cunho exclusivamente teóricos, mas fazendo uma ressalva para que, no caso do aluno optar por apresentar apenas monografia, esta deve conter um objeto de estudo ligado ao jornalismo, conforme descreve Meditsch.

Na Resolução aprovada pelo CNE, os TCCs podem ser tanto monografias teóricas como trabalhos práticos mas, neste último caso, devem ser acompanhados também por um texto de reflexão teórica. Cada escola deve elaborar um regulamento para os seus TCCs detalhando como serão realizados. O que muda em relação aos atuais cursos de comunicação é que, no caso de opção por monografia teórica, o objeto de estudo deve obrigatoriamente ser ligado ao jornalismo. No caso de trabalho prático, pode ser sobre qualquer tema, por exemplo num documentário ou reportagem ou site informativo sobre a vida numa favela. Aí o jornalismo entra como método e como objeto de reflexão no texto que acompanha e analisa o trabalho prático realizado. (MEDITSCH, 2014, não paginado).

O texto oficial a respeito do TCC ficou definido pelo Artigo 11º, que determina que o trabalho pode ser constituído apenas por monografia, que em caso de projeto prático, deve também apresentar reflexão teórica, e que deve ser feito individualmente.

Art. 11. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora formada por docentes, sendo possível também a participação de jornalistas profissionais convidados.

§ 1º O TCC pode se constituir em um trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade jornalística.

§ 2º O TCC deve vir, necessariamente, acompanhado por relatório, memorial ou monografia de reflexão crítica sobre sua execução, de forma que reúna e consolide a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso.

§ 3º As instituições de educação superior deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, estabelecendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração. (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 do CNE/CES)

Para Martins (2013a), o formato aprovado pelo MEC incentiva a inserção do aluno, ainda na graduação, à pesquisa científica, o que também era, como pudemos verificar, a principal preocupação dos professores e coordenadores de cursos, bem como das entidades envolvidas no debate.

4.3O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

O texto das novas DCNs sobre o estágio foi aprovado pelo MEC, de modo geral, como ele foi proposto pela Comissão no relatório, sendo elemento obrigatório, ocupando 20% da carga horária total do curso - 200 horas de 3.200 no total -, e destinado a ser cumprido nos semestres finais. Abaixo um quadro comparativo pode demonstrar as sutis alterações entre o texto da proposta apresentada em 2009 e o texto aprovado pelo MEC em 2013.

Para Albuquerque (2014, não paginado), o novo formato de estágio transforma "o aluno de jornalismo em um recurso barato, que deprecia a mão de obra do profissional formado (...)". Melo, entretanto, acredita que o estágio supervisionado contribui largamente para o aperfeiçoamento no ensino do jornalismo, e que, além disto, corresponde a uma reivindicação dos próprios estudantes.

Correspondendo a antiga reivindicação dos estudantes, possibilita a interação da universidade com o setor produtivo. Para tanto, será indispensável a assessoria acadêmica de modo a garantir o estágio como forma de observação crítica das rotinas profissionais, bem como a vigilância sindical para evitar a exploração dos estagiários por empresas inidôneas. (MELO, 2009, não paginado).

Christofolletti (2009, não paginado) resgata o tabu que envolve o estágio em jornalismo e acredita que as novas DCNs proporcionam um avanço com relação ao assunto, já que este era considerado irregular pela lei que regulamenta a profissão, mas que, na realidade, eram "executados sem nenhum acompanhamento ou orientação pedagógica. A comissão estabelece normas gerais para sua execução e

traz o estágio como uma etapa de complemento formativa, o que deveria ter sido feito desde sempre".

Percebe-se pelo quadro comparativo (QUADRO 3) que apenas mudanças sutis de adequação foram feitas pelo MEC no texto proposto originalmente pela Comissão, com destaque para a supressão do trecho "incluindo sempre jornalistas profissionais e docentes do curso" feita no parágrafo 2º, e a divisão do texto proposto no parágrafo 4º do relatório, que deu origem aos parágrafos 4º e 5º da Resolução nº 01/2013, chamando a atenção para os formatos de estágio vedados pelo texto.

	RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE 2009	RESOLUÇÃO Nº 01/2013 - CNE/CES
PARÁGRAFO 2	§ 2º - As atividades deverão ser programadas nos períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular – incluindo sempre jornalistas profissionais e docentes do curso – avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.	§ 2º As atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser programadas para os períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.
PARÁGRAFO 4	§ 4º - É vedado convalidar como estágio curricular a prestação de serviços realizada a qualquer título que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista, que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente. Da mesma forma, é vedado convalidar como estágio curricular os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.	§ 4º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado a prestação de serviços, realizada a qualquer título, que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista; que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente.
PARÁGRAFO 5º		§ 5º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

QUADRO 3 - COMPARATIVO SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Sobre a rigidez presente no texto das DCNs a respeito da implementação do estágio obrigatório, a SBPJor faz uma crítica, e destaca que a adoção da prática durante o curso de jornalismo deve ser feita de modo que possa resultar em avanço para o aluno e para a experiência acadêmica.

Se, por um lado, é necessário uma instituição de ensino ter uma política de estágio que indique uma relação entre a academia e o mundo do trabalho em jornalismo, isto deve ser adotado com flexibilidade, para garantir a emergência de experiências e parcerias inovadoras, diversificadas e ricas. (SBPJOR, 2010, não paginado).

Uma das preocupações suscitadas com a obrigatoriedade do estágio, diz respeito à demanda que se cria para um mercado que passa por uma transformação. Para Martins (2013b), a situação pode representar um problema para os cursos de comunicação, se for considerado o fato de que todos os cursos de jornalismo de cada cidade concorrerão às vagas oferecidas na região, o que em uma cidade com três cursos, pode demandar de 120 a 150 vagas por ano.

Por outro lado, o autor pondera que até então estas mesmas vagas estavam ocupadas por alunos dos anos anteriores, o que passa a ser proibido diante da nova regulamentação, deixando estas vagas para os alunos do último ano. "Se for avaliar a situação atual, não há tanta preocupação da parte dos coordenadores de curso, pois o quadro de vagas contempla, atualmente, alunos de quarto, terceiro e até mesmo segundo ano dos cursos." (MARTINS, 2013b, não paginado).

A Compós não se manifestou em sua carta a respeito do estágio, o que leva a concluir que a instituição concorda com a implementação deste, do modo como foi proposto. Entretanto o documento faz especial ressalva com relação às consequências da menção à pós-graduação, principalmente acerca do texto da página 25, que menciona a importância de se criar um Programa de aperfeiçoamento de docência.

Com a finalidade de tornar compatíveis o requisito da titulação do corpo docente e a necessidade de aderência às disciplinas ministradas, a Comissão de Especialistas recomenda a criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente destinado às novas gerações de professores de Jornalismo. Muitos foram titulados pelos cursos de pós-graduação da área teórica de Comunicação ou de disciplinas conexas, sem ter exercido plenamente a profissão e não raro sem o domínio cognitivo da sua especificidade. Concomitantemente, deve ser fomentada, nas Escolas de Comunicação, a abertura de cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração em Jornalismo, para atender à demanda crescente de novos professores para os cursos de graduação e de projetos de pesquisa científica na área. (MELO et al., 2009, p. 25)

A principal preocupação da entidade recai sobre as consequências das novas DCNs na pós-graduação, já que a sua implementação, segundo a Compós,

"tenderia a impor também à pós-graduação um olhar fragmentado, limitado." (GOMES; PINTO; ESCOSTEGUY, 2009).

A Resolução nº 01/2013 incorporou quase em sua totalidade o texto proposto pela Comissão, cujas contribuições foram apresentadas pelas instituições FENAJ, FNPJ, SBPJor e Intercom. Segundo a Fenaj,

(...) embora não contemplem todas as propostas defendidas por estas entidades, rompem com uma lógica curricular herdada do período da ditadura imposta ao país em 1964 e projetam a perspectiva de maior qualificação da formação tanto teórica quanto técnica de futuros profissionais. (FENAJ, 2013, não paginado).

Menescal (2013) discorda da visão otimista da Fenaj, e para a autora, as novas DCNs não levam a direção alguma. Apesar de muito aguardadas por toda a comunidade acadêmica, visto que as diretrizes mais recentes datavam de 2001, "as novas diretrizes, aprovadas em fevereiro deste ano pelo Conselho Nacional de Educação (MEC), são superficiais, mesmo que para um documento de natureza generalista." (MENESCAL, 2013, não paginado).

A autora cita o modelo concebido pela UNESCO e, apesar de não acreditar que se deva incorporar modelos curriculares prontos, menciona que pelo menos este apresenta algum direcionamento "ao foco social: Mídia e Sociedade, Fundamentos do jornalismo e Ética.". Para ela, o documento aprovado e publicado pelo MEC "resume-se a indicar seis eixos de formação com fundamentação: humanística, específica e contextual; formação profissional; aplicação processual e prática laboratorial. E onde foi parar a orientação social?" (MENESCAL, 2013, não paginado).

Para Meditsch (2014, não paginado) não há dúvida de que a orientação social está contemplada nas diretrizes, destacando que "O perfil do egresso, definido no Art. 5, não deixa dúvidas a este respeito, e deve ser tomado como o norte em relação ao qual todo o projeto pedagógico e a grade curricular devem se voltar".

Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social. (RESOLUÇÃO Nº 01/2013 do CNE/CES).

Mattos (2014) corrobora o pensamento de Meditsch, destacando que as novas diretrizes, servirão como elemento que atende plenamente as necessidades atuais, se forem efetivamente cumpridas, sem promover o engessamento dos cursos.

"A flexibilidade curricular possibilita que os cursos se adéquem às realidades regionais e globais simultaneamente. Isto porque as diretrizes esboçam princípios norteadores que garantem a autonomia das universidades para organizar seus respectivos projetos pedagógicos" (MATTOS, 2014, não paginado)

Até o presente momento em que realizamos este trabalho, os debates sobre os meios de implementação efetiva das novas DCNs, bem como o formato de avaliação a ser adotado, de modo a cumprir as diretrizes instituídas, continuam sendo promovidos por representantes das entidades e instituições de ensino superior, fato que abre amplo espaço para novos estudos a respeito da sua efetividade e de seus resultados.

No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia utilizada no trabalho, que apresenta uma pesquisa qualitativa dividida em quatro fases principais, baseada na análise documental e de conteúdo proposta por Bardin (1994), realizada por meio de questionários e entrevistas com professores de fotojornalismo das universidades da Região Sul do país. A análise dos dados será feita com base no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Resolução nº 01/2013 do CNE/CES.

5. CAMINHOS DA PESQUISA

Seguindo um formato proposto por Bardin (1994), a pesquisa qualitativa proposta neste trabalho segue a metodologia de análise documental e de conteúdo, que se debruçará sobre os dados coletados por meio da realização de entrevistas com perguntas semi-estruturadas.

A autora destaca que em pesquisas, cuja metodologia adota a análise de conteúdo, não há um formato predefinido ou uma receita pronta, mas sim algumas regras que o pesquisador deverá ter como base para nortear o seu trabalho, e que esta é uma técnica que deve ser constantemente reinventada, desde que siga o rigor metodológico, afim de que seja aceita como verdadeiro trabalho científico perante a academia (BARDIN, 1994, p. 31).

A análise de conteúdo está contida na pesquisa qualitativa, que, para Triviños, é uma metodologia que promove ao mesmo tempo liberdade e rigor às pesquisas desta natureza.

É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Para delimitar os passos da pesquisa, e ter um cronograma claro da realização de cada um deles, a pesquisa foi dividida em fases, e seguiu o formato apresentado abaixo:

1. Primeira fase: Seleção de *corpus* e envio de questionário semi-estruturado por meio virtual;
2. Segunda fase: Categorização inicial dos dados obtidos;
3. Terceira fase: Inferência dos dados;
4. Quarta fase: Interpretação dos dados e apresentação dos resultados.

A primeira fase da pesquisa apresenta a seleção do *corpus*, composto por universidades da Região Sul do Brasil, públicas ou privadas sem fins lucrativos, que ofereçam curso de Jornalismo reconhecido pelo MEC, cujo processo de realização será detalhado à frente. Também nesta fase foi realizada a coleta inicial de dados,

por meio de um questionário semiestruturado enviado para as IESs, por meio de ferramenta *online*, direcionado aos professores de fotojornalismo. O questionário, que também será detalhado em item adiante, continha perguntas fechadas e abertas, sobre a formação profissional, a atuação como fotógrafo, a estrutura da IES e a atuação como docente.

A segunda fase foi composta pela categorização inicial dos dados, que segundo Bardin (1994, p. 95), é o momento de realizar a leitura flutuante e uma descrição inicial, para identificar possíveis formatos de tratamento e inferência do material coletado. Para realizar a categorização, é preciso estabelecer uma pré-análise, que segundo Bardin, é o processo de criação de um programa de procedimentos precisos para a exploração do material. Esta criação de um esquema de inferência dos dados começa com a leitura flutuante do material obtido, quando o pesquisador se deixa invadir por impressões e orientações, e vai proporcionar a definição de indicadores que fundamentem a interpretação final. (BARDIN, 1994, p. 95-96).

Seguindo a metodologia proposta por Bardin, a categorização exige uma definição inicial de *unidades de contexto*, que são superiores às unidades de categoria, fazendo parte da codificação. (BARDIN, 1994, p. 36). Considerando o objetivo deste estudo, que é o de verificar de que modo os professores percebem as diretrizes curriculares, a divisão das unidades de contexto apresentará o *Universo 1*: professores que conhecem as DCNs e acreditam no auxílio destas para a docência; *Universo 2*: professores que conhecem as DCNs, mas não sabem dizer como estas poderiam auxiliar no seu trabalho como docente; e *Universo 3*: professores que não conhecem/leram as DCNs.

Também serão consideradas, para o aferimento dos dados obtidos, as regras para categorização com base em exaustividade, homogeneidade e pertinência propostas pela autora (BARDIN, 1994, p. 36), bem como a preparação elementar do texto e a classificação temática das palavras-chave, que considerarão o texto da Resolução nº 01/2013 - as novas DCNs - como elemento de referência na eleição destas palavras. (BARDIN, 1994, p. 15).

A regra da exaustividade determina que, uma vez definido o *corpus*, cuja composição apresenta apenas os dados que serão considerados na pesquisa, este deve ser explorado à exaustão, considerando todos os seus elementos, o que implica também na *não-seletividade*, que significa excluir dados relevantes para a

pesquisa sem justificativa condizente (BARDIN, 1994, p. 97). Aplicada à pesquisa, a regra determina que todas as respostas válidas de acordo com as pré-definições sejam analisadas, sendo um total de 16 respostas na primeira fase, das 17 recebidas. Conforme explicitado anteriormente, uma resposta não será considerada, pois foi fornecida por um docente que não atua na área relativa ao tema.

A regra da homogeneidade determina que os documentos devem obedecer a critérios que os mantenham dentro de um padrão, não podendo haver uma mesma análise para documentos demasiados díspares entre si (BARDIN, 1994, p. 98). A pesquisa realizada neste trabalho se valerá de um questionário aplicado igualmente entre os professores por meio virtual - *Google Formulários*.

Por fim, a regra da pertinência orienta o pesquisador para que observe apenas a documentação que seja relevante enquanto fonte de informação para o levantamento de dados, correspondendo ao objetivo proposto (BARDIN, 1994, p. 98). Neste trabalho, as respostas dos participantes compõem o quadro principal de fonte de dados.

Para delimitar inicialmente os resultados, as respostas serão divididas em unidades de registro, que, segundo Franco (2008, p.41), são "a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.". Segundo a autora, as Unidades de Registro podem ser a palavra, o tema, o personagem ou o item. Neste estudo, as unidades de registro serão as palavras - ou termos, que são as palavras ligadas ao mesmo assunto, ou sinônimos

Este tipo de análise, que Franco (2008, p.33) chama de lógico-semântica, está ligada, segundo a autora, a uma análise classificadora, "e sua classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após a análise interpretação dos valores semânticos desses mesmos conteúdos."

Para que a interpretação dos dados e a análise dos resultados atinja estágios mais avançados, Franco também destaca a validade e a importância de se combinar duas ou mais unidades de registro, e deste modo também delimitaremos os temas presentes nas respostas coletadas, que combinados às unidades de registro, fornecerão dados bastante ricos para a análise.

O Tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. (FRANCO, 2008, p. 42-43).

Corroborando a ideia, dentro do plano epistemológico da análise dos dados, de acordo com Bardin (1994), confrontam-se as concepções representacional e instrumental. A primeira considera principalmente os itens léxicos, ou seja, as palavras de forma isolada, enquanto a segunda considera não apenas o seu sentido isolado, mas inserido em um contexto maior (BARDIN, 1994, p. 20). Neste trabalho a concepção representacional nos auxilia no momento de identificar palavras que sejam correlatas (ou sinônimos) às palavras presentes no texto das novas DCNs, a Resolução nº 01/2013, proporcionando a categorização inicial. Em um segundo momento, a concepção instrumental irá nos auxiliar no sentido de identificar o conteúdo geral da mensagem, proporcionando a possível identificação do seu contexto, bem como as suas causas e consequências.

Portanto, as respostas coletadas serão, inicialmente, divididas em unidades de contexto, e, posteriormente, será realizada a categorização dos resultados, de acordo com as respostas fornecidas para as questões abertas. Depois da categorização do material coletado, inicia-se a terceira fase, que envolve a inferência dos dados cujo objetivo é mediar e promover uma transição entre a descrição inicial que se faz dos dados coletados, e a interpretação final dos resultados, conforme exemplifica Bardin.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma a outra (BARDIN, 1994, p. 39).

Franco (2008) destaca que a inferência é o ato de comparar o material coletado, com o objetivo de superar a mera descrição dos resultados obtidos. Deste modo o texto da Resolução nº 01/2013 servirá de base comparativa para as respostas recebidas. Triviños corrobora ao destacar que ao realizar este tipo de análise, ocorre uma interação entre os materiais, não devendo o pesquisador restringir sua interpretação ao conteúdo manifestado. Deve-se, ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar seu conteúdo latente, de modo a revelar as características do tema em estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Para a realização da inferência dos resultados da pesquisa, as categorias serão comparadas com o texto da Resolução nº 01/2013, bem como com o Relatório da Comissão de Especialistas, que deu origem às novas DCNs.

Finalmente, a quarta e última fase corresponde à interpretação geral dos dados, obtidos após a inferência, e apresentação dos resultados. Neste momento será retomado o debate a respeito das novas DCNs, com o objetivo de responder ao problema inicial de pesquisa, considerando os artigos destacados, bem como o restante do texto das Diretrizes e o Relatório da Comissão de Especialistas do MEC.

Para Franco (2008), as mensagens emitidas durante a entrevista, ou seja, as respostas dos professores, estão diretamente condicionadas pelo contexto em que eles estão inseridos.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e sócio-culturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente imutáveis. (FRANCO, 2008, p. 12)

Deste modo o contexto de cada professor será considerado no momento da inferência dos dados. Nos itens a seguir será descrita a realização de cada uma das fases da pesquisa, sendo a primeira composta pela seleção das Universidades e pelo envio do questionário. Além disto, também é nos itens a seguir que serão apresentados os resultados da pesquisa.

5.1 O QUESTIONÁRIO E A DESCRIÇÃO INICIAL DOS RESULTADOS

A primeira fase da pesquisa foi constituída pelo envio de questionário semi-estruturado com perguntas abertas e fechadas para os professores de fotojornalismo das universidades públicas e privadas sem fins lucrativos dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, identificadas e selecionadas por meio do site do Ministério da Educação²⁴. Conforme já comentamos anteriormente, as IESs públicas foram selecionadas por oferecer ensino superior 100% gratuito, financiado pelas esferas públicas.

²⁴Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18/05/2015.

As IES privadas sem fins lucrativos foram selecionadas por figurarem no quadro das universidades que possuem foco na inclusão social do jovem no ensino superior, tendo como objetivo principal promover a formação profissional e não o lucro obtido por meio da educação, e também por se tratar das instituições que mais beneficiam alunos por meio de programas e políticas públicas de inclusão e financiamento por parte da esfera pública, proporcionando alto número de bolsas de estudo, como as oferecidas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e, por consequência, mais vagas gratuitas ou ainda condições de financiamento de mensalidades no ensino superior privado (TANEGUTI, 2013, p. 9).

Para selecionar as universidades que oferecem Curso de Comunicação Social com habilitação em jornalismo, ou Curso de Jornalismo, reconhecido pelo MEC, a busca foi realizada no mecanismo disponibilizado para acesso ao banco de dados da Instituição. O filtro realizado dentro do site do MEC combinou o preenchimento dos campos "Busca por", cuja opção assinalada foi somente *Instituição de Ensino Superior*. Para o preenchimento do campo "Estado", foram realizadas três buscas, uma para o Paraná, uma para Santa Catarina e a terceira para o estado do Rio Grande do Sul.

No campo "Categoria administrativa" as opções assinaladas foram *Pública Federal*, *Pública Estadual* ou *Privada sem Fins Lucrativos*, de acordo com razões já explicitadas anteriormente. No campo "Organização Acadêmica" ficaram selecionadas as opções *Centro Universitário* e *Universidade*, pois configuram instituições com padrão mínimo de qualidade exigido pelo MEC, considerando o texto do Decreto nº 5.773/2006, que determina que as instituições devem ser credenciadas inicialmente como faculdades, fazendo parte do primeiro estágio de credenciamento de uma instituição de ensino superior. De acordo com o segundo parágrafo do Artigo 12º, do Decreto nº 5.773, a faculdade passará para as categorias seguintes, de centro universitário ou universidade, apenas quando solicitar o novo credenciamento, cumprindo exigências de funcionamento regular e padrão satisfatório de qualidade.

A figura 3, a seguir, ilustra a busca realizada no site do Ministério da Educação.

The image shows the 'Consulta Avançada' (Advanced Search) interface of the E-MEC system. It features a navigation bar with three tabs: 'Consulta Interativa', 'Consulta Textual', and 'Consulta Avançada'. The main search area includes several filters:

- Buscar por:** Radio buttons for 'Instituição de Ensino Superior' (selected), 'Curso de Graduação', and 'Curso de Especialização'.
- Nome ou Sigla da Instituição:** A text input field.
- UF:** A dropdown menu with 'Paraná' selected.
- Município:** A dropdown menu with 'Selecione...' selected.
- Categoria Administrativa:** Checkboxes for 'Pública Municipal', 'Pública Federal' (checked), 'Pública Estadual' (checked), 'Privada sem fins lucrativos' (checked), 'Privada com fins lucrativos', 'Privada beneficente', and 'Especial'.
- Organização Acadêmica:** Checkboxes for 'Faculdade', 'Centro Universitário', 'Institutos Federais', and 'Universidade' (checked).
- Índice:** Two dropdown menus, both with 'Selecione...' selected.
- Situação:** A dropdown menu with 'Ativa' selected.
- Código de verificação:** A text input field with a red border and a 'Trocar imagem' button below it.
- Image:** A decorative graphic with the number '218' and a starburst pattern.
- Buttons:** A 'Pesquisar' button at the bottom right.

At the bottom of the interface, a status bar shows 'Resultado da Consulta Por: INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR' and two export buttons: 'Exportar Pdf' and 'Exportar Excel'.

FIGURA 3 - SITE E-MEC - BUSCA AVANÇADA
 FONTE: MEC (2015)

A busca retornou 16 IESs localizadas no estado do Paraná, 26 no estado do Rio Grande do Sul e, em Santa Catarina, 17, totalizando 59 instituições de ensino superior²⁵. Entre estas IESs, uma nova seleção foi realizada, excluindo-se as que não ofereciam curso de Jornalismo reconhecido pelo MEC, restando então 33 IESs.

As 33 Instituições de Ensino Superior da Região Sul do Brasil, finalmente selecionadas para participarem da pesquisa, foram Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no Paraná; Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos

²⁵ As tabelas com todos os resultados obtidos por meio do filtro aplicado no site podem ser verificadas, na íntegra, no Anexo II deste trabalho.

(UNISINOS), Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Universidade de Passo Fundo (UPF), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), FEEVALE, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Centro Universitário Metodista (IPA) e Centro Universitário Univates (UNIVATES) no Rio Grande do Sul, e em Santa Catarina, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Devido ao baixo índice inicial de respostas, promovemos o reenvio do questionário por seis vezes durante este período, resultando em 17 respostas. Das respostas recebidas, apenas as fornecidas por professores de fotojornalismo serão consideradas, o que significa que apenas 16, dos 17 retornos, serão validados dentro da pesquisa. A resposta que optamos por não validar juntamente das demais foi fornecida por um dos professores que recepcionou o email enviado e optou por colaborar com a pesquisa, mesmo não atuando na área em questão. Um dos professores respondentes atualmente ministra a disciplina de fotografia no curso de Relações Públicas, mas suas respostas foram consideradas, pois o mesmo já lecionou a disciplina de fotojornalismo, e deste modo entendemos que ele pode ajudar a compor o perfil destes professores.

Os professores respondentes, durante a descrição e inferência dos dados, serão denominados com algarismos numéricos (professor 1, professor 2, e assim por diante), enquanto as IESs que estes representam serão denominadas por meio de letras (IES A, IES B, e assim por diante).

O questionário²⁶ ficou disponível para receber respostas entre os dias 19 de maio e 30 de setembro de 2015 e apresentou um total de 36 perguntas referentes ao perfil profissional do docente, à sua rotina de trabalho, à didática e metodologia utilizadas em sala de aula, à promoção de interdisciplinaridade, à estrutura que a

²⁶O conteúdo do questionário aplicado pode ser verificado na íntegra no Anexo I deste trabalho.

IES proporciona, e, por fim, ao conhecimento que o docente possui com relação às novas DCNs.

Segundo Triviños, a técnica de coleta de dados por meio de questionários é eficaz ao passo que este é um método relativamente neutro, pois "adquire vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria." (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). No caso da pesquisa realizada neste estudo, o enfoque dado será o das mudanças curriculares, destacando o debate sobre o equilíbrio entre a teoria e a prática, baseando a análise das respostas no texto da Resolução nº 01/2013, que apresenta as novas DCNs para o Curso de Jornalismo.

Por ser composto por questões abertas e fechadas, o questionário retornou respostas que podem ser consideradas quantitativas, fornecendo resultados iniciais que proporcionam subsídios para começarmos a montar o panorama do ensino de fotojornalismo na Região Sul do país. Sendo assim, os gráficos que apresentam os dados das perguntas fechadas serão apresentados neste item do estudo, enquanto a descrição, categorização e inferência dos dados obtidos por meio das questões abertas (QA), serão apresentados no item a seguir, baseadas no processo de organização e codificação (BARDIN, 1994).

Dentro do primeiro item do questionário, foram feitas perguntas a respeito do seu perfil pessoal e profissional. Também foi solicitado que o professor fizesse uma avaliação a respeito da própria formação e do seu preparo para o exercício docente.

TABELA 3 - PERGUNTAS SOBRE PERFIL DOCENTE
PERGUNTAS DO ITEM 1
Contato (email e telefone)
Gênero
Idade
Estado
Possui formação ligada à fotografia?
Qual é sua formação?
Universidade e ano de formação na graduação.
Possui curso de pós-graduação?
Quanto a sua formação o preparou para o exercício da docência?

A seguir verificaremos os gráficos que ilustram as respostas do item 1, sobre o Perfil Docente. Abaixo verifica-se o gráfico 1, sobre a quantidade de homens e mulheres que responderam à pesquisa.

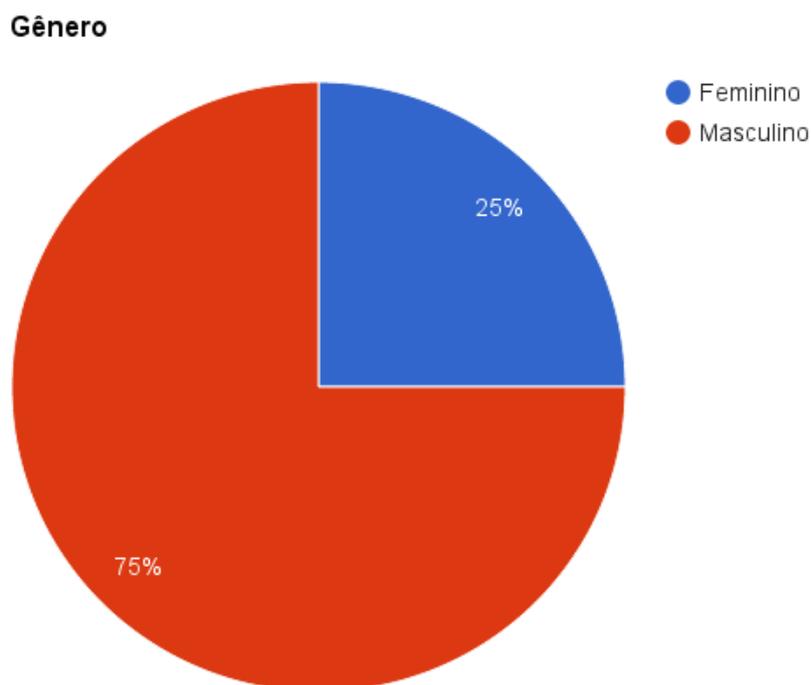


GRÁFICO 1 - GÊNERO

Podemos perceber pelo gráfico que apenas quatro dos 16 respondentes, ou seja, 25%, são professoras mulheres, enquanto a grande maioria dos respondentes são homens. O dado contrasta com a publicação da FENAJ (2012, p. 6) a respeito do perfil do jornalista, que aponta que em 2012, "os jornalistas brasileiros eram majoritariamente mulheres brancas, solteiras, com até 30 anos.". O dado do órgão destaca que 64% dos jornalistas entrevistados eram mulheres. Entretanto, dentro do item *Características dos jornalistas que atuam como professores* da pesquisa realizada pelo órgão, o dado apresentado corrobora o resultado obtido pela nossa pesquisa, já que

Dos jornalistas que trabalham predominantemente como professores, pode-se afirmar que eram majoritariamente homens [50,5%], casados, nas faixas etárias entre 41 e 64 anos [58%], enquanto os demais segmentos de profissionais (majoritariamente de mulheres solteiras) estavam concentrados na faixa entre 23 e 30; eram ainda mais brancos que a média da categoria [com percentual equivalente a 82,2%] (FENAJ, 2012, p. 59).

O dado apresentado acima, sobre o perfil do jornalista brasileiro que atua como professor, corrobora os resultados obtidos com relação à idade dos

respondentes da nossa pesquisa, já que a metade dos participantes da pesquisa, 50%, são pessoas na faixa etária dos 40 a 49 anos, e na sequência, 31,3%, professores com 50 anos ou mais, totalizando um percentual de 81,5% de professores com mais de 40 anos, conforme se verifica no gráfico a seguir.

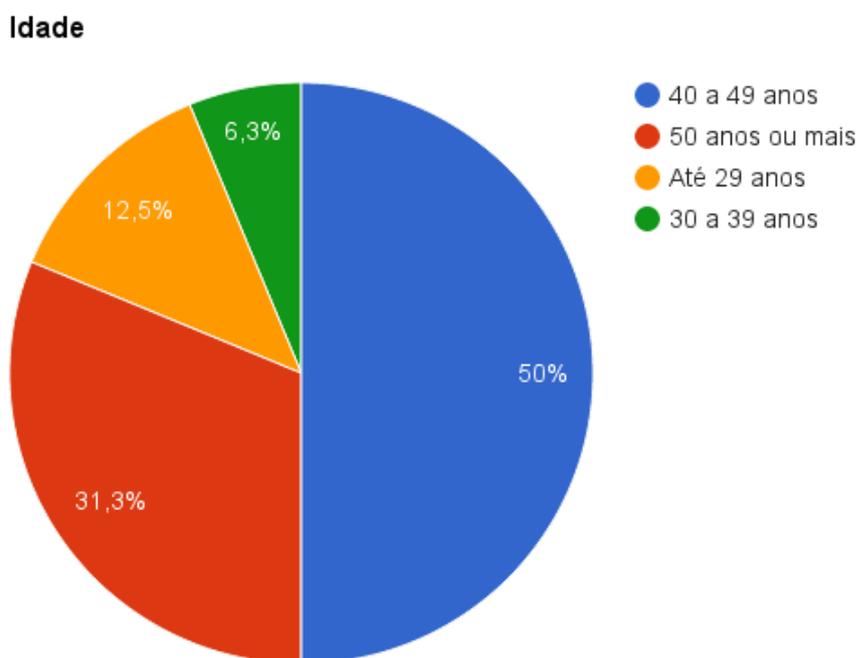


GRÁFICO 2 - IDADE

Quanto ao índice de adesão à pesquisa por estado, primeiramente é importante considerar a quantidade de abordagens feitas na região. No Paraná, foram enviados emails para sete IESs, no Rio Grande do Sul, foram abordadas 20 IESs, e em Santa Catarina, seis IESs receberam o contato com a pesquisa.

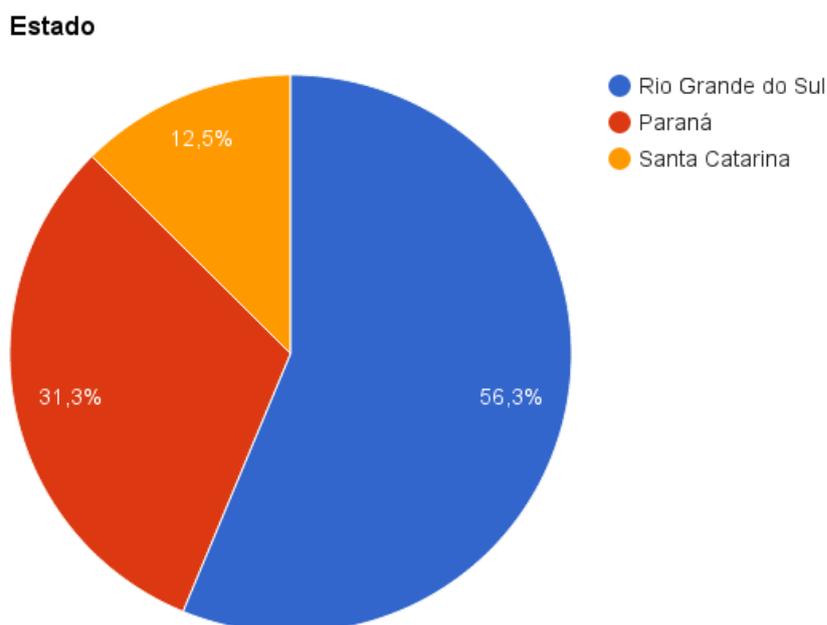


GRÁFICO 3 - ESTADO

Refletindo o índice de abordagem, o gráfico demonstra que o estado com maior número de respostas à pesquisa foi Rio Grande do Sul, com nove respostas, seguido pelo estado do Paraná, com dois retornos e Santa Catarina, com um retorno.

Quando questionados a respeito da formação, 15 professores responderam possuir formação inicial em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo - bacharelado, enquanto apenas um apresenta formação em Economia (GRÁFICO 4). Com relação ao ano de formação, percebe-se que a maioria dos professores obteve o diploma de bacharel em jornalismo depois da década de 90. Do total, 37,5% se formou em Jornalismo entre os anos 2001 e 2008, enquanto 37,5% concluiu o ensino superior a partir de 1990, demonstrando que a maioria dos professores de fotojornalismo da Região Sul do país (75%) possui formação posterior à década de 90, sendo esta formação baseada no último currículo mínimo, que vigorou a partir de 1984, e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social, implementadas em 2001.

Formação - Ano e Curso

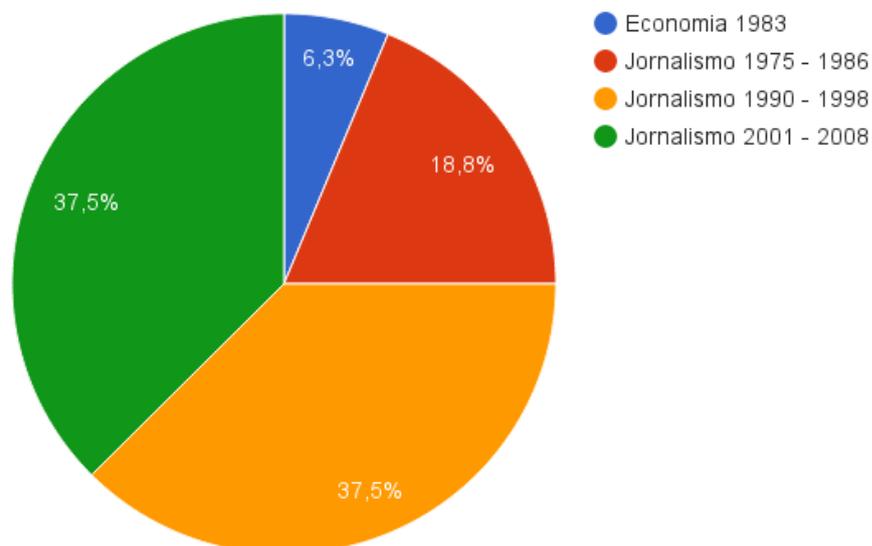


GRÁFICO 4 - FORMAÇÃO - ANO E CURSO

Sobre a pós-graduação (GRÁFICO 5), os professores informaram o último grau de titulação obtido na carreira docente. Verifica-se que mais da metade, 56,3%, possui o título de mestre. Entre os respondentes, três (18,8%) possuem apenas especialização, ou pós-graduação *lato sensu* (MBA)²⁷, dois possuem doutorado, enquanto um indicou que possui doutorado incompleto. Apenas um professor possui pós-doutorado.

O fato de a maioria dos professores possuírem apenas o título de mestre, considerando a faixa etária superior aos 40 anos, pode estar ligado ao fator de que este é o grau mínimo exigido para a docência no ensino superior, área de atuação dos professores de fotojornalismo. Este dado pode demonstrar a falta de interesse em prosseguir com um aperfeiçoamento para a profissão.

²⁷As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização, bem como os cursos designados como MBA (Master Business Administration), possuem duração mínima de 360 horas e ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. As especializações e cursos de MBA são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>>. Acesso em: 10/12/2015.

Possui curso de pós-graduação?

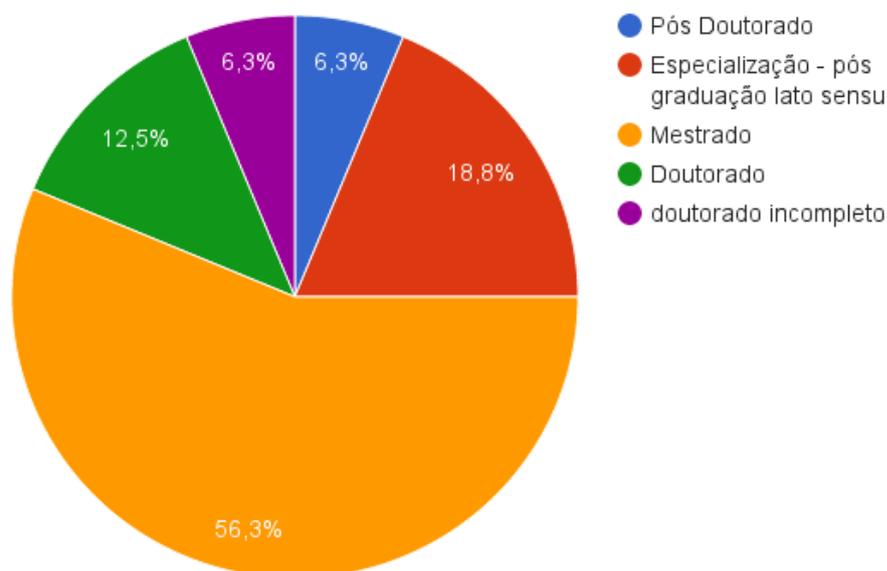


GRÁFICO 5 - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Os dados a seguir, a respeito da avaliação de cada professor com relação ao nível de preparo que cada etapa da sua formação proporcionou para atuação na docência, demonstram que mais da metade, 56,3%, acredita que a graduação, ou sua formação inicial - a grande maioria bacharel em Jornalismo - não o preparou, ou preparou muito pouco para o exercício, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo.

Isto corrobora a observação de Meditsch (2014) a respeito do papel da graduação, cujo objetivo principal "não é de formar acadêmicos – tarefa da pós-graduação – mas sim profissionais. No entanto, o conhecimento acadêmico é imprescindível nesta formação profissional.". Entretanto, entendemos que se o professor tivesse obtido na graduação o embasamento acadêmico, ou o conhecimento de que trata Meditsch, este se sentiria mais seguro e melhor preparado para o exercício da docência. Apenas 12,5% afirmam que o nível foi capaz de dar uma base sólida neste sentido.

Quanto você acredita que a sua formação o preparou para o exercício da docência? [Graduação]

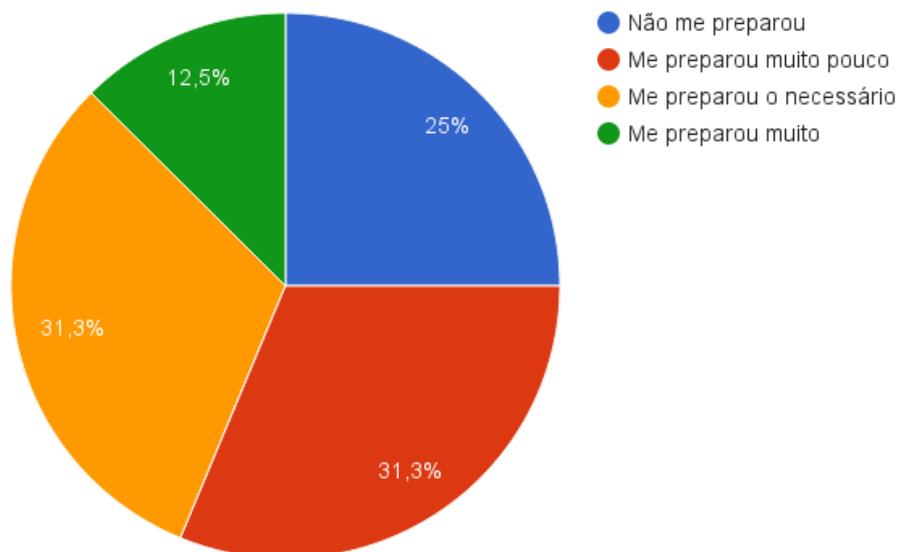


GRÁFICO 6 - PREPARO PARA DOCÊNCIA [GRADUAÇÃO]

Abaixo o gráfico demonstra a opinião dos professores a respeito do preparo oferecido pela especialização - pós-graduação *lato sensu*/MBA.

Quanto você acredita que a sua formação o preparou para o exercício da docência? [Especialização/MBA]

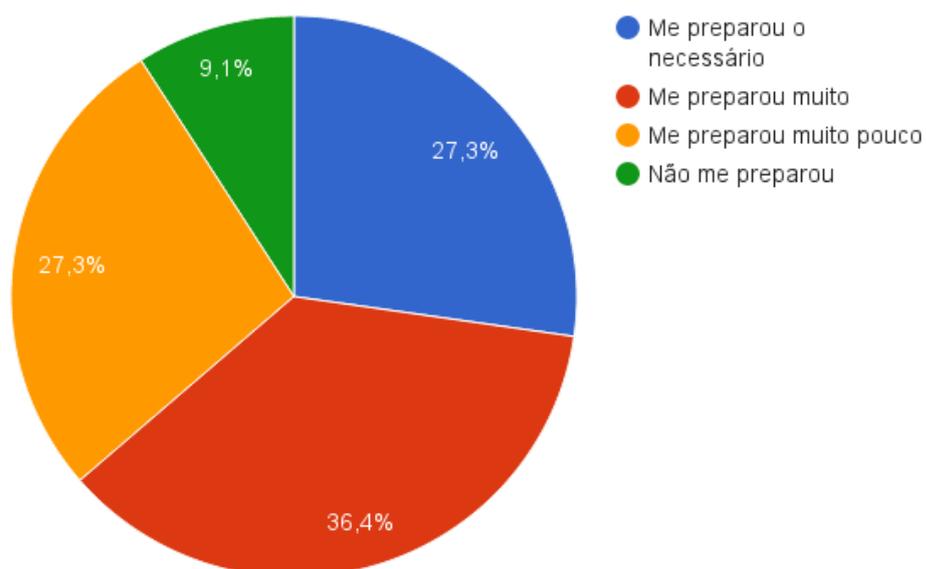


GRÁFICO 7 - PREPARO PARA DOCÊNCIA [ESPECIALIZAÇÃO/MBA]

Dos 16 professores, 12 (68,9%) cursaram o nível de pós-graduação *lato sensu*. Percebe-se por meio do gráfico que, destes, a maioria acredita que a especialização forneceu bom preparo para a atuação em sala de aula, já que a soma das opções *Me preparou o necessário* e *Me preparou muito* resulta em 63,7%. As opções *Me preparou muito pouco* e *Não me preparou* somam 36,4%. Podemos também verificar que ao mesmo tempo em que temos um percentual de 31,3% que acredita que a especialização preparou muito pouco, outra parcela de 31,3% dos respondentes acredita que preparou o necessário, deixando claro que existe uma divisão equilibrada entre satisfeitos e insatisfeitos com esta etapa da formação.

Com relação ao mestrado, conforme já visto anteriormente, 56,3% dos professores realizaram um curso desta natureza. Pode-se perceber por meio do gráfico a seguir que os professores, na grande maioria, acredita que o mestrado foi bastante útil no preparo para a atuação em sala de aula, já que a soma das opções *Me preparou muito* e *Me preparou o necessário* corresponde a 92,3% do total de respostas, enquanto apenas 7,7% deles acredita que o mestrado o preparou muito pouco.

Quanto você acredita que a sua formação o preparou para o exercício da docência? [Mestrado]

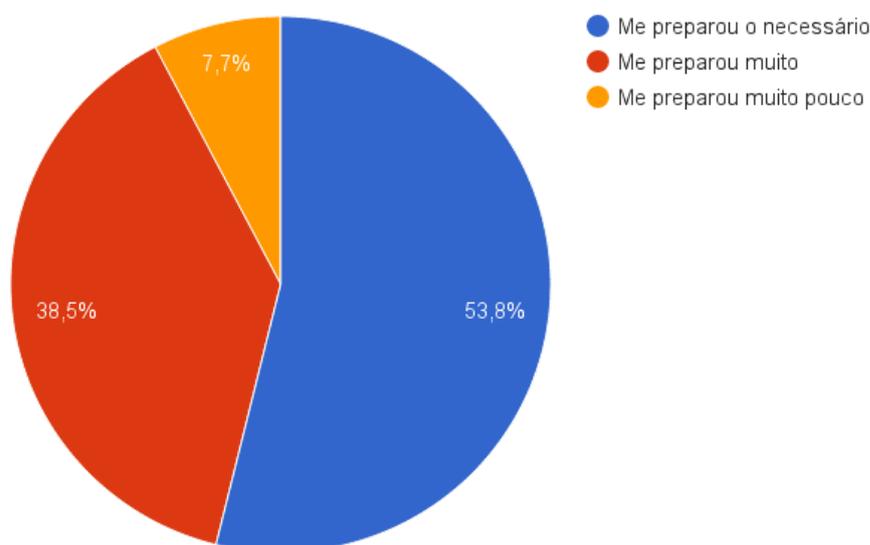


GRÁFICO 8 - PREPARO PARA A DOCÊNCIA [MESTRADO]

Dos 16 professores, apenas três, passaram pelo doutorado durante sua formação acadêmica. Destes, dois indicaram acreditar que o doutorado preparou o

necessário e apenas um afirma que o doutorado o preparou muito para o exercício da docência. Com relação ao pós-doutorado/libre docência, apenas um professor atingiu este nível de formação, e a respeito do preparo para a docência, ele afirma que o curso o preparou o necessário para o exercício da profissão de professor.

Prosseguindo para item seguinte do questionário, os docentes responderam perguntas referentes à sua rotina de trabalho, que buscavam levantar informações sobre a IES onde atua, o tempo total de atuação como professor de fotojornalismo e a carga horária semanal pela qual é responsável atualmente nesta IES. Além disto, é nesta área que procuramos identificar os professores que mantêm uma ocupação profissional paralela, como fotojornalista ou fotógrafo, seja em veículos de comunicação ou como profissional autônomo.

TABELA 4 - PERGUNTAS SOBRE ROTINA DE TRABALHO
PERGUNTAS DO ITEM 2
Tempo de atuação como docente.
Você atua como fotógrafo profissional?
Onde atua?
Você possui outro emprego paralelo que não esteja ligado à fotografia?
Qual a sua ocupação profissional paralela?
Quantas horas aula por semana você ministra atualmente?

Conforme podemos verificar no GRÁFICO 9, mais da metade dos respondentes (56,2%) possui até 9 anos de atuação como docente, enquanto 43,8% possui 10 anos ou mais de experiência em sala de aula. Dos 16 participantes da pesquisa, 25% já ultrapassaram os 15 anos de profissão.

Sobre a ocupação paralela dos professores de fotojornalismo, perguntamos se eles atuavam como fotógrafos profissionais em emprego paralelo à docência. Do total, 10 declararam que sim (GRÁFICO 10). Considerando o documento publicado pela FENAJ (2012, p. 23), podemos verificar que a ocupação por parte do profissional jornalista em mais de um emprego é uma situação recorrente, cujo índice é alto. Dos jornalistas entrevistados pelo órgão "três quartos (...) trabalhavam na profissão [e] deles, um em cada quatro tinha mais de um emprego na área".

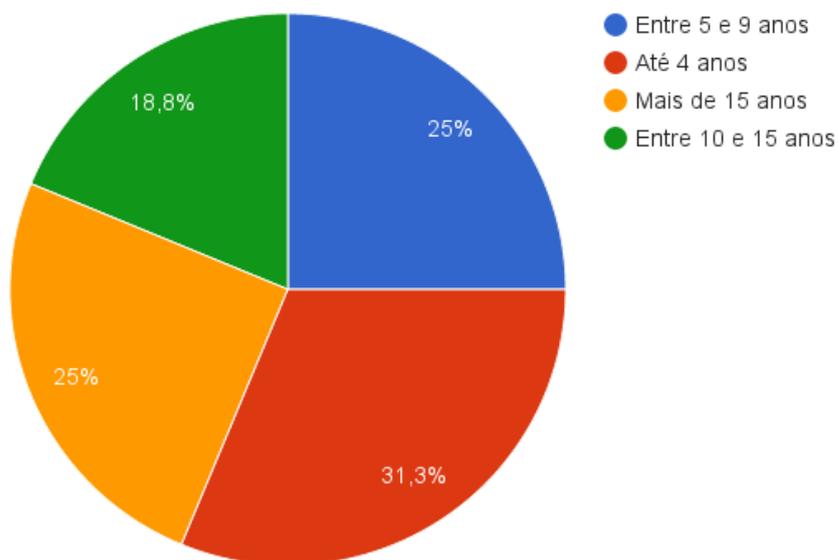
Tempo de atuação como docente

GRÁFICO 9 - TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE

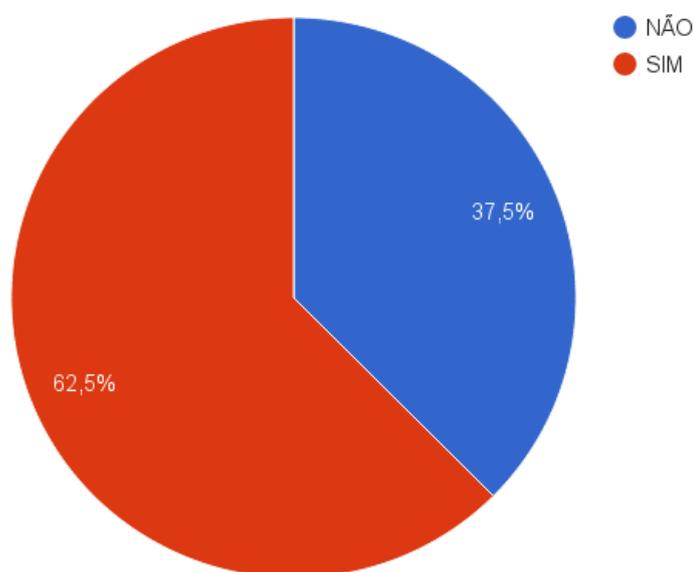
Você atua como fotógrafo profissional?

GRÁFICO 10 - ATUAÇÃO COMO FOTÓGRAFO PROFISSIONAL

Entre os professores que responderam positivamente, também realizamos uma pergunta a respeito do local onde ele desenvolve a sua ocupação paralela. Conforme pode ser verificado no GRÁFICO 11, a quantidade dos respondentes, que atua em negócio próprio ou como fotógrafo em jornais é igual, 30%. Os demais

atuam como são fotógrafos autônomos (20%), em estúdio fotográfico (10%) ou com a realização de projetos pessoais e consultorias (10%).

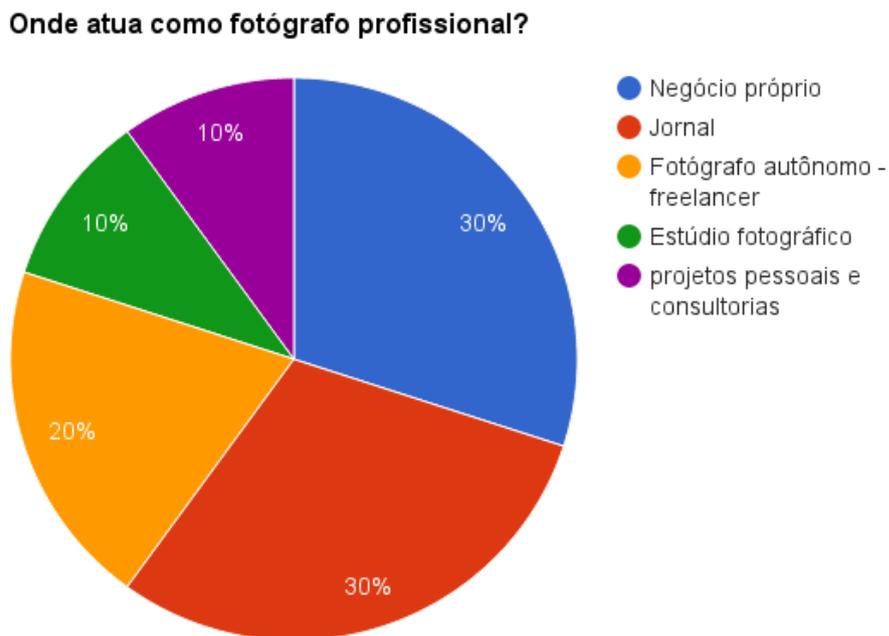


GRÁFICO 11 - LOCAL DE ATUAÇÃO COMO FOTÓGRAFO PROFISSIONAL

Você possui outro emprego paralelo que não esteja ligado à fotografia?

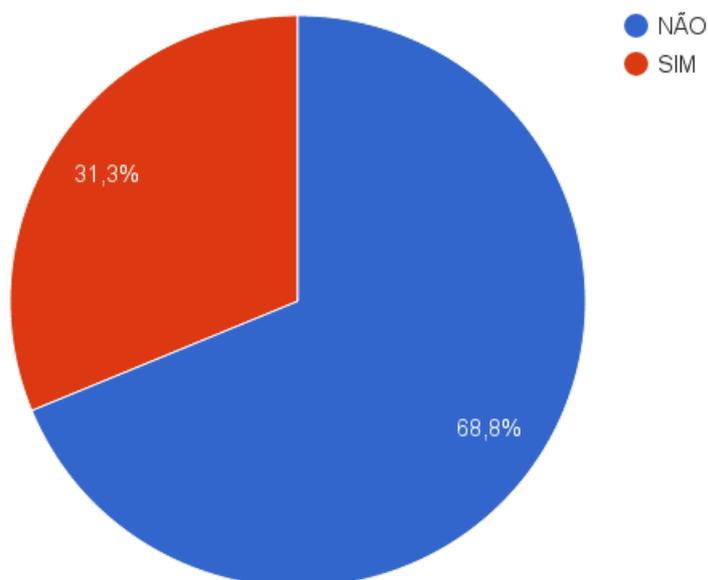


GRÁFICO 12 - EMPREGO PARALELO NÃO LIGADO À FOTOGRAFIA

A respeito de uma ocupação paralela não ligada à fotografia, 31,3% (quatro professores) responderam afirmativamente (GRÁFICO 12), sendo que do total de participantes, três responderam afirmativamente para as duas ocupações paralelas (ligada e não ligada à fotografia), demonstrando que dos 16 professores, três possuem, pelo menos, três empregos. Outros dois professores que não possuem ocupação profissional paralela ligada à fotografia responderam afirmativamente para ocupação não ligada à fotografia.

Na tabela 5 a seguir, podemos verificar quais ocupações não ligadas à fotografia os professores descreveram desempenhar, paralelamente à docência.

TABELA 5 - OCUPAÇÃO PARALELA

QUESTÕES SOBRE OCUPAÇÃO PARALELA À DOCÊNCIA

PROFESSOR 2	Promovo e participo de exposições de arte, promovo um evento cultural semanal, faço a divulgação destes eventos na mídia
PROFESSOR 6	Professor, Jornalista
PROFESSOR 11	TV
PROFESSOR 12	Assessoria de Comunicação
PROFESSOR 15	Professor

Considerando que cada professor foi contatado por meio da IES, para a qual enviamos o email de abordagem para a pesquisa, entendemos que o professor respondeu à pesquisa tomando por base a IES que repassou a pesquisa a ele. Percebe-se pelas respostas, que dois professores indicam como ocupação paralela à docência nesta instituição, também a atuação como professores, o que indica que eles lecionam em mais de uma instituição.

A respeito do tempo que o professor passa em sala de aula, a pergunta sobre a quantidade de horas/aula (GRÁFICO 13) que ele ministra semanalmente retornou resultados diversos, que ficaram agrupados como *2 a 12 horas*, *16 a 20 horas* e *30 a 40 horas*. Por meio do gráfico é possível perceber que a grande maioria passa até 20 horas/aula por semana em sala de aula, sendo ainda maior a porcentagem com relação aos professores que não ultrapassam 12 horas/aula por semana.

Quantas horas/aula por semana você ministra atualmente?

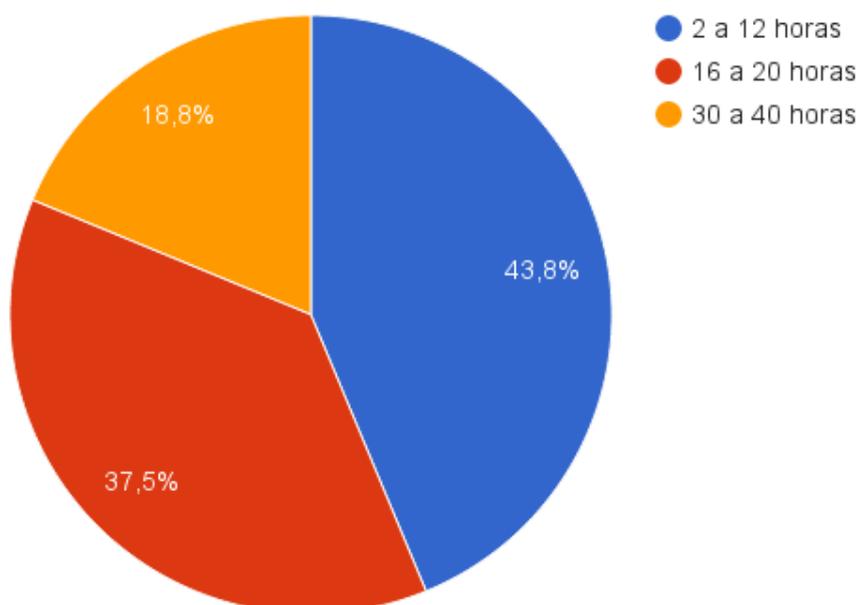


GRÁFICO 13 - HORAS AULA POR SEMANA

Com relação à didática e à metodologia utilizadas em sala de aula, cada professor foi convidado, com base em uma premissa do que significa cada um destes termos, a avaliar a própria atuação, fazendo uma reflexão a respeito do tema e apontando se estava satisfeito com os formatos adotados. No mesmo item, uma questão objetivava verificar se o docente acredita que a própria metodologia promove o equilíbrio entre teoria e prática, e por quais motivos.

TABELA 6 - DIDÁTICA E METODOLOGIA
PERGUNTAS DO ITEM 3 SOBRE DIDÁTICA E METODOLOGIA
Como você avalia a metodologia e a didática que costuma utilizar?
Você acredita que sua metodologia equilibra aulas teóricas e práticas? Por quê?

Neste item as perguntas realizadas abriram espaço para que o professor discorresse a respeito de cada assunto, caracterizando as perguntas abertas, que nos fornecem material para a análise conforme descrito no item anterior, com a definição das Unidades de Registro de acordo as principais palavras e temas identificados, bem como a categorização com base no texto das novas DCNs²⁸.

²⁸ A íntegra das respostas dos professores podem ser verificadas em apêndice, no final do trabalho.

Dentro do item seguinte do questionário, sobre o tema da interdisciplinaridade, o docente foi questionado se costuma promovê-la, dando exemplos em caso afirmativo, e explanando a respeito das dificuldades que enfrenta ao tentar fazê-la, em caso negativo. Na tabela a seguir podemos verificar as questões que foram feitas neste item.

TABELA 7 - INTERDISCIPLINARIDADE
PERGUNTAS DO ITEM 4 SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE
Você costuma promover a interdisciplinaridade nas suas aulas?
Se sua resposta foi SIM ou ÀS VEZES, dê um exemplo.
Se sua resposta foi NÃO, discorra sobre as dificuldades que encontra para trabalhar interdisciplinarmente no seu curso.

As respostas fornecidas para os itens 3 e 4 do questionário serão analisadas no item a seguir deste estudo. A respeito da estrutura que a IES proporciona para o docente, um novo item do questionário trouxe as questões que procuraram identificar se existe a oferta de laboratórios e equipamentos fotográficos satisfatórios e que atendam à demanda das aulas, bem como buscou verificar os motivos das respostas afirmativas e negativas.

TABELA 8 - ESTRUTURA DA IES
PERGUNTAS DO ITEM 5 SOBRE ESTRUTURA
A universidade oferece laboratórios fotográficos satisfatórios?
Se sim, descreva como são estes espaços, se eles atendem à demanda e por quê.
A universidade oferece equipamentos fotográficos que atendam às necessidades das aulas?
Se sim, descreva como são estes equipamentos, se eles atendem à demanda e por quê.

A primeira pergunta indagou sobre a oferta de laboratórios fotográficos satisfatórios, e, segundo mais da metade dos participantes (68,8%), as IESs onde eles atuam oferecem sim um espaço que atenda a demanda, enquanto apenas cinco professores afirmaram que não dispõem deste tipo de estrutura (GRÁFICO 14).

A universidade oferece laboratórios fotográficos satisfatórios?

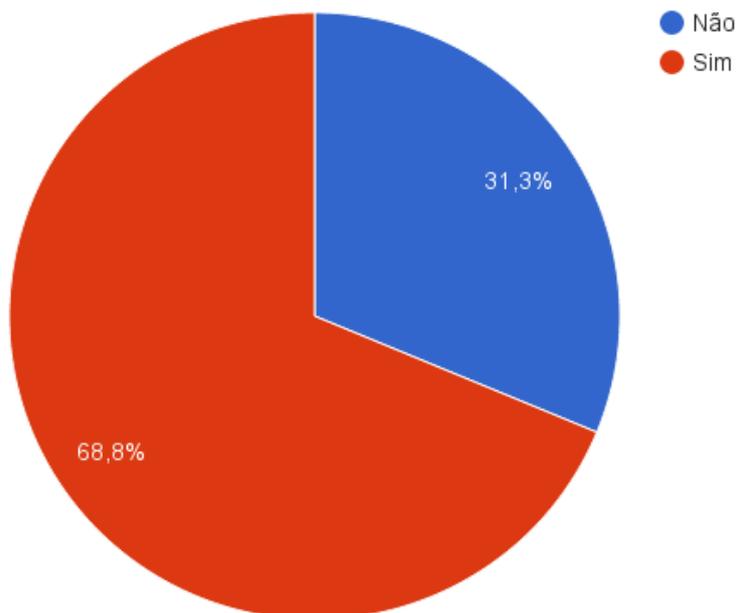


GRÁFICO 14 - ESTRUTURA LABORATORIAL DA IES

A universidade oferece equipamentos fotográficos que atendam às necessidades das aulas?

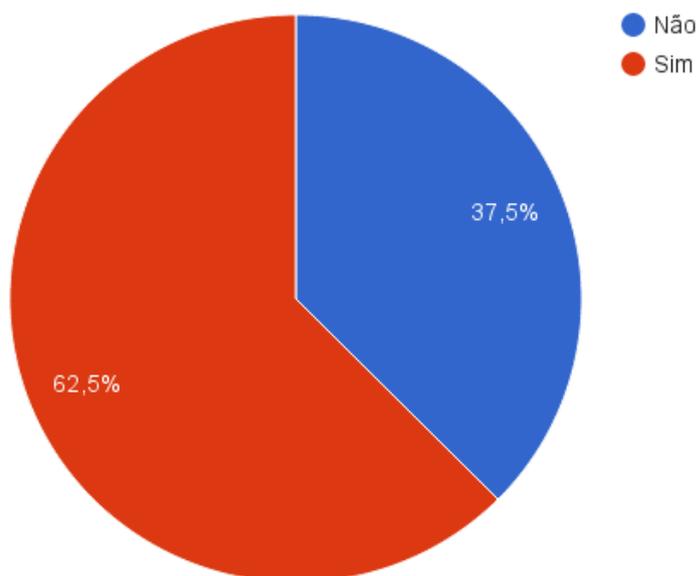


GRÁFICO 15 - OFERTA DE EQUIPAMENTOS DA IES

Com relação aos equipamentos, também a maioria (62,5%) afirmou que a universidade oferece os equipamentos satisfatórios para o trabalho docente (GRÁFICO 15). Dos professores que afirmaram que a IES oferece estrutura laboratorial satisfatória, apenas um acredita que a IES não oferece equipamentos suficientes, no sentido de que a quantidade de câmeras oferecidas para uso em aula é insuficiente para a demanda de alunos por turma. Os professores que declararam que a IES não oferece estrutura laboratorial satisfatória também declararam que a universidade não oferece equipamentos que atendam à demanda.

Por fim, o questionário apresentou o item 6, sobre as Novas Diretrizes Curriculares, com perguntas a respeito do conhecimento que o docente possui com relação ao texto da Resolução nº 01/2013, questionando se ele já leu ou se conhece as novas DCNs, se ele acredita que elas auxiliam no seu trabalho individual em sala de aula e, em caso afirmativo, de que modo este auxílio acontece.

Neste item o professor também indica se costuma orientar trabalhos de conclusão de curso e se ele acredita que pode melhorar a sua atuação, apontando de que forma poderia acontecer esta melhoria.

TABELA 9 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
PERGUNTAS DO ITEM 6 SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
Você conhece ou já leu o texto das DCNs
Você acredita que as DCNs auxiliam no seu trabalho como professor de fotojornalismo?
Se SIM, de que modo você acredita que as DCNs auxiliam? Se NÃO, por quê?
Você costuma orientar trabalhos de conclusão de curso?
Você acredita que poderia melhorar sua atuação na docência? De que forma?

Quando questionados a respeito do contato com o texto das novas Diretrizes Curriculares nacionais, a maioria (75% - ou 12 dos 16 professores) declara já ter lido ou conhecer o texto, conforme podemos verificar no GRÁFICO 16, a seguir.

Você conhece ou já leu o texto das DCNs?

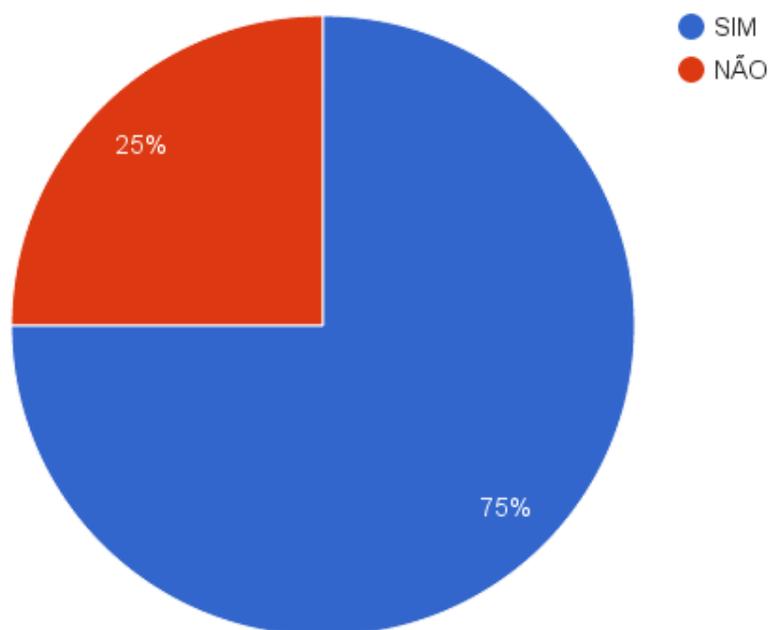


GRÁFICO 16 - CONTATO DOS PROFESSORES COM AS DCNS

Você acredita que as DCNS auxiliam no seu trabalho como professor de fotojornalismo?

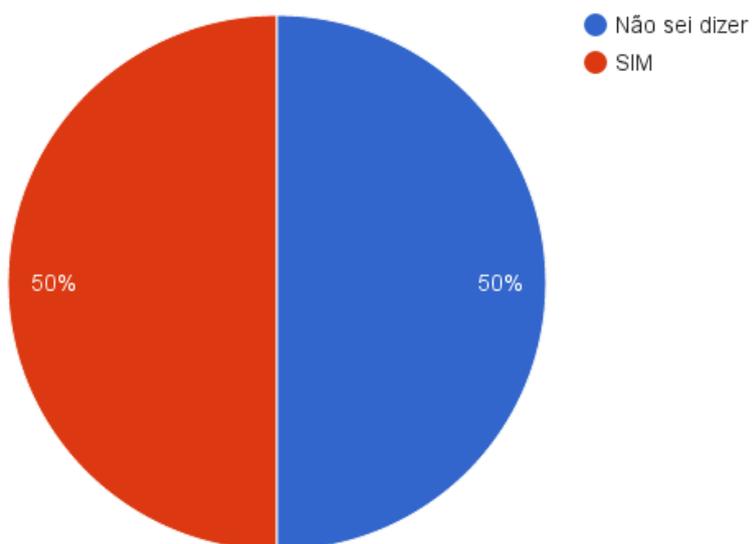


GRÁFICO 17 - DCNS COMO AUXÍLIO PARA DOCÊNCIA

Na sequência, perguntamos ao professor se ele acredita que as novas DCNs auxiliam no seu trabalho como professor de fotojornalismo (GRÁFICO 17), e a metade dos participantes responderam afirmativamente, enquanto a outra metade declara não saber afirmar se as DCNs auxiliam ou não no exercício docente, alguns mesmo por não ter tido contato com o texto da Resolução nº 01/2013. Dos 12 professores que conhecem o texto das DCNs, 4 não sabem dizer como as premissas poderiam auxiliar na sua atuação docente.

As questões abertas a respeito das novas Diretrizes serão analisadas no item a seguir. Ainda no item sobre as novas DCNs, a respeito de um dos pontos polêmicos das diretrizes, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, perguntamos se os professores costumam promover orientação aos alunos, objetivando verificar a produção acadêmica e inserção dos alunos da graduação em possíveis pesquisas a respeito do fotojornalismo. A maioria (68,8%) afirma promover orientações de TCCs (GRÁFICO 18).

Você costuma orientar trabalhos de conclusão de curso?

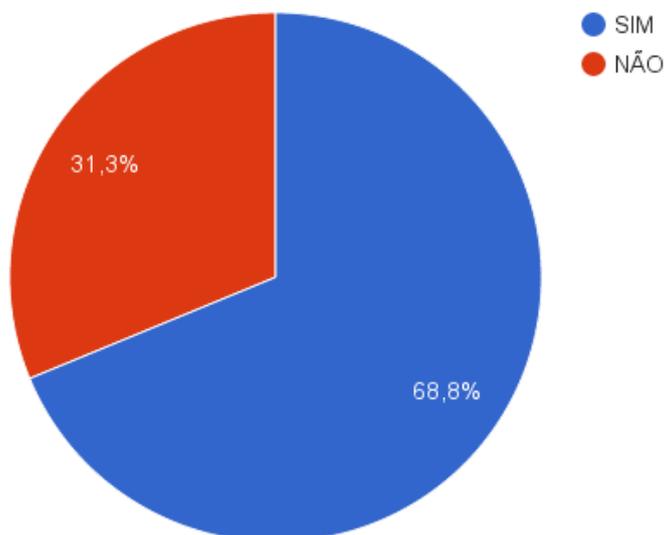


GRÁFICO 18 - ORIENTAÇÃO DE TCCs

5.2A CATEGORIZAÇÃO E A INFERÊNCIA DOS DADOS

Nesta fase, conforme já descrito no início do capítulo, são realizadas a categorização e inferência dos dados. Seguindo os métodos propostos por Bardin,

após a realização da concepção representacional do material coletado, é importante delimitar as *unidades de contexto*, que são superiores e posteriores às unidades de categoria. (BARDIN, 1994, p. 36). Como a pergunta base para este estudo tem o objetivo de identificar a percepção dos professores com relação às novas diretrizes, os dados obtidos com relação a esta informação serão utilizados para definir as unidades de contexto.

Dos 16 professores, conforme já verificamos no item anterior, apenas quatro declararam não ter conhecimento das novas DCNs. Dentre os que afirmaram ter conhecimento das DCNs, também quatro não souberam informar como o texto das novas diretrizes poderia auxiliar no seu trabalho como docente. Deste modo os participantes da pesquisa serão divididos em três unidades de contexto: *Universo 1*: professores que conhecem as DCNs e acreditam no auxílio destas para a docência; *Universo 2*: professores que conhecem as DCNs, mas não sabem dizer como estas poderiam auxiliar no seu trabalho como docente; e *Universo 3*: professores que não conhecem/não leram as DCNs.

TABELA 10 - UNIDADES DE CONTEXTO

UNIVERSO 1	UNIVERSO 2	UNIVERSO 3
PROFESSOR 4	PROFESSOR 1	PROFESSOR 10
PROFESSOR 5	PROFESSOR 2	PROFESSOR 11
PROFESSOR 6	PROFESSOR 3	PROFESSOR 12
PROFESSOR 7	PROFESSOR 13	PROFESSOR 16
PROFESSOR 8		
PROFESSOR 9		
PROFESSOR 14		
PROFESSOR 15		

A categorização e a inferência dos dados serão apresentadas simultaneamente para fins didáticos e por se tratar de procedimentos mutuamente influenciados. Dentro das unidades de contexto identificaremos nos itens seguintes as unidades de registro (A, B, C, D e assim por diante) referentes às categorias dos professores, promovendo o reagrupamento destes segundo os temas das perguntas. As categorias foram criadas a partir das respostas fornecidas pelos professores nas perguntas abertas, conforme o quadro a seguir:

TEMA	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIA
1 – FORMAÇÃO	A	Possui especialização na área;
	B	Possui mestrado na área;
	C	Possui doutorado na área;
2 - TEMPO DE DOCÊNCIA	D	Até 9 anos
	E	10 anos ou mais
3 - OCUPAÇÃO PARALELA	F	Professores com ocupação paralela ligada à fotografia ou jornalismo;
	G	Professores que dão aula em mais de uma IES;
	H	Professores com, pelo menos, três empregos;
4 - TEORIA E PRÁTICA	I	Professores que mencionaram uso de experiência profissional em sala de aula;
	J	Professores que mencionaram teoria e prática espontaneamente em pergunta sobre metodologia e didática;
	K	Professores que acreditam promover o equilíbrio teoria e prática (com exemplos detalhados);
	L	Professores que exemplificam teoria e prática como pauta e saída fotográfica;
	M	Professores que mencionam carga horária como fator influenciador para o equilíbrio;
5 - INTERDISCIPLINARIDADE	N	Professores que acreditam promover a interdisciplinaridade (com exemplos detalhados);
	O	Professores que não promovem a interdisciplinaridade;
6 – ESTRUTURA	P	Professores satisfeitos com a estrutura laboratorial da IESs (lab. e equipamentos);
	Q	Professores insatisfeitos com a estrutura laboratorial da IESs (lab. e equipamentos);
7 - APRIMORAMENTO NA DOCÊNCIA	R	Professores que acreditam que podem melhorar com base em condições pessoais;
	S	Professores que acreditam que podem melhorar com base em condições mistas (pessoais e externas);
	T	Professores que acreditam que podem melhorar com base em questões externas (estrutura IESs);

QUADRO 4 - UNIDADES DE REGISTRO E CATEGORIA CORRESPONDENTE

Para realizar a inferência do material organizado nos embasamos em Franco (2008), que destaca que a inferência é o ato de comparar o material coletado, com o objetivo de superar a mera descrição dos resultados obtidos. Deste modo, as novas DCNs, cujo texto foi homologado por meio da Resolução nº 01/2013, serão utilizadas como base comparativa para as respostas recebidas nas questões abertas, proporcionando a interação entre os dois materiais, que vai auxiliar no desvendar do conteúdo latente e oferecer uma boa interpretação final dos dados (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Bardin destaca que a análise de conteúdo se volta para o trabalho com mensagens, e uma das técnicas utilizadas é a análise categorial temática, cujo objetivo é "a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem." (BARDIN, 1994, p. 46)

Para a realização da inferência serão definidas as palavras de ancoragem que, segundo Franco (2008, p.41), dizem respeito à menor parte do conteúdo. As palavras - ou termos, ou sinônimos -, serão ancoradas no texto das novas DCNs para efeitos comparativos. O formato coincide com a proposta de Bardin (1994), de avaliar a concepção representacional, relativa aos itens léxicos do material coletado, ou seja, as palavras.

Este tipo de análise, que Franco (2008, p.33) chama de lógico-semântica, está ligada, segundo a autora, a uma análise classificadora, "e sua classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após a análise interpretação dos valores semânticos desses mesmos conteúdos."

Entretanto, palavras isoladas do seu contexto podem perder o sentido para o qual foram empregadas, e deste modo as duas autoras sugerem um segundo formato a ser utilizado. Bardin faz referência à concepção instrumental do material coletado, que considera não apenas o seu sentido isolado, mas inserido em um contexto maior, neste caso a frase, que complementa o sentido da palavra eleita (BARDIN, 1994, p. 20). Franco corrobora o pensamento, destacando a importância de se combinar duas ou mais unidades de registro para que os resultados se tornem mais completos. Deste modo, também delimitaremos os temas presentes nas frases, que funcionarão como baliza para a delimitação do contexto em que cada palavra estará inserida.

Para Franco (2008), as mensagens emitidas durante a entrevista, ou seja, as respostas dos professores participantes, estão diretamente condicionadas pelo contexto em que eles estão inseridos. Deste modo, além do contexto subjetivo - características pessoais e socioculturais - que está intrínseco nas respostas dos professores e que por este motivo não pode ser mensurado, serão consideradas neste estudo, como condições contextuais as respostas fornecidas nas perguntas fechadas, os dados de formação e ocupação paralela, entre outros. A comparação proposta por este estudo consiste em verificar se as premissas apontadas nas respostas dos professores para as questões abertas aparecem no texto da

resolução e de que modo, se afirmativo, quando o professor destaca haver a condição em questão, ou negativo, quando o professor descreve a falta da condição em questão.

A seguir podemos verificar a categorização dos professores agrupados conforme os universos delimitados. As categorias correspondentes ao perfil do professor estão assinaladas com X, enquanto as categorias às quais o professor não pertence permanecem em branco. O comparativo geral dos resultados e a inferência das respostas fornecidas para as questões abertas serão feitos após a descrição das três tabelas de categorização dos universos 1, 2 e 3. A seguir, a tabela de Categorização do *Universo 1*, correspondente aos professores que conhecem as DCNs e acreditam no auxílio destas para a docência.

TABELA 11 - CATEGORIZAÇÃO UNIVERSO 1

TEMA	1			2		3			4					5		6		7		
CATEGORIA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
PROFESSOR 4	x				x	x											x			x
PROFESSOR 5	x				x				x	x	x			x		x			x	
PROFESSOR 6	x			x		x	x	x		x				x		x			x	
PROFESSOR 7			x		x	x				x	x			x		x				x
PROFESSOR 8	x				x	x					x		x	x		x				x
PROFESSOR 9	x			x									x	x				x		x
PROFESSOR 14	x			x		x				x	x	x			x			x		x
PROFESSOR 15	x			x		x	x	x		x	x			x		x				x

Fazendo um panorama geral dos professores do *Universo 1* percebemos que:

- No tema 1 - Formação - a maioria dos professores possui nível de mestrado, sendo que apenas um possui doutoramento;
- No tema 2 - Tempo de docência - existe um equilíbrio, sendo que quatro deles possuem até 9 anos e os outros quatro possuem 10 anos ou mais de experiência na docência;
- No tema 3 - Ocupação paralela - seis dos oito professores possui ocupação ligada à fotografia, sendo que dois destes seis possuem pelo menos 3 empregos, enquanto dois deles se dedicam com exclusividade à docência em apenas uma IES;
- No tema 4 - Teoria e Prática - apenas o Professor 5 mencionou a utilização da experiência como jornalista em sala de aula. Cinco professores mencionaram o termo de forma espontânea em questão anterior, bem como

também cinco deram exemplos detalhados de como procuram promover o equilíbrio entre teoria e prática. Apenas o Professor 14 associou os termos teoria e prática, simultaneamente, à pauta e saída fotográfica, não fazendo referência às teorias da comunicação especificamente. Dois professores, 8 e 9, mencionaram a carga horária como fator influenciador do equilíbrio entre teoria e prática;

- No tema 5 - Interdisciplinaridade - percebemos que o Professor 4 não se enquadrou em nenhuma categoria pelo fato de ter fornecido respostas curtas e genéricas às questões. Além disto, somente o Professor 14 declarou não promover a interdisciplinaridade em suas aulas;
- No tema 6 - Estrutura - percebemos que apenas os professores 9 e 14 estão insatisfeitos com os laboratórios e equipamentos fornecidos pelas IESs;
- No tema 7 - Aprimoramento da docência - as opiniões se dividem de modo equilibrado. Enquanto os professores 5, 6 e 15 acreditam que podem melhorar apenas por meio de motivações pessoais, os professores 7, 8 e 9 acreditam que influenciam na melhoria tanto atitudes pessoais quanto incentivos da IES. Já os professores 4 e 14 condicionam a melhoria no desempenho da docência apenas aos incentivos dados pela IES, como fornecimento de equipamentos e melhores condições de trabalho.

Passando para o grupo seguinte, temos a tabela de categorização do *Universo 2*, que mostra o perfil dos professores que conhecem as DCNs, mas não sabem dizer como estas poderiam auxiliar no seu trabalho como docente.

TABELA 12 - CATEGORIZAÇÃO UNIVERSO 2

TEMA	1			2		3			4					5		6		7		
CATEGORIA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
PROFESSOR 1			x	x						x				x			x			x
PROFESSOR 2	x			x		x	x	x	x	x	x	x		x		x				x
PROFESSOR 3	x			x		x			x	x	x	x				x	x			x
PROFESSOR 13			x		x	x							x	x		x				x

Verificamos nos perfis dos professores do *Universo 2* que:

- No tema 1 - Formação - dois professores (2 e 3) possuem apenas especialização, enquanto outros dois (1 e 13) possuem grau de doutoramento;

- No tema 2 - Tempo de docência - percebemos que três dos quatro professores que compõem o Universo 2 possuem até 9 anos de experiência, enquanto 1 possui mais de 10 anos;
- No tema 3 - Ocupação paralela - podemos verificar que o Professor 1 dedica-se exclusivamente à docência, o Professor 2 possui pelo menos 3 empregos, atuando simultaneamente em mais de uma IES e possuindo ocupação ligada à fotografia ou ao jornalismo, e que os professores 3 e 13 possuem, além da docência, uma ocupação ligada à fotografia ou ao jornalismo;
- No tema 4 - Teoria e Prática - os professores 2 e 3 mencionaram utilizar sua experiência profissional em sala para enriquecer as aulas, apenas o Professor 13 não mencionou espontaneamente o termo teoria e prática, os professores 2 e 3 deram exemplos detalhados sobre como promovem o equilíbrio entre teoria e prática enquanto os outros dois forneceram respostas curtas e genéricas, e apenas o professor 13 mencionou a carga horária como fator que influencia o equilíbrio entre teoria e prática;
- No tema 5 - Interdisciplinaridade - apenas o Professor 1 declarou não promover a interdisciplinaridade em sala;
- No tema 6 - Estrutura - também apenas o Professor 1 declarou não estar satisfeito com a estrutura oferecida pela IES com relação aos laboratórios e equipamentos;
- No tema 7 - Aprimoramento da docência - dos quatro professores, apenas o Professor 3 acredita que pode melhorar seu desempenho com base em motivações pessoais, os professores 2 e 13 condicionam a melhoria a fatores pessoais e externos e o Professor 1 acredita que somente poderia melhorar conforme condições oferecidas pela IES.

Prosseguindo para o *Universo 3*, temos a tabela de categorização que mostra o perfil dos professores que não conhecem ou não leram as DCNs, e por consequência, também não sabem de que modo elas podem auxiliar na sua atuação como docente.

TABELA 13 - CATEGORIZAÇÃO UNIVERSO 3

TEMA	1			2		3			4					5		6		7		
CATEGORIA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
PROFESSOR 10		x			x	x					x			x			x	x		
PROFESSOR 11		x		x		x								x			x			
PROFESSOR 12	x			x		x				x	x		x	x		x			x	
PROFESSOR 16		x			x				x	x	x			x		x			x	

Com relação ao perfil dos professores do *Universo 3* percebemos que:

- No tema 1 - Formação - apenas o Professor 12 possui nível de especialização, enquanto os demais possuem grau de mestrado;
- No tema 2 - Tempo de docência - existe um equilíbrio, já que dois professores (11 e 12) possuem até 9 anos de experiência, enquanto os outros dois (10 e 16) possuem 10 anos ou mais de atuação na docência;
- No tema 3 - Ocupação paralela - dos quatro professores, três possuem ocupação ligada à fotografia, enquanto o Professor 16 se dedica exclusivamente à docência;
- No tema 4 - Teoria e Prática - apenas o Professor 16 menciona utilizar sua experiência profissional como fotógrafo em sala de aula. Os professores 12 e 16 mencionaram espontaneamente o termo teoria e prática, enquanto apenas o Professor 11 não detalhou com exemplos como promove o equilíbrio entre teoria e prática em sala. Nenhum dos quatro professores relacionou o termo teoria e prática com pauta e saída fotográfica, e apenas o Professor 12 mencionou a carga horária como fator influenciador do equilíbrio;
- No tema 5 - Interdisciplinaridade - os quatro professores deram exemplos detalhados de como promovem a interdisciplinaridade em sala;
- No tema 6 - Estrutura - percebemos uma divisão equilibrada, já que dois dos professores (10 e 11) não estão satisfeitos com a estrutura laboratorial oferecida pela IES, enquanto os outros dois professores (12 e 16) acreditam que a estrutura oferecida é satisfatória;
- No tema 7 - Aprimoramento da docência - o Professor 11 respondeu "não se aplica", enquanto os demais professores acreditam que podem melhorar se baseando em motivações pessoais.

Fazendo um panorama comparativo entre os três Universos, chegamos a uma forma de identificar as diferenças e semelhanças entre os perfis dos professores pertencentes aos três grupos e as semelhanças com os textos do Relatório da Comissão de Especialistas do MEC e das novas Diretrizes. Podemos perceber:

- No tema 1 - Formação - a semelhança entre os docentes dos Universos 1 e 3, nos quais a maioria possui nível de mestrado; enquanto no Universo 2, dos quatro professores, dois possuem apenas especialização e dois possuem nível de doutorado;

Fazendo uma relação do tema 1 com o Relatório da Comissão de Especialistas do MEC, verificamos que uma das preocupações é garantir que a mão de obra docente esteja preparada para formar o jornalista de acordo com os preceitos apontados na Resolução nº 01/2013. O relatório "recomenda a criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente destinado às novas gerações de professores de Jornalismo". Apesar de perceber que grande parte dos professores já possui formação com pós-graduação *stricto sensu*, percebemos que ainda alguns docentes possuem apenas especialização, o que pode demonstrar formação insuficiente para lecionar no ensino superior.

- No tema 2 - Tempo de docência - também verifica-se uma semelhança entre os dados dos Universos 1 e 3, visto que a metade dos professores de cada um dos universos possui até nove anos de experiência, enquanto a outra metade possui 10 anos ou mais; enquanto no Universo 2 a maioria dos professores possui até 9 anos de docência;

O equilíbrio entre a quantidade de professores que possuem até 9 anos de experiência e os que possuem 10 anos ou mais demonstra que a procura pela docência da disciplina de fotojornalismo é contínua. A idade dos respondentes influencia neste dado, pois, conforme vimos anteriormente, a maioria dos participantes (81,5%) possui mais de 40 anos, demonstrando que mesmo os professores com até 9 anos de experiência não são profissionais inexperientes. Este

dado pode ser complementado com o dado abaixo, sobre ocupação paralela à docência

- No tema 3 - Ocupação Paralela - verificamos que nos três Universos (dois no Universo 1, um nos Universos 2 e 3) existem professores que se dedicam exclusivamente à docência. Apenas nos Universos 1 (dois professores) e 2 (um professor) verificamos professores que possuem pelo menos três empregos, incluindo lecionar em mais de uma IES; A maioria dos professores (9 de 16) se encaixou apenas na categoria F, ou seja, trabalham como profissionais da comunicação (fotógrafos e jornalistas), além da atuação como docente.

Além da comparação com o perfil do jornalista da FENAJ, já apresentada no início deste capítulo, que corrobora a informação de que a maioria dos docentes também atua no mercado da comunicação, verificamos que este dado pode demonstrar a experiência dos profissionais docentes que chegam à sala de aula após os 40 anos de idade, derrubando a preocupação com a falta de preparo daqueles que possuem apenas especialização, visto que podem ser tão capacitados quanto os demais, por meio da experiência profissional no mercado de trabalho.

Podemos considerar também aqui, um dado apresentado no início do capítulo a respeito do ano de formação dos respondentes, que demonstra que 37,5% se formou entre os anos 2001 e 2008, e 37,5% concluiu o ensino superior entre 1990 e 1998, demonstrando que a maioria dos professores de fotojornalismo da Região Sul do país (75%) possui formação posterior à década de 90. O fato de este percentual abranger formados entre 1990 e 2008 significa que 75% dos professores participantes possui no mínimo 8 e no máximo 26 anos de experiência no Jornalismo.

- No tema 4 - Teoria e Prática - com relação ao *Universo 1* e ao *Universo 2*, apenas um dos professores de cada grupo mencionou utilizar a experiência profissional como forma de enriquecer a aula. No *Universo 2*, dois professores declararam se valer da sua experiência profissional; a respeito da categoria J, percebemos que a maioria dos professores dos 3 universos se enquadra, pois fazem menção espontânea do termo teoria e prática; sobre detalhar os formatos em sala, demonstrando promover o equilíbrio da teoria e da prática

(categoria K), vemos que a maioria dos professores dos três universos conseguiu descrever de modo completo suas atividades; na categoria L, apenas professores dos universos 1 e 2 associam os termos teoria e prática com pauta e saída fotográfica, respectivamente; e a quantidade de professores que acredita que a carga horária é um fator que influencia no equilíbrio mostra um professor nos universos 2 e 3, e dois professores no universo 1 (categoria M);

Com relação ao tema 4, e ainda considerando a experiência mencionada na inferência do tema 3, percebemos que dos 16 professores, apenas quatro acreditam, ou se lembram de mencionar, que a experiência profissional no jornalismo possa auxiliar no momento de enriquecer as aulas. Abaixo podemos verificar a tabela com as respostas relacionadas ao tema.

TABELA 14 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

MENÇÕES ESPONTÂNEAS NA QA1 AO USO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM SALA DE AULA	
PROFESSOR 2	(...) Sempre mesclo teoria e prática e gosto de relatar minha experiência profissional de 18 anos como jornalista e fotógrafa de um jornal diário. Minhas histórias da vida real enriquecem muito as aulas e os alunos gostam de ouvir e dividir também suas experiências. (...)
PROFESSOR 3	Utilizo minha experiência de 23 anos como fotojornalista tentando embasar com elementos teóricos as ideias por mim apresentadas.
PROFESSOR 5	(...) Costuro estes dois momentos ilustrando com minha experiência de repórter fotográfico. Acho, francamente, um boa metodologia pois procuro trazer para a sala de aula uma rotina profissional semelhante à real e sistematizar u,pensamento visual em relação à notícia (<i>sic</i>).
PROFESSOR 16	(...) utilizo a minha experiência profissional atrelada à leitura e a discussão de textos acadêmicos sobre o fotojornalismo e a prática em situações de acontecimentos reais na cidade onde se encontra a IES que leciono, levando os alunos, muitas vezes, fora do horário de aula para que tenham a oportunidade de vivenciar e colocar em prática as discussões advindas do âmbito acadêmico.

Ainda dentro do tema 4, mas agora com relação à categoria J - *Professores que mencionaram espontaneamente o termo teoria e prática* -, verificamos a menção espontânea ao termo onze vezes dentre as 16 respostas ainda durante a primeira questão. Entre estes, o Professor 15 mencionou o termo duas vezes, enfatizando a importância, enquanto os professores 14 e 16 mencionaram apenas de modo implícito. Todas as menções são feitas de forma que promovam uma afirmação com relação à importância de se promover a teoria e a prática em sala de aula, bem

como destacam que os professores, de algum modo, procuram garantir esta postura na docência. Na tabela a seguir podemos verificar os destaques das respostas com relação às menções espontâneas sobre teoria e prática.

TABELA 15 - TEORIA E PRÁTICA

MENÇÕES ESPONTÂNEAS NA QA1 AO TERMO TEORIA E PRÁTICA

PROFESSOR 1	Minha metodologia é satisfatória, harmonizando e fazendo dialogar teoria com prática.
PROFESSOR 2	(...) Sempre mesclo teoria e prática (...)
PROFESSOR 3	(...) tentando embasar com elementos teóricos as ideias por mim apresentadas.
PROFESSOR 4	a metodologia empregada tenta conciliar a relação entre teoria e prática nas atividades de ensino e experimentos práticos.
PROFESSOR 5	Desenvolvo uma metodologia teórico-prática, na teórica trabalho com textos sobre a mensagem fotográfica envolvendo as questões de leitura e a produção de significados na fotografia noticiosa. Já na parte prática trabalho com pautas reais originadas dos jornais diários e datas importantes cobertas pela imprensa. (...)
PROFESSOR 6	Busco conciliar avaliações teóricas com avaliações práticas, em função da especificidade da área.
PROFESSOR 7	Ao longo dos anos, aperfeiçoei ambas. Penso que, no caso da fotografia, o equilíbrio entre teoria e prática faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem. E esse equilíbrio e seus resultados têm mostrado que estou no caminho certo.
PROFESSOR 12	(...) Alterno aulas teóricas e práticas durante todo o processo de aprendizagem do semestre e creio ser esta a melhor forma de ensinar fotografia. (...)
PROFESSOR 14	Procuro ensinar como foi a evolução e o desenvolvimento do fotojornalismo, aplicando os princípios da linguagem fotográfica e informação, adequando a fotografia à pauta, ao texto jornalístico e às diferentes mídias usadas pelo jornalismo. através de trabalhos práticos procuro aplicar as técnicas do fotojornalismo, da edição e da abordagem na reportagem.
PROFESSOR 15	A proposta metodológica está baseada na relação entre teoria e prática. De certo modo, posso afirmar que é satisfatória por propiciar a conexão entre teoria e prática no dia a dia. (...)
PROFESSOR 16	(...) percorro um caminho metodológico que inclui o desenvolvimento do raciocínio crítico com o apoio dos textos que referenciam o pensamento fotográfico jornalístico, com a prática fotojornalística, em situações de acontecimentos reais.

O texto das novas DCNs menciona o termo teoria e prática efetivamente no inciso III do artigo 1º, no inciso V do Artigo 3º e no caput do Artigo 9º, além de outras referências intrínsecas. As menções espontâneas e a preocupação expressada nas respostas dos professores demonstram que mesmo o *Universo 2*, que não soube identificar como as DCNs podem auxiliar na atuação docente, e o *Universo 3*, que não conhece as novas DCNs, possuem uma maioria de integrantes com o objetivo

de promover a integração e o equilíbrio entre a teoria e a prática no exercício docente, conforme esta prevê.

Passando para a categoria seguinte - *categoria K - professores que acreditam promover equilíbrio entre teoria e prática (com exemplos detalhados)* - a questão aberta 2 - QA2: *Você acredita que sua metodologia equilibra aulas teóricas e práticas? Por quê?* - possibilitou verificar a autoavaliação do professores que ainda não haviam abordado o tema com relação a esta prática. Percebemos que 100% dos professores afirmam promover o equilíbrio entre teoria e prática em sala de aula. Entretanto, cinco destes professores responderam apenas que promovem o equilíbrio, sem dar exemplos ou explicações sobre os caminhos percorridos para alcançar tais objetivos. Deste modo eles deixam de se enquadrar na categoria.

TABELA 16 - RESPOSTAS GENÉRICAS PARA QUESTÃO SOBRE TEORIA E PRÁTICA

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 1	Sim, já respondido na pergunta anterior.
PROFESSOR 4	Sim. Eu tento fazer uma boa relação entre teoria e prática.
PROFESSOR 6	Sim, pois esta é uma preocupação e um cuidado que tenho.
PROFESSOR 11	Penso que sim porque sempre mesclamos aulas mais teóricas com aulas ou atividades práticas.
PROFESSOR 13	Sim, porque mesclo teoria e prática durante toda a aula. 50%prática e 50%teoria

Identificamos, entretanto, que 43,7% dos professores - sete dos 16 - exemplifica de forma clara, fornecendo alguns detalhes a respeito do formato utilizado para alcançar o equilíbrio entre teoria e prática em sala de aula, enquadrando-se na categoria K. Não necessariamente estes docentes declararam conhecer as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, entretanto demonstram bastante preocupação em equilibrar as duas frentes teóricas, como podemos ver na TABELA 17, a seguir.

TABELA 17 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA K SOBRE TEORIA E PRÁTICA

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 2	(...) Para mim, teoria e prática devem andar sempre juntas. Quando falo da história da fotografia, na sequência levo os alunos ao laboratório para experienciem o processo químico. Quando aprendem a operar uma câmera precisam de teoria e prática. (...)
PROFESSOR 7	Pelos resultados obtidos. Por ser uma atividade quase que inevitavelmente prática, a junção com aquilo que a passado, dos conhecimentos sistematizados em literaturas diversas, com a sua aplicação - e com os resultados imediatos -, há uma potencialização do aprendizado.
PROFESSOR 9	Sim, porque o aprendizado da história e dos conceitos de câmara clara

	e escura na pintura e arquitetura, por exemplo, reforça as experiências para aperfeiçoar enquadramentos e seus componentes diversos: regra dos terços, planos, composição, foco seletivo, etc. Autores como Boris Kossoy abarcam tanto teoria quanto prática, por exemplo.
PROFESSOR 10	num primeiro momento mostro os principais fotógrafos e até mesmo fotógrafos amigos, que trabalham na minha cidade. depois proponho uma trabalho de rua, que será apresentado em seminário em sala de aula. acredito que assim você consegue educar o olhar do aluno e depois coloca em prática esta educação.
PROFESSOR 12	A cada novo tema discutido, começo com a parte teórica e posteriormente passamos para os exercícios com os equipamentos. Por exemplo, primeiro trabalhamos os conceitos de enquadramento e composição, e nas aulas seguintes saímos para fotografar.
PROFESSOR 15	Sim. Pois a proposta é justamente iniciar de maneira expositiva, com abordagem de conteúdos teóricos e vir seguida de atividade prática. Após a prática, há projeção e discussão das imagens, novamente relacionando com as teorias.
PROFESSOR 16	Porque determino espaços e tempos de produção que transitam entre a teoria e a prática. O que, creio, permite ao aluno pensar e depois executar os exercícios fotojornalísticos.

A categoria L foi criada após percebermos que, de acordo com a variedade de respostas, os termos teoria e prática podem ter sido interpretados de formas diversas, como no exemplo dos Professores 2, 3 e 14, que relacionam o termo teoria ao fato de fornecer pautas em sala de aula, e o termo prática, às saídas fotográficas dos alunos.

TABELA 18 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA L SOBRE TEORIA E PRÁTICA

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 2	(...) Fotografia pautada, é teoria seguida de prática, ética na fotografia exige teoria e discussão com reflexão. (...)
PROFESSOR 3	Acredito que sim pois, tento dar um motivo (pauta) para os alunos a cada saída fotográfica. Utilizo, em alguns casos, as mesmas cobranças que seriam solicitadas em uma redação.
PROFESSOR 14	Acredito que com esta metodologia se aplica sim a prática aos fundamentos teóricos apresentados nas aulas, porque somente com a execução de pautas orientadas os alunos poderão ter realmente um aprendizado de como se faz o bom fotojornalismo.

Já a categoria M trouxe os professores que fizeram menção ao fator carga horária das aulas, relacionando-o com o equilíbrio da teoria e da prática. Um dos professores menciona a carga horária como um fator que promove o equilíbrio, enquanto os outros dois acreditam que poderia haver melhor distribuição.

TABELA 19 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA M SOBRE TEORIA E PRÁTICA

PROFESSOR	RESPOSTA
-----------	----------

PROFESSOR 8	(...) Um dos fatores que contribui para tal equilíbrio deve-se às condições dadas pela universidade: em cada semana tenho 2h teóricas mais 2h práticas com minhas turmas; (...)
PROFESSOR 9	Só lamento que a carga horária é pequena, o que inviabiliza saídas fotográficas com maior frequência.
PROFESSOR 12	Apesar da carga horário ser mais voltada para a prática, acredito que a parte teórica é fundamental para os alunos crescerem na fotografia. <i>(sic)</i>

- No tema 5 - Interdisciplinaridade - os professores do *Universo 3* conseguiram exemplificar com detalhes a promoção da interdisciplinaridade, enquanto um professor do *Universo 1* e um professor do *Universo 2* declararam não promover; Um professor do *Universo 1* não conseguiu descrever o seu formato de aula, fornecendo apenas uma resposta genérica, deixando de ser enquadrado nas categorias (N ou O);

TABELA 20 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA O SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 3	O fato dos alunos não possuírem equipamento próprio dificulta tarefas fora do horário da disciplina. Entendo que os alunos das cadeiras relativas a fotografia poderiam colaborar com as disciplinas que produzem revistas, matérias. Isso implicaria em melhores pauta diminuindo a distância entre o meio acadêmico e situações reais de uma redação. <i>(sic)</i>
PROFESSOR 12	Não encontro nenhuma dificuldade, é que estou ministrando a disciplina há apenas um semestre e ainda não foi possível desenvolver um trabalho mais forte em conjunto com outras áreas.
PROFESSOR 14	Gostaria muito, mas ainda não tive oportunidade!!!

Podemos perceber (TABELA 20) que apenas três, dos 16 participantes, declararam não promover a interdisciplinaridade, enquadrando-se na categoria O. O Professor 3 apontou como principal motivo para a negativa, a falta de equipamentos que proporcionem a realização de tarefas extraclasse. O Professor 12 destacou que apesar de ter dito que não promove a interdisciplinaridade, isto se deve apenas ao curto período de tempo em que está à frente da disciplina, e o Professor 14 respondeu dizendo que não teve oportunidade, mas não explicou se a IES não oferece oportunidades ou se não está lecionando há tempo suficiente, como foi o caso do outro professor.

Entre os respondentes que declararam promover a interdisciplinaridade, observamos que experiências descritas demonstram atividades que vão desde o trabalho alinhado com outras disciplinas dentro do curso de Comunicação Social, até

atividades com a participação de experiências fotográficas em outros campos do conhecimento, como áreas da saúde e de artes.

TABELA 21 - DESTAQUES DAS RESPOSTAS MAIS COMPLETAS DA CATEGORIA N SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 5	As vezes incentivo os alunos de fotojornalismo a participar de coberturas jornalísticas que serão desenvolvidas por outras disciplinas do curso.
PROFESSOR 6	No currículo do curso temos uma ênfase que se chama Produção Multimídia. Esta, faz a edição de conteúdos que os alunos produzem em outras quatro disciplinas.
PROFESSOR 8	Costumo fazer uma boa parceria com o professor de produção gráfica para que os alunos produzam uma revista, na qual eles põem em prática não só o uso das imagens que produziram, mas também a construção da revista, pesquisa, redação das matérias, diagramação, etc. O resultado tem demonstrado que os alunos saem bem preparados e satisfeitos com o que aprenderam.
PROFESSOR 9	Como exemplo, temos fotografia institucional para RP no semestre 1 e vídeo institucional no semestre 2. Assim, questões básicas de enquadramento e foco, por exemplo são antecipadas juntamente com a compreensão de imagem institucional (tanto visual quanto conceitual). Por sua vez, estas disciplinas colaboram com atividades ligadas à Comunicação Organizacional.
PROFESSOR 11	Por exemplo: a turma deste ano está desenvolvendo um trabalho em parceria com outras duas disciplinas do curso. Assim, apresentarão uma exposição fotográfica, farão o lançamento de uma revista e ainda colocarão em prática as teorias das aulas sobre cerimonial.
PROFESSOR 15	Realizamos aulas interdisciplinares aos sábados, por exemplo. Nestes casos, todos os professores do semestre se encontram, planejam e propõem uma atividade aos estudantes. Estas atividades mobilizam os conhecimentos relacionados ao semestre em andamento. No final do dia, os estudantes apresentam o trabalho e são avaliados coletivamente.
PROFESSOR 16	Tenho mais de um exemplo onde consigo desenvolver a interdisciplinariedade entre a cadeira de Fotojornalismo I e as demais disciplinas do Curso de Jornalismo. Especialmente aquelas que produzem revistas e jornais laboratórios. As imagens fotográficas veiculadas nesses jornais são produzidas pelos alunos de Fotojornalismo I, enquanto que os textos são produzidos pelos alunos pertencentes às outras cadeiras, numa troca bastante profícua entre os discentes. Também, os alunos da cadeira que leciono, atendem algumas demandas institucionais, registrando eventos e acontecimentos dentro da faculdade, que geram imagens muitas vezes utilizadas no jornal da instituição

Entre as 13 respostas positivas para a promoção da interdisciplinaridade, sete destacam que conseguem promover atividades com disciplinas do curso, com um trabalho que normalmente resultam em produções publicadas pela turma (TABELA 21). Ainda entre os sete professores que dizem promover a interdisciplinaridade com outras disciplinas do curso, apenas um destacou que os encontros acontecem em horários alternativos, aos sábados.

Podemos verificar que, na resposta do Professor 9, a interdisciplinaridade está subentendida como o conteúdo de fotografia que é antecipado em outras

disciplinas, e não o trabalho realizado em conjunto entre as mesmas, como descrito pelos demais professores. Entretanto, verifica-se que grande parte dos professores consegue oferecer atividades interdisciplinares que resultam em produtos jornalísticos, simulando o trabalho em equipe do mercado jornalístico.

Algumas situações diferenciadas foram verificadas nas respostas para a questão aberta 3, como a do Professor 1, que descreveu promover um trabalho baseado em sua pesquisa própria, que discorda da bibliografia apontada pela IES, e que enfatiza o trabalho textual, embora este não seja o foco da disciplina. Assim também trabalha o Professor 10, que descreveu promover a interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento, partindo de sua pesquisa de mestrado para realizar debates em sala de aula, combinando o fotojornalismo com temas como a antropologia e a sociologia.

O Professor 7 também descreveu a interdisciplinaridade feita entre áreas do conhecimento, abordando arte, semiótica, sociologia e antropologia relacionadas ao fotojornalismo e o Professor 13 acredita alcançar a interdisciplinaridade com trabalhos de fotodocumentarismo e análise de imagens em sites de arte e jornalismo. O Professor 2, por sua vez, foi o único que destacou a prática de realizar encontros dos alunos com profissionais de diversas áreas que, de alguma forma, utilizam a fotografia em seu ramo de atuação, como forma de ilustrar o uso da mídia não apenas na área da comunicação, mas como meio de comunicação nas demais áreas.

- No tema 6 - Estrutura - nos três universos podemos perceber cinco professores insatisfeitos com a estrutura laboratorial oferecida pela IES, incluindo a oferta de equipamentos, sendo dois no *Universo 1*, um no *Universo 2* e dois no *Universo 3*;

As perguntas sobre estrutura laboratorial e equipamentos oferecidos pela IES eram as QAs 5 e 6 (QA5: *Descreva como são os espaços laboratoriais, se eles atendem à demanda e por quê*; QA6: *Descreva como são os equipamentos, se eles atendem à demanda e por quê*). Dos 16 respondentes, quatro se adiantaram descrevendo também os equipamentos na QA5 e entre as respostas foi possível verificar que nove professores descrevem o ambiente laboratorial como um espaço

completo oferecido pela IES, com estúdio fotográfico, iluminação e laboratório digital, com computadores para edição de imagens.

Destas, seis instituições ainda oferecem laboratório de revelação e ampliação em preto e branco, espaço que para o Professor 15, é de extrema importância, pois a prática da fotografia analógica se torna um diferencial no ato fotográfico dentro do jornalismo. Com relação a este espaço, o Professor 5 descreve que o tempo limitado da disciplina na sua IES impede que haja possibilidade de utilização do espaço disponibilizado.

TABELA 22 - LABORATÓRIOS ANALÓGICOS
MENÇÕES AO LABORATÓRIO DE FOTOGRAFIA ANALÓGICA (PB)

PROFESSOR 2	(...) Temos um laboratório de base química para experimentação prática (...)
PROFESSOR 3	Possuem ótimos espaços, laboratório fotográfico preto e branco (...)
PROFESSOR 5	São laboratórios completos para fotografia em preto e branco e que atendem a turma em número de equipamento e oferta de insumos. As disciplinas de fotojornalismo não usam mais esta estrutura e ela está a disposição do Curso Superior de Tecnologia em Fotografia na disciplina de Laboratório em Preto e Branco. Com a disciplina de Fundamento de Fotografia para o Jornalismo é ofertada em 4 créditos não dá tempo de aproveitar este espaço.
PROFESSOR 6	Uma laboratório de fotografia analógico, dividido em sala de revelação e sala de ampliação. (...)
PROFESSOR 13	Possuímos laboratórios analógicos para foto tradicional e foto digital.
PROFESSOR 15	Contamos com laboratórios de revelação fotográfica PB (o qual considero de extrema importância, mesmo sabendo que esta prática não está associada ao exercício da profissão de jornalista nos dias atuais, mas percebo que conhecer e executar tais processos têm se tornado um diferencial no exercício fotográfico cotidiano). (...)

A respeito dos equipamentos, 10 professores acreditam haver equipamentos suficientes, cinco descreveram de modo detalhado o material fornecido, mencionando câmeras semiprofissionais, com lentes intercambiáveis, de marcas renomadas, bastante utilizadas no mercado e de características que proporcionam a simulação do ambiente profissional, incluindo os equipamentos para a edição de imagens, garantindo um bom desempenho no processo ensino aprendizagem.

Entretanto, pode parecer haver uma inconsistência nos dados, já que no quadro geral do tema estrutura temos apenas cinco professores insatisfeitos e dez totalmente satisfeitos, sendo que o total de participantes é de 16 professores. Isto se deve ao posicionamento do Professor 12, que acredita que o laboratório e os equipamentos são de qualidade, entretanto a quantidade destes não atende à demanda de alunos, respondendo negativamente apenas à questão fechada sobre oferta de equipamento. Este dado nos permite entender que, apesar de não haver

um equipamento por aluno, a qualidade do material, bem como a qualidade dos laboratórios oferecidos, é satisfatória.

Sobre o mesmo tema - a quantidade de câmeras disponíveis -, outros dois professores descreveram o fato de que nem sempre há câmeras para o trabalho individual dos alunos, mas enquanto o Professor 15 acredita que isto se torna um impedimento para o bom andamento das aulas, o Professor 16 discorda.

TABELA 23 - EQUIPAMENTOS
DEMANDA X QUANTIDADE DE EQUIPAMENTOS

PROFESSOR 12	Os equipamentos fotográficos são poucos para a demanda do curso. As câmeras que existem são muito boas, modelos avançados da marca Canon, porém é preciso comprar mais câmeras com urgência para manter a qualidade das aulas de fotografia. Com a falta de equipamento, é preciso desenvolver sempre atividades em grupo, o que dificulta a aprendizagem.
PROFESSOR 15	Sim e não. Sim, no diz respeito ao oferecimento e empréstimo de equipamentos. Não porque as turmas, como já mencionado, são grandes, chegando a contabilizar 50 alunos. Neste sentido, o número de câmeras é menor do que de estudantes, o que implica em atividades em grupo nas práticas.
PROFESSOR 16	(...) Também, normalmente temos um equipamento para cada aluno, o que contribui e muito para o processo de aprendizagem. Claro que, quando as turmas ultrapassam o número de 20 alunos, há a necessidade de divisão do equipamento, mas nada que atrapalhe muito o processo de aprendizado.

- No tema 7 - Aprimoramento na docência - os professores do Universo 1 se dividem de modo equilibrado entre as categorias (R, S e T), enquanto no Universo 2, dois professores se enquadram na categoria S, demonstrando que podem melhorar seu desempenho na docência com base em motivações pessoais e externas, um se encaixa na categoria R e o outro na categoria T; no Universo 3, três dos quatro professores se enquadram na categoria R;

Dos 16 professores participantes da pesquisa, apenas o Professor 11 forneceu como resposta à questão aberta 8 - (QA8): *Você acredita que poderia melhorar sua atuação na docência? De que forma?* - a frase "Não se aplica". Não temos como avaliar esta resposta, pois não ficou claro se ele já se sente plenamente preparado, e, deste modo, não acredita que pode melhorar, ou se não entendeu a pergunta e acabou por responder deste modo.

Nas 15 demais respostas verificamos que todos os professores acreditam que podem melhorar seu desempenho como docente, entretanto, as maneiras e

condições para atingir tal evolução são diferentes para cada um deles. Os respondentes que se enquadram na categoria R são os que condicionam a sua evolução à questões pessoais.

TABELA 24 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA R SOBRE MELHORIA NA DOCÊNCIA

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 3	Preciso aumentar meu conhecimento acadêmico com um mestrado, doutorado. Isso possibilitaria, junto com o meu conhecimento profissional, um aumento na minha experiência de docente, acarretando assim em um professor melhor e conseqüentemente, em alunos com uma formação melhor.
PROFESSOR 5	Acho que o professor é um mediador em constante processo porque deve estar atento aos novos movimentos de mercado, saberes estão sendo desenvolvidos em nível teórico, práticos e tecnológico. Mas fundamentalmente provocar a curiosidade e a vontade de aprender.
PROFESSOR 6	Sim, com mais dedicação à pesquisa.
PROFESSOR 10	acredito que sempre poderei melhorar a minha atuação em sala de aula. aliás, o grande prazer de dar aula é que estou sempre aprendendo coisas novas.
PROFESSOR 12	Com certeza poderia melhorar minha atuação na docência e estou trabalhando para isso. Converso muito com os acadêmicos para saber como estão acompanhando as atividades da disciplina e procuro auxílio de meus colegas docentes para aprimorar minhas estratégias em sala de aula. Outro caminho que pretendo seguir para melhorar a atuação é ingressando em um curso de mestrado e seguindo minha formação acadêmica para a prática docente.
PROFESSOR 15	Sim, sempre penso que posso melhorar. A cada semestre observo as propostas que deram certo e possibilidades de mudança para contemplar de maneira satisfatória a ementa e o planejamento da disciplina. Além do mais, penso ser fundamental para o professor estar em constante formação e atualização, pois a profissão é dinâmica e requer atenção constante. A experiência docente vai modificando nossa forma de ver a cada ano.
PROFESSOR 16	Sim, acredito. Reformulando algumas questões referentes à metodologia e à didática de ensino, que embora têm dado conta do conteúdo programático sempre se pode trazer novas possibilidades e, portanto, novas formas de ensinar e atingir o aluno. Também, participando de grupos discussão sobre o ensino do fotojornalismo, de grupos de pesquisa sobre a imagem fotográfica, e me qualificando como doutora, para ampliar os meus conhecimentos teóricos sobre a fotografia e o fotojornalismo. (...)

Verificamos que esses professores possuem opiniões semelhantes a respeito da responsabilidade na melhoria da atuação, apontando caber ao docente, em primeiro lugar. Neste caso os professores apresentaram como maneiras para melhorar a atuação condições ligadas à pesquisa na pós-graduação, ao aprimoramento pessoal, ao diálogo entre colegas, e ao *feedback* da IES, além da observação dos resultados e do diálogo com os próprios alunos, destacando que a responsabilidade de tais iniciativas é pessoal, cabendo ao próprio professor.

Um ponto importante citado por quatro dos sete professores da tabela acima, é a valorização da pós-graduação²⁹ como meio para melhoria individual do docente, demonstrando que existe entre eles a intenção de permanecer em formação contínua, ou pelo menos adquirir grau maior de formação e/ou formação atualizada, frente à constante modificação tecnológica da área do fotojornalismo.

No caso da categoria S, os professores destacam que além da iniciativa individual do professor, a instituição também tem papel importante para alavancar tal evolução. Também nesta categoria está o Professor 13, que coloca como condição para evolução um aumento na cobrança do rendimento dos alunos, nos levando a entender que a evolução do rendimento dos alunos, para ele, também é uma condição para o aprimoramento no seu papel docente.

TABELA 25 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA S SOBRE MELHORIA NA DOCÊNCIA

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 2	Acredito que sim! A própria universidade tem oferecido encontros para novos professores que como eu ingressaram recentemente nesta área. Nestes encontros são debatidos os desafios em sala de aula e são apontados caminhos. A didática, ideias para condução das aulas, ideias de atividades diferentes são sempre bem vindas! O grande desafio é ter que inovar sempre para conquistar a atenção e o interesse dos alunos.
PROFESSOR 7	Sempre podemos melhorar. Como faço parte de um grupo, a forma mais adequada é a integração e o entendimento das partes e, por óbvio, do sistema; interação e diálogo é o caminho para uma melhor atuação enquanto professor.(sic)
PROFESSOR 8	Sempre é possível melhorar, em todos os níveis, e a docência não foge a esta regra. Entendo que este aprimoramento deve partir do docente, mas deve também ser incentivado pela instituição de ensino na qual este docente trabalha.
PROFESSOR 9	Sim, ampliando conhecimento não mais relativo a técnicas e equipamentos, mas em softwares e questões atuais envolvendo convergência midiática. De maneira simples e objetiva, quando as instituições adquirem equipamentos profissionais sempre colaboram para melhorias na docência. Basta lembrar que as DSLR praticamente substituíram as filmadoras no cinema e que fotógrafos profissionais - como o premiado André Liohn - dizem já não se importar em produzirem fotos e vídeos em uma cobertura.
PROFESSOR 13	Exigir mais dos alunos que façam trabalhos voltados para as novas mídias e fujam das tradicionais análises de jornais e revistas.

Percebemos que, para este grupo, a participação ativa da IES e o subsídio desta com relação à estrutura laboratorial do curso é fundamental para a garantia da evolução na atuação docente. O diálogo também é um ponto de destaque, bem como a oferta de encontros, e no caso do Professor 2 podemos perceber que este

²⁹ Entendemos que ao mencionar a palavra "pesquisa" o professor intenciona referir-se à pós-graduação, ambiente acadêmico onde a mesma se desenvolve.

subsídio já acontece efetivamente, considerando a preocupação em garantir o preparo de um professor iniciante.

Na categoria seguinte (T) estão os professores que colocam como condições para seu aprimoramento a oferta de melhores condições de trabalho, melhores estruturas laboratoriais e tecnológicas, bem como questões organizacionais da IES.

TABELA 26 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES DA CATEGORIA T SOBRE MELHORIA NA DOCÊNCIA

PROFESSOR	RESPOSTA
PROFESSOR 1	Minha atuação é a melhor possível dentro dos limites de carga horária da disciplina e de meus próprios limites, com a sobrecarga de trabalho que tenho entre graduação e pós-graduação. Sim, poderia melhorar essa atuação, mas precisaria de condições de trabalho diferentes, como equipamento adequado ao estágio de desenvolvimento tecnológico do fotojornalismo hoje (o que inclui o uso de smartphones conectados à internet para a realização de fotorreportagens com deadline contínuo, por exemplo), uma readequação da estrutura curricular e um tempo maior para preparar aulas e dar atenção ao aluno fora do horário de aula.
PROFESSOR 4	Na atualização de novas diretrizes que o corpo docente não saiba.
PROFESSOR 14	Se houvesse equipamentos adequados como câmeras e computadores poderia melhorar e muito a atuação. Também com a implantação de um LABFOTO pode-se melhorar em muito o ensino do Fotojornalismo.

Podemos perceber que o Professor 1 se sente limitado não apenas pela questão tecnológica, mas também pela falta de tempo para proporcionar atendimento adequado aos alunos, pois atua simultaneamente na graduação e na pós-graduação. O Professor 4 coloca a questão organizacional quando menciona as novas diretrizes, destacando que a IES pode não estar fornecendo subsídios para que o corpo docente se mantenha atualizado e em sintonia com a academia. Por fim, o Professor 14 destaca a melhoria do ensino do Fotojornalismo, tirando o foco da sua atuação enquanto profissional docente, e condiciona a melhoria ao fornecimento de equipamentos e laboratórios.

Além da inferência apresentada com relação às categorias definidas a partir dos dados coletados, outras situações de destaque se mostraram. Podemos perceber, por meio da leitura das respostas dos professores para a primeira questão aberta deste item - *QA1: Como você avalia a metodologia e a didática que costuma utilizar?* -, que algumas das respostas se destacaram devido a peculiaridades, como as dos professores 2 e 8, que apontaram de modo espontâneo e explicitamente a possibilidade de melhorar a própria atuação. O Professor 8 ainda relaciona a

necessidade de evolução relacionada principalmente às mudanças tecnológicas e à consequente mudança no processo de ensino e aprendizagem dos jovens.

TABELA 27 - MENÇÃO ESPONTÂNEA MELHORIA NA ATUAÇÃO

MENÇÕES ESPONTÂNEAS NA QA1 À POSSIBILIDADE DE MELHORIA NA ATUAÇÃO	
PROFESSOR 2	(...) Acredito que eu sempre poderei ser melhor. Estou aprendendo na prática e obtendo bons resultados ³⁰ .
PROFESSOR 8	Considero que a metodologia que utilizo em sala de aula é bem satisfatória, mas noto que as vezes preciso reciclar-me em relação às didáticas empregadas, pois as mudanças nos perfis dos alunos e das tecnologias obrigam-me a adaptar-me às novas formas de aprender das novas gerações.

Ainda nas respostas para a primeira questão aberta identificamos que alguns professores descrevem as atividades promovidas em sala e os suportes que utilizam. Dos 16 participantes, seis destacaram que promovem atividades como leituras, pautas reais e apresentação de conteúdos visuais. Dentre estes, pudemos identificar um professor cuja resposta está sedimentada basicamente sobre o suporte que utiliza em sala para a realização das aulas, chamando a atenção para a simplicidade com relação ao julgamento que este professor faz a respeito do desenvolvimento da metodologia e da didática, considerando que a resposta fornecida versou somente sobre isto, conforme se verifica na tabela a seguir.

TABELA 28 - MENÇÃO AOS SUPORTES

MENÇÕES ESPONTÂNEAS NA QA1 AOS SUPORTES UTILIZADOS EM SALA	
PROFESSOR 11	Utilizo de power point com slides feitos a partir da bibliografia e cronograma do plano e ensino. Acredito que seja satisfatória porque trago de maneira mais ilustrativa um texto ou mesmo um artigo para discussão em sala de aula

Apesar de verificar que todos os professores avaliam de forma bastante positiva a metodologia e a didática utilizada por eles em sala de aula, considerando principalmente a própria atuação, mas também em alguns casos os resultados apresentados pelos alunos, um deles fez uma menção espontânea a uma dificuldade enfrentada em sala de aula, que diz respeito principalmente ao volume de alunos em sala de aula.

³⁰ As respostas que possuírem reticências entre parênteses indicam que foram apresentadas apenas em trechos, e que a íntegra delas pode ser consultada no apêndice, conforme indicado.

TABELA 29 - MENÇÃO ÀS DIFICULDADES
MENÇÕES ESPONTÂNEAS NA QA1 ÀS DIFICULDADES

PROFESSOR 15	(...) Por outro lado, a disciplina acontece com turmas que variam entre 38 e 50 alunos. Isso dificulta o acompanhamento individual nas práticas e percebo que alguns alunos chegam ao final do semestre com dúvidas sobre questões básicas.
--------------	---

Esta dificuldade pôde ser mais verificada nas questões sobre estrutura laboratorial e equipamentos, já descrita acima, mas por se tratar de uma questão aberta inicial e de uma menção espontânea, optamos por fazer o destaque em separado. Assim como o professor 15, que relaciona seu desempenho à observação dos resultados dos alunos, podemos verificar que outros quatro docentes fazem o mesmo. Estes indicam que acreditam estar seguindo o caminho correto de acordo com a evolução que conseguem perceber nos alunos ao final do semestre.

TABELA 30 - AUTOAVALIAÇÃO COM BASE NOS RESULTADOS DOS ALUNOS
MENÇÃO NA QA1 À AUTOAVALIAÇÃO RELACIONADA AOS RESULTADOS
OBSERVADOS NOS ALUNOS

PROFESSOR 2	(...) Utilizo técnicas diversas, e com sensibilidade percebo o que funciona melhor com cada turma. (...)
PROFESSOR 7	(...) Penso que, no caso [caso] da fotografia, o equilíbrio entre teoria e prática faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem. E esse equilíbrio e seus resultados têm mostrado que estou no caminho certo. (sic)
PROFESSOR 8	Considero que a metodologia que utilizo em sala de aula é bem satisfatória, mas noto que as vezes preciso reciclar-me em relação às didáticas empregadas, pois as mudanças nos perfis dos alunos e das tecnologias obrigam-me a adaptar-me às novas formas de aprender das novas gerações.
PROFESSOR 12	(...) Os resultados do primeiro semestre de aula foram positivos e o feedback da turma indicam que estou seguindo um bom caminho.

Por fim apresentamos a análise das respostas fornecidas para a questão aberta 7 - (QA7): *De que modo as DCNs auxiliam no trabalho como professor de fotojornalismo?* - feita para identificar a percepção dos professores com relação ao texto da resolução e se eles conseguem fazer uso em prol da atuação em sala de aula. Houve um retorno de oito respostas para esta questão. Destas, apenas o Professor 14 deu uma resposta genérica, enquanto os demais explanaram suas opiniões de forma mais consistente.

TABELA 31 - DCNS E O AUXÍLIO NA DOCÊNCIA - UNIVERSO 1
 COMO AS DCNS AUXILIAM NA DOCÊNCIA SEGUNDO PROFESSORES DO UNIVERSO 1

PROFESSOR 4	Elas orientam direções, coordenações para ajudar no melhor desempenho das atividades do corpo docente nas atividades de ensino nas instituições.
PROFESSOR 5	Os DCNS nortearam a discussão da nova matriz da instituição que trabalho e também apontou novas possibilidades de ensino e aprendizagem, novas possibilidade de interdisciplinaridade e fundamentalmente define de maneira clara o necessário para a formação profissional estabelecendo margens para qualificação do processo. (sic)
PROFESSOR 6	Auxiliam por que são a partir delas que seguem as avaliações como o Enade. Precisamos preparar os alunos para isto.
PROFESSOR 7	A composição dos seis eixos dá a dimensão da formação do egresso. São pistas que promovem, ao máximo, o que acredito ser um excelente meio de integrar e formar nossos alunos. Por óbvio que o grupo docente tem de estar afinado com essa proposta. Se assim for, cada um, em sua área, perceberá a validade das DCN.
PROFESSOR 8	As DCNs tem por finalidade orientar os elementos mínimos que devem ser trabalhados por todos os cursos e tal direcionamento é bom, mas não impedem que práticas diferenciadas sejam adotadas em diferentes regiões e localidades
PROFESSOR 9	Acredito que a definição clara de Jornalismo para o curso fortaleça o ideal que já acontece com os vestibulandos: em nossa instituição, pouquíssimos entram para serem comunicadores (focar na docência) pois a maioria quer ser jornalista. Em um momento atual em que o audiovisual praticamente integrando e interagindo com a realidade social, acredito que as diretrizes colaboram para prepararmos profissionais críticos e com melhor conhecimento sobre conceitos e práticas da fotografia.
PROFESSOR 14	Mudanças na ementa da disciplina.
PROFESSOR 15	As DCNs orientam todo o processo de ensino e, neste sentido, também o ensino do fotojornalismo. Entendo que a formação do estudante, observando o perfil do egresso, se dá pela relação entre as disciplinas e conhecimentos.

Foi com base nas respostas desta questão que os professores foram divididos em Universos 1, 2 e 3, considerando que os universos 2 e 3 não conseguiram descrever de que forma o texto da Resolução nº 01/2013 poderia auxiliar no desempenho docente. Com relação às respostas dos professores do *Universo 1*, percebemos que o Professor 6 atrela as DCNs ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o mecanismo do MEC para a avaliação do Ensino Superior³¹. Partindo da premissa de que o Enade mede a qualidade de ensino, supõe-se que a preocupação do professor é promover esta qualidade, para que possa ser provada no exame.

Também se verifica que os professores 7, 8 e 9 estão bastante familiarizados com o texto da Resolução, citando situações importantes que também

³¹De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 04/01/2016.

são destacadas nas novas DCNs, como os seis eixos básicos, a orientação de conteúdos base para a montagem da grade curricular, respeitando individualidades e regionalidades, bem como a definição de um curso único de Jornalismo.

Com relação à resposta do Professor 8, que mencionou as individualidades regionais como sendo um aspecto positivo ou negativo, existe uma ambiguidade, já que ao mesmo tempo em que esta característica permite a liberdade de respeitar regionalidades, também oferece margem para que as IESs saiam da proposta inicial. A frase "mas não impedem que", apresentada na resposta do Professor 8, nos leva a crer que o sentido empregado por ele seja negativo, acreditando na segunda hipótese e também fazendo referência a um ensino que se diferencia dependendo da região, levando a crer que os jornalistas não serão profissionais com as mesmas competências em todas as regiões do país ou que o excesso de liberdade pode causar divergências, como também já discutimos nos capítulos anteriores deste estudo.

Uma avaliação geral das respostas para a questão permite perceber que, ainda que de um modo pouco detalhado, cada um dos professores demonstrou o modo como as DCNs poderão auxiliar no seu trabalho enquanto docente, agindo como função balizadora da docência, norteando e oferecendo parâmetros comparativos para verificação dos resultados. A função balizadora aparece em todas as respostas, nos mostrando que o modo como os professores vêem as novas DCNs é realmente o modo como ela deve ser percebida, já que funciona justamente como função normativa e balizadora, diferente da situação que se verifica quando da implantação de currículos mínimos.

Percebemos também que os professores 5, 7 e 15 consideram o perfil do aluno egresso durante este processo de adequação do modelo de ensino às DCNs, e o Professor 7 destaca ainda o papel do docente no processo, chamando a atenção para a importância da sua sintonia com as mudanças e a evolução proposta. Este dado demonstra que, assim como as DCNs postulam, os professores apresentam preocupação com o resultado de sua atuação em sala de aula.

5.3O CRUZAMENTO DOS DADOS COM O PROBLEMA DE PESQUISA

Finalmente, a quarta e última fase corresponde à interpretação dos resultados obtidos e à retomada do debate a respeito das novas DCNs, com o objetivo de responder ao problema inicial de pesquisa. A inferência realizada neste trabalho proporcionou a mediação, promovendo uma transição entre a descrição inicial dos dados coletados, e a interpretação final dos resultados, conforme exemplifica Bardin.

Resumindo o perfil levantado dos professores de fotojornalismo do Sul do País identificamos que estes são, em sua maioria, homens com mais de 40 anos. Apenas um dos participantes não possui formação base em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, sendo que pouco mais de um terço concluiu a graduação entre as décadas de 90 e 2000, enquanto outra parte igual de docentes, 37,5%, concluiu entre 2001 e 2008.

Quanto à formação docente, verificamos que pouco mais da metade, 56,3% possui apenas grau de mestrado, e entre eles, 92,3% acredita que obteve nesta etapa bom preparo para exercício da docência. Entre os professores, 18,8% possui apenas pós-graduação *lato sensu*, e os demais indicaram doutorado cursando, incompleto ou completo, além de um professor possuir pós-doutorado.

Dos 16 professores participantes, 12 (68,9%) passaram por um curso de pós-graduação *lato sensu* e a maioria deles, 63,7%, declarou que esta etapa da sua formação forneceu bom preparo para o exercício da docência.

Mais da metade dos respondentes (56,2%) possui até 9 anos de atuação como docente, enquanto 43,8% possui 10 anos ou mais de experiência em sala de aula. Do total, 25% já ultrapassaram os 15 anos de profissão e 10 possuem emprego paralelo ligado à fotografia, sendo que o percentual de professores que também atua em negócio próprio ou como fotógrafo em jornais é igual, 30%. Os demais atuam como são fotógrafos autônomos (20%), em estúdio fotográfico (10%) ou com a realização de projetos pessoais e consultorias (10%).

Dos participantes, três possuem, pelo menos, três empregos, sendo que dois destes estão ligados à docência, enquanto a terceira ocupação está ligada à fotografia ou ao jornalismo. Deste modo, o tempo que o professor permanece em sala de aula é menor, conforme a pesquisa também demonstrou, sendo que a maioria dos professores passa até 12 horas por semana em sala (43,8%), enquanto

que para 37,5% dos docentes este tempo é de 16 a 20 horas semanais. Apenas 18,8% passa de 30 a 40 horas por semana aula ministrando aulas.

Com relação à estrutura oferecida pela IES, no que diz respeito aos laboratórios, 68,8% dos professores declarou estar satisfeito com o ambiente oferecido pela instituição. Com relação aos equipamentos, o percentual é um pouco menor, 62,5% está satisfeito com o material disponibilizado. Dos professores que afirmaram que a IES oferece estrutura laboratorial satisfatória, apenas um acredita que a IES não oferece equipamentos suficientes, no sentido de que a quantidade de câmeras oferecidas para uso em aula é insuficiente para a demanda de alunos por turma. Os professores que declararam que a IES não oferece estrutura laboratorial satisfatória também declararam que a universidade não oferece equipamentos que atendam à demanda.

Com relação a este dado, uma característica importante de ser ressaltada, é a de que os professores que se disseram insatisfeitos com a questão estrutural, incluindo laboratórios e equipamentos, são atuantes em universidades públicas, sendo duas estaduais (três professores) e duas federais (dois professores). O professor que declarou que o equipamento é de boa qualidade, porém em quantidade insuficiente, representa uma universidade pública sem fins lucrativos. Os demais professores, que se disseram satisfeitos com a estrutura e os equipamentos, atuam todos em universidades privadas. Deste modo podemos perceber que ainda existe uma defasagem na questão estrutural quando se trata da universidade pública.

Com relação às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, 75% dos participantes da pesquisa leu ou já conhece o texto, e destes, 4 não sabem dizer como o conteúdo apresentado na Resolução poderia auxiliar no seu trabalho como docente em sala de aula. E, ainda destes, apenas 2 não costumam orientar trabalhos de conclusão de curso. Não foi possível identificar de que modo os professores que afirmaram ter conhecimento do texto, o fizeram: se foi por incentivo ou imposição da IES, ou por iniciativa própria, visto que, infelizmente, tal pergunta não foi realizada durante o questionário. Deste modo, essa questão fica sugerida para novos estudos sobre o assunto, como um desdobramento, para se chegar a um entendimento mais aproximado com relação às motivações que levam os docentes ao contato com a legislação acerca dos cursos onde lecionam.

Resgatando a pergunta inicial proposta no problema de pesquisa, temos o seguinte questionamento: *De que modo os professores de fotojornalismo percebem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais?* - para o qual teceremos agora algumas considerações com o objetivo principal de fornecer uma resposta, a partir da pesquisa realizada com os professores de fotojornalismo da Região Sul do Brasil.

A partir dos dados coletados, conforme debatemos ao longo do capítulo, percebemos que a grande maioria dos professores - 12 de 16 - declara conhecer as novas DCNs, e destes 12, oito as percebem como instrumento de orientação para seu desempenho em sala de aula, fornecendo para outras questões abertas respostas com palavras que demonstram e comprovam o conhecimento que eles possuem com relação às diretrizes.

Os professores que conhecem as DCNs e acreditam no auxílio delas para a docência são, em grande maioria, mestres, sendo que apenas um possui doutorado. Outra característica que se mostra comum dentro deste *Universo 1*, é de que apenas dois não atuam como fotógrafos profissionais, e outros dois possuem empregos paralelos não ligados à fotografia. Dois atuam em universidades públicas e estão insatisfeitos com a estrutura laboratorial e os equipamentos, e apenas um declarou não promover interdisciplinaridade. Com relação à experiência, apenas um professor possui até 4 anos de atuação como docente, três possuem entre 5 e 9 anos e também três possuem mais de 15 anos, enquanto um tem entre 10 e 15 anos de experiência como professor.

Como podemos perceber, o perfil dos professores do *Universo 1* é bastante diversificado, exceto pela formação, cuja predominância é de mestres, e pela ocupação paralela. Temos nesta categoria uma grande variação de experiências, o que indica que o interesse no conhecimento das novas DCNs não depende da maturidade adquirida por meio da experiência. Também não existe modo de deduzir os motivos que levaram estes professores à leitura da Resolução, visto que pode ter sido motivada pela universidade onde ele atua, ou por vontade própria, indicando engajamento, ora da universidade, ora do professor.

Podemos verificar que a carga horária dentro do *Universo 1* é variada, sendo que dos 8 docentes, quatro atua mais de 18 horas por semana em sala de aula, com uma média de 27 horas aula por semana, enquanto os outros quatro possuem uma média de apenas seis horas aula e meia por semana, gerando uma média final no grupo de 16,75 horas aula por semana. Dada esta variação, percebemos que a

carga horária não configura um fator que possa se dizer influenciador para que os professores tenham contato com as diretrizes, já que no *Universo 1*, estão os professores que conhecem e sabem como as DCNs podem auxiliar no seu exercício docente

Destes 12 que conhecem as DCNs, quatro não souberam dizer de que forma as diretrizes poderiam auxiliar na sua atuação docente. Considerando que as respostas fornecidas por estes quatro professores (1, 2, 3 e 13) em outras questões abertas, podemos verificar que não existe uma sintonia muito grande dos seus discursos com as premissas apontadas no texto da Resolução nº 01/2013, levando a entender que, na realidade, eles podem não conhecer a fundo as diretrizes, e talvez tenham respondido que conheciam por outros motivos.

Neste grupo, o *Universo 2*, apenas um professor atua em universidade pública, e os docentes apresentaram carga horária de oito a 16 horas semanais. Dois possuem experiência de até 4 anos, um tem entre 5 e 9 anos, enquanto apenas um possui mais de 15 anos de atuação como docente. Dois dos professores possuem especialização, enquanto os outros dois possuem doutorado e pós-doutorado. Dos 4 professores, apenas um não atua como fotógrafo profissional, e também um possui emprego paralelo não ligado à fotografia. Também um professor descreve que não costuma promover a interdisciplinaridade, atribuindo a dificuldade ao fato de que os alunos não possuem equipamentos próprios, para que se possa desenvolver um trabalho em horário extra-aula.

Neste caso, poderíamos concluir que os professores do *Universo 2* não possuem um engajamento profundo nas atividades da universidade, visto sua baixa carga horária semanal (uma média de 11 horas aula por semana), considerando que o tempo em que estes estão inseridos em sala não seria o suficiente para que eles sentissem a necessidade do apoio das novas DCNs. Entretanto já foi verificado dentro do *Universo 1* - onde temos professores com mais de 18 horas e professores com apenas 2 horas aulas semanais - que o fator carga horária não caracteriza regra para o conhecimento das DCNs.

O fator interdisciplinaridade ligado aos equipamentos próprios, mencionado por um dos professores, demonstra um conhecimento superficial das diretrizes, já que a prática interdisciplinar não deve depender de questões pessoais dos alunos, sendo promovida dentro da universidade, com subsídios ofertados por esta e em um trabalho de cooperação entre os demais docentes da IES. O envolvimento com

ocupações paralelas, adicionado à baixa carga horária, também poderia se tornar um indicativo de que o profissional estaria bastante engajado em questões externas à universidade, o que poderia fazer com que a atenção dedicada fosse menor, entretanto também verificamos no *Universo 1* que os docentes apresentam ocupações paralelas, derrubando a ligação deste fator com o conhecimento das DCNs.

Por outro lado, os professores que declararam não conhecer as DCNs (10, 11, 12 e 16) demonstraram por meio de suas respostas nas demais questões, alguma sintonia com as premissas presentes na Resolução nº 01/2013, apontando para a coerência que existe entre o que postula o texto normativo e as necessidades vividas em sala de aula. Deste modo, podemos perceber também que as novas DCNs acabam por trazer uma orientação que não foge ao que a maioria dos professores acredita ser o correto, remetendo ao debate descrito por Melo (et al. 2009), a respeito de incluir no documento os anseios da comunidade docente.

Dentro deste grupo, o *Universo 3*, verificamos que dois dos professores possuem até 4 anos de experiência e os outros dois possuem de 10 a 15 anos de atuação na docência. Dois exercem sua função em universidades públicas enquanto os outros dois atuam em IES privada. Dos quatro professores, apenas um não possui ocupação paralela, e três deles ministram 16 horas aula semanalmente, enquanto um possui uma carga horária semanal de 40 horas. Apenas um participante declarou não promover a interdisciplinaridade, mas justificou que não houve oportunidade apenas pelo curto espaço de tempo que está atuando na IES.

Mais uma vez, ao verificar a carga horária, em comparação com os *Universos 1* e *2*, podemos perceber que o desconhecimento das novas DCNs não está necessariamente ligado ao engajamento do professores na IES, visto que a carga horária destes professores do *Universo 3* também apresenta variações, incluindo professores com carga superior a 40 horas aula semanais, e ainda assim eles desconhecem o texto. Também verificamos que o contraste no tempo de experiência demonstra que o desconhecimento ou desinteresse por parte do professor com relação ao texto das diretrizes não é uma consequência de pouca experiência, ao mesmo tempo em que a extensa experiência não é um fator que pesa no sentido de promover o engajamento do profissional no sentido de conhecer as normas.

Entretanto, com base nas respostas, também verificamos que a dificuldade em equilibrar teoria e prática não se faz tão presente como nos debates apresentados ao longo do estudo. Podemos entender que, ao se sentir observado, o participante optou por declarar que promove a teoria e a prática, já que esta seria a premissa correta. Contudo, podemos relacionar esse fato às respostas fornecidas com menção espontânea sobre teoria e prática, já na primeira questão, o que nos mostra que, de fato, os professores acreditam que o equilíbrio entre as duas frentes é essencial para a qualidade das aulas.

Deste modo, verificamos que não existe claramente uma prerrogativa para que os professores conheçam ou não as Diretrizes. Os que possuem conhecimento com relação ao conteúdo da Resolução nº 01/2013, a percebem como normas de orientação e apoio ao professor, no sentido de garantir uma formação completa e homogênea, bem como um instrumento que garante ao aluno condições básicas que asseguram qualidade no Curso de Jornalismo.

Como corolário da pergunta inicial, que figurou o problema de pesquisa "*De que modo os professores de fotojornalismo percebem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Jornalismo?*", fica a pergunta "*E em que medida as DCNs afetam a atuação destes?*", cuja resposta não pôde ser apresentada, visto que não foi possível ter certeza de que os professores possuem real conhecimento com relação ao texto das diretrizes.

Ao resgatar o debate travado ao longo deste trabalho, porém, podemos perceber que um possível motivo para o grande desconhecimento das DCNs seja o histórico de mudanças contínuas e, por vezes, superficiais, impostas de modo verticalizado que a educação superior no campo da Comunicação viveu nos últimos anos. Considerando ainda que na maioria dos casos os docentes não foram sequer ouvidos, no sentido de contribuir com seus anseios, este histórico pode ter formado uma legião de professores desacreditados de normativas, que ao pensarem no eterno "tira e põe" de que tratou Bernardo (2010), acabam por não crer que sejam diretrizes que permanecerão por muito tempo, não sendo, portanto, tão importantes de serem lidas, conhecidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista metodológico deste estudo, percebemos, ao final, que ao considerar tantos temas, a pesquisa se tornou demasiado ampla, e deste modo talvez não tão clara no sentido de apresentar resultados efetivos. Concluimos que o momento seria, talvez, de realizar uma análise aprofundada apenas do tema teoria e prática, para tentar obter os resultados de forma mais refinada. Entretanto todos os dados coletados foram inferidos, retornando resultados que, ao serem tensionados com o debate bibliográfico proposto no trabalho, nos fizeram chegar às conclusões que apresentamos agora.

Dentro de um contexto de contínuas mudanças e controvérsias, inclusive pautado por regulamentações que não se estabilizaram, muito menos conseguiram se estabelecer, portanto, parece lógico o não conhecimento ou o não interesse específico por parte dos docentes pelas DCNs atuais. Ainda aqueles que destacaram ter lido, mas não demonstraram real conhecimento das diretrizes, podem ter agido desta maneira por motivos diversos, entre os quais estariam a vergonha de desconhecer a legislação que vigora sobre sua profissão e o medo de ser julgado, o que torna a situação ainda pior, do ponto de vista da responsabilidade da docência.

Por outro lado, percebemos uma espécie de "já visto/já escutado/já falado" por parte dos professores, pois cada nova legislação implementada é justamente uma repetição destas legislações anteriores que acabaram por não se estabelecer, o que faz com que os professores estejam 'escaldados' com tantas e sempre tão pouco inovadoras mudanças, que apresentam os mesmos motes, como teoria e prática e outros valores já debatidos. Deste modo os docentes acabam por dizer que já conhecem as novas DCNs, ao mesmo tempo em que eles não possuem uma real vontade de estar em contato direto com o material por julgar esta ser apenas mais uma entre tantas legislações fracassadas. Por este motivo é que temos como resultado o aspecto de indiferenciação nos demais aspectos, como carga horária do docente, experiência e etc., pois independente de como é sua rotina de trabalho em sala de aula, a legislação se tornou apenas uma regra a ser seguida.

Durante o debate proposto neste estudo, pudemos perceber que desde a sua implantação, na década de 40, até os tempos atuais, o ensino do jornalismo

passou por mudanças que demonstram uma evolução, como poderíamos esperar, já que o mundo como um todo, permeando o Jornalismo, também evoluiu, principalmente no âmbito tecnológico. Durante esta evolução, temas como a prática jornalística e o seu distanciamento das teorias da comunicação, foram protagonistas de discussões diversas. Deste modo diversos formatos de ensino foram vistos no jornalismo.

O Ciespal, implementado como uma preocupação da UNESCO, e imposto devido ao cenário político ditatorial da época, ao mesmo tempo em que promoveu um avanço e a inserção de um pensamento mais acadêmico, voltado para a pesquisa, também trouxe de forma impositiva um modo de pensar que não condizia exatamente com a realidade brasileira de ensino em jornalismo, e transformou os cursos em cursos de Comunicação Social, de modo a unificar a linguagem utilizada no âmbito acadêmico de comunicação da América Latina, e moldar os comunicadores de acordo com os preceitos do que era relevante para o cenário mundial na época.

Os currículos mínimos vieram, desde então, apresentando o formato que dividia a natureza das disciplinas, criando o que se chamou de disciplinas do tronco comum e do tronco específico, promovendo o que muitos professores e acadêmicos acreditaram ser a origem da ruptura entre a teoria da comunicação e a prática jornalística, fazendo com que o jornalista fosse um comunicador genérico, formado sem uma base sólida que fizesse dialogar as teorias da comunicação com a sua prática profissional do jornalismo. Agora não se fazia mais jornalismo, e sim Comunicação Social, havendo as opções de habilitação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda ou Relações Públicas, entre outras.

O fotojornalismo é parte importante deste debate, pois desempenha um papel fundamental no contar a notícia, e sendo assim, seu ensino também deve ser pensado em função de bem preparar o profissional, para que tenha formação crítica e preparo técnico para que se possa, se não garantir, pelo menos proporcionar alguma imparcialidade, na medida do que é possível, na sua atuação. As consequências para as disciplinas mais práticas foram um distanciamento cada vez maior das teorias, deixando estas relegadas às disciplinas comuns às habilitações. Como pôde ser observado, os estudos que combinam os temas teoria e prática relacionados ao ensino de fotojornalismo ainda são escassos na área da comunicação, que apesar de apresentar amplo debate a respeito dos formatos dos

currículos e diretrizes como um todo, acabam por deixar de fora o debate a respeito do ensino desta disciplina em especial.

As novas DCNs foram concebidas com base neste panorama geral do ensino do jornalismo, como resultado de diversos encontros e debates promovidos pela Comissão de Especialistas com a comunidade acadêmica, envolvendo lideranças de mercado e representantes das categorias relacionadas à atuação jornalística. Apesar da polêmica envolvida nas discussões entre as entidades, as novas diretrizes foram implementadas e devem vigorar para os alunos ingressantes nos cursos de jornalismo no início de 2016. Entre as justificativas mais relevantes para a necessidade do debate a acerca do ensino do jornalismo, bem como para a revisão das diretrizes vigentes antes da Resolução nº 01/2013, está o desequilíbrio entre teoria e prática no ensino do jornalismo, verificado nos documentos a respeito do tema.

Este desequilíbrio entre teoria e prática apresentado tanto no relatório da Comissão de Especialistas, quanto em debates anteriores sobre o ensino de jornalismo, pareceu-nos, está muito mais presente no debate teórico do que na prática docente. Isto porque, no momento em que verificamos os dados coletados por meio da entrevista com os professores de fotojornalismo, a grande maioria se diz tentar - e conseguir, na medida do possível -, promover determinado equilíbrio de acordo com o que julgam ser esta prática pedagógica, incluindo os professores que não conhecem o texto da Resolução nº 01/2013.

Com relação aos professores que disseram conhecer as DCNs, mas que mesmo assim não sabem como elas poderiam auxiliar no seu trabalho como docente, fica a dúvida - e até uma sugestão para novos estudos - a respeito dos motivos que levam estes professores a responder deste modo a pesquisa. Conforme já mencionado, uma hipótese que surge neste momento poderia ser: estariam eles, na realidade, envergonhados por não conhecerem as diretrizes - o que fez com que dissessem que conheciam sem conhecer realmente, ou eles perderam o interesse depois de tantas mudanças ineficazes ao longo da história do ensino de Jornalismo?

Poderiam ser fatores influenciadores deste comportamento, a legislação que vem regendo o Curso de Jornalismo desde sua fundação, e que vem se modificando na tentativa de proporcionar avanços, mas fazendo-o de modo que, por vezes, acaba apenas engessando o processo de ensino-aprendizagem, como a implementação do modelo proposto pelo CIESPAL, que apesar de trazer avanços,

melhorando a qualidade e a metodologia científica dos estudos em jornalismo, instaurou formatos que se perpetuaram e transformaram as universidades em espaços de repetição daquelas informações.

Percebemos, pela análise da pesquisa, que as imposições verticalizadas após Cinco Currículos Mínimos, algumas Diretrizes Curriculares, e do modelo CIESPAL, podem fazer com que os professores já se sintam familiarizados com as legislações, já que depois de tantas mudanças no histórico legislativo do ensino do jornalismo, os professores podem estar então respondendo as questões feitas a respeito das novas diretrizes baseando-se, não no conhecimento efetivo das DCNs, mas sim em suposições criadas a partir deste histórico, já que as tantas outras legislações trouxeram sempre fundamentos semelhantes, sempre com a premissa maior da "qualidade de ensino".

A principal questão é a não efetividade das mudanças. Mesmo com tantas legislações, não houve implementação efetiva, que conseguisse gerir os formatos de ensino, causando uma melhora significativa na qualidade, quando comparada com os formatos anteriores, fazendo com que até mesmo o corpo docente se torne desacreditado de uma nova mudança. Podemos perceber uma espécie de individualismo neste ponto: o professor acredita que ele, por si só, é capaz de promover a interdisciplinaridade e o equilíbrio entre teoria e prática, sem que seja necessária a implantação de novas DCNs com regras para que ele realize este tipo de trabalho em sala de aula.

Dentre tantas preocupações dentro do âmbito da qualidade de ensino, podemos destacar o avanço da integração academia-mercado de trabalho, já que a questão do estágio finalmente toma forma, e se define como obrigatório o exercício deste, para que o aluno consiga ter uma experiência real de mercado de trabalho e por consequência a sua inserção no mesmo. Ao mesmo tempo, percebemos que a atuação paralela, bastante presente entre os entrevistados, também aproxima as duas esferas, já que um professor que está atuante no jornalismo, ou fotojornalismo, em algum momento vai trazer exemplos do seu dia a dia da profissão para a sala de aula, criando noções de mercado nos seus alunos.

E a ligação entre academia e mercado, quando questionada na sua qualidade de formação, leva à discussão a respeito do diploma, da necessidade de formação para atuação no jornalismo, o que conforme visto no decorrer do estudo, contribui ainda mais para a criação de um panorama de incerteza. Ainda durante o processo

de concepção deste trabalho, o debate sobre a exigência do diploma está em pleno acontecimento, por meio de PECs do Diploma, que tramitam no Sistema Judiciário do País, em defesa da exigência da formação para atuar na profissão. Foi um momento de incerteza para o exercício do jornalismo, que teceu o pano de fundo das discussões das novas DCNs.

E esta incerteza, que se fez tão presente nas respostas dos professores, foi percebida também no debate a respeito das mudanças nas DCNs, que apesar de, segundo Melo, ter sido amplo e abrangente, ainda assim não conseguiu agradar a todos os integrantes do Ensino Superior em Jornalismo. A Academia se divide entre defensores do Curso de Jornalismo e defensores da Comunicação Social e suas habilitações. Ambos trazem argumentos bastante semelhantes, como a abrangência e a multitarefa do profissional da área. Cada qual do seu ponto de vista. Obviamente que falou mais alto a voz daqueles que eram a favor do desmembramento, mas ainda assim, não houve satisfação generalizada entre órgãos e entidades, assim como entre os professores entrevistados.

Conforme vimos durante o estudo, uma crise em três níveis, segundo Bucci, ajudava a compor este pano de fundo, no primeiro nível com a situação desfavorável do modelo de negócio, que sofre mudanças radicais graças ao franco desenvolvimento da internet, no segundo, com a situação jurídica relacionada ao diploma e por fim, no terceiro nível a falta de exigência do diploma. As novas DCNs dão conta de orientar para a transposição de tais barreiras. O que se questiona é se os professores estão realmente dispostos a implementar no seu dia a dia, tantos e tão pequenos detalhes, que em outras épocas não foram suficientes para dar conta dos problemas diários vividos tanto na academia, quanto no mercado.

Com relação à independência do Curso de Jornalismo, e dos demais cursos de Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, as reações ficaram divididas entre o grupo que se mostrava completamente a favor, e que se manifestou fortemente para que a extinção do curso de Comunicação Social fosse enfim implementada, o grupo que chamou a manobra de separatista, acreditando que os cursos deveriam se manter como habilitações do campo maior, e ainda aqueles que acreditam que as habilitações deveriam ser extintas para que um único curso de Comunicação Social existisse, unificando em apenas uma formação as três habilitações.

Acreditamos que o modo mais acertado foi mesmo a independência do Jornalismo, visto que acreditamos na sua força dentro da sociedade e na importância do bem fazê-lo. Nas respostas obtidas durante a pesquisa, também foi possível verificar que as opiniões se dividiram, entretanto não de forma tão clara como no debate bibliográfico, fazendo-nos perceber que esta é uma questão secundária, frente a tantas outras que exigem maior atenção e às quais os professores têm se dedicado.

Se as IESs vão conseguir seguir as novas premissas das Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda é uma questão obscura, e pode servir de objeto de novas pesquisas. O que pudemos verificar até o momento, com certa clareza, é que as novas DCNs ainda não estão fazendo parte efetiva e claramente, do exercício do professor em sala de aula, bem como projeta situações ideais em ambientes que, em alguns casos, não estão preparados estruturalmente para atender a tais objetivos. Entretanto, a sintonia entre os preceitos apontados no texto e as premissas demonstradas pelos professores para sua docência levam a concluir que as DCNs, quando efetivamente implementadas, não representarão obstáculo, e sim elemento balizador para que os objetivos com relação à qualidade no ensino do jornalismo - e dos fotojornalistas - sejam atingidos.

7. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJor). **Carta Pública da SBPJor sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo**, 5 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.sbpjor.org.br/sbpjor/wp-content/uploads/2013/09/Carta-da-SBPJor-sobre-as-novas-diretrizes-curriculares-para-o-curso-de-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 07/12/2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJor), **Contribuição ao debate sobre as novas diretrizes para o curso de jornalismo**. Maio 2009. Disponível em <[http://www.sbpjor.org.br/sbpjor/wp-content/uploads/2009/05/Diretrizes_Curriculares_para_Jornalismo_-_Contribuicao_da_SBPJor\(2\).pdf](http://www.sbpjor.org.br/sbpjor/wp-content/uploads/2009/05/Diretrizes_Curriculares_para_Jornalismo_-_Contribuicao_da_SBPJor(2).pdf)>. Acesso em: 25/11/2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJor); FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (FENAJ); FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO (FNPJ). **Diretrizes curriculares para os cursos de jornalismo. Observatório da Imprensa**. São Paulo, n. 749, 01 junho 2013. Disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/ed749-diretrizes-curriculares-para-os-cursos-de-jornalismo/>>. Acesso em: 25/11/2015.

ALBUQUERQUE, A. O Jornalismo no país dos cartórios. **Dossiê Cult**, São Paulo, Edição 188, 21 maio 2014. Disponível em <<http://revistacult.uol.com.br/home/2014/05/o-jornalismo-no-pais-dos-cartorios/>>. Acesso em: 25/11/2015.

BARCELOS, J. D. **Por um fotojornalismo que respeite a dignidade humana: a dimensão ética como questão fundamental na contemporaneidade**. Discursos Fotográficos, Londrina, v.10, n.16, p.111-134, jan./jun. 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. nº 3. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 9ª impressão. Tradução de Júlio Castañon Guimarães.

BERNARDO, C. H.C. **Educação jornalística: entre a cruz da academia e a espada do mercado**, 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

BERNARDO, C. H. C; LEÃO, I. B. **Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional**. Intercom – RBCC, São Paulo, v.35, n.1, pp. 253-274, jan./jun. 2012

BRAGA, J. L. **A formação de professores para a comunicação**. pp 152 - 159. In KUNSCH, Margarida M. K., **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas**. São Paulo: ABECOM, ECA/USP, 1992

BRAGA, J. L. **A sociedade enfrenta sua mídia:** dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar.** 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

BUCCI, E. As faculdades de jornalismo e seu conteúdo. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 539, 26 maio 2009. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/as_faculdades_de_jornalismo_e_seu_conteudo/>. Acesso em: 25/11/2015.

BUENO, N. L.; BRITO, G. S. **Comunicação e tecnologia:** da limitação à delimitação nos cursos de comunicação social. UTFPR, in: Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, Curitiba: UTFPR, 2005.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ:** um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.* [online]. 2013, vol.21, n.2, pp. 513-518. ISSN 1413-389X.

CHRISTOFOLETTI, R. Muitos avanços, alguns problemas. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 556, 22 setembro 2009. Disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/muitos-avancos-alguns-problemas/>>. Acesso em: 25/11/2015.

DEMO, P. **A nova LDB:** ranços e avanços. 2ª edição. Campinas - SP: Papirus Editora, 1997.

DOMINGUES, J. L. **Interesses humanos e paradigmas curriculares.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* v. 67, nº 156, pp. 351-366. Brasília: maio/ago. 1986.

EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (ENECOS). **Nota oficial da ENECOS sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (NDJ).** 15 outubro 2010. Disponível em: <<http://enecos.org/enecos-e-a-ndj/>>. Acesso em: 25/11/2015.

FANTIN, M. RIVOLTELLA, P. C. **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas - SP. Papirus, 2012

FERREIRA, J. C. B. **Docência universitária:** elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo, 2013.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 79, 2002. ISSN 0101-7330. p. 257-272.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (FENAJ). **Formação superior em jornalismo:** uma exigência que interessa a sociedade. Florianópolis: [s.n.], 2002 (Florianópolis: Imprensa da UFSC) 138 p.:il. - 2ª edição.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (FENAJ). **Quem é o jornalista brasileiro?** Perfil da profissão no país. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC e Federação Nacional dos Jornalistas, 2012. Disponível em <www.fenaj.org.br/reinstitu/pesquisa_perfil_jornalista_brasileiro.pdf>. Acesso em: 06/12/2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (FENAJ). **Novas Diretrizes Curriculares: vitória do Jornalismo e da sociedade.** 13 setembro 2013. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/materia.php?id=3941>>. Acesso em: 25/11/2015.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (FENAJ). **Orientações Gerais para Construção de Regulamentos de Estágio Curricular Supervisionado em Jornalismo:** proposta conjunta do FNPJ e da FENAJ. Brasília: 2015. Disponível em <www.fenaj.org.br/educacao/estagio_curricular_jornalismo_proposta_conjunta_%20FNPJ_%20FENAJ.pdf>. Acesso em: 10/08/2015.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Série Pesquisa. v. 6, 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GOMES, I. M. M.; PINTO, J.; ESCOSTEGUY, A. C. **Manifesto quanto ao teor e às conseqüências da proposta de Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo.** Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, COMPOS. Salvador, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <www.compos.org.br/data/biblioteca_1435.pdf>. Acesso em: 25/11/2015.

KUNSCH, M. M. K. **O ensino de comunicação:** análises, tendências e perspectivas. São Paulo: ABECOM, ECA/USP, 1992.

LIMA, I. **Fotojornalismo brasileiro:** realismo e linguagem. Rio de Janeiro: Fotografia Brasileira, 1989.

LIMA, S. A concepção coletiva e inovadora do Projeto Pedagógico. *in* MICK, J.; LIMA, S. (orgs). **Ensinar Comunicação:** desafios pedagógicos no ensino de Jornalismo e Publicidade. Chapecó: Argos, 2012. P. 39-54.

LOPES, F. L. **Jornalista por canudo:** o diploma e o curso superior na construção da identidade jornalística, 2012.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 2001. ed. 06.

LOPES, M. I. V. **A Pós-graduação em Comunicação na USP:** pioneirismo e contribuições na construção do campo no Brasil. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación. ALAIC, 2011. p. 194-202.

LOUZADA, S. **O fotojornalismo e a modernização da imprensa no Brasil**. Artigo apresentado na ST7 História da Mídia do 1º Confibercom. Anais 2011. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/336.pdf>>. Acesso em: 04/12/2014.

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

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

MARTINO, L. C.; HOHLFELDT, A.; FRANÇA, V. V. (orgs.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, G. L. CNE aprova Diretrizes dos Cursos de Jornalismo. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 736, 05 março 2013a. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/cne-aprova-diretrizes-dos-cursos-de-jornalismo/>>. Acesso em: 25/11/2015.

MARTINS, G. L. Diretrizes de Jornalismo e o estágio obrigatório. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 767, 08 outubro 2013b. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/_ed767_diretrizes_de_jornalismo_e_o_estagio_obrigatorio/>. Acesso em: 25/11/2015.

MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MATTOS, S. A. S. Os desafios das novas diretrizes do Curso de Jornalismo. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 783, 28 janeiro 2014, entrevista. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed783_os_desafios_das_novas_diretrizes_do_curso_de_jornalismo/>. Acesso em: 25/11/2015.

MEDITSCH, E. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992a.

MEDITSCH, E. **Adeus Ciespal: Ruptura brasileira no ensino de Jornalismo** in KUNSCH, M. M. K. **O ensino de comunicação: análises, tendências e perspectivas**. São Paulo: ABECOM, ECA/USP, 1992b. p. 198-206.

MEDITSCH, E. **A luta é para consolidar um centro de referência importante de pesquisa em Jornalismo**. FENAJ, 2007. Entrevista. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/materia.php?id=1739>>. Acesso em: 07/08/2015.

MEDITSCH, E. Oportunidade para o reencontro entre teoria e prática. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 787, 25 fevereiro 2014. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed787_oportunidade_para_o_reencontro_entre_teorica_e_pratica/>. Acesso em: 25/11/2015.

MELO, J. M. **Comunicação: teoria e política**. São Paulo: Summus, 1985. (Novas buscas em comunicação; v.1).

MELO, J. M. **Comunicação e modernidade**: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação. São Paulo:Edições Loyola, 1991.

MELO, J. M. **O Pioneirismo de Danton Jobim na Pesquisa Jornalística Brasileira**. X Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Sudeste. Rio de Janeiro. Dezembro de 2004. Disponível em <jornalistadantonjobim.com.br/admin/template/upload/o%20pioneirismo%20de%20danton%20jobim.pdf>. Acesso em: 12/12/2014.

MELO, J. M. Dois pilares da sociedade democrática. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 555, 15 setembro 2009. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/dois-pilares-da-sociedade-democratica/>>. Acesso em: 26/11/2015.

MELO, J. M.; VIZEU, A.; CHAPARRO, C.; MEDITSCH, E.; MOTTA, L. G.; ARAÚJO, L.; MATTOS, S.; MOREIRA, S. V. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 12/12/2014.

MELO, J. M. **Diretrizes curriculares**, por José Marques de Melo. Março de 2014. Disponível em <http://www.portalimprensa.com.br/revista_imprensa/jose+marques+de+melo/64418/diretrizes+curriculares+por+jose+marques+de+melo>. Acesso em: 21/11/2014.

MELO, P. S. de O. **A formação atual do comunicador social no Brasil**: ECA/USP um estudo de caso, 2006.

MENESCAL, M. Do nada ao lugar nenhum. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 748, 28 maio 2013. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed748_do_nada_ao_lugar_nenhum/>. Acesso em: 25/11/2013.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>>. Acesso em: 11/08/2015.

MICK, J.; LIMA, S. (orgs). **Ensinar Comunicação**: desafios pedagógicos no ensino de Jornalismo e Publicidade. Chapecó: Argos, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC): **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18/05/2015.

MORAES JR., E. **A formação cidadã do jornalista no Brasil**: um estudo de caso da formação do jornalista na USP, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. nº 2. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOURA, C. P. de. **O curso de comunicação social no Brasil**: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPURS, 2002.

MUNHOZ, P. **Manipulação, prática profissional e deontologia na fotografia de informação**: identificando novos parâmetros. *In* Brazilian Journalism Research, v. 10, n. 1, 2014. SBPjor/ Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo. pp: 218-245.

NEVES, R. A profissionalização do mercado de trabalho. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 540, 02 junho 2009. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/a_profissionalizacao_do_mercado_de_trabalho/>. Acesso em: 25/11/2015.

NUZZI, E. de F. 40 anos de ensino do Jornalismo no Brasil: Relato Histórico *in* KUNSCH, M. M. K. **O ensino de comunicação**: análises, tendências e perspectivas. São Paulo: ABECOM, ECA/USP 1992 p. 20-39.

OLIVEIRA, E. F. **Múltiplas possibilidades**: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo, 2009.

OLIVEIRA, M. R. de. **Sobre fronteiras no jornalismo**: o ensino e a produção da identidade profissional, 2011.

PEIXOTO, J. G; JÚNIOR, J. A da S. **Produção e Pós Produção no Fotojornalismo Contemporâneo**: o que muda com o digital? UFPE - CTG2009: XVII Congresso de iniciação científica; I Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Disponível em <[http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2009/anais%20\(E\)/conic/pibic/60/096091338SCPO.pdf](http://www.contabeis.ufpe.br/propesq/images/conic/2009/anais%20(E)/conic/pibic/60/096091338SCPO.pdf)>. Acesso em: 02/08/2015.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: Cognição, Semiótica, Mídia. nº 5. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, L. P. **Determinados apontamentos no ensino da fotografia nos cursos paulistas de jornalismo**. Universidade Metodista de São Paulo/UMESP, São Bernardo do Campo/SP: 2003. Disponível em <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/a/a2/CTA2C_-_Texto_3_-_Luciana_Santos.pdf>. Acesso em: 02/08/2015.

SAVIANI, N. **Saber escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).

SIMONIAN, M. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda., 1999.

SOUSA, J. P. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

SOUSA, J. P. **Fotojornalismo: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

TANEGUTI, L. Y. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade.** PROJETO CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 do Ministério da Educação. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09/10/2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TONUS, M.; MOURA, D.; HOHLFELDT, A.; SCHRÖDER, C. Carta aberta ao MEC e Conselho Nacional da Educação. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, n. 718, 29 outubro 2012. Disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/ed718-carta-aberta-ao-mec-e-conselho-nacional-de-educacao/>>. Acesso em: 25/11/2015.

TÓTARO, V. S. **A teoria da Contingência e a conexão entre os Cursos de Comunicação e os Sindicatos dos Jornalistas: teoria e prática no ensino do jornalismo.** In FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS (FENAJ). **Formação superior em jornalismo: uma exigência que interessa a sociedade.** Florianópolis: [s.n.], 2008 (Florianópolis: Imprensa da UFSC) 158 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WOLTON, D. **Pensar a Comunicação.** Brasília: Ed. UnB, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO ONLINE ENVIADO PARA AS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL DO PAÍS QUE OFERECEM CURSO DE JORNALISMO RECONHECIDO PELO MEC

O Currículo do Jornalismo nas novas DCNs e a dicotomia da teoria versus a prática no ensino do fotojornalismo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa “O Currículo do Jornalismo e a dicotomia da teoria versus a prática no ensino do fotojornalismo sob o olhar das novas DCNs” sob responsabilidade da Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito e da mestrandia Dayana Estevam Moreira do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM/UFPR) a quem poderei contatar a qualquer momento durante o período da pesquisa por meio do telefone (41) 3435-1927 ou e-mail pesquisajornalismo2015@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de contribuir para o sucesso da pesquisa. Estou ciente de que não terei benefícios pessoais diretos ao participar desta pesquisa, no entanto, os resultados do estudo poderão contribuir indiretamente para a minha profissão e área de atuação. Fui informado (a) sobre os objetivos do estudo, que, em linhas gerais são: conhecer o perfil e rotina de trabalho dos professores dos cursos de Relações Públicas no Brasil; identificar a concepção pedagógica e modalidades didáticas utilizadas pelos docentes no cotidiano escolar bem como verificar os conhecimentos, habilidades e atitudes que buscam desenvolver no processo ensino aprendizagem. Minha colaboração se fará por meio do preenchimento de um questionário on line na plataforma Google Formulário onde as respostas serão registradas e constituirão a base de dados dos pesquisadores, não envolvendo nenhum risco significativo para minha pessoa, além da expressão de minha opinião. Estou ciente de que as informações poderão ser utilizadas e publicadas para fins institucionais, sociais e acadêmicos, no entanto, não haverá identificação do nome dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo

*estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua identidade. Fui informado (a) ainda de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Ao assinalar a opção “aceito participar”, atesto a minha anuência com esta pesquisa e declaro que compreendi os objetivos, a forma como será conduzida a pesquisa e os riscos e benefícios do estudo conforme aqui descrito.**

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar

PERFIL DOCENTE

Email*

Gênero*

- Feminino
- Masculino

Telefone*

A entrevista contará com uma segunda etapa, e para que possamos entrar em contato, pedimos a gentileza de fornecer o seu telefone com ddd e o melhor horário para entrarmos em contato.

Idade*

- Até 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 anos ou mais

Estado* Unidade federativa onde atua como docente.

- Paraná
- Rio Grande do Sul
- Santa Catarina

Possui formação acadêmica ligada à fotografia?*

Entende-se por formação cursos superiores na área de Comunicação Social ou Artes, ou ainda cursos de especialização ligados à fotografia.

- SIM
- NÃO

Qual é sua formação?*

- Superior completo - bacharelado
- Superior completo - licenciatura
- Tecnólogo
- Outros:

Informe abaixo o nome do curso, a universidade e o ano de formação na graduação*

Possui curso de pós-graduação?*

- Especialização - pós-graduação lato sensu
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Outros:

Quanto você acredita que a sua formação o preparou para o exercício da docência?*

	Não preparou	Me me preparou pouco	Me preparou o necessário	Me preparou muito	Não se aplica
Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Especialização/MBA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pós-doutorado/Livre docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ROTINA DE TRABALHO

IES:*Instituições de Ensino Superior onde leciona atualmente.

Tempo de atuação como docente*Há quanto tempo você atua como docente de fotojornalismo em Instituições de Ensino Superior - contando desde quando deu a sua primeira aula em uma universidade/faculdade?

- Até 4 anos
- Entre 5 e 9 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Mais de 15 anos

Você atua como fotógrafo profissional? *

- SIM
- NÃO

Onde atua?*Pergunta apenas para quem atua em emprego paralelo à docência.

- Negócio próprio

- Fotógrafo autônomo - freelancer
- Estúdio fotográfico
- Agência de Publicidade e Marketing
- Jornal
- Revista
- Emissora de Rádio e TV
- Não se aplica
- Outros:

Você possui outro emprego paralelo que não esteja ligado à fotografia?*

- SIM
- NÃO

Qual a sua ocupação profissional paralela?* Se não tiver, responda "não se aplica".

Quantas horas/aula por semana você ministra atualmente?*

DIDÁTICA E METODOLOGIA

A didática e a metodologia são indissociáveis e atuam de forma complementar como procedimentos que orientam a ação pedagógica. Para Nérici (1981, p. 54), o método é o caminho que se percorre para alcançar objetivos estipulados em um planejamento de ensino, enquanto a didática traz reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica. Partindo desta premissa, responda:

Como você avalia a metodologia e a didática que costuma utilizar?*

Em um parágrafo, faça uma reflexão e uma avaliação sincera da metodologia que tem utilizado hoje em sala de aula, apontando se ela é satisfatória ou não e por quê.

Você acredita que sua metodologia equilibra aulas teóricas e práticas? Por quê?*

INTERDISCIPLINARIDADE

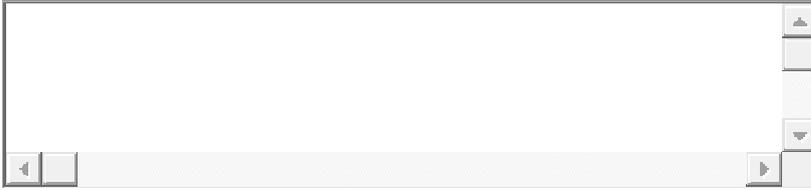
Segundo Leis, professor de Sociologia da UFSC, "a interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes (...), contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual". (2005, p. 09).

Você costuma promover a interdisciplinaridade nas suas aulas? *

- Sim
- Não
- Às vezes

Se a sua resposta foi SIM ou ÀS VEZES, dê um exemplo.

Se a sua resposta foi NÃO, discorra sobre as dificuldades que encontra para trabalhar interdisciplinarmente no seu curso.



ESTRUTURA

Sobre a estrutura oferecida pela(s) IES(s) onde você leciona, levando em consideração a demanda de alunos e o tempo limitado para uso dos equipamentos, responda:

A universidade oferece laboratórios fotográficos satisfatórios?*

- Sim
- Não

Se sim, descreva como são estes espaços, se eles atendem à demanda e por quê.



A universidade oferece equipamentos fotográficos que atendam às necessidades das aulas?*

- Sim
- Não

Se sim, descreva como são estes equipamentos, se eles atendem à demanda e por quê.



DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de normas que regem a Educação no país, desde o ensino infantil até o nível superior. Em 2013 o MEC aprovou as novas DCNs para o curso de jornalismo, que após a implementação retira o curso do status de habilitação da Comunicação Social, passando a ser curso de graduação em Jornalismo, bacharelado. As novas DCNs orientam de que modo a universidade e o professor devem atuar para que ao final do curso o aluno atinja o nível de competências mínimas e esteja apto para o exercício da profissão.

Você conhece ou já leu o texto das DCNs?*

- SIM
- NÃO

Você acredita que as DCNS auxiliam no seu trabalho como professor de fotojornalismo?*

- SIM
- NÃO
- Não sei dizer

Se sim, de que modo você acredita que as Diretrizes auxiliam? Se não, por quê?*

Descreva em algumas palavras como você acredita que as normas estabelecidas no texto das Diretrizes auxiliam ou poderiam auxiliar no seu exercício docente. Se acreditar que não podem auxiliar, descreva os motivos que o levam a ter este ponto de vista. Caso não tenha uma opinião formada escreva "não se aplica".

A rectangular text input field with a light gray border and a white background. It contains no text. On the right side, there are three small square buttons with upward-pointing arrows. On the bottom left and bottom right corners, there are small square buttons with left and right-pointing arrows, respectively.

Você costuma orientar trabalhos de conclusão de curso?*

- SIM

- NÃO

Você acredita que poderia melhorar sua atuação na docência? De que forma?*

Descreva em algumas palavras os motivos da sua resposta.



APÊNDICE 2 - QUADROS COM RESPOSTAS NA ÍNTEGRA PARA AS QUESTÕES ABERTAS

QUADRO QUESTÃO ABERTA 1 - SOBRE METODOLOGIA E DIDÁTICA

COMO VOCÊ AVALIA A METODOLOGIA E A DIDÁTICA QUE COSTUMA UTILIZAR?	
PROFESSOR 1	Minha metodologia é satisfatória, harmonizando e fazendo dialogar teoria com prática.
PROFESSOR 2	Cada aula é um novo aprendizado para mim. Utilizo técnicas diversas, e com sensibilidade percebo o que funciona melhor com cada turma. Filmes, apresentações em power point, leituras com a proposta de os alunos escreverem textos conclusivos sobre as questões levantadas, e assim por diante. Sempre mesclo teoria e prática e gosto de relatar minha experiência profissional de 18 anos como jornalista e fotógrafa de um jornal diário. Minhas histórias da vida real enriquecem muito as aulas e os alunos gostam de ouvir e dividir também suas experiências. Acredito que eu sempre poderei ser melhor. Estou aprendendo na prática e obtendo bons resultados.
PROFESSOR 3	Utilizo minha experiência de 23 anos como fotojornalista tentando embasar com elementos teóricos as ideias por mim apresentadas.
PROFESSOR 4	sim, a metodologia empregada tenta conciliar a relação entre teoria e prática nas atividades de ensino e experimentos práticos.
PROFESSOR 5	Desenvolvo uma metodologia teórico-prática, na teórica trabalho com textos sobre a mensagem fotográfica envolvendo as questões de leitura e a produção de significados na fotografia noticiosa. Já na parte prática trabalho com pautas reais originadas dos jornais diários e datas importantes cobertas pela imprensa. Costuro estes dois momentos ilustrando com minha experiência de repórter fotográfico. Acho, francamente, um boa metodologia pois procuro trazer para a sala de aula uma rotina profissional semelhante à real e sistematizar u,pensamento visual em relação à notícia.
PROFESSOR 6	Busco conciliar avaliações teóricas com avaliações práticas, em função da especificidade da área.
PROFESSOR 7	Ao longo dos anos, aperfeiçoei ambas. Penso que, no cado da fotografia, o equilíbrio entre teoria e prática faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem. E esse equilíbrio e seus resultados têm mostrado que estou no caminho certo.
PROFESSOR 8	Considero que a metodologia que utilizo em sala de aula é bem satisfatória, mas noto que as vezes preciso reciclar-me em relação às didáticas empregadas, pois as mudanças nos perfis dos alunos e das tecnologias obrigam-me a adaptar-me às novas formas de aprender das novas gerações.
PROFESSOR 9	Já lecionei fotojornalismo e atualmente leciono fotografia para o curso de Relações Públicas, com foco na imagem institucional. Utilizo método próprio que conta com técnicas básicas da fotografia, mas principalmente a construção conceitual e visual da imagem das organizações (composta por tomadas, entrevistas, visitas e referências teóricas e históricas, como Jean Manzon). Esta metodologia foi apresentada no último Intercom (Foz) e será publicada no livro "A Fotografia na Academia", org. Paulo Boni (agosto de 2015).
PROFESSOR 10	procuro estimular o aluno a praticar sozinho o olhar fotográfico, adquirindo uma câmera, que é uma ferramenta de trabalho, ou mesmo com o celular, outra ferramenta cada dia mais eficiente. trabalhamos com uma geração audiovisual, que precisa de referência para exercitar o olhar

	fotográfico. por isso mostro muito conteúdo visual e proponho um trabalho prático para finalizar.
PROFESSOR 11	Utilizo de power point com slides feitos a partir da bibliografia e cronograma do plano e ensino. Acredito que seja satisfatória porque trago de maneira mais ilustrativa um texto ou mesmo um artigo para discussão em sala de aula.
PROFESSOR 12	Apesar da minha curta experiência na docência da fotografia, ministro a disciplina há apenas seis meses, acredito que a metodologia e a didática que utilizo em sala de aula são satisfatórias para alcançar o objetivo de ensinar os conceitos básicos de fotografia para os estudantes. Alterno aulas teóricas e práticas durante todo o processo de aprendizagem do semestre e creio ser esta a melhor forma de ensinar fotografia. Os resultados do primeiro semestre de aula foram positivos e o feedback da turma indicam que estou seguindo um bom caminho.
PROFESSOR 13	é satisfatória pois contempla a formação de profissionais da fotografia para a imprensa
PROFESSOR 14	Procuro ensinar como foi a evolução e o desenvolvimento do fotojornalismo, aplicando os princípios da linguagem fotográfica e informação, adequando a fotografia à pauta, ao texto jornalístico e às diferentes mídias usadas pelo jornalismo. através de trabalhos práticos procuro aplicar as técnicas do fotojornalismo, da edição e da abordagem na reportagem.
PROFESSOR 15	A proposta metodológica está baseada na relação entre teoria e prática. De certo modo, posso afirmar que é satisfatória por propiciar a conexão entre teoria e prática no dia a dia. Assim, parece-me, é mais efetiva no aprendizado. Além disso, fazemos, após as práticas, a projeção de algumas imagens com discussão baseada nos aspectos teóricos trabalhados naquele conteúdo. Por outro lado, a disciplina acontece com turmas que variam entre 38 e 50 alunos. Isso dificulta o acompanhamento individual nas práticas e percebo que alguns alunos chegam ao final do semestre com dúvidas sobre questões básicas.
PROFESSOR 16	Creio que tanto a metodologia quanto a didática que aplico para o desenvolvimento do conteúdo programático da cadeira de Fotojornalismo - que a partir do próximo semestre passará a chamar-se Fotografia de imprensa - são bastante satisfatórios para o aprendizado dos discentes. Afirmo isso porque desde que comecei a lecionar as cadeiras de fotografia na Instituição em que trabalho nesses doze anos, percorro um caminho metodológico que inclui o desenvolvimento do raciocínio crítico com o apoio dos textos que referenciam o pensamento fotográfico jornalístico, com a prática fotojornalística, em situações de acontecimentos reais. Bem como a experiência de dois anos como fotojornalista de um grande grupo de comunicação do RS. Ou seja, utilizo a minha experiência profissional atrelada à leitura e a discussão de textos acadêmicos sobre o fotojornalismo e a prática em situações de acontecimentos reais na cidade onde se encontra a IES que leciono, levando os alunos, muitas vezes, fora do horário de aula para que tenham a oportunidade de vivenciar e colocar em prática as discussões advindas do âmbito acadêmico.

QUADRO QUESTÃO ABERTA 2 - SOBRE METODOLOGIA E DIDÁTICA

VOCÊ ACREDITA QUE SUA METODOLOGIA EQUILIBRA AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS? POR QUÊ?	
PROFESSOR 1	Sim, já respondido na pergunta anterior.
PROFESSOR 2	Atualmente ministro as disciplinas de Fotografia em Jornalismo I e II. Para

	mim, teoria e prática devem andar sempre juntas. Quando falo da história da fotografia, na sequência levo os alunos ao laboratório para experienciarem o processo químico. Quando aprendem a operar uma câmera precisam de teoria e prática. Fotografia pautada, é teoria seguida de prática, ética na fotografia exige teoria e discussão com reflexão. Quero formar profissionais que pensem e executem a fotografia. A cada encontro inicio com teoria e finalizo com prática.
PROFESSOR 3	Acredito que sim pois, tento dar um motivo (pauta) para os alunos a cada saída fotográfica. Utilizo, em alguns casos, as mesmas cobranças que seriam solicitadas em uma redação.
PROFESSOR 4	Sim. Eu tento fazer uma boa relação entre teoria e prática.
PROFESSOR 5	Sim é muito equilibrado porque considerando momento que o jornalismo atravessa, fortemente impactado pela tecnologia móvel e pela internet, é necessário que repórter contemporâneo entre no mercado de trabalho familiarizado com diferentes plataformas para publicar o que apurou. É urgente que estes novo profissionais tenha uma boa aproximação com as linguagens de texto, áudio e principalmente com as imagens em vídeo a fotografia.
PROFESSOR 6	Sim, pois esta é uma preocupação e um cuidado que tenho.
PROFESSOR 7	Sim. Pelos resultados obtidos. Por ser uma atividade quase que inevitavelmente prática, a junção com aquilo que a passado, dos conhecimentos sistematizados em literaturas diversas, com a sua aplicação - e com os resultados imediatos -, há uma potencialização do aprendizado.
PROFESSOR 8	Apesar de perceber que preciso renovar certas práticas pedagógicas, entendo que consigo equilibrar práticas e teorias em minhas aulas. Um dos fatores que contribui para tal equilíbrio deve-se às condições dadas pela universidade: em cada semana tenho 2h teóricas mais 2h práticas com minhas turmas; a universidade disponibiliza equipamentos e espaços adequados às aulas práticas; a quantidade de equipamentos e a possibilidade de empréstimos pelos alunos permitem que todos possam praticar, tanto durante as aulas quanto em outros horários extra-classe.
PROFESSOR 9	Sim, porque o aprendizado da história e dos conceitos de câmara clara e escura na pintura e arquitetura, por exemplo, reforça as experiências para aperfeiçoar enquadramentos e seus componentes diversos: regra dos terços, planos, composição, foco seletivo, etc. Autores como Boris Kossoy abarcam tanto teoria quanto prática, por exemplo. Só lamento que a carga horária é pequena, o que inviabiliza saídas fotográficas com maior frequência.
PROFESSOR 10	acredito que sim. num primeiro momento mostro os principais fotógrafos e até mesmo fotógrafos amigos, que trabalham na minha cidade. depois proponho uma trabalho de rua, que será apresentado em seminário em sala de aula. acredito que assim você consegue educar o olhar do aluno e depois coloca em prática esta educação.
PROFESSOR 11	Penso que sim porque sempre mesclamos aulas mais teóricas com aulas ou atividades práticas.
PROFESSOR 12	Como mencionei no parágrafo anterior, alterno aulas teóricas e práticas durante todo o semestre. A cada novo tema discutido, começo com a parte teórica e posteriormente passamos para os exercícios com os equipamentos. Por exemplo, primeiro trabalhamos os conceitos de enquadramento e composição, e nas aulas seguintes saímos para fotografar. Esse é o formato que dei para a disciplina. Apesar da carga horário ser mais voltada para a prática, acredito que a parte teórica é fundamental para os alunos crescerem na fotografia.
PROFESSOR 13	Sim, porque mesclo teoria e prática durante toda a aula. 50%prática e 50%teoria
PROFESSOR 14	Acredito que com esta metodologia se aplica sim a prática aos fundamentos teóricos apresentados nas aulas, porque somente com a execução de pautas orientadas os alunos poderão ter realmente um aprendizado de como se faz o bom fotojornalismo.

PROFESSOR 15	Sim. Pois a proposta é justamente iniciar de maneira expositiva, com abordagem de conteúdos teóricos e vir seguida de atividade prática. Após a prática, há projeção e discussão das imagens, novamente relacionando com as teorias.
PROFESSOR 16	Sim, acredito. Porque determino espaços e tempos de produção que transitam entre a teoria e a prática. O que, creio, permite ao aluno pensar e depois executar os exercícios fotojornalísticos.

QUESTÃO ABERTA 3 - SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

EXEMPLOS DE PROMOÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA	
PROFESSOR 1	Trabalho com texto conjugado à fotografia, embora o texto não seja foco principal da disciplina; trago os conteúdos de minha pesquisa para sala de aula, pesquisa essa que discorda da maior parte da bibliografia canônica do programa da disciplina, tanto por partir de pressupostos diferentes dos da Comunicação quanto por, quando se debruça sobre os mesmos temas, ter visão diferente.
PROFESSOR 2	Ao ministrar Seminário de Atividades Profissionais em Fotografia levei para a sala de aula profissionais de diversas áreas que utilizam a fotografia no seu trabalho: biólogos, odontólogos, médicos, artistas, entre outros. Levei a turma para experimentar a fotografia microscópica no laboratório de Biologia da [universidade], e propus experiências práticas de astrofotografia entre outras.
PROFESSOR 3	DECLAROU NÃO PROMOVER
PROFESSOR 4	Uma atividade com outros campos da comunicação.
PROFESSOR 5	As vezes incentivo os alunos de fotojornalismo a participar de coberturas jornalísticas que serão desenvolvidas por outras disciplinas do curso.
PROFESSOR 6	No currículo do curso temos uma ênfase que se chama Produção Multimídia. Esta, faz a edição de conteúdos que os alunos produzem em outras quatro disciplinas,
PROFESSOR 7	Procuro trazer às discussões outras áreas do conhecimento. No caso específico da fotografia ou do fotojornalismo, questões que envolvam sociologia, antropologia, arte e semiótica são sempre bem-vindas para a compreensão e alargamento da visão sobre o que é dito e feito.
PROFESSOR 8	Costumo fazer uma boa parceria com o professor de produção gráfica para que os alunos produzam uma revista, na qual eles põem em prática não só o uso das imagens que produziram, mas também a construção da revista, pesquisa, redação das matérias, diagramação, etc. O resultado tem demonstrado que os alunos saem bem preparados e satisfeitos com o que aprenderam.
PROFESSOR 9	Como exemplo, temos fotografia institucional para RP no semestre 1 e vídeo institucional no semestre 2. Assim, questões básicas de enquadramento e foco, por exemplo são antecipadas juntamente com a compreensão de imagem institucional (tanto visual quanto conceitual). Por sua vez, estas disciplinas colaboram com atividades ligadas à Comunicação Organizacional.
PROFESSOR 10	tenho mestrado em antropologia e trabalho com textos de autores que fazem reflexões sobre a fotografia, sob o ponto de vista sociológico. trabalho também com documentários sobre a história da arte, para mostrar que a necessidade de registro de imagens e de narrativas imagéticas são ancestrais e intrínsecas.
PROFESSOR 11	Por exemplo: a turma deste ano está desenvolvendo um trabalho em parceria com outras duas disciplinas do curso. Assim, apresentarão

	uma exposição fotográfica, farão o lançamento de uma revista e ainda colocarão em prática as teorias das aulas sobre cerimonial.
PROFESSOR 12	DECLAROU NÃO PROMOVER
PROFESSOR 13	Trabalhos de foto documentarismo, estudo de análise de imagens em sites de arte e jornalismo.
PROFESSOR 14	DECLAROU NÃO PROMOVER
PROFESSOR 15	Realizamos aulas interdisciplinares aos sábados, por exemplo. Nestes casos, todos os professores do semestre se encontram, planejam e propõem uma atividade aos estudantes. Estas atividades mobilizam os conhecimentos relacionados ao semestre em andamento. No final do dia, os estudantes apresentam o trabalho e são avaliados coletivamente.
PROFESSOR 16	Tenho mais de um exemplo onde consigo desenvolver a interdisciplinariedade entre a cadeira de Fotojornalismo I e as demais disciplinas do Curso de Jornalismo. Especialmente aquelas que produzem revistas e jornais laboratórios. As imagens fotográficas veiculadas nesses jornais são produzidas pelos alunos de Fotojornalismo I, enquanto que os textos são produzidos pelos alunos pertencentes às outras cadeiras, numa troca bastante profícua entre os discentes. Também, os alunos da cadeira que leciono, atendem algumas demandas institucionais, registrando eventos e acontecimentos dentro da faculdade, que geram imagens muitas vezes utilizadas no jornal da instituição

[A QUESTÃO ABERTA 4 ENCONTRA-SE NO CORPO DO TRABALHO POR FIGURAR UMA TABELA PEQUENA]

QUADRO QUESTÃO ABERTA 5 - SOBRE ESTRUTURA DA IES

DESCREVA A ESTRUTURA LABORATORIAL QUE A IES OFERECE	
PROFESSOR 1	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE LABORATÓRIO SATISFATÓRIO
PROFESSOR 2	Os alunos têm câmeras Nikon sempre disponíveis para as tarefas práticas no período de aula e ainda podem retirá-las para exercitar a fotografia em casa, durante o final de semana. Temos um laboratório de base química para experimentação prática, um estúdio com iluminação artificial, e laboratórios de informática munidos de computadores com os programas photoshop e corel, com a facilidade de um projetor para todos acompanharem o passo a passo das tarefas.
PROFESSOR 3	Possuem ótimos espaços, laboratório fotográfico preto e branco, colorido, estúdio fotográfico. Os computadores disponíveis também estão dentro das qualidades exigidas por profissionais do mercado.
PROFESSOR 4	Uma sala de aula com bancada e computadores e 20 câmeras Nikon D90 para experimentos práticos.
PROFESSOR 5	São laboratórios completos para fotografia em preto e branco e que atendem a turma em número de equipamento e oferta de insumos. As disciplinas de fotojornalismo não usam mais esta estrutura e ela está a disposição do Curso Superior de Tecnologia em Fotografia na disciplina de Laboratório em Preto e Branco. Com a disciplina de Fundamento de Fotografia para o Jornalismo é ofertada em 4 créditos

	não dá tempo de aproveitar este espaço.
PROFESSOR 6	Uma laboratório de fotografia analógico, dividido em sala de revelação e sala de ampliação. Ainda, equipamentos digitais.
PROFESSOR 7	Atende, e muito, a demanda existente. O laboratório de foto é amplo, arejado, limpo, seguro e oferece totais condições técnicas de trabalho.
PROFESSOR 8	Atualmente a fotografia é digital, portanto os laboratórios químicos transformaram-se em laboratórios digitais, que utilizam programas de tratamento de imagens, tais como Photoshop e Lightroom. Tais laboratórios estão bem montados, com computadores e programas bem atuais, que atendem perfeitamente as demandas do mercado.
PROFESSOR 9	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE LABORATÓRIO SATISFATÓRIO
PROFESSOR 10	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE LABORATÓRIO SATISFATÓRIO
PROFESSOR 11	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE LABORATÓRIO SATISFATÓRIO
PROFESSOR 12	A [Universidade K] possui um estrutura bastante completa para trabalhar a fotografia. Um amplo estúdio de fundo infinito com todos os equipamentos de iluminação necessários para trabalhar a disciplina. Além disso, possui um laboratório de informático exclusivo para o tratamento de imagem com os softwares mais avançados do mercado. Estes espaços são suficientes para atender à demanda do curso
PROFESSOR 13	Possuímos laboratórios analógicos para foto tradicional e foto digital.
PROFESSOR 14	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE LABORATÓRIO SATISFATÓRIO
PROFESSOR 15	Contamos com laboratórios de revelação fotográfica PB (o qual considero de extrema importância, mesmo sabendo que esta prática não está associada ao exercício da profissão de jornalista nos dias atuais, mas percebo que conhecer e executar tais processos têm se tornado um diferencial no exercício fotográfico cotidiano). Utilizamos câmeras fotográficas analógicas, com comandos manuais. Fazemos aula prática de revelação e ampliação fotográfica (processos manuais) PB. Além disso, a IES possui um estúdio fotográfico equipado (com recursos como softbox, flash, rebatedores, etc. e um televisor que pode ser conectado à câmera fotográfica para projeção das imagens). Nas salas de aula há datashow para projeção de conteúdos e imagens. São disponibilizadas 22 câmeras (e objetivas como tele, olho de peixe, macro, etc.) para empréstimo aos estudantes - para realização de atividades previstas nas disciplinas.
PROFESSOR 16	O laboratório de fotografia da instituição que trabalho sempre atendeu às demandas dos cursos que necessitam do ensino e aprendizagem da fotografia, com espaços bem definidos, amplos e suficientes aos discentes. Mesmo quando passou por uma reformulação ao final do ano passado, quando a instituição, por questões de redução de gastos, optou por manter apenas a parte operacional em digital do laboratório de fotografia, ainda assim continuamos com espaços eficientes. Dessa forma, temos hoje três salas que fazem parte do laboratório de fotografia: a sala de coordenação, onde ficam os equipamentos menores, como câmeras, objetivas e bolsas de transporte de equipamento fotográfico, mesa e cadeira para o uso do professor (a) coordenador e ou monitores, sendo este uma espaço de trânsito restritivo e, portanto, não muito grande, medindo mais ou menos 6 x 4 metros; a sala chamada de laboratório de imagem digital, que ficou maior em relação a anterior, medindo em torno de 25 x 9 metros, e contendo 24 computadores, mesas, cadeiras e quadro branco; e o estúdio fotográfico, que também ficou maior após a reformulação do laboratório, tendo em torno de 13 x 10 metros, e contendo as luzes, tripés, mesa de fundo infinito e parede de fundo infinito para a

	<p>realização das disciplinas e aulas que precisam ser desenvolvidas neste espaço. Creio que estes espaços atendem as demandas das disciplinas porque, em primeiro lugar, as turmas de fotografia, não somente as de fotojornalismo, normalmente não passam de 20 a 25 alunos. Em segundo lugar, porque possuem espaço físico confortável e bem estruturados para as práticas necessárias.</p>
--	--

QUESTÃO ABERTA 6 - SOBRE ESTRUTURA

DESCREVA OS EQUIPAMENTOS QUE A IES OFERECE	
PROFESSOR 1	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE EQUIPAMENTOS FOTOGRÁFICOS QUE ATENDAM ÀS NECESSIDADES DAS AULAS.
PROFESSOR 2	Temos câmeras Nikon 3200 com diferentes lentes, em número suficiente para atender toda a turma no período de aula. Os equipamentos atendem à demanda porque oferecem a possibilidade de uso do modo manual, que é a base para entender a fotografia, e ainda a troca de lentes para que os alunos compreendam as diferenças entre elas.
PROFESSOR 3	Possuem ótimos equipamentos fotográficos. Contam com as duas das melhores marcas de câmeras fotográficas para fotojornalismo que são a Canon e a Nikon. Além das máquinas, o estúdio fotográfico possui tochas (flashes) profissionais. Sendo assim, atendem à demanda pois os equipamentos disponíveis são, em sua maioria, os mesmos que profissionais utilizam no mercado de trabalho. Portanto, se os alunos quiserem, eles tem a possibilidade de sair da academia com a carga de conhecimento que o mercado exige.
PROFESSOR 4	20 Câmeras Nikon D90 para as atividades práticas.
PROFESSOR 5	São câmeras fotográficas DSLR digitais atualizadas e em quantidade adequada.
PROFESSOR 6	Analógicos e digitais.
PROFESSOR 7	Para uso restrito em sala de aula, são 30 câmeras fotográficas, mais os equipamentos de estúdio (fundo infinito, luzes diversas, mesa still, computadores MAC para visualização e edição de imagens...); e para saídas a campo, cerca de 25 câmeras. Todas as câmeras são semiprofissionais (Canon T3i ou Nikon). Há também lentes variadas: como teles de 100/400.
PROFESSOR 8	Temos equipamentos bem atuais, de boa resolução. Trabalhamos tanto com câmeras Nikon como Canon e para ambas temos um variado conjunto de objetivas, de diferentes distâncias focais, que permitem todo tipo de trabalho fotográfico. Nos laboratórios os computadores iMac são de última geração, com monitores bem calibrados, permitindo um bom trabalho de tratamento e edição das fotos.
PROFESSOR 9	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE EQUIPAMENTOS FOTOGRÁFICOS QUE ATENDAM ÀS NECESSIDADES DAS AULAS
PROFESSOR 10	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE EQUIPAMENTOS FOTOGRÁFICOS QUE ATENDAM ÀS NECESSIDADES DAS AULAS
PROFESSOR 11	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE EQUIPAMENTOS FOTOGRÁFICOS QUE ATENDAM ÀS NECESSIDADES DAS AULAS
PROFESSOR 12	Os equipamentos fotográficos são poucos para a demanda do curso. As câmeras que existem são muito boas, modelos avançados da marca Canon, porém é preciso comprar mais câmeras com urgência

	para manter a qualidade das aulas de fotografia. Com a falta de equipamento, é preciso desenvolver sempre atividades em grupo, o que dificulta a aprendizagem.
PROFESSOR 13	Uma máquina fotográfica Nikon D3100 para cada aluno na aula.
PROFESSOR 14	DECLAROU QUE A IES NÃO OFERECE EQUIPAMENTOS FOTOGRÁFICOS QUE ATENDAM ÀS NECESSIDADES DAS AULAS
PROFESSOR 15	Sim e não. Sim, no diz respeito ao oferecimento e empréstimo de equipamentos. Não porque as turmas, como já mencionado, são grandes, chegando a contabilizar 50 alunos. Neste sentido, o número de câmeras é menor do que de estudantes, o que implica em atividades em grupo nas práticas.
PROFESSOR 16	Os equipamentos são atualizados a cada 5 ou 6 anos, são semi-profissionais e com objetivas intercambiáveis e variadas - característica importantíssima para que os alunos, especialmente os de fotojornalismo, consigam aprender e desenvolver as atividades práticas dessa área. Também, normalmente temos um equipamento para cada aluno, o que contribui e muito para o processo de aprendizagem. Claro que, quando as turmas ultrapassam o número de 20 alunos, há a necessidade de divisão do equipamento, mas nada que atrapalhe muito o processo de aprendizado.

QUESTÃO ABERTA 7 - SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

DE QUE MODO AS DCNS AUXILIAM NO TRABALHO COMO PROFESSOR DE FOTOJORNALISMO?	
PROFESSOR 1	CONHECE AS DCNS, MAS NÃO SABE DIZER SE ELAS AUXILIAM NA ATUAÇÃO DOCENTE
PROFESSOR 2	CONHECE AS DCNS, MAS NÃO SABE DIZER SE ELAS AUXILIAM NA ATUAÇÃO DOCENTE
PROFESSOR 3	CONHECE AS DCNS, MAS NÃO SABE DIZER SE ELAS AUXILIAM NA ATUAÇÃO DOCENTE
PROFESSOR 4	Elas orientam direções, coordenações para ajudar no melhor desempenho das atividades do corpo docente nas atividades de ensino nas instituições.
PROFESSOR 5	Os DCNS nortearam a discussão da nova matriz da instituição que trabalho e também apontou novas possibilidades de ensino e aprendizagem, novas possibilidade de interdisciplinaridade e fundamentalmente define de maneira clara o necessário para a formação profissional estabelecendo margens para qualificação do processo.
PROFESSOR 6	Auxiliam por que são a partir delas que seguem as avaliações como o Enade. Precisamos preparar os alunos para isto.
PROFESSOR 7	A composição dos seis eixos dá a dimensão da formação do egresso. São pistas que promovem, ao máximo, o que acredito ser um excelente meio de integrar e formar nossos alunos. Por óbvio que o grupo docente tem de estar afinado com essa proposta. Se assim for, cada um, em sua área, perceberá a validade das DCN.
PROFESSOR 8	As DCNs tem por finalidade orientar os elementos mínimos que devem ser trabalhados por todos os cursos e tal direcionamento é bom, mas não impedem que práticas diferenciadas sejam adotadas em diferentes regiões e localidades
PROFESSOR 9	Acredito que a definição clara de Jornalismo para o curso fortaleça o ideal que já acontece com os vestibulandos: em nossa instituição, pouquíssimos entram para serem comunicadores (focar na docência) pois a maioria quer ser jornalista. Em um momento atual em que o

	audiovisual praticamente integrando e interagindo com a realidade social, acredito que as diretrizes colaboram para prepararmos profissionais críticos e com melhor conhecimento sobre conceitos e práticas da fotografia.
PROFESSOR 10	NÃO CONHECE AS DCNS
PROFESSOR 11	NÃO CONHECE AS DCNS
PROFESSOR 12	NÃO CONHECE AS DCNS
PROFESSOR 13	CONHECE AS DCNS, MAS NÃO SABE DIZER SE ELAS AUXILIAM NA ATUAÇÃO DOCENTE
PROFESSOR 14	Mudanças na ementa da disciplina.
PROFESSOR 15	As DCNs orientam todo o processo de ensino e, neste sentido, também o ensino do fotojornalismo. Entendo que a formação do estudante, observando o perfil do egresso, se dá pela relação entre as disciplinas e conhecimentos.
PROFESSOR 16	NÃO CONHECE AS DCNS

QUESTÃO ABERTA 8 - SOBRE AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES

VOCÊ ACREDITA QUE PODERIA MELHORAR SUA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA? DE QUE FORMA?	
PROFESSOR 1	Minha atuação é a melhor possível dentro dos limites de carga horária da disciplina e de meus próprios limites, com a sobrecarga de trabalho que tenho entre graduação e pós-graduação. Sim, poderia melhorar essa atuação, mas precisaria de condições de trabalho diferentes, como equipamento adequado ao estágio de desenvolvimento tecnológico do fotojornalismo hoje (o que inclui o uso de smartphones conectados à internet para a realização de fotorreportagens com deadline contínuo, por exemplo), uma readequação da estrutura curricular e um tempo maior para preparar aulas e dar atenção ao aluno fora do horário de aula.
PROFESSOR 2	Acredito que sim! A própria universidade tem oferecido encontros para novos professores que como eu ingressaram recentemente nesta área. Nestes encontros são debatidos os desafios em sala de aula e são apontados caminhos. A didática, ideias para condução das aulas, ideias de atividades diferentes são sempre bem vindas! O grande desafio é ter que inovar sempre para conquistar a atenção e o interesse dos alunos.
PROFESSOR 3	Preciso aumentar meu conhecimento acadêmico com um mestrado, doutorado. Isso possibilitaria, junto com o meu conhecimento profissional, um aumento na minha experiência de docente, acarretando assim em um professor melhor e conseqüentemente, em alunos com uma formação melhor.
PROFESSOR 4	Na atualização de novas diretrizes que o corpo docente não saiba.
PROFESSOR 5	Acho que o professor é um mediador em constante processo porque deve estar atento aos novos movimentos de mercado, saberes estão sendo desenvolvidos em nível teórico, práticos e tecnológico. Mas fundamentalmente provocar a curiosidade e a vontade de aprender.
PROFESSOR 6	Sim, com mais dedicação à pesquisa.
PROFESSOR 7	Sempre podemos melhorar. Como faço parte de um grupo, a forma mais adequada é a integração e o entendimento das partes e, por óbvio, do sistema; interação e diálogo é o caminho para uma melhor atuação enquanto professor.

PROFESSOR 8	Sempre é possível melhorar, em todos os níveis, e a docência não foge a esta regra. Entendo que este aprimoramento deve partir do docente, mas deve também ser incentivado pela instituição de ensino na qual este docente trabalha.
PROFESSOR 9	Sim, ampliando conhecimento não mais relativo a técnicas e equipamentos, mas em softwares e questões atuais envolvendo convergência midiática. De maneira simples e objetiva, quando as instituições adquirem equipamentos profissionais sempre colaboram para melhorias na docência. Basta lembrar que as DSLR praticamente substituíram as filmadoras no cinema e que fotógrafos profissionais - como o premiado André Liohn - dizem já não se importar em produzirem fotos e vídeos em uma cobertura.
PROFESSOR 10	acredito que sempre poderei melhorar a minha atuação em sala de aula. aliás, o grande prazer de dar aula é que estou sempre aprendendo coisas novas.
PROFESSOR 11	não se aplica.
PROFESSOR 12	Com certeza poderia melhorar minha atuação na docência e estou trabalhando para isso. Converso muito com os acadêmicos para saber como estão acompanhando as atividades da disciplina e procuro auxílio de meus colegas docentes para aprimorar minhas estratégias em sala de aula. Outro caminho que pretendo seguir para melhorar a atuação é ingressando em um curso de mestrado e seguindo minha formação acadêmica para a prática docente.
PROFESSOR 13	Exigir mais dos alunos que façam trabalhos voltados para as novas mídias e fujam das tradicionais análises de jornais e revistas.
PROFESSOR 14	Se houvesse equipamentos adequados como câmeras e computadores poderia melhorar e muito a atuação. Também com a implantação de um LABFOTO pode-se melhorar em muito o ensino do Fotojornalismo.
PROFESSOR 15	Sim, sempre penso que posso melhorar. A cada semestre observo as propostas que deram certo e possibilidades de mudança para contemplar de maneira satisfatória a ementa e o planejamento da disciplina. Além do mais, penso ser fundamental para o professor estar em constante formação e atualização, pois a profissão é dinâmica e requer atenção constante. A experiência docente vai modificando nossa forma de ver a cada ano.
PROFESSOR 16	Sim, acredito. Reformulando algumas questões referentes à metodologia e à didática de ensino, que embora têm dado conta do conteúdo programático sempre se pode trazer novas possibilidades e, portanto, novas formas de ensinar e atingir o aluno. Também, participando de grupos discussão sobre o ensino do fotojornalismo, de grupos de pesquisa sobre a imagem fotográfica, e me qualificando como doutora, para ampliar os meus conhecimentos teóricos sobre a fotografia e o fotojornalismo. Acredito que a motivação e conteúdos da minha resposta a este questionamento da pesquisa. se dá porque nos doze anos como docente e a frente da cadeira de fotojornalismo sempre me preocupei em elaborar metodologias e didáticas que atingissem os alunos, que também mudam de perfil de tempos em tempos, e nos obrigam a repensar a forma de ensinar essa cátedra. E também, porque estou afastada de grupos de pesquisa desde a defesa do meu mestrado, e sinto falta de mais discussão sobre as questões teóricas pertinentes à fotografia, em especial, ao fotojornalismo. Sou professora lotada no Curso de jornalismo [da Universidade O], mas também coordeno o laboratório de fotografia e dou aulas de fotografia publicitária para o Curso de Publicidade e Propaganda, e para os demais cursos da instituição que oferecem cadeiras de fotografia, como os Cursos de Arquitetura, Design de Produto e Design de Moda. E por isso, percebo a necessidade de discussão e reflexão constantes sobre a fotografia, como um apoio tanto à didática quanto às metodologias de ensino

	<p>aplicadas em sala de aula. No entanto, nesse momento, não tenho dito a oportunidade de buscar uma melhoria para a atuação como docente a partir da participação de grupos de pesquisa ou doutoramento, mas vejo a necessidade desse aprimoramento teórico para a contribuição ao melhor desenvolvimento e atuação como docente.</p>
--	--

ANEXOS

ANEXO 1 - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE JORNALISMO

Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação

(Portaria Nº203/2009,
De 12 de fevereiro de 2009)

Preâmbulo

A Comissão de Especialistas nomeada pela Portaria MEC-SEU 203/2009 recebeu do Ministro Fernando Haddad a missão de repensar o ensino de Jornalismo no contexto de uma sociedade em processo de transformação. Trata-se de fenômeno decorrente do fortalecimento da democracia, no qual o Jornalismo, assim como outras áreas do conhecimento, desempenha papel decisivo, informando os cidadãos e formando as correntes de opinião pública.

Empossada no dia 19 de fevereiro, sob a presidência do professor José Marques de Melo e integrada por Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Sonia Virginia Moreira, a Comissão decidiu ouvir preliminarmente a sociedade. O argumento para recorrer a essa metodologia foi a circunstância de ali atuarem as forças que configuram a fisionomia do Jornalismo Brasileiro, das fontes aos usuários, ou seja, da emissão à recepção das notícias e comentários.

Assim sendo, foram realizadas 3 audiências públicas, abertas à participação de todos os agentes dos processos jornalísticos: no **Rio de Janeiro**, professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, cursos, departamentos de ensino e pesquisa expressaram suas aspirações, representando a comunidade acadêmica; no **Recife**, foi a vez da comunidade profissional, representada pelas organizações sindicais ou corporativas: empresas, setor público e terceiro setor; em **São Paulo** manifestaram-se lideranças e representantes da sociedade civil organizada: advogados, psicólogos, educadores, religiosos, ecologistas, bem como outros segmentos comunitários.

Da mesma forma, os cidadãos interessados na questão tiveram oportunidade de encaminhar recomendações. Isso foi possível por meio de uma consulta pública, realizada pelo portal do MEC, na internet, o que permitiu o

recebimento de uma centena de sugestões de todos os quadrantes do território nacional.

Além disso, o presidente e alguns membros da comissão ouviram as propostas específicas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores, acolhendo todos os subsídios possíveis. Ao perfil de idéias e demandas captado nas audiências públicas agregou-se a revisão do conhecimento existente sobre o ensino de jornalismo, na literatura nacional e internacional, conteúdos que embasaram substancialmente tanto o diagnóstico do cenário atual quanto os argumentos utilizados para justificar as mudanças aqui propostas.

Enquanto se processava o trabalho da comissão, alguns fatos novos alteraram o cenário nacional, sobrepondo-se ao rumo da proposta: por um lado, a decisão do Supremo Tribunal Federal, revogando a Lei de Imprensa e a obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional. Por outro, a nova regulamentação do mestrado profissional, anunciada pela CAPES e publicada no Diário Oficial da União.

Entende a Comissão que esses instrumentos legais balizam o atendimento a demandas específicas, no sentido de aperfeiçoar o ensino de jornalismo, valorizar a profissão e qualificar ainda mais os aspirantes ao seu exercício.

Contribuirá também para esse aperfeiçoamento a restauração do estágio supervisionado, que corresponde a antiga reivindicação dos estudantes, possibilitando a interação da universidade com o setor produtivo.

A formação de profissionais especializados, pleito histórico das organizações jornalísticas, tem a possibilidade de se estabelecer através de cursos de mestrado profissional, credenciados pela CAPES. Neles, os formados em outras áreas do conhecimento poderão preparar-se para colaborar nas editorias especializadas, atuando como comentaristas, consultores ou planejadores de conteúdo.

A especialização de graduados em jornalismo, reciprocamente proposta pelos sindicatos, pode também ser garantida em mestrados profissionais, tutelados pela CAPES. Nesses novos espaços de capacitação avançada, os profissionais diplomados em jornalismo terão oportunidades para dominar os conteúdos requeridos pela reportagem nas editorias de economia, política, esportes, cultura e outras editorias da segmentação jornalística entre as quais as de atendimento a áreas emergentes nos cenários da atualidade.

As iniciativas recomendadas para a melhoria dos cursos de graduação, no contexto das novas regras para o exercício profissional, correspondem aos anseios das entidades sindicais e acadêmicas, defensoras do ensino de qualidade, e ganham legitimidade com as declarações explícitas das empresas do ramo, assegurando que, mesmo sem a obrigatoriedade do diploma, continuarão a contratar os graduados em jornalismo que tenham competência profissional.

Trata-se de um desafio para os cursos de graduação plena, cuja autonomia curricular constitui imperativo para a reciclagem dos seus projetos pedagógicos, restaurando a identidade do jornalismo sem abdicar de sua inserção histórica na área de comunicação e de sua natureza acadêmica como ciência social aplicada.

Depois de avaliar a trajetória percorrida pela educação dos jornalistas no Brasil, dos currículos mínimos às diretrizes curriculares, a comissão compatibilizou todas as contribuições recebidas, decidindo de modo predominantemente consensual. Para cumprir sua missão institucional a comissão explicita as idéias e ações pertinentes, distribuídas em três partes; I – a fundamentação e as justificativas; II – as diretrizes propostas, III – as recomendações finais.

I–Fundamentação e justificativas

Cenários do Jornalismo

Ao final de exaustivo estudo sobre os efeitos das descobertas tecnológicas das últimas décadas, Manuel Castells observou que na “era da Informação (...) os meios de comunicação não são os detentores do poder”. Este emana contemporaneamente das “redes de troca de informações e de manipulação de símbolos que estabelecem relações entre atores sociais, instituições e movimentos culturais.”¹

Temos aí o diagnóstico de um mundo caracterizado pela capacidade discursiva das organizações e dos cidadãos. Para compreendê-lo é necessário retornar ao ano em que Marshall McLuhan vislumbrou a sua aldeia global, metáfora de um planeta onde todos podiam se comunicar entre si, em relações motivadas e dinamizadas pela sinergia do meio e pela sedução da oralidade².

Nas décadas seguintes, porém, o acelerado potencial difusor das tecnologias de informação produziu novos ordenamentos sociais, novos comportamentos culturais e novas relações de poder³, fortalecendo os movimentos periféricos⁴. A metafórica “tribo” da “Aldeia Global”, que para McLuhan era de pessoas, passou a ser formada por sujeitos institucionalizados, estrategicamente falantes. E a institucionalização do mundo informacional sepultou a idéia de que o “o meio é a mensagem”.

Com as armas da linguagem, os suportes da tecnologia e os valores da democracia, os novos atores públicos, entes institucionais, apropriaram-se dos meios para agirem no mundo. Como sujeitos competentes da atualidade, no uso pragmático de um poder em expansão, os agentes do embate discursivo se fortaleceram para a negociação, a mediação e a solução dos conflitos reorganizadores das relações sociais⁵. Castells dá conta dessa transformação, ao sugerir que o meio, antes “mensagem”, transitara para a condição de “mensageiro”.

¹ CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, Volume 3, p.424.

² McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**, São Paulo: Cultrix, 1969

³ ÁLVAREZ, Jesus T. **Gestão do poder diluído**. Lisboa: Colibri, 2006

⁴ PAIVA, Raquel. **O Espírito comum: comunidade, mídia e globalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998

⁵ CRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L.G. **Observatórios de mídia: olhares da cidadania**. São Paulo: Paulus, 2008

Na verdade, a mutação já aconteceu. Os conteúdos da atualidade, veiculados pelos gêneros jornalísticos são, em esmagadora maioria, ações discursivas de sujeitos que agem no mundo e sobre o mundo por meio de acontecimentos, atos, falas e/ou silêncios. Valorizados pelas técnicas e pela identidade ética, esses conteúdos são socializados no tempo e no espaço do Jornalismo, pelos instrumentos da difusão instantânea universal⁶. E assim, pelas vias confiáveis do Jornalismo, se globalizam idéias, ações, mercados, sistemas, poderes, discussões, interesses, antagonismos, acordos.⁷ No ritmo vigoroso da instantaneidade, acontecem eventos transformadores dos cenários sociais, culturais, políticos, econômicos etc., com efeitos imediatos na vida presente de indivíduos, povos e instituições.

Em tal cenário, urge clarear conceitos plurais - éticos, técnicos, estéticos - para uma nova compreensão do Jornalismo⁸, que terá de assumir uma linguagem narrativa e uma eficácia argumentativa, no espaço público. Na medida em que esteja à altura das complexidades do mundo em que vivemos, o Jornalismo torna-se confiável para a expressão, a viabilização e a elucidação dos confrontos discursivos das ações humanas, na nova dinâmica da atualidade.

Assim, no plano pragmático da linguagem, o principal problema que se coloca ao Jornalismo atual reside naquele fenômeno denominado “revolução das fontes”.⁹ Uma revolução acelerada pelas tecnologias de difusão, graças às quais a notícia se tornou a mais eficaz ferramenta do agir institucional, nos cenários e conflitos da atualidade¹⁰.

O Jornalismo entrou no século XXI em estado de crise¹¹. E para bem enxergar o que se passa, há que recuperar o que se entendia por Jornalismo antes da crise surgir. O conceito-síntese dos principais autores que, ao longo do século XX, mais profundamente estudaram o assunto, era assim enunciado: "*Jornalismo é (...) um processo social que se articula a partir da relação (periódica / oportuna) entre organizações formais (editoras / emissoras) e coletividades (públicos receptores), através de canais de difusão (jornal / revista / rádio / televisão...) que asseguram a transmissão de informações (atuais) em função de interesses e expectativas (universos Culturais ou ideológicos)*".¹²

⁶FRANCISCATO, C.E.. **A Fabricação do Presente**- Como o Jornalismo Reformulou a Experiência do Tempo nas Sociedades Ocidentais. São Cristóvão (SE): Editora Universidade Federal de Sergipe, 2005. v.1. 273p.

⁷WEAVER, David (ed.). **The global journalist**. New Jersey: Hampton, 1998

⁸MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo: compreensão e reinvenção**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 233 ⁹ CHAPARRO, Manuel Carlos. **Linguagem dos Conflitos**. Coimbra: Minerva, 2001. p.43-58.

¹⁰ SANTOS, Rogério. **A negociação entre jornalistas e fontes**. Coimbra: Minerva, 1997

¹¹ MEYER, Philip. **Os jornais podem desaparecer?** São Paulo: Contexto, 2004; MINDICH, David **Tuned Out: Why Americans Under 40 don't Follow the News**. New York: Oxford University Press, 2005; SANTT'ANA, Lourival. **O destino do jornal**. Rio de Janeiro: Record, 2008

¹² MARQUES DE MELO, José. **A opinião no Jornalismo Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985

Temos, aí, o entendimento do Jornalismo como processo inteiramente controlado pelo jornalista, em torno do qual tudo girava. Trabalhava-se com uma noção passiva de atualidade e uma concepção auto-referida (“as coisas que aconteciam”), sobre as quais o jornalista atuava de forma determinante, com a sua capacidade de “captar e recriar fatos”. Só acontecia o que fosse noticiado pelo jornalista, e sob sua decisão¹³. Logo, não havia notícia fora do Jornalismo e sem a intervenção mediadora do jornalista. Reduzidas ao papel de instâncias sem vida própria, as fontes nem citadas eram. Como se não fizessem parte do todo.

O estado de crise resulta da superação de tais conceitos pela realidade nova¹⁴, moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão¹⁵. E a mais importante decorrência da vertiginosa evolução tecnológica¹⁶ é, sem dúvida, a irreversível expansão de práticas e estruturas de democracia participativa, com sujeitos sociais dotados de alta capacidade de intervenção na vida real de nações e pessoas¹⁷.

Nesse contexto¹⁸, o *todo* do processo jornalístico foi profundamente alterado por uma nova relação entre o *fato* e a *notícia*. No velho conceito e na velha realidade, havia um intervalo entre “o acontecido” e “o noticiado”¹⁹. Na ocupação desse intervalo, e no controle que exercia sobre a atualidade, se fundamentava o poder da ação jornalística²⁰.

A tecnologia da banda larga aumentou ainda mais o poder da notícia, com a possibilidade de emissões interativas entre todos os mecanismos difusores – rádio, TV, jornal, revista e quantos mais aparecerem na síntese chamada Internet²¹. Tudo isso com infinitas possibilidades de uso inteligente, pelo saber estratégico das organizações e a criatividade das pessoas.

A nova fisionomia do Jornalismo²² relativiza teorias e crenças²³ que historicamente sustentavam o poder hegemônico das redações tradicionais.

A atualidade fazia parte do Jornalismo, ao qual servia como fonte de matéria-prima. Hoje, ao contrário, é o Jornalismo que faz parte da atualidade, e a serve, como linguagem macro-interlocutória socialmente eficaz.

¹³ McDOUGALL, Curtis. *Newsroom Problems and Policies*. New York: Dover, 1963

¹⁴ LUHMANN, Niklas. *A realidade dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2005

¹⁵ VIZEU, Alfredo (org.). *A sociedade do telejornalismo*. Petrópolis: Vozes, 2008

¹⁶ MOREIRA, Sonia Virginia. *Rádio em Transição: tecnologias e leis nos Estados Unidos e no Brasil*. Rio de Janeiro: Mil Palavras, 2002

¹⁷ TRAQUINA, Nelson & MESQUITA, Mário. *Jornalismo Cívico*. Lisboa: Horizonte, 2003

¹⁸ MATTOS, Sergio. *O contexto midiático*. Salvador: IHGB, 2009

¹⁹ SODRÉ, Muniz – *A narração do fato*. Petrópolis, Vozes, 2009

²⁰ MINDICH, David . *Just the facts: How “objectivity” come to define american journalism*. New York: New York University Press, 1998

²¹ BOCZKOWSKI, Pablo. *Digitalizing the news*. Cambridge: MIT Press, 2004

²² MARQUES DE MELO, José. *Jornalismo: forma e conteúdo*. São Caetano: Difusão, 2009

Trata-se de um cenário marcado, também, pelo crescimento acelerado de experiências e práticas de democracia participativa, cuja natureza é essencialmente discursiva²⁴. E a democracia participativa avança sobre os modelos tradicionais da democracia representativa, questionando-os²⁵.

Do Jornalismo que hoje está nas expectativas da Sociedade, exige-se tanto o domínio das técnicas e artes da narração²⁶ quanto o domínio da lógica e das teorias da argumentação²⁷. Exige-se também o manejo competente das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público²⁸, para que os cidadãos possam tomar decisões conscientes e responsáveis. Da mesma forma, persiste o desafio de questionar, refletir e interagir com a multiplicidade de fontes, ou seja, como o jornalista pode entender o mundo que o cerca e como pode compreender as motivações, os interesses, as demandas, os códigos do público que ele pretende atingir. Não é demais acentuar que a nova fisionomia da atualidade²⁹ coloca ao Jornalismo problemas novos e inesperados. Talvez o mais complexo e desafiador, resida nos novos papéis que o mundo globalizado e informacional atribui ao Jornalismo, em geral, e às redações convencionais, em particular.

Para reforçar a dignidade do Jornalismo e da profissão³⁰, é indispensável uma noção de Ética vinculada às razões da Vida e da Cidadania. Numa profissão³¹ em que a liberdade de informar constitui requisito essencial e numa atividade³² em que a independência editorial representa fundamento basilar, e em que os valores do interesse público se tornam vetores determinantes das decisões cotidianas, as razões das escolhas têm de resultar evidentemente da consciência cívico-social.

A Ética que interessa à sociedade e ao Jornalismo é aquela definida e sintetizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o ideário de um mundo a construir e o compromisso politicamente assumido de construí-lo. É, também, o referencial cultural mais avançado e sábio a que o Jornalismo e os Jornalistas se devem ater, na relação crítica com a realidade próxima a transformar.

²³ KUNCZIK, Michael – **Conceitos de Jornalismo**: Norte e Sul. São Paulo: EDUSP, 1997

²⁴ D'ALMEIDA, Nichole. **Société du Jugement**. Paris: Armand Colin, 2007

²⁵ BUCCI, Eugenio. **Em Brasília 19 horas**. Rio de Janeiro: Record, 2008

²⁶ MOTTA, Luiz Gonzaga. **Narratologia**. Brasília: Casa das Musas, 2005; GUIRARDO, Maria Cecília.

Reportagem: a arte da investigação. São Paulo: A&C, 2004; MEDINA, Cremilda. **Povo e personagem**. Canoas: ULBRA, 1996

²⁷ BERBAL, Sebastá; CHILLON, Luis Albert. **Periodismo informativo de creación**. Barcelona: Mitre, 1985; KUNSCH, Dimas. **Maus pensamentos: os mistérios do mundo e a reportagem jornalística**. São Paulo: Anablume, 2000

²⁸ ARAÚJO, Lúcia (org.) **Comunicação e Transformação Social: a trajetória do Canal Futura**. São

Leopoldo: Unisinos, 2008 ²⁹ GOMES, Wilson. **Transformações da política na era da comunicação de massa**. São Paulo: Paulus, 2004

³⁰ COSTA, Caio Túlio. **Ética, jornalismo e nova mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009;

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Ética no Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2008; KUCINSKI, Bernardo.

A síndrome da antena parabólica. São Paulo Fundação Perseu Abramo, 1996; DI FRANCO, Carlos

Alberto: **Jornalismo, ética e qualidade**. Petrópolis: Vozes, 1996; KARAM, Francisco. **A ética jornalística e o interesse público**. São Paulo: Summus, 2004.

³¹ FIDALGO, Joaquim . **O lugar da ética e da auto-regulação na identidade profissional dos jornalistas**. Lisboa: Gulbenkian, 2009

³² NEVEU, Érik. **Sociologie du Journalisme**. Paris: La Découverte, 2001

A Formação do Jornalista

A educação dos jornalistas desafia a sociedade brasileira há mais de um século. A demanda floresceu no caldo de cultura gerado pela industrialização da imprensa. Os jornais deixavam de ser correias de transmissão dos partidos políticos para se converter em empresas auto-sustentáveis. A sociedade requeria profissionais competentes para produzir notícias de interesse coletivo e comentários sintonizados com as aspirações do público leitor.

Já em 1908, Gustavo de Lacerda, ao fundar a Associação Brasileira de Imprensa - ABI, reivindicava uma escola de jornalismo para formar repórteres. Em 1935, o educador Anísio Teixeira atendeu a essa demanda, criando o primeiro curso de jornalismo do país, experiência que se frustrou com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pela truculência do Estado Novo. Em consequência, a academia só abriu suas portas aos jornalistas nos anos 40, quando o ensino de jornalismo foi oficializado e as primeiras escolas foram autorizadas a funcionar em São Paulo (1947) e no Rio de Janeiro (1948).

Estima-se que atualmente sejam mais de 300 cursos superiores de jornalismo em universidades e outras instituições de ensino superior em todo o país. Essa rede educacional beneficiou-se do acervo pedagógico legado pelos idealizadores do nosso modelo de ensino de jornalismo. Tanto Cásper Líbero, em São Paulo, quanto Danton Jobim, no Rio de Janeiro, pensaram estruturas didáticas sintonizadas com as experiências consolidadas em outras partes do mundo, porém destinadas a formar profissionais para atuar nas empresas jornalísticas do país, o que lhes deu consistência metodológica.

Danton Jobim teve oportunidade de debater a via brasileira para educar jornalistas profissionais com os professores de outros países (França, Estados Unidos e América Latina). Tal esforço para construir uma pedagogia brasileira de jornalismo foi continuado por Luiz Beltrão, na cidade do Recife, onde implantou um modelo alternativo para regiões em fase de desenvolvimento. Por isso mesmo, ele foi imediatamente chamado a compartilhar essa inovação com outros países latino-americanos. Na seqüência histórica, outras universidades do país aperfeiçoaram e consolidaram tais métodos e processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, o Brasil acumula, há pelo menos seis décadas, experiência na formação universitária de jornalistas, tendo construído uma matriz pedagógica que lhe confere singularidade em nível mundial³³. Tanto assim que a revista *Journalism: Theory, Practice and Criticism*, publicada simultaneamente em Washington, Londres, Nova Déli e Cingapura, dedica o Vol. 10-1, de 2009, ao caso brasileiro.

³³ ZELLIZER, Barbie. Journalism and the Academy In: WAHL-JORGENSEN, K.; HANITZSCH, T. (eds.). *The Handbook of Journalism Studies*. New York: Routledge, 2009. p. 29-41

Mesclando o padrão europeu (estudo teórico) com o modelo americano (aprendizagem pragmática), logramos consolidar uma via crítico-experimental de ensino-pesquisa. No entanto, a partir da entrada em vigor da Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002, os Cursos de Jornalismo estão referenciados pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas habilitações”. Desde o título, e por todo o texto, as diretrizes em vigor conduzem a interpretações equivocadas, ao confundirem a **área** acadêmica da comunicação com **os cursos** de graduação voltados para a formação das profissões que dela fazem parte. É provavelmente um caso único de diretrizes formuladas para uma área, pois a Lei 9131, de 25 de novembro de 1995, estabelece em seu Art. 9º § 2º que as diretrizes devem ser formuladas “para os cursos”.

A especificidade do Curso de Jornalismo

O Jornalismo é uma profissão reconhecida internacionalmente³⁴, regulamentada e descrita como tal no Código Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho. A Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões.³⁵ É também uma área acadêmica que engloba diversas disciplinas específicas, como ocorre também em outras áreas das ciências aplicadas como, por exemplo, a da Saúde, que reúne em seu âmbito as profissões (e respectivas disciplinas) de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, etc. Desta forma, é inadequado considerar o Jornalismo como habilitação da Comunicação Social, uma vez que esta, como profissão, não existe, assim como não existe uma profissão genérica de Saúde.

O equívoco não se origina nas DCN em vigor. Anteriormente a elas, a mesma organização já estava prevista nos Currículos Mínimos “do Curso de Comunicação Social” emanados do Conselho Federal de Educação a partir de 1969. Desde então, os Currículos Mínimos de Comunicação Social substituíram os Currículos Mínimos “do Curso de Jornalismo” adotados até então.³⁶

Ocorre que, no contexto da ditadura militar, o Brasil adota, como obrigatório, o modelo de ensino da Comunicação Social proposto então pela Unesco para o Terceiro Mundo, com a intenção de substituir todas as profissões do campo da Comunicação historicamente existentes (Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas, Editoração, etc)

³⁴ TRAQUINA, Nelson. **Teoria do Jornalismo**. Volume 2 – A tribo jornalística. Florianópolis: Insular, 2002

³⁵ MEDITSCH, Eduardo. Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do Jornalismo. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. www.bocc.ubi.pt

³⁶ Os currículos mínimos “do Curso de Jornalismo” vigoraram a partir de 1962, com uma segunda versão em 1965. Os currículos mínimos “do Curso de Comunicação Social” foram implantados a partir de 1969, com atualizações em 1977 e 1984. MOURA, Cláudia Peixoto de. **O Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

por uma “profissão de novo tipo”, a de “Comunicador Polivalente”.³⁷

O aniquilamento das profissões consolidadas no campo era então justificado com o argumento do Terceiro Mundo “não necessitar do jornalismo tal qual o existente nas sociedades desenvolvidas”, mas sim de uma outra forma de Comunicação Social, voltada ao desenvolvimento econômico e educacional. Conforme o mesmo raciocínio, só uma vez alcançado este desenvolvimento, é que então se justificaria a existência do Jornalismo nas sociedades antes subdesenvolvidas.³⁸

Tal formulação teórica foi evidentemente forjada no contexto da Guerra Fria, quando a maior parte das nações ao Sul do Equador se encontrava sob controle ditatorial e não podia admitir a existência de uma prática profissional da Comunicação baseada na liberdade de expressão, no direito à informação e na fiscalização do poder.

Como seria de se esperar, a proposta do “Comunicador Polivalente” para substituir as profissões existentes foi rechaçada fortemente pelos meios profissionais e acadêmicos no Brasil. A conciliação, na época encontrada, foi a de criar o “Curso de Comunicação Social” com diversas habilitações, em que a formação das profissões consolidadas se daria ao lado de mais uma, a do “profissional polivalente”.³⁹

Com o tempo, a proposta do “comunicador polivalente” foi esquecida, por não encontrar respaldo nas demandas sociais, e esta habilitação deixou de aparecer nas versões posteriores do Currículo Mínimo Obrigatório. No entanto, sobreviveu desta proposta a concepção do “Curso de Comunicação Social”, com as formações profissionais específicas estruturadas como suas Habilitações.⁴⁰

A manutenção dessa estrutura se explica em parte pela dinâmica interna da área acadêmica das Ciências da Comunicação. A *Comunicação de Massa* (depois *Comunicação Social*, atualmente *Ciências da Comunicação*), como área científica, tem origem nos anos 40 do Século XX, no contexto da Segunda Guerra Mundial. O Departamento de Estado norte-americano reuniu acadêmicos de diversas áreas para auxiliarem na mobilização do esforço de guerra e no enfrentamento do uso que Hitler então fazia dos meios de comunicação de massa para os seus propósitos. As respostas a estes problemas chamaram a atenção para a necessidade de um novo campo

³⁷ MELO, José Marques. **Contribuições para uma Pedagogia da Comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1974

³⁸ NIXON, Raymond. **Education for Journalism in Latin America: a report of Progress**. Minneapolis: Minnesota Journalism Center, 1971

³⁹ MELO, José Marques de. Jornalismo e universidade: uma longa história de conflitos. *Jornal da ABI: Especial 90 Anos*. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Imprensa, 2000

⁴⁰ ANTONIOLI, Maria Elizabherh. **Ensino de Jornalismo e legislação educacional**. São Paulo: L'Editora, 2006

estruturado de estudos, e a partir desta constatação foi fomentada a criação dos primeiros doutorados em Comunicação de Massas nos Estados Unidos.⁴¹

A área acadêmica de Jornalismo é mais antiga: o primeiro curso de graduação surge nos Estados Unidos em 1908, e o primeiro doutorado na década de 1920.⁴² Quando do aparecimento da Comunicação, décadas mais tarde, várias escolas de Jornalismo já existiam, e as duas áreas e suas respectivas concepções de cursos passaram a funcionar em paralelo, conforme as opções das diversas universidades, situação que em alguns casos perdura até o presente. Mais comum, no entanto, foi a reunião de ambas, e dos demais cursos pré-existentes do mesmo campo profissional, como Publicidade e Relações Públicas, em Faculdades de Comunicação de Massa, que compreendiam vários cursos independentes, voltados para os diversos ramos profissionais, modelo que se propagou e tende a prevalecer internacionalmente até o presente.

Foi com este modelo que a Comunicação chegou inicialmente ao Brasil, por meio do projeto da Faculdade de Comunicação de Massas da Universidade de Brasília - UnB, elaborado por Pompeu de Souza e Darcy Ribeiro em 1963, englobando três escolas com perspectivas distintas, as de Jornalismo (indústria da informação e opinião), Rádio-TV-Cinema (indústria da recreação e arte) e Publicidade e Propaganda (indústria da sugestão e da persuasão). Mas essa distinção só perduraria apenas até 1969, quando o Currículo Mínimo Obrigatório extinguiu as identidades específicas dos cursos da UnB e de todo o Brasil.

A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve conseqüências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional. Mas o jornalismo não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento. Decorre daí o grave problema da ruptura entre a teoria e a prática nos cursos de comunicação, falha esta que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltaram contra elas.

⁴¹ ROGERS, Everett. **A History of Communication Study**. New York: The Free Press, 1997

⁴² WEINBERG, Steve. **A Journalism of Humanity: A Candid History of the World's First Journalism School**. Columbia, University of Missouri Press, 2008. BOYLAN, James. **Pulitzer's School: Columbia University's School of Journalism, 1903-2003**. New York: Columbia University Press, 2003

⁴³ No contexto latino-americano, esta situação é criticada por um Prêmio Nobel da Literatura preocupado com o futuro do jornalismo no continente: MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *El Mejor Oficio del Mundo*. Cartagena: Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano, 2003.

Contudo, com o posterior abandono do projeto de formar o “comunicador polivalente” nos cursos, a teoria não retornou às questões suscitadas pelas habilitações profissionais específicas, como seria o esperado. Ganhou, em vez disso, crescente autonomia em relação às práticas da comunicação, na direção de se tornar uma disciplina estritamente crítica, da área das Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Aplicadas. Em conseqüência, passou a não reconhecer legitimidade no estudo voltado ao exercício profissional, desprestigiando a prática, ridicularizando os seus valores e se isolando do mundo do jornalismo.⁴⁴

A partir desta perspectiva, o conteúdo profissional do curso passou a ser caracterizado como “meramente técnico” e destituído do interesse teórico. Por outro lado, a teoria da comunicação evoluiu desvinculada do exercício da profissão, focada numa crítica geral da mídia, sem compromisso com o diálogo para uma intervenção prática na mesma. Em decorrência, os estudantes de Jornalismo desde então têm sido forçados a uma opção dramática e pouco razoável entre negar a sua profissão, em nome do “espírito crítico”, ou desprezar a teoria estudada nos cursos para se voltarem à prática, reproduzida de maneira acrítica e envergonhada. A ênfase na análise crítica da mídia, quando feita sem compromisso com o aperfeiçoamento da prática profissional, abala a confiança dos estudantes em sua vocação, destrói seus ideais e os substitui pelo cinismo.⁴⁵

Nos últimos anos, as áreas acadêmica e profissional do Jornalismo apontam o desmembramento das diretrizes comuns e a retomada do curso específico como caminho para a solução desses problemas.

Em abril de 2006, o 9º. Encontro do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo aprovou uma resolução recomendando ao Ministério de Educação que, em razão da maturidade teórica e do reconhecimento social de sua importância, os Cursos de Jornalismo devem constituir graduação específica em Jornalismo e não mais uma habilitação dos cursos de Comunicação Social. Poucos meses depois, o 32º. Congresso Nacional dos Jornalistas, realizado em Ouro Preto, em julho de 2006, aprovou uma resolução no mesmo sentido.

No plano internacional, a Unesco revisou o seu equívoco histórico reconhecendo a importância do jornalismo para o desenvolvimento das nações e a consolidação das democracias, ao recomendar curso com foco

⁴⁴ MEDSGER, Betty. **Winds of Change: Challenges Confronting Journalism Education**. Arlington: The Freedom Forum, 1996.

⁴⁵ COHEN, Jeremy et al. Symposium: Journalism and Mass Communication Education at the Crossroads. **Journalism and Mass Communication Educator** 56/3, Autumn 2001

específico e não mais atrelado a outras áreas da comunicação. Em 2007, um novo modelo de currículo, com tais indicações, foi apresentado no I Congresso Mundial sobre o Ensino de Jornalismo apoiado pela entidade e realizado em Cingapura pelo Centro Asiático de Informação e Comunicação Midiática.⁴⁶

A iniciativa da Unesco se dá no contexto de uma série de outros acontecimentos que sinalizam a retomada do estudo específico do Jornalismo, em nível internacional, nesta virada de século. A partir do ano 2000, foram criadas novas revistas acadêmicas em língua inglesa, com circulação internacional, como *Journalism: Theory, Practice and Criticism*, *Journalism Studies* e *Journalism Practice*, e as principais associações internacionais de pesquisadores da comunicação, como a International Communication Association - ICA e a International Association for Media and Communication Research - IAMCR, criaram sessões próprias para debater o Jornalismo. Países europeus que por muito tempo relutaram em criar Escolas de Jornalismo em suas universidades, como Itália e Grã-Bretanha, revisaram esta posição a partir dos anos 90.⁴⁷

No Brasil, com uma das mais antigas e sólidas tradições teóricas no campo⁴⁸, este movimento foi acompanhado pelo lançamento de um Programa de Qualidade do Ensino de Jornalismo no âmbito da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), que congrega as entidades sindicais; pela criação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo (SBPJor), que congrega os acadêmicos; e também do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), que congrega os docentes.

No âmbito destas entidades e das instituições de educação superior, surgiram novas revistas (como *Brazilian Journalism Research*, *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, PJ:BR – *Jornalismo Brasileiro*, *Estudos em Jornalismo e Mídia*; *Pauta Geral*, etc) e voltou a ser valorizado o estudo de questões específicas do jornalismo na pós-graduação, com a criação de grupos e linhas de pesquisa especializadas em programas consolidados e o ressurgimento de um programa *stricto sensu* especializado em Jornalismo, que havia desaparecido do panorama brasileiro em anos passados. Estas iniciativas não representam um rompimento com a área acadêmica maior da Comunicação, mas antes a sua revitalização, pelo fortalecimento de sua diversidade e dos vínculos com as práticas sociais e culturais que a originaram, justificando a sua existência⁴⁹.

⁴⁶ UNESCO. **Model Curricula for Journalism Education for Developing Countries & Emerging Democracies**. Paris: Unesco, 2007

⁴⁷ MOTA, Luis Gonzaga (ed.). Journalism Research in Europe. **Brazilian Journalism Research**, v. 2, n. 1, Brasília: SBPJOR, 2006, p. 11-66

⁴⁸ ROCHA, Paula Melani & SOUSA, Jorge Pedro. **Rumos do Jornalismo na Sociedade Digital: Brasil e Portugal**. Porto: UFP, 2008.

⁴⁹ MARQUES DE MELO, José (org.). **O campo da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008

Neste mesmo caminho, outro Curso da Área de Comunicação, o de Cinema e Audiovisual, já foi desmembrado das Diretrizes Curriculares comuns pelo Conselho Nacional da Educação, através da Resolução nº.10 de 27 de junho de 2006.

Assim, considerando o estado e a evolução do campo acadêmico e da profissão, encaminhamos a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Jornalismo, desmembradas das Diretrizes Curriculares Nacionais “para a área de Comunicação Social e suas Habilitações” estabelecidas pela Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002.

II - Proposta de Diretrizes Curriculares

1. Organização do Curso

A estrutura do Curso de Graduação em Jornalismo deve:

I - ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando sua articulação com diferentes segmentos da sociedade;

III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;

IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional;

V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais;

VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e ~~públicos do jornalismo~~ desde o início de sua formação, estimulando o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

2. Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes 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 a 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;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da 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 relacionadas com trabalho de conclusão de curso, como componente obrigatório a ser realizado sob a supervisão docente;

X - regulamentação das atividades de estágio curricular supervisionado, contendo suas diferentes formas e condições de realização;

XI - concepção e composição das atividades complementares.

A elaboração do Projeto Pedagógico do curso de graduação em Jornalismo deverá observar os seguintes indicativos:

- a) Ter por objetivo **a formação de profissionais** dotados de competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, contribuindo para o seu aprimoramento.
- b) Dar ênfase ao espírito empreendedor e ao domínio científico que gerem pesquisas ao conceber, executar e avaliar projetos inovadores capazes de dar conta das exigências contemporâneas e de ampliar a atuação profissional a novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente.
- c) Estar focado teórica e tecnicamente na **especificidade do jornalismo**, com grande atenção à **prática profissional**, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do seu exercício e o interesse público;
- d) Aprofundar o **compromisso com a profissão e os seus valores**, por meio da elevação da auto-estima profissional, dando ênfase à formação do jornalista enquanto intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos;
- e) Cuidar da **preparação de profissionais** para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecer os seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente;
- f) Ter **como horizonte profissional** o ambiente regido pela convergência tecnológica, onde o impresso não seja a espinha dorsal do espaço

de trabalho nem dite as referências da profissão, embora conserve a sua importância no conjunto midiático;

- g) Incluir na formação as rotinas de trabalho do **jornalista em assessoria** a instituições de todos os tipos;
- h) Atentar à necessidade de preparar **profissionais que possam exercer dignamente a atividade como autônomos** em um espaço cuja oferta de emprego não cresce na mesma proporção que a oferta de mão de obra;
- i) Pensar a graduação como uma etapa de **formação profissional continuada e permanente**.

3. Perfil do Formando/do Egresso

O egresso do Curso de Jornalismo é o jornalista profissional diplomado, com formação universitária ao mesmo tempo generalista, humanista, crítica e reflexiva. Esta o capacita a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania dando conta, por um lado, da complexidade e do pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas e, por outro, dos fundamentos teóricos e técnicos especializados. Dessa forma terá clareza e segurança para o exercício de sua função social específica no contexto de sua identidade profissional singular e diferenciada dentro do campo maior da Comunicação.

4. Competências: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Valores a serem desenvolvidos

4.1. Competências gerais

- **Compreender e valorizar** como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de idéias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;
- **Conhecer**, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;
- **Identificar e reconhecer** a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;
- **Distinguir** entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;
- **Pesquisar, selecionar e analisar** informações em qualquer campo de conhecimento específico;

- **Dominar** a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;
- **Ter domínio** instrumental de pelo menos dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;
- **Interagir** com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;
- **Ser capaz** de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;
- **Saber utilizar** as tecnologias de informação e comunicação;
- **Pautar-se** pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;
- **Cultivar** a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;
- **Possuir** abertura para compreender que o aprendizado é permanente;
- **Saber conviver** com o poder, a fama e a celebridade mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação aos mesmos;
- **Perceber** constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a eles;
- **Procurar ou criar** alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais;
- **Atuar** sempre com discernimento ético.

4. 2. Competências específicas

Competências cognitivas - Conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo; Conhecer a construção histórica e os fundamentos da Cidadania; Compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania; Compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em suas complexidades de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade; Discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto neste exercício.

Competências pragmáticas - Contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade; Perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis; Propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo; Organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas; Formular questões e conduzir entrevistas; Adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social

da veracidade; Dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, produção, edição e difusão; Conhecer conceitos..e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos; Produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção, e ser capaz de editá- los em espaços e períodos de tempo limitados; Traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada; Elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos; Elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa; Compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, e ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico; Dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação; Dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística; Avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.

Competências comportamentais - Perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social; Identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo; Conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão; Avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas; Atentar para os processos que envolvem a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade; Impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público; Exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das idéias e das mais diversas opiniões.

5. Conteúdos Curriculares

Em função do perfil do egresso e de suas competências, a organização do currículo deve contemplar, no Projeto Pedagógico, conteúdos que atendam a seis eixos de formação:

I - Eixo de fundamentação humanística, que tem por objetivo capacitar o jornalista a exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política, suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições, arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como aqueles fatores essenciais para o

fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos, as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento; o acesso aos bens culturais da humanidade, sem descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades peculiares ao local, ao comunitário e à vida cotidiana.

II - Eixo de fundamentação específica, que tem por objetivo proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de auto-regulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.

III – Eixo de fundamentação contextual, que tem por objetivo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e sócio-culturais, inclusive as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.

IV - Eixo de formação profissional, que tem por objetivo embasar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com o universo dos processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, fomentando a investigação dos acontecimentos relatados pelas fontes, bem como a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, como os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

V - Eixo de aplicação processual, que tem por objetivo proporcionar ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, garantindo coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, rádiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.

VI – Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo desenvolver conhecimento e habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores, integrando os demais eixos, alicerçados em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, rádiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros.

5. Organização Curricular

A organização curricular do Curso de Graduação em Jornalismo deve representar, necessariamente, as condições existentes para a sua efetiva conclusão e integralização, de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Ensino Superior (IES) adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por componente curricular ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos; sistema seqüencial, com o aproveitamento de créditos cursados por alunos oriundos de outras áreas do conhecimento.

As IES têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação (400 horas para cada eixo, em média, reservadas 300 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso).

A integração curricular deves valorizar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso, observando os seguintes requisitos:

- 1) Carga horária suficiente para distribuição estratégica dos eixos curriculares e demais atividades previstos;
- 2) Distribuição das atividades laboratoriais a partir do primeiro semestre, numa seqüência progressiva, até a conclusão do curso, de acordo com os níveis de complexidade e de aprendizagem;
- 3) Garantia de oportunidade de conhecimento da realidade, nos contextos local e regional.

A carga horária total do curso deve ser, no mínimo, de 3.200 horas, incluídas neste total 200 horas de estágio supervisionado e 300 horas de atividades complementares.

5.1. Trabalho de Conclusão de Curso

O trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deve ser entendido como um componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora formada por docentes e também por jornalistas profissionais convidados. Deve envolver a concepção, o planejamento e a execução de um Projeto Experimental constituído por um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado necessariamente por relatório, memorial ou monografia que realize uma reflexão crítica sobre sua execução, de forma a reunir e consolidar a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso.

As IES deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, contendo necessariamente critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

5.2. Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição, por seus colegiados acadêmicos, a quem compete aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º - O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

§ 2º - As atividades deverão ser programadas nos períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular – incluindo sempre jornalistas profissionais e docentes do curso – avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º - A instituição deve incluir no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo a natureza do Estágio Supervisionado de que trata este artigo, através de regulamentação própria aprovada por colegiado, indicando os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observada a legislação e as recomendações das entidades profissionais do jornalismo.

§ 4º - É vedado convalidar como estágio curricular a prestação de serviços realizada a qualquer título que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista, que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente. Da mesma forma, é vedado convalidar como estágio curricular os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

5.3. Atividades Complementares

As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente de ensino. As atividades complementares constituem componentes curriculares enriquecedores e úteis para o perfil do formando. Não devem ser confundidas com Estágio Curricular Supervisionado ou com Trabalho de Conclusão de Curso.

O conjunto de Atividades Complementares tem o objetivo de dar flexibilidade ao currículo e deve ser selecionado e realizado pelo aluno ao longo de seu curso de graduação, de acordo com seu interesse e com a aprovação da coordenação do curso.

As Atividades Complementares devem ser realizadas sob a supervisão/orientação/avaliação de docentes do próprio curso. Os mecanismos e critérios para avaliação devem ser definidos em regulamento próprio da instituição, respeitadas as particularidades e especificidades próprias do curso de Jornalismo, atribuindo-se um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total previsto para o curso.

São consideradas Atividades Complementares:

Atividades Didáticas – frequência e aprovação em disciplinas não previstas no currículo do curso, ampliando o conhecimento dos estudantes ... de jornalismo sobre conteúdos específicos, como economia, política, cultura, esportes, ciência, tecnologia, etc.

Atividades Acadêmicas – apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais.

6. Acompanhamento e Avaliação

As Instituições de Ensino Superior deverão adotar regras próprias de avaliação internas e externas, para que sejam sistemáticas e envolvam todos os recursos materiais e humanos participantes do curso, que sejam centradas no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os planos de Disciplinas devem ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo e devem conter – além dos conteúdos e das atividades – a metodologia das aulas, os critérios de avaliação e a bibliografia fundamental, necessariamente acessível na biblioteca da instituição. Desta maneira, eles poderão discernir claramente a relação entre estas diretrizes curriculares, a grade curricular da instituição e o processo de avaliação a que serão submetidos no final do curso.

O sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo deve contemplar, dentre outros critérios:

- * o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso;
- * o conjunto da produção acadêmica e técnica reunida pelos professores;
- * a contribuição do curso para o desenvolvimento local social e de cidadania nos contextos em que a IES está inserida;
- * o espaço físico e as instalações adequadas para todas as atividades previstas, assim como o tamanho das turmas de alunos, que deve ser compatível com a supervisão docente nas atividades práticas;
- * o funcionamento, com permanente atualização, dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados;

- * as condições de acesso e facilidade de utilização da infra-estrutura do curso pelos alunos, que devem ser adequadas ao tamanho do corpo discente, garantindo o total de carga horária para todos os alunos matriculados em cada disciplina ou atividade;
- * a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso;
- * a experiência profissional, a titulação acadêmica, a produção científica, o vínculo institucional, o regime de trabalho e a aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente.

III - Recomendações finais

Com a finalidade de tornar compatíveis o requisito da titulação do corpo docente e a necessidade de aderência às disciplinas ministradas, a Comissão de Especialistas recomenda a criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente destinado às novas gerações de professores de Jornalismo. Muitos foram titulados pelos cursos de pós-graduação da área teórica de Comunicação ou de disciplinas conexas, sem ter exercido plenamente a profissão e não raro sem o domínio cognitivo da sua especificidade. Concomitantemente, deve ser fomentada, nas Escolas de Comunicação, a abertura de cursos de mestrado e doutorado com áreas de concentração em Jornalismo, para atender à demanda crescente de novos professores para os cursos de graduação e de projetos de pesquisa científica na área.⁵⁰

Da mesma forma, recomenda-se que os projetos de pesquisa financiados pelas agências públicas de fomento, sem prejuízo da pesquisa básica na área específica, tenham entre os objetivos precisos de aplicação a melhoria da qualidade do jornalismo brasileiro, nas diversas regiões sócio-culturais, tornando-o uma efetiva forma de produção intelectual e conhecimento. Sua meta deve ser o fortalecimento dos processos jornalísticos democráticos, interativos, inclusivos, valorizando nossa identidade cultural e disseminando valores universais como solidariedade, diversidade, paz, dignidade, justiça, liberdade e prosperidade.

Em relação às modalidades de formação universitária para a profissão, a Comissão de Especialistas recomenda uma ampla consulta à área empresarial e sindical, a partir da experiência internacional existente e do estudo de sua adaptação à realidade brasileira. O Mestrado Profissional deve ser avaliado como caminho para atender simultaneamente a dois tipos de demanda:

a) capacitar diplomados em outras áreas do conhecimento para a realização de trabalhos estratégicos, como os de consultoria, planejamento e avaliação de produtos jornalísticos, além da expressão opinativa e/ou interpretativa sobre temas peculiares a suas formações de origem, como colaboradores especializados;

b) reciclar jornalistas já diplomados na graduação específica, capacitando- os a atuar em segmentos especializados da mídia de atualidades, bem como a realizar pesquisa aplicada em áreas emergentes.

Torna-se indispensável a regulamentação dos processos didáticos necessários à aplicação das diretrizes curriculares, no sentido de evitar ambigüidades que possam conduzir a desvios normativos, sujeitos ao arbítrio dos avaliadores de turno. A manutenção de uma comissão supervisora das novas diretrizes constitui providência essencial para garantir a concretização das estratégias aqui defendidas.

Finalmente, a Comissão de Especialistas abaixo assinada manifesta sua crença na formação superior específica para o exercício da profissão de jornalista. A responsabilidade social do jornalismo, seu papel essencial na democracia e a competência específica exigida para exercê-las, lidando com as novas tecnologias, aspectos enfatizados ao longo deste documento, recomendam uma formação fundamentada na ética, na competência técnica, no discernimento social e na capacidade crítica, habilidades que só podem ser adquiridas em uma sólida formação superior própria.

JOSÉ MARQUES DE MELO - Presidente
ALFREDO
EURICO VIZEU PEREIRA JUNIOR
EDUARDO BARRETO
VIANNA MEDITSCH
LUCIA MARIA ARAÚJO
LUIZ GONZAGA MOTTA
MANUEL CARLOS DA CONCEIÇÃO
CHAPARRO
SERGIO
AUGUSTO SOARES MATTOS
SONIA VIRGÍNIA MOREIRA

⁵⁰ MEYER, Philip. Why Journalism Needs PHDs. *The American Editor*. September, 1996

ANEXO 2

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013 ^(*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/1997, 583/2001 e 67/2003, e considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 39/2013, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 12/9/2013, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, a serem observadas pelas instituições de educação superior em sua organização curricular.

Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve:

I - ter como eixo de desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade;

III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;

IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional;

V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais;

VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo, desde o início de sua formação, estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes 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;

(*) Resolução CNE/CES 1/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2013 – Seção 1 – p. 26.

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;

- 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.

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

I - formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento;

II - enfatizar, em sua formação, o espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliem a atuação profissional em novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente;

III - orientar a formação teórica e técnica para as especificidades do jornalismo, com grande atenção à prática profissional, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do exercício profissional e o interesse público;

IV - aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da autoestima profissional, dando ênfase à formação do jornalista como intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos;

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

VI - ter como horizonte profissional o ambiente regido pela convergência tecnológica, em que o jornalismo impresso, embora conserve a sua importância no conjunto midiático, não seja a espinha dorsal do espaço de trabalho, nem dite as referências da profissão;

VII - incluir, na formação profissional, as rotinas de trabalho do jornalista em assessoria a instituições de todos os tipos;

VIII - atentar para a necessidade de preparar profissionais que possam exercer dignamente a atividade como autônomos em contexto econômico cuja oferta de emprego não cresce na mesma proporção que a oferta de mão-de-obra;

IX - instituir a graduação como etapa de formação profissional continuada e permanente.

Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social.

Parágrafo único. Nessa perspectiva, as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos incluem:

I - Competências gerais:

a) compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;

b) conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;

c) identificar e reconhecer a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;

d) distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;

e) pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico;

f) dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;

g) ter domínio instrumental de, pelo menos, dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes que são do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;

h) interagir com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;

i) ser capaz de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;

j) saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação;

k) pautar-se pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;

l) cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;

m) compreender que o aprendizado é permanente;

n) saber conviver com o poder, a fama e a celebridade, mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação a eles;

o) perceber constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a isso;

p) procurar ou criar alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais; jornalismo; da cidadania;

q) atuar sempre com discernimento tico.

II - Competências cognitivas:

a) conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo;

b) conhecer a construção histórica e os fundamentos da cidadania;

c) compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania;

d) compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade;

e) discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto sobre esse exercício.

III - Competências pragmáticas:

a) contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade;

b) perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis;

- c) propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo;
 - d) organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas;
 - e) formular questões e conduzir entrevistas;
 - f) adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e norelacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade;
 - g) dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, além das de produzir, editar e difundir;
 - h) conhecer conceitos e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos;
 - i) produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção e ser capaz de editá-los em espaços e períodos de tempo limitados;
 - j) traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada;
 - k) elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos;
 - l) elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa;
 - m) compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, bem como ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico;
 - n) dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos, utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;
 - o) dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística;
 - p) avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.
- V - Competências comportamentais:
- a) perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social;
 - b) identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo;
 - c) conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão;
 - d) avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas;
 - e) atentar para os processos que envolvam a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade;
 - f) impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público;
 - g) exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das ideias e das mais diversas opiniões.

Art. 6º Em função do perfil do egresso e de suas competências, a organização do currículo deve contemplar, no projeto pedagógico, conteúdos que atendam a seis eixos de formação:

I - Eixo de fundamentação humanística, cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia

humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o acesso aos bens culturais da humanidade, sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana.

II - Eixo de fundamentação específica, cuja função é proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de autorregulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.

III - Eixo de fundamentação contextual, que tem por escopo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais, o que deve incluir as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.

IV - Eixo de formação profissional, que objetiva fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, possibilitando-lhes investigar os acontecimentos relatados pelas fontes, bem como capacitá-los a exercer a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

V - Eixo de aplicação processual, cujo objetivo é o de fornecer ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.

VI - Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores. Possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros.

Art. 7º A organização curricular do curso de graduação em Jornalismo deve representar, necessariamente, as condições existentes para a sua efetiva conclusão e integralização, de acordo com o regime acadêmico que as instituições de educação superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por componente curricular ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos; sistema sequencial, com o aproveitamento de créditos cursados por alunos oriundos de outras áreas do conhecimento.

Art. 8º As instituições de educação superior têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente.

Parágrafo único. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação.

Art. 9º A organização curricular deverá valorizar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso, observando os seguintes requisitos:

I - carga horária suficiente para distribuição estratégica e equilibrada dos eixos curriculares e demais atividades previstas;

II - distribuição das atividades laboratoriais, a partir do primeiro semestre, numa sequência progressiva, até a conclusão do curso, de acordo com os níveis de complexidade e de aprendizagem;

III - garantia de oportunidade de conhecimento da realidade, nos contextos local, regional e nacional.

Art. 10. A carga horária total do curso deve ser de, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, sendo que, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2/2007, o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares não poderão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. A carga horária mínima destinada ao estágio curricular supervisionado deve ser de 200 (duzentas) horas.

Art. 11. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é componente curricular obrigatório, a ser desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora formada por docentes, sendo possível também a participação de jornalistas profissionais convidados.

§ 1º O TCC pode se constituir em um trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade jornalística.

§ 2º O TCC deve vir, necessariamente, acompanhado por relatório, memorial ou monografia de reflexão crítica sobre sua execução, de forma que reúna e consolide a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso.

§ 3º As instituições de educação superior deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, estabelecendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 12. O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição por seus colegiados acadêmicos, aos quais competem aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio curricular supervisionado poderá ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

§ 2º As atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser programadas para os períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º A instituição de educação superior deve incluir, no projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, a natureza do estágio curricular supervisionado, através de regulamentação própria aprovada por colegiado, indicando os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observada a legislação e as recomendações das entidades profissionais do jornalismo.

§ 4º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado a prestação de serviços, realizada a qualquer título, que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista; que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente.

§ 5º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

Art. 13. As atividades complementares são componentes curriculares não obrigatórios que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, dentre elas as adquiridas fora do ambiente de ensino.

§ 1º As atividades complementares constituem componentes curriculares enriquecedores e úteis para o perfil do formando e não devem ser confundidas com estágio curricular supervisionado ou com Trabalho de Conclusão de Curso.

§ 2º O conjunto de atividades complementares tem o objetivo de dar flexibilidade ao currículo e deve ser selecionado e realizado pelo aluno ao longo de seu curso de graduação, de acordo com seu interesse e com a aprovação da coordenação do curso.

§ 3º As atividades complementares devem ser realizadas sob a supervisão, orientação e avaliação de docentes do próprio curso.

§ 4º Os mecanismos e critérios para avaliação das atividades complementares devem ser definidos em regulamento próprio da instituição, respeitadas as particularidades e especificidades próprias do curso de Jornalismo, atribuindo a elas um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total da carga horária previsto para o curso.

§ 5º São consideradas atividades complementares:

I - atividades didáticas: frequência e aprovação em disciplinas não previstas no currículo do curso, ampliando o conhecimento dos estudantes de Jornalismo sobre conteúdos específicos, como economia, política, direito, legislação, ecologia, cultura, esportes, ciência, tecnologia etc.

II - atividades acadêmicas: apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais.

Art. 14. As instituições de educação superior deverão adotar regras próprias de avaliação internas e externas, para que sejam sistemáticas e envolvam todos os recursos materiais e humanos participantes do curso, centradas no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo, definidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os Planos de Disciplinas devem ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo e devem conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia das aulas, os critérios de avaliação e a bibliografia fundamental, necessariamente disponível na biblioteca da instituição. Desta maneira, os alunos poderão discernir claramente a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo, a grade curricular da instituição e o processo de avaliação a que serão submetidos no final do curso.

Art. 16. O sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo deve contemplar, dentre outros critérios:

I - o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso;

II - o conjunto da produção acadêmica e técnica reunida pelos professores;

III - a contribuição do curso para o desenvolvimento local social e de cidadania nos contextos em que a instituição de educação superior está inserida;

IV - o espaço físico e as instalações adequadas para todas as atividades previstas, assim como o número de alunos por turma, que deve ser compatível com a supervisão docente nas atividades práticas;

V - o funcionamento, com permanente atualização, dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados;

VI - as condições de acesso e facilidade de utilização da infraestrutura do curso pelos alunos, que devem ser adequadas ao tamanho do corpo discente, de forma que possam garantir o cumprimento do total de carga horária para todos os alunos matriculados em cada disciplina ou atividade;

VII - a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso;

VIII - a experiência profissional, a titulação acadêmica, a produção científica, o vínculo institucional, o regime de trabalho e a aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente.

Art. 17. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nesta Resolução deverão ser implantadas pelas instituições de educação superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta Resolução

Art. 18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA