

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

DOUGLAS DE ARAUJO TEIXEIRA

**PRÁTICA DOCENTE: DIFICULDADES, POSSIBILIDADES E
TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS NO ENSINO DE
WEBJORNALISMO**

Santos

2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

DOUGLAS DE ARAUJO TEIXEIRA

**PRÁTICA DOCENTE: DIFICULDADES, POSSIBILIDADES E
TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS NO ENSINO DE
WEBJORNALISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação e Formação. Orientadora: Prof^ª Dra^ª Irene Jeanete Lemos Gilberto

Santos

2013

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

T266p Teixeira, Douglas Araujo de
 Prática docente : dificuldades, possibilidades e
 transformações das práticas no ensino de webjornalismo /
 Douglas de Araujo Teixeira ; orientadora Irene Jeanete Lemos
 Gilberto - Santos : [s.n.], 2013.
 101 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica
 de Santos, Programa de Mestrado em Educação

1. Prática docente. 2. Ensino Superior de Jornalismo.
3. webjornalismo. 4. jornalismo digital. I. Gilberto, Irene
Jeanete Lemos (Orientadora). II. Universidade Católica de
Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Irene Jeanete Lemos Gilberto
Orientadora – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Membro interno - Universidade Católica de Santos
(UNISANTOS)

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Membro externo – Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/_____.

Assinatura: _____

À minha mãe, Ana; à minha esposa, Karen Caroline; e à minha filha, Alicia. Luzes que me guiam, cada uma à sua maneira, nos campos pessoal e profissional da minha vida.

Ao meu pai, Dorival, em memória. Embora tenha feito parte da minha vida por ligeiros sete anos, dotou-me, junto com minha mãe, de valores que norteiam todas as minhas ações.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para trás, é difícil imaginar que eu chegaria até aqui. Mais por ser impensado, que por duvidar de minha capacidade. Jamais eu havia cogitado seguir a carreira acadêmica até que duas peças fundamentais passaram a fazer parte da minha vida: minha esposa, Karen Caroline, e a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

Ambas surgiram em momentos de incerteza, em que eu, graduado há pouco tempo, não tinha ideia de que ramo do jornalismo seguir. Karen me deu a mão, mostrou a importância de começar a subir o primeiro degrau para que conseguisse galgar andares mais altos. Por ela e com ela, me permiti trilhar caminhos que eu julgara não serem mais interessantes para a minha vida profissional, mas, hoje, vejo que moldaram não somente o profissional, mas também o ser humano.

A UNISANTOS, por meio do professor João Batista Carneiro, por quem nutro um profundo respeito e carinho, abriu-me as portas. Se não foi a instituição responsável por me formar jornalista, foi a responsável pela minha formação profissional. Posso dizer que tenho orgulho de ser um dos filhos desta instituição. Também sou agradecido à reitoria da universidade, nas pessoas do Prof. Me. Marcos Medina Leite, da Profa. Me. Mariângela Mendes Lomba Pinho e da Profa. Me. Roseane Marques da Graça Lopes, que acreditaram no meu potencial e permitiram que eu cursasse este Mestrado em Educação.

Agradeço também aos professores Antonio Gossi Junior, Eduardo Rubi Cavalcanti, Hermenegildo Rafael Menin e Silvio Enio Bergamini Filho. Quando cheguei à UNISANTOS, me receberam de braços abertos no extinto Laboratório de Mídias Digitais, no saudoso *Campus Pompéia*, e permitiram que, à época, junto com eles, desenvolvesse um novo webjornal para os alunos do curso de Jornalismo.

Aos professores Cesar Bargo Perez e Paulo Bornsen Vibiam, coordenadores dos departamentos de Produção Audiovisual e de Educação a Distância da UNISANTOS, respectivamente, agradeço pelo incentivo e esforço para que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus pais, Dorival (em memória) e Ana, agradeço pela educação de qualidade que sempre buscaram me proporcionar, além dos valores morais que me

ensinaram. A eles, qualquer tipo de agradecimento torna-se insuficiente, dada a importância que ambos têm em minha vida.

Às professoras e professores do Mestrado em Educação da UNISANTOS, agradeço pelos ótimos momentos de debates e de construção do conhecimento. Especificamente à Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, orientadora, com participação mais que fundamental neste trabalho, e à Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, agradeço pelo carinho com que sempre me trataram e por terem caminhado junto comigo no desenvolvimento desta pesquisa, sempre me apontando a direção correta quando eu me sentia desorientado.

Agradeço também ao professor Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto, que, no Exame de Qualificação, junto com a professora Maria Amélia, trouxe observações e sugestões pertinentes, que espero ter trazido para esta Dissertação.

Muito obrigado!

TEIXEIRA, Douglas de Araujo. **PRÁTICA DOCENTE: DIFICULDADES, POSSIBILIDADES E TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS NO ENSINO DE WEBJORNALISMO.** (Dissertação) Mestrado em Educação, 101 p. Universidade Católica de Santos, 2013.

RESUMO

Tendo o jornalismo sofrido, em função do surgimento e popularização da internet, mudanças significativas em seu processo de produção e disseminação de conteúdo, os cursos superiores que preparam os profissionais para essa área, amparados pelas Diretrizes Curriculares do MEC, buscaram integrar em seus currículos disciplinas voltadas à produção de conteúdo jornalístico para a internet. Neste contexto, considerando-se o papel fundamental do professor do ensino superior na formação de profissionais qualificados, esta pesquisa investigou a prática docente de professores do Curso de Jornalismo de uma universidade particular de Santos, com objetivo de conhecer a prática docente na produção jornalística para a internet, assim como os impactos que as tecnologias causaram nessa prática, especificamente a utilização de uma plataforma de publicação de conteúdo. Com base nos estudos de Bahia (2009) Canavilhas (2001), Ferrari (2010), Mielnickzuc (2003), Moherdau (2007), Rossi (2007), entre outros, o trabalho buscou contextualizar o fazer jornalístico atual; no tocante à prática docente, amparou-se nos estudos de Corrêa et al. (2011) e Franco (2011); e, para discutir o professor reflexivo, baseou-se nos trabalhos de Pimenta (2006) e Schön (2000). Na obra de Primo (2010), encontrou subsídios para discutir o cenário do ensino do jornalismo digital no Brasil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como procedimentos metodológicos para a coleta de dados a observação das aulas dos professores responsáveis pela disciplina de produção jornalística para a internet, os quais também participaram das gravações e das entrevistas. A observação da prática docente foi realizada, também, com a utilização da técnica de autoscopia, que consiste na gravação e posterior análise da imagem pelo sujeito. Os resultados indicaram que a utilização de tecnologias possibilitou aos alunos maior autonomia no processo de produção e de publicação das matérias. Aos professores, possibilitou práticas mais adequadas ao seu contexto de atuação, sendo que as sessões de autoscopia despertaram neles a necessidade de novas transformações nesta prática.

Palavras-chave: Prática Docente; Ensino Superior de Jornalismo; Webjornalismo; Jornalismo Digital.

TEIXEIRA, Douglas de Araujo. **TEACHING PRACTICE: DIFFICULTIES, POSSIBILITIES AND PRACTICES TRANSFORMATIONS IN THE WEB JOURNALISM TEACHING.** (Dissertation) Master Degree in Education, 101 p. Universidade Católica de Santos, 2013.

ABSTRACT

Journalism have undergone, due to the emergence and popularization of Internet, meaningful changes in its process of production and dissemination of content, higher education courses that prepare professionals for this area - supported by the Ministry of Education Curriculum Guidelines - seek to integrate subjects into their curriculum that aim at producing news content for the internet. In that context, considering the key role of a college education professor in training qualified professionals, this research investigated the educational practice of Journalism professors at a private university in Santos, in order to get familiar with the teaching practice in journalistic production to the internet, as well as the impacts that technology caused to that practice, specifically the use of a platform for content publishing. Based on studies of Bahia (2009), Canavilhas (2001), Ferrari (2010), Mielnickzuc (2003), Moherdauí (2007), Rossi (2007), among others, the study had the purpose of contextualizing the current way of doing journalism; regarding the practice of teaching, it was supported by studies of Corrêa et al. (2011) and Franco (2011), and to discuss the reflective teacher, the work found basis on the work of Pimenta (2006) and Schön (2000). The work of Primo (2010), provided input for the discussion of a scenario of digital journalism teaching in Brazil. The research approach was qualitative and used as a tool to collect data to observe the lessons of professors responsible for the subject of journalistic production for the internet, which also participated in the recordings and interviews. The observation made to the practice of teaching was also carried out with the use of autoscopia technique, which consists of the recording and subsequent analysis of the image by the recorded individual. The results indicated that the use of technology allowed students greater autonomy in the production and publication of materials. For the professor, more appropriate practices were made it possible to their context of work, and the autoscopia sessions awakened in them the need for further changes to the practice.

Keywords: Teaching Practice; College Education in Journalism; Web Journalism; Digital Journalism.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 01 - Delimitações terminológicas.....	33
Quadro 02 – a utilização da plataforma Wix.....	62

LISTA DE SIGLAS

ABI - Associação Brasileira de Imprensa

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DRT - Delegacia Regional do Trabalho

HTML – Hypertext Markup Language (Linguagem de Marcação de Texto)

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PEC - Proposta de Ementa Constitucional

STF - Supremo Tribunal Federal

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNISANTA – Universidade Santa Cecília

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

WWW - World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	25
1.1 O curso superior de jornalismo e o atual cenário da profissão	25
1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo	28
1.3 O jornalismo nos meios digitais: como chegamos até aqui?	31
1.4 O jornalismo digital nos Cursos Superiores de Jornalismo	34
1.5 O jornalismo digital em foco	37
CAPÍTULO II - A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE JORNALISMO: REFLETINDO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS	40
2.1 Ensinando e aprendendo a ensinar: a prática docente	40
2.2 Professor reflexivo	43
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA	47
CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1 Conhecendo a aula de webjornalismo: a observação livre	52
4.2 Reflexões sobre a prática: a autoscopia	54
4.3 Tecnologias no ensino de webjornalismo: a plataforma Wix	60
CONSIDERAÇÕES	66
REFERÊNCIAS	71
ADENDOS	76
ADENDO 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	76
ADENDO 02 – PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS DA SESSÃO DE AUTOSCOPIA	77
ADENDO 03 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO WIX	81
ADENDO 04 – PRÉ-ANÁLISE COM DADOS DA ENTREVISTA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO WIX	82

ANEXOS	94
ANEXO 01 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE JORNALISMO DA UNIVERSIDADE PESQUISADA	94

INTRODUÇÃO

Trajectoria do pesquisador

Tive contato com os micro-computadores pela primeira vez em 1993, aos 10 anos de idade, nas aulas de informática da então 4ª Série do 1º Grau. Naquela época, as aulas ainda eram dadas em computadores equipados com um sistema operacional nada amigável: o MS-DOS, da Microsoft. As atividades consistiam em escrever algumas linhas de texto em um ambiente monocromático (fundo preto e letras verdes ou brancas). Embora isso pudesse parecer pouco atrativo, principalmente para uma criança, foi suficiente para que eu me sentisse fisgado por aquela “máquina de escrever avançada”. No ano seguinte, ao mudar de colégio, passei a ter aulas em computadores equipados com o primeiro Windows com o qual tive contato, o 3.1. Aquele ambiente monocromático de outrora dava lugar a outro, mais amigável e em cores, no qual as operações se baseavam em metaforizar a realidade: clicar e arrastar ícones similares a objetos espalhados em uma mesa de trabalho, abrir e fechar quadros na tela chamados de janelas e executar programas e jogos eram algumas das atividades que realizava. Dali em diante, eu tinha um novo objeto de desejo.

Em 1996, então com 13 anos, ganhei meu primeiro computador: um IBM PC, com processador Pentium de 100 Mhz, 8MB de memória RAM e 850MB de espaço em disco. O Windows já era outro, o 95 (uma evolução bastante significativa da versão anterior). Embora fosse, para a época, uma máquina de ponta, pecava em um único quesito: não possuía uma placa de fax/modem. Hoje praticamente extinta dos computadores pessoais, essa peça era responsável por, basicamente, agregar ao computador as funcionalidades de um aparelho de fax e possibilitar o acesso à então pouco popular internet, a rede mundial de computadores.

Já familiarizado com o uso do computador para, basicamente, jogos e trabalhos escolares, senti a necessidade de ir além. Assim, cerca de um ano depois, adquiri a tal placa, com o intuito de adentrar no chamado ciberespaço. Causava fascínio a possibilidade de, em poucos cliques, romper qualquer tipo de fronteira e obter informações vindas de todos os cantos do mundo. Assim, não demorou muito para que a brincadeira se tornasse coisa séria. Amante confesso de futebol que sou, passei a escrever colunas para *sites* que tinham como temática o esporte bretão.

Mais tarde, a ficção científica e os animes (desenhos animados japoneses), mais dois de meus interesses, foram responsáveis por eu enveredar por caminhos, digamos, mais

complexos. Já não bastava escrever sobre o assunto, eu queria mais! Queria construir *sites* temáticos. Assim, colhi diversos tutoriais sobre o assunto e foi isso que fiz. Era um mundo completamente novo, onde a linguagem se resumia a elementos como ‘<h1>, <p>, ’ etc. Elementos estes que fazem parte do “vocabulário” do HTML (Linguagem de Marcação de Texto, na sigla em inglês), a linguagem responsável por “dar cara” à *web*, a interface gráfica da internet.

Naquele momento, a informática também tinha se tornado uma de minhas paixões. Próximo de terminar o colegial, teria sido natural ingressar em um curso superior de tecnologia. No entanto, a pouca familiaridade com números fez outra paixão falar mais alto: a escrita. Assim, ingressei no curso de Jornalismo com a intenção de, um dia, tornar-me repórter ou comentarista esportivo em algum jornal ou revista. Mas, na contramão daquilo que eu havia planejado, comecei a trabalhar com televisão. E foi exatamente atuando como produtor e repórter de programas de um canal educativo que construí o meu *habitus*, ou seja, ali me senti, de fato, jornalista. Na oportunidade, entrevistei personalidades brasileiras dos ramos artístico e esportivo, além de, por muitas vezes, interagir com profissionais renomados do jornalismo esportivo do País.

Apesar de tudo, a vontade de escrever continuava pulsando. E foi aí que a internet, graças à multimídia proporcionada pela *web*, teve papel fundamental para que eu pudesse exercitar a escrita. Paralelamente ao trabalho na televisão, eu continuava a escrever colunas para *sites* de futebol.

Em 2004, último ano de curso, comecei a estagiar na agência de notícias da Universidade Santa Cecília (UNISANTA), instituição em que também me formei jornalista. Curiosamente, cabia a mim a tarefa de, além de produzir – juntamente com outros alunos - as matérias a serem publicadas no jornal, também publicá-las no *site* da agência. Era demasiado trabalhoso publicar as matérias, dado o volume de conteúdo. Eu passava tardes a fio atualizando o *site*, pois ele não permitia a atualização automática de informações, como acontece nos *blogs*, por exemplo. Aquilo me intrigava e eu estava decidido a facilitar o meu trabalho e, conseqüentemente, o daqueles que assumiriam meu lugar depois que eu me formasse.

Chegara o momento de escolher um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As dificuldades encontradas na agência de notícias nortearam o problema da minha pesquisa: como facilitar a atualização de informações no *site*? O tema, portanto, versaria sobre o então chamado jornalismo *on-line*. Naquele momento, o difícil acesso à bibliografia sobre o

tema e a reprovação na pré-banca, sob a justificativa de ser um trabalho mais voltado à Informática que ao Jornalismo, levaram-me a abortar a ideia e a produzir, em parceria com uma amiga, uma grande reportagem em formato de revista. Essa grande reportagem tinha uma temática um tanto polêmica, mas em alta na mídia: *os skinheads*. Sob o título ‘*Skinheads: o outro lado*’, a reportagem tinha como objetivo abordar o outro lado que julgávamos, naquele momento, não ser tratado pela mídia. Qual a origem do movimento, o que leva os jovens a fazerem parte de grupos de *skinheads*, qual a relação destes grupos com as formas de preconceito? Foram estas algumas das questões que tentamos responder com essa reportagem, ao entrevistarmos, dentre outros personagens, jovens integrantes de um grupo *skinhead*, um psicanalista e um professor de História que se declarava *skinhead*. Como tivemos que, além de produzir as matérias, também diagramar a revista, a experiência adquirida foi importante para a minha formação, pois agreguei a diagramação de materiais impressos às minhas atividades, o que foi importante em determinados momentos de minha trajetória profissional.

A familiaridade com as diversas formas de produzir e veicular informação foi determinante para que eu me inserisse no mercado de trabalho. Curiosamente, depois de formado, voltei ao *locus* universitário. Dessa vez, como profissional. Em 2006, comecei a atuar no laboratório de mídias digitais da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), sendo responsável por auxiliar alunos e professores dos cursos de Comunicação Social na produção de conteúdo multimídia. Naquela época, tive a oportunidade de construir um novo *site* para o jornal digital do curso de Jornalismo. Graças ao trabalho desenvolvido, fui surpreendido com um convite para trabalhar como *webdesigner* no departamento de informática da mesma universidade. Em 2007, atuei neste setor produzindo *banners*, *sites* e *hotsites*. Lá, adquiri experiência, também, no que diz respeito à gestão de projetos, pois participei da reestruturação do portal da instituição.

No ano de 2008, passei a atuar como *designer* no departamento de educação a distância. Responsável pela edição e produção de conteúdo dos cursos oferecidos na modalidade *on-line*, deparei-me diante de situações operacionais que dificultavam o andamento adequado dos processos de produção dos materiais. Foi assim que, em 2010, buscando aperfeiçoar-me no que tange ao planejamento editorial e à produção de conteúdo para meios digitais, ingressei no MBA em Jornalismo Digital. O conhecimento adquirido nesse curso possibilitou-me criar um método para produção de conteúdo dos cursos oferecidos na modalidade a distância pela universidade. Desse método surgiu o ‘Manual da Produção de Conteúdo Digital’, que tinha como propósito padronizar a forma de apresentar e

utilizar recursos (texto, áudio e vídeo) no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e no *site* do departamento.

Também em 2010, fui contratado para produzir conteúdo para um *blog* de esportes. Na oportunidade, foi possível experimentar diferentes formas de apresentar a informação, utilizando texto, imagem, áudio e vídeo. O conteúdo produzido no *blog* foi objeto de estudo do TCC desenvolvido na pós-graduação que, posteriormente, foi apresentado no XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em Recife, em setembro de 2011, sob o título ‘A narrativa digital como forma de enriquecer o conteúdo de *blogs* jornalísticos’.

A atividade profissional e a acadêmica suscitaram-me o interesse de continuar os estudos em nível *stricto sensu*. A partir daquele momento, o interesse pela carreira acadêmica, que surgira timidamente anos antes, ficou maior. Assim, em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, com a intenção de cursar o Mestrado e dar continuidade à minha formação.

O objetivo era, inicialmente, realizar uma pesquisa sobre a formação em Jornalismo e a atuação profissional na educação superior. No entanto, as leituras realizadas no Mestrado e o interesse pelo jornalismo digital fizeram com que direcionasse a pesquisa para essa temática, focando a prática docente do professor de Jornalismo no ensino do jornalismo digital.

Justificativa

Obviamente, as questões teóricas permeiam a prática de qualquer atividade e o ensino laboratorial da prática do jornalismo não é diferente. Kenski (2011) argumenta que há mais de duas décadas a sociedade se transforma em função dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação, as chamadas TICs. Com isso, são exigidas cada vez mais novas habilidades aos profissionais e, no caso dos professores, é necessário redefinir as estratégias pedagógicas e considerar que eles devem estar “[...] em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente [de modo a possibilitar o desenvolvimento de] atividades adequadas ao momento presente e ao futuro dos alunos” (KENSKI, 2011, p. 220-221).

No caso do Curso de Jornalismo, o Relatório da Comissão de Especialistas, instituída pelo Ministério da Educação com o objetivo “de repensar o ensino de Jornalismo no contexto de uma sociedade em processo de transformação” (BRASIL, 2009, p. 1), traz indicadores sobre a necessidade de incorporação das novas linguagens nos cursos de Jornalismo:

Do jornalismo que hoje está nas expectativas da Sociedade, exige-se tanto o domínio das técnicas e artes da narração quanto o domínio da lógica e das técnicas de argumentação. Exige-se, também, o manejo competente das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público, para que os cidadãos possam tomar decisões conscientes e responsáveis (BRASIL, 2009, p. 6).

Nos itens referentes à organização do currículo, o documento aponta os seguintes eixos de fundamentação: a) fundamentação temática; b) fundamentação específica; c) fundamentação contextual; d) fundamentação profissional; e) fundamentação processual; f) prática laboratorial.

As diretrizes propostas no Parecer CNE/CES n. 492/2001 (BRASIL, 2001) apontam competências e habilidades gerais e específicas, necessárias à profissão de jornalista. Dentre outros tópicos, como competências e habilidades gerais, destaco os itens 4 e 5, que dizem respeito ao domínio das diferentes linguagens, a saber:

4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;

5. experimentar e inovar no uso destas linguagens; [...] (BRASIL, 2001, p. 20).

No tocante às competências e habilidades específicas, o documento destaca que o egresso deverá:

- registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens [...];
- investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
- formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- formular questões e conduzir entrevistas;
- relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;

- trabalhar em equipe com profissionais da área;
- compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística [...];
- buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania [...];
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação (BRASIL, 2001, p. 20).

Neste cenário, identifica-se uma preocupação em formar um profissional apto a exercer as atividades inerentes à profissão e capaz de utilizar linguagem adequada ao meio de comunicação em que ele irá atuar; não se restringindo, no entanto, àquilo que já está instituído, mas, inclusive, pensando novas formas de produzir informação. Assim, levando-se em consideração a ascensão da internet, mais especificamente da *web* – sua interface gráfica – como meio de comunicação, fica claro que a inclusão, nos currículos de Jornalismo, de disciplinas voltadas ao preparo do aluno para a produção de conteúdo jornalístico para este meio encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC).

Neste sentido, sendo a *web* um meio caracterizado por ter “conteúdo dinâmico, atualização constante, [...] interatividade, hipertextualidade [e] multimidialidade [...]” (MOHERDAUI, 2007, p. 146), são exigidos do jornalista conhecimentos bastante específicos para atuar neste meio. É imprescindível, portanto, que o egresso do Curso de Jornalismo tenha uma formação que o habilite a utilizar as diferentes linguagens e as ferramentas que vêm sendo criadas; o que implica, por sua vez, o conhecimento de tais tecnologias por parte dos formadores, não apenas para o desenvolvimento das atividades propostas aos alunos nas práticas jornalísticas, mas, também, para atender às especificidades da formação dos futuros profissionais.

No entanto, como destacam Corrêa et al. (2011), a realidade brasileira aponta que, em sua maioria, os professores constroem sua prática docente com base “em modelos de professor já observados ao longo da própria formação [...]”(CORRÊA et al., 2011, p. 80-81), o que dificulta a incorporação de mudanças necessárias à formação dos alunos. Na mesma direção, Carvalho (2012) atesta essa realidade na pesquisa realizada sobre os professores de Comunicação Social, área na qual o Jornalismo se insere, ao identificar que “grande parte dos docentes universitários que lecionam as disciplinas de cursos de graduação na área de comunicação social tem a formação acadêmica voltada para essa área” (CARVALHO, 2012, p. 79).

Neste contexto, como o docente pode construir práticas adequadas às necessidades impostas pela realidade na qual ele está inserido, uma vez que ele não possui formação específica para a docência? Refletir sobre as próprias ações em sala de aula é uma forma de construir e reconstruir essas práticas (CARVALHO, 2012), garantindo competência para ensinar no que Schön (2000, p. 25) chama de “zonas indeterminadas da prática”. Esse movimento de reflexão, inclusive, tem sido discutido em estudos sobre formação de professores (SADALLA e LAROCCA, 2004).

No dizer de Franco (2009), a prática docente não pode ser considerada um simples fazer, pautado na racionalidade técnica, onde cada ação é organizada a partir de uma estrutura mecanizada. Para a autora, “o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência, dos sujeitos da prática” (FRANCO, 2009, p. 27). Trata-se, portanto, de uma formação crítica e reflexiva necessária à prática docente. Sob esse aspecto, dar voz aos docentes, permitindo que eles discorram e reflitam sobre suas ações em sala de aula, pode auxiliar na melhor compreensão das práticas, permitindo que tenham referenciais contextualizados que contribuam para a construção de seus saberes (TARDIF, 2006).

As questões iniciais sobre como ensinar produção jornalística para a internet aos futuros profissionais, aliadas às reflexões advindas das leituras de pesquisadores renomados sobre a prática docente e sobre o professor reflexivo, levaram-me a pensar na prática docente do professor de jornalismo como tema de minha pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado em Educação. Com base nos pressupostos acima, foi elaborado o problema da pesquisa, assim formulado: quais as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores de jornalismo que lecionam produção jornalística para a internet?

Esta pesquisa parte do princípio de que toda prática docente é construída a partir de diversos fatores e não pode ser resumida a técnicas que se perpetuam através dos tempos, mas deve ser contextualizada em tempos e espaços (FRANCO, 2011). No caso específico da universidade, “[...] a prática docente não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos (FRANCO, 2011, p. 163).

Em seu estudo, Tardif (2006) afirma que a prática docente é formada por saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes de formação profissional dizem respeito àqueles transmitidos pelos cursos que formam professores; os disciplinares são aqueles que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2006, p. 38), ou seja, são saberes de diversos campos do conhecimento, como matemática, história, geografia etc.; os saberes curriculares são,

resumidamente, os programas escolares, que indicam objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar em sala de aula; e os experienciais são os saberes adquiridos na prática cotidiana. Estes saberes são construídos a partir “do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2006, p. 39).

Neste sentido, em tempos em que a comunicação e os recursos tecnológicos vêm se potencializando exponencialmente, exigindo que os professores estejam preparados para ensinar nesta realidade, conforme lembra Kenski (2011), fui buscar para fundamentação teórica da pesquisa trabalhos sobre a prática docente, entre eles, os estudos de Franco (2011), Monteiro (2006) e Sacristán (1995). Na área de Comunicação Social, o estudo de Carvalho (2012) e, especificamente, na área de Jornalismo, os trabalhos de Machado e de Palácios (2007) contribuíram para a compreensão da prática docente no ensino de produção jornalística para a internet.

Objetivos

A pesquisa propõe, como objetivo geral, conhecer a prática docente dos professores do curso de jornalismo e como objetivos específicos:

1. conhecer como se dá a prática docente no ensino de produção jornalística para a internet;
2. investigar como os sujeitos da pesquisa compreendem suas práticas;
3. analisar as percepções dos sujeitos sobre sua própria prática.

Metodologia da Pesquisa

Sendo a aula de produção jornalística para a internet permeada pela utilização de tecnologias que permitam aos alunos desenvolver matérias apropriadas para este meio, é necessário que o professor tenha, além do domínio das tecnologias, uma prática adequada a esta realidade. Objetivando investigar como ocorre esta prática, foi realizada uma entrevista com os dois docentes do curso de Jornalismo de uma instituição de ensino superior de Santos, responsáveis pela disciplina de produção jornalística para a internet, a fim de identificar se uma plataforma para a publicação de conteúdos utilizada pelos alunos vem influenciando na

construção de novas práticas docentes em sala de aula. Os resultados, que serão discutidos no quarto capítulo deste trabalho, apontaram que a utilização da plataforma provocou mudanças na prática desses professores.

Noutro momento, a pesquisa procurou saber, dos mesmos sujeitos, que percepções eles tinham sobre suas próprias práticas. Para isso, foi necessário ouvi-los a respeito de situações vivenciadas em sala de aula. As reflexões dos professores, registradas pelo pesquisador, constituíram a base dos dados da presente pesquisa, que teve início com a observação das aulas dos docentes selecionados.

O método da observação é uma “técnica fundamental usada na maioria das pesquisas qualitativas, que traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto” (VIANNA, 2007, p. 16). A observação não-estruturada das ações dos professores durante a aula de produção jornalística para a internet foi realizada no início da pesquisa, momento em que se buscou a observação livre e o registro das diferentes ocorrências em sala de aula.

Àqueles que optam por utilizar a observação como método para coleta de dados, Vianna (2007) alerta ser necessário ter um olhar cuidadoso para que nada de relevante deixe de ser anotado e para que o pesquisador não se deixe levar “por certas ocorrências que comprovam suas hipóteses, deixando, igualmente, de ver eventos que as contrariam” (VIANNA, 2007, p. 42). Para potencializar este olhar, o autor destaca que é possível utilizar outros métodos de coleta de dados, além das anotações de campo, entre eles, o de registrar os dados “na sua totalidade, usando, para esse fim, videotapes” (VIANNA, 2007, p. 35).

Assim, como técnica para coleta de dados, foi utilizada a autoscopia, metodologia de gravação que compreende dois momentos: no primeiro, a gravação das ações dos sujeitos em um determinado ambiente; no segundo, a análise e reflexão dos sujeitos sobre o material gravado (SADALLA e LAROCCA, 2004; COLOMBO e LEITE, 2006).

Este segundo momento da pesquisa propicia a coleta de dados a partir das falas dos sujeitos sobre ações que consideraram importantes discutir (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2002), o que diminui a influência do pesquisador sobre os dados registrados na imagem. Além disso, a análise das gravações pelos sujeitos constitui um rico momento de formação (SADALLA e LAROCCA, 2004) e de reflexão para a construção de novas práticas, uma vez que “o fato de se ver na tela provoca, no indivíduo, possibilidades de modificações, a partir de vários pontos de vista” (SADALLA e LAROCCA, 2004, p. 423).

Estrutura da dissertação

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, além da Introdução. O primeiro capítulo, intitulado “Contextualização da Pesquisa”, traz uma breve conceituação do jornalismo enquanto profissão e descreve o cenário atual da prática jornalística, fazendo uma discussão sobre os termos utilizados para conceituar o jornalismo praticado em cada meio de comunicação.

O segundo capítulo, “A prática docente no Curso de Jornalismo: refletindo sobre a transformação das práticas”, traz discussões sobre a prática docente, apontando os diversos fatores e saberes que contribuem para a construção das práticas de professores em sala de aula, entre eles, a reflexão dos professores como ferramenta para transformação dessas práticas. O capítulo traz um breve histórico do Curso de Jornalismo, desde sua regulamentação em 1943, passando pela regulamentação da profissão, em 1969, até a extinção da obrigatoriedade do diploma superior em jornalismo para exercer a profissão, em 2009. Discute, ainda, o ensino do jornalismo digital no Brasil e como a disciplina de webjornalismo está inserida no currículo do Curso de Jornalismo da universidade pesquisada.

O terceiro capítulo, “Metodologia da Pesquisa”, aborda o método utilizado na pesquisada, incluindo a observação em pesquisas de abordagem qualitativa e a técnica de autoscopia para coleta e análise dados.

O quarto capítulo, “Resultados e discussão”, traz a análise dos dados obtidos a partir da observação não-estruturada, da sessão de autoscopia e da entrevista com os sujeitos. Analisa questões suscitadas pelos participantes sobre a prática docente e as mudanças mais significativas ocorridas nessas práticas e que foram apontadas pelos professores na sessão de autoscopia e na entrevista, como a escolha das pautas, as atividades desenvolvidas e o protagonismo dos alunos. Aqui, discutem-se, também, os pontos em que os sujeitos mais se ativeram ao analisar suas imagens. As Considerações retomam os objetivos da pesquisa e trazem outras questões pertinentes a serem respondidas numa possível continuidade deste trabalho.

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

[...] no final do século XX vivemos [...] um intervalo cuja característica é a transformação de nossa “cultura material” pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação (CASTELLS, 1999, p. 49).

Este capítulo traz um breve histórico do Curso de Jornalismo, contextualizando-o com o cenário atual, e conceitua o jornalismo enquanto profissão, discutindo, inclusive, aquele praticado nos meios digitais e os diversos termos utilizados para nomeá-lo.

1.1 O curso superior de jornalismo e o atual cenário da profissão

Houve uma época em que, por não existirem escolas para formação de jornalistas, a aptidão para escrita era a única maneira de formar estes profissionais no Brasil (BAHIA, 2009). Por isso, era comum haver pessoas com formações diversas ocupando os cargos de repórter, redator e editor nos meios de comunicação. Em 1943, no entanto, o MEC deu um importante passo para a mudança daquele cenário: regulamentou o Curso de Jornalismo, vinculando-o ao sistema de ensino superior (CARVALHO, 2012).

O Decreto-Lei Nº 5.480, de 13 de maio de 1943, assinado pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, e por Gustavo Capanema, instituiu o Curso de Jornalismo no sistema de ensino superior do País, com a finalidade de “ministrar conhecimentos que habilitem de um modo geral para a profissão de Jornalista” (BRASIL, 1943, Art.2º). De acordo com o Decreto, no Art. 3º, o Curso de Jornalismo seria “[...] ministrado pela Faculdade Nacional de Filosofia, com a cooperação da Associação Brasileira de Imprensa e dos sindicatos representativos das categorias de empregados e de empregadores das empresas jornalísticas” (BRASIL, 1943).

Quatro anos após a regulamentação, em 1947, foi implantado o primeiro curso superior de jornalismo, oferecido pela Escola de Jornalismo Cásper Líbero, em São Paulo. Em 1948, a então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apoiada nos esforços da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) junto ao Governo Federal, também criou o Curso de Jornalismo. (CARVALHO, 2012).

Embora regulamentado, o Curso de Jornalismo careceu de um currículo específico até 1962, quando, por meio do Parecer 323/62, o primeiro currículo mínimo para a formação do jornalista foi criado. Considerando-se que, à época, os meios de comunicação dominantes eram a tevê, o rádio e os impressos, como jornais e revistas, esse currículo foi pautado no aprendizado de disciplinas técnicas, cujo objetivo era ensinar ao aluno as técnicas de produção jornalística para estes meios, e em uma formação abrangente, as chamadas disciplinas gerais (MOURA, 2002).

Em 1969, vinte e seis anos depois da regulamentação do Curso de Jornalismo, uma mudança importante marcou a história da profissão no Brasil: o Decreto-Lei nº 972, de 17 de outubro, que dispôs sobre a profissão de jornalista e instituiu a obrigatoriedade do diploma de Curso Superior em Jornalismo para o exercício da atividade jornalística.

Art. 4º O exercício da profissão de jornalista requer prévio registro no órgão regional competente do Ministério do Trabalho e Previdência Social que se fará mediante a apresentação de: [...]

V - diploma de curso superior de jornalismo, oficial ou reconhecido registrado no Ministério da Educação e Cultura ou em instituição por este credenciada, para as funções relacionadas de 'a' a 'g' no artigo 6º (BRASIL, 1969, p. 2).

O mesmo Decreto, no Art. 6º, define as funções desempenhadas pelos jornalistas profissionais, que passaram a ser assim classificadas: redator; noticiarista; repórter de setor; rádio-repórter; arquivista-pesquisador; revisor; ilustrador; repórter-fotográfico; repórter-cinematográfico; diagramador (BRASIL, 1969). Entre as atividades a serem exercidas pelos jornalistas, o Art. 2º previa, ainda, o ensino de técnicas de Jornalismo (BRASIL, 1969, Art. 2º, VI).

A partir de então, houve um aumento substancial no surgimento de cursos superiores com habilitação em jornalismo no país (ALBUQUERQUE, 2006). Essa habilitação passou a fazer parte do campo da Comunicação Social, que, mais tarde, viria abarcar, além do Jornalismo, os cursos de Cinema, Editoração, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas (BRASIL, 2001; CARVALHO, 2012).

Em 2009, mais um acontecimento importante marcou o Curso Superior de Jornalismo no País. O plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em decisão polêmica, derrubou a obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão de jornalista, alegando que tal

exigência seria inconstitucional e que, além disso, feria a Convenção Americana dos Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San Jose da Costa Rica, do qual o Brasil é signatário desde 1992 (STF, 2013). Com essa decisão, qualquer cidadão brasileiro passou a ter o direito de solicitar, junto ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o registro profissional de jornalista, sem a necessidade de nenhum tipo de comprovação de escolaridade ou de experiência profissional. Para diferenciar o jornalista diplomado do não diplomado, o MTE passou a considerar o primeiro como jornalista profissional e o segundo, apenas como jornalista (UNIDADE, 2011).

Se por um lado a decisão do STF permitiu a abertura de mercado a profissionais que, embora não formados em Cursos de Jornalismo, tinham habilitação para o exercício da profissão, ela também trouxe resultados negativos. Dados da Superintendência da Delegacia Regional do Trabalho (DRT) de São Paulo revelam que, em 2011, muitos registros foram concedidos a pessoas com formação somente de Ensino Médio (UNIDADE, 2012), ou seja, além de não ser mais necessário, o diploma de jornalista foi, claramente, desvalorizado.

Essa realidade trouxe implicações maiores ainda em termos salariais, isso porque a remuneração dos jornalistas é definida por acordos sindicais, que estabelecem a remuneração de acordo com o segmento em que cada profissional trabalha, e não quanto à formação ou cargo que exerce (CARDARELLI, 2013; SJSP, 2013). Diante do cenário apresentado, não causa estranheza se – embora teoricamente difícil - em uma mesma empresa, um jornalista diplomado tiver a mesma remuneração que um profissional sem formação em nível superior.

Para tentar reverter esta situação, atualmente, uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que restabelece a exigência do diploma de jornalista para o exercício da profissão aguarda votação na Câmara dos Deputados.

Embora negativo, o cenário que se apresenta não causou inércia no Conselho Nacional de Educação (CNE). No ano de 2013, novas diretrizes curriculares foram instituídas, especificamente, para os cursos de jornalismo. Um dos eixos, o de aplicação processual destaca a necessidade de

[...] proporcionar ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, garantindo coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 2013, p. 5).

A medida mostra a preocupação do CNE em garantir que os Cursos de Jornalismo preparem os alunos para atuar no cenário que se apresenta no mercado de trabalho atual.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo

No dizer de Bahia (2009, p. 19), “todos os meios pelos quais a notícia chega ao público são jornalismo. Na base do seu processo estão a elaboração, a periodicidade e a persistência”. Sob esse aspecto, as atividades do jornalista envolvem

especialidades que vão da informação doméstica, científica ou econômica, à política, esportiva, artística e ao documentário cinematográfico. Outras formas de comunicação na propaganda, relações públicas e assessorias públicas e privadas são também jornalismo (BAHIA, 2009, p. 42).

Em 2009, a Comissão de Especialistas instituída pelo MEC (BRASIL, 2009) trouxe a público as recomendações para a melhoria dos cursos de Graduação na área, definindo que “na medida em que esteja à altura da complexidade do mundo em que vivemos, o Jornalismo torna-se confiável para a expressão, a viabilização e a elucidação dos contornos discursivos das ações humanas, na nova dinâmica da atualidade” (BRASIL, 2009, p. 5).

O documento ressalta que as expectativas da sociedade em relação a esse profissional envolvem domínio das técnicas e artes da narração; da lógica e das teorias da argumentação, além do desenvolvimento da reflexão e interação com a multiplicidade de fontes. Sob esse aspecto, a ética coloca-se como “o referencial cultural mais avançado e sábio a que o Jornalismo e os jornalistas devem-se ater [...]” (BRASIL, 2009, p. 7).

De acordo com o documento, são seis décadas de experiência na formação de jornalistas no País, sendo que o curso sofreu mudanças significativas na década de 1960, quando foi identificado como Comunicação Social, cujo currículo incorporou conteúdos gerais da Comunicação, deixando de expressar a formação específica do jornalista. Essa situação perdurou até 2006, quando, durante o 9º Encontro do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, foi aprovada uma resolução recomendando ao MEC a constituição da graduação específica para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009).

A Proposta de Diretrizes Curriculares assim define a estrutura do Curso de Graduação em Jornalismo:

- 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 (BRASIL, 2009, p. 15).

Em 12 de setembro de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Jornalismo do país foram homologadas pelo MEC, e sua publicação no Diário Oficial da União concluiu o processo iniciado em 2009, que teve origem no documento produzido por especialistas da área durante o “Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares de Ensino de Jornalismo”, na década de 1990.

Da leitura do Documento, conclui-se sobre a importância dada às práticas educativas na área, permeadas pelo diálogo, na perspectiva de um ensino que envolve experiências e vivências de situações que possibilitem aos alunos relacionar conteúdos disciplinares na construção do conhecimento. Destaque-se o item sobre o papel de equipes integradas por profissionais que estejam em contínuo diálogo e que incentivem a formação centrada na resolução de problemas. Disso decorre a necessidade de repensar a formação baseada em competências como artes do fazer.

A análise do documento em relação à construção do Projeto Político Pedagógico do Curso de Jornalismo sinaliza, entre outros aspectos, o desenvolvimento de práticas interdisciplinares entre os eixos componentes do currículo, além da integração entre teoria e prática e o incentivo à pesquisa (BRASIL, 2009). A indicação desses elementos estruturais no

currículo pressupõe a dimensão cultural e crítica do currículo, a que se refere Sacristán (2000), cuja construção deverá ter como escopo a formação dos profissionais com sólida formação teórica, aliada à competência técnica, tecnológica, ética e estética.

Em sua obra, onde faz referências às limitações para a realização plena da atividade jornalística, Rossi (2007) chama atenção para a pauta, definida como um documento que “orienta repórteres para o que devem fazer no seu dia a dia e informar as chefias, os diretores e/ou proprietários das diversas publicações sobre quase tudo aquilo que está sendo trabalhado pela redação” (ROSSI, 2007. p. 21). De acordo com o autor, especificamente no Brasil,

[...] há toda uma série de indicações do que o repórter deve fazer, quais as pessoas que deve ouvir, até que perguntas deve fazer – o que pressupõe desconfiança congênita na capacidade do repórter para apurar devidamente qualquer assunto (ROSSI, 2007, p. 21).

Outra limitação apontada por Rossi (2007) diz respeito às normas de estilo, que servem para padronizar a forma de produzir e apresentar o conteúdo jornalístico. Essas normas estão presentes em jornais, revistas e também na tevê. A mais famosa das normas é aquela que diz que toda notícia deve responder a seis perguntas básicas: como, onde, o quê, por quê, quando e quem. Com o tempo, no entanto, conforme aponta Rossi (2007), passou-se a exigir informalmente dos repórteres que essas questões, que deveriam ser respondidas durante todo o texto, já fossem respondidas no chamado *lead*, a abertura da matéria, o que acaba tolhendo a liberdade do repórter e, conseqüentemente, impedindo o desenvolvimento pleno de sua atividade.

E para que ocorra o desenvolvimento pleno da atividade jornalística, a Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009) aponta, entre as competências necessárias à formação, as competências cognitivas, pragmáticas e comportamentais.

Embora o termo seja visto, muitas vezes, como sinônimo de tecnicismo, o conceito de competência pode ser compreendido no âmbito do pensamento complexo de que trata Morin (2000) e envolve um conjunto de conhecimentos e atributos necessários ao enfrentamento de situações complexas.

Assim, a organização das pautas e o planejamento de coberturas jornalísticas inserem-se no conjunto das chamadas competências pragmáticas (BRASIL, 2009), que, por sua vez, estão relacionadas ao domínio de metodologias para o domínio das linguagens midiáticas e dos formatos discursivos, específicos da linguagem jornalística.

De acordo com Rossi (2007), no caso específico dos jornais, estes demandam grandes espaços para anúncios e o produto jornalístico acaba ficando em segundo plano, salvo nos momentos em que um acontecimento extraordinário passa a exigir a disponibilização de um espaço maior. Isso demanda do jornalista um “certo automatismo industrial que colide com a visão (ou desejo) de um trabalho intelectual, como o jornalismo deveria ser” (ROSSI, 2007, p. 22).

Confrontados com o documento em análise, tais aspectos apontados pelo autor parecem retratar a realidade vivenciada pelos jornalistas, mas revelam, acima de tudo, alguns vazios da formação, dado que entre as habilidades da profissão está prevista a capacidade de editar enunciados jornalísticos “com clareza, rigor e correção, [...] em espaços e períodos de tempo limitados” (BRASIL, 2009, p. 18).

Essas considerações levam a questionar se a formação dos profissionais está sendo adequada não apenas em relação à capacidade técnica, mas também no que tange ao conjunto de conhecimentos necessários ao enfrentamento de situações mais complexas e que envolvem aspectos éticos, humanos e sociais.

No dizer de Rossi (2007, p. 22), este cenário, “responsável pela disseminação de um alto grau de apatia e amorfismo nas redações dos grandes veículos de comunicação de massa”, vem se modificando, tanto no que diz respeito à produção quanto ao consumo. Isso, graças à evolução do jornalismo linear para o eletrônico (BAHIA, 2009).

1.3 O jornalismo nos meios digitais: como chegamos até aqui?

Na década de 1990, a internet provocou uma revolução no jornalismo, surgindo como um novo meio de difusão de conteúdo. Historicamente, sempre que novos meios surgem, novas terminologias são criadas para rotular a produção jornalística, dadas as características peculiares de cada um. Se, antes, fazer jornalismo baseava-se em, como explica Bahia (2009, p. 19), “apurar, reunir, selecionar e difundir notícias em jornais ou revistas [...]”, essas

atividades estenderam-se ao rádio e à televisão. Assim, o termo radiojornalismo passou a ser utilizado para identificar o jornalismo produzido para o rádio; o telejornalismo para identificar o jornalismo feito para a televisão; e o jornalismo impresso para identificar o conteúdo jornalístico produzido para os jornais impressos em papel (MIELNICZUK, 2003). Estas colocações fazem coro à fala de Canavilhas (2001, p. 2), segundo a qual “o conceito de jornalismo encontra-se relacionado com o suporte técnico e com o meio que permite a difusão das notícias”.

Com o surgimento da internet, os veículos de comunicação passaram a distribuir seus conteúdos na grande rede. A partir de então, um novo fazer jornalístico começou a configurar-se. Como em outras épocas, por consequência dessa evolução, novas nomenclaturas surgiram para identificar o jornalismo que, até aquele momento, utilizava a internet somente como meio para distribuição do conteúdo advindo dos outros veículos (CANAVILHAS, 2006). Esses conteúdos eram, basicamente, transposições daquilo que se via nos meios de origem. Depois de anos de evolução, no entanto, chegou-se a um modelo onde era possível utilizar uma multiplicidade de linguagens, que, conforme explica Moherdauí (2007, p. 147), “[...] colocam em jogo modalidades sensoriais como visão, audição, tato e sensações proprioceptivas”.

As possibilidades de utilização de múltiplas linguagens foram abertas graças à *World Wide Web* (WWW), a parte da internet que abriga os *sites* como os conhecemos, com imagens, áudio e vídeo (CIPRIANI, 2006). Em poucas palavras, a *web*, como é mais conhecida, é aquilo que vemos depois de digitar um endereço na barra de navegação de um *browser* (navegador, em português), o programa utilizado para acessar uma página na internet (CIPRIANI, 2006). Ela também permite o uso do hipertexto, “um conjunto de nós de significações interligados por conexões entre palavras, páginas, fotografias, imagens, gráficos, sequências sonoras etc.” (NOJOSA, 2007, p. 74). Tomando como exemplo uma matéria jornalística produzida para a *web*, o hipertexto permite, dentre outras possibilidades, explorar as relações dessa matéria com o passado, disponibilizando ao usuário outras informações de fundo ou ligações para outras matérias com a mesma temática (MOHERDAUI, 2007).

Chegou-se, então, ao que Canavilhas (2006) preferiu chamar de webjornalismo, em que “as notícias passam a ser produzidas com [...] palavras, sons, vídeos, infografias e hiperligações, tudo combinado para que o utilizador possa escolher o seu próprio percurso de leitura (CANAVILHAS, 2006, p. 2).

Ainda que as características apontadas acima por Canavilhas (2006) estejam presentes em uma matéria jornalística veiculada na *web*, Moherdau (2007) entende que jornalismo digital seria o termo mais indicado para designar o jornalismo que é produzido para a *web* e a partir dela. Ela argumenta que essa constatação se dá pelo fato de que as informações editadas na *web* podem ser:

[...] distribuídas em plataformas como SMS (mensagem de texto curta), Podcast (formato de arquivo padronizado mundialmente para distribuição automática de áudio, vídeo e texto), PDA (computador de mão), MMS (serviço de mensagem multimídia), Moblog (blog atualizado pelo celular), RSS (um formato de distribuição de informações pela Internet, como notícias), newsletters (boletins informativos) ou newsalerts (alertas de notícias). (MOHERDAUI, 2007, p. 121).

A autora pontua, ainda, que o jornalismo digital encontra-se em sua quarta fase, em que o usuário pode “ver, navegar, buscar, intercambiar informações e compor formas diferenciadas de narrativas” (MOHERDAUI, 2007, p. 127). Mielniczuk (2003), por sua vez, mostra que outros autores tentaram conceituar esse novo fazer jornalístico com outros termos:

[...] autores norte-americanos utilizam o termo jornalismo online ou jornalismo digital, já os autores de língua espanhola preferem o termo jornalismo eletrônico. Também são utilizadas as nomenclaturas jornalismo multimídia ou ciberjornalismo. De forma genérica, pode-se dizer que autores brasileiros, seguem os norte-americanos, utilizando com maior frequência o termo jornalismo online ou jornalismo digital. (MIELNICZUK, 2003, p. 2).

Para facilitar o entendimento sobre a utilização de cada termo, a autora propôs algumas delimitações, com objetivo de mostrar as diferenças entre os conceitos (Quadro 01).

Quadro 01 - Delimitações terminológicas

Nomenclatura	Definição
Jornalismo eletrônico	utiliza equipamentos e recursos eletrônicos
Jornalismo digital ou Jornalismo multimídia	emprega tecnologia digital; todo e qualquer procedimento que implica no tratamento de dados em forma de bits
Ciberjornalismo	envolve tecnologias que utilizam o ciberespaço
Jornalismo online	utiliza tecnologias de transmissão de dados em rede e em tempo real
Webjornalismo	utiliza uma parte específica da Internet, que é a web

Fonte: MIELNICZUK (2003, p. 4).

A partir das delimitações dos conceitos propostos por Mielniczuk (2003), fica claro que os termos jornalismo digital e jornalismo multimídia são os mais adequados a serem utilizados quando a referência é o jornalismo que se utiliza das tecnologias digitais e a informática de uma maneira geral. No entanto, as outras delimitações são utilizadas para identificar o jornalismo praticado em meios que possuem peculiaridades que definem os recursos e a linguagem empregados nas produções jornalísticas.

Em princípio, esta pesquisa fará uso do termo jornalismo digital, pois este pressupõe a utilização do computador e da internet para produzir e distribuir conteúdo.

1.4 O jornalismo digital nos Cursos Superiores de Jornalismo

O campo da Comunicação Social exige que o egresso da área tenha um conhecimento abrangente “sobre diferentes meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa” (BRASIL, 2001, p. 17). Especificamente, o egresso da habilitação jornalismo deve “dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação” (BRASIL, 2001, p. 20).

Na Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009), o perfil do egresso é assim definido:

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 característico da sociedade e da cultura contemporânea e, por outro, dos fundamentos teóricos e técnicos especializados.

A caracterização do futuro profissional envolve a integração de saberes e de conhecimentos múltiplos, que possibilitem o desenvolvimento de competências humano-sociais necessárias à profissão. Isso envolve, por parte dos formadores, a perspectiva de uma formação baseada em desafios cognitivos. Sob esse aspecto, a inclusão, no currículo, de disciplinas voltadas para as práticas, e com objetivo de preparar o aluno para a produção de conteúdo jornalístico para os meios ditos digitais, deve ser considerada a partir do seguinte questionamento: como preparar o futuro profissional do jornalismo para atuar no jornalismo digital?

Na maioria das universidades brasileiras, o jornalismo digital é ensinado em etapas, em diferentes disciplinas ministradas durante o curso, conforme descrevem Strelow et al. (2010), na obra intitulada *Mapeamento 2 do Ensino de Jornalismo Digital no Brasil em 2010*, a qual, conforme explica Primo (2010, p. 5), abordou o estado do “ensino dos conceitos e das práticas jornalísticas em meio digital” nas universidades brasileiras. Strelow et al. (2010) utilizaram uma tipologia própria para organizar as disciplinas, definidas como

[...] disciplinas plenas de jornalismo digital, [...] semiplenas (aquelas que trabalham com conteúdos ligados a algum aspecto específico da comunicação digital, como Fundamentos de Multimídia, Novas Tecnologias na Web, Edição Hipermídia, entre outras) e ainda disciplinas tangenciais (cujas discussões e/ou práticas lidam tangencialmente com o jornalismo digital, como Teorias da Imagem, Cultura Visual, História do Jornalismo, Cultura das Mídias, Design Gráfico, Infografia, entre outras) (STRELOW et al., 2010, p. 36-37).

Nessa matéria, a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009) especifica seis eixos, a saber: a) eixo de fundamentação humanística; b) eixo de fundamentação específica; c) eixo de fundamentação contextual; d) eixo de formação profissional; e) eixo de aplicação processual; f) eixo de prática laboratorial.

Cada um desses eixos possui objetivos específicos e são indicadores de princípios que embasam o conhecimento teórico-prático do jornalista, configurando propostas para a elaboração do currículo e integração dos conteúdos disciplinares na área.

Quanto ao modo como as disciplinas são distribuídas no currículo do Curso de Jornalismo, Strelow et al. (2010, p. 37) identificaram o seguinte:

A considerar apenas as disciplinas específicas [plenas] de jornalismo digital (mesmo com outras nomenclaturas como jornalismo on-line, webjornalismo, ciberjornalismo, jornalismo multimídia, ou ainda redação para a web, redação para a internet), verifica-se que elas se concentram na segunda metade do curso (71 disciplinas oferecidas do 5º ao 8º períodos), ao passo que apenas 16 delas estão situadas no 3º ou 4º períodos. [...].

Os autores chamam a atenção para a formação teórica do aluno que deverá preceder a formação das práticas laboratoriais, nas quais a disciplina de jornalismo digital está inserida. De acordo com Strelow et al. (2010), o estudo de questões teóricas básicas em áreas como a Sociologia, Antropologia, Política, História do Jornalismo, Ética, entre outras, é fundamental

para a formação do jornalista, o que está de acordo com as diretrizes propostas no documento elaborado pelos especialistas da área (BRASIL, 2009). Afirmam Strelow et al. (2010, p. 37):

A predominância de disciplinas plenas de jornalismo digital na segunda metade do curso (66,9%) indica a importância de o tema ser apresentado, tratado e exercitado num momento em que o aluno já teve contato com uma série de questões teóricas básicas (que geralmente passam por Sociologia, Antropologia, Política, História do Jornalismo, Ética, entre outras) e também com os fundamentos da teoria e da prática jornalística (em disciplinas como Redação, Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística, Planejamento Visual, Teorias do Jornalismo).

Ao trazer a questão referente à formação fundamentada na teoria, a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009) aponta para os desafios que as instituições de ensino superior deverão enfrentar na formação de profissionais da área, considerando as mudanças por que passou o Jornalismo nos últimos tempos, especificamente a chamada revolução das fontes, acelerada pelas tecnologias e que colocou o Jornalismo, no século XXI, em “estado de crise” (BRASIL, 2009, p. 5).

Sob esse aspecto, o jornalismo digital trouxe inovações quanto à organização dos conteúdos, o que também se reflete na própria prática jornalística, considerando que o jornalismo praticado na internet traduz-se em uma nova prática cultural – para quem o produz e para quem o consome.

As instituições que oferecem Cursos Superiores de Jornalismo, sensíveis em relação às inovações tecnológicas, têm procurado inserir, em seus currículos, disciplinas e atividades que possam atender às necessidades de formação, em função das modernas tecnologias de difusão do conhecimento que estão exigindo novas formas de compreensão das práticas jornalísticas.

Sacristán (2000, p. 21) alerta para a importância de se conceber o currículo como *práxis*, o que implica “o resultado de diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às ideias que lhe dão forma”[...]. No dizer do autor, a construção de um currículo está relacionada às condições reais de seu desenvolvimento e pressupõe “múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Em estudo publicado em 2003, o autor afirma que “os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender” (SACRISTÁN, 2003, p. 65). Isso significa que, em decorrência das potencialidades

inovadoras que lhe são inerentes, o mundo em rede tem afetado as comunicações, exigindo dos professores um novo olhar para a formação de futuros profissionais de Jornalismo, o que, no dizer de Sacristán (2003, p. 66), significa que “os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas podem ficar ultrapassados e deslegitimados no novo panorama”.

Com base nesses pressupostos, foi feito um estudo inicial do currículo do Curso de Jornalismo da instituição onde foi realizada a pesquisa, com objetivo de investigar quais conhecimentos estão sendo privilegiados nessa matriz curricular e como nele se insere a disciplina plena de jornalismo digital.

1.5 O jornalismo digital em foco

No breve estudo da matriz curricular do Curso de Jornalismo da universidade pesquisada (ANEXO 01), observou-se que a fundamentação teórica e as práticas, incluindo a prática laboratorial, são distribuídas ao longo dos oito semestres do Curso, compondo as exigências acadêmicas de formação do jornalista.

O estudo do currículo do Curso de Jornalismo dessa instituição mostrou que a fundamentação específica e prática, assim como os conteúdos específicos referentes à produção de mídias e aos gêneros jornalísticos, são ministrados ao longo do curso, com vistas à integração dos saberes e dos conhecimentos necessários à profissão. Ao ingressar na disciplina plena de Jornalismo Digital, pressupõe-se que os alunos tenham adquirido os conhecimentos e desenvolvido as habilidades necessárias em relação às ferramentas, aos conteúdos e às linguagens.

A disciplina plena de Jornalismo Digital, escolhida como objeto da pesquisa, é ministrada no 7º e 8º semestres e baseada em práticas laboratoriais. Dividida em dois módulos, tem como ementa

Ensino de técnicas jornalísticas no contexto da comunicação on-line, com a aplicação da linguagem específica da Internet e utilização de recursos multimídia. Aplicação dos conceitos de webjornalismo e da comunicação mediada por computador (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA, 2010, p. 140).

Um estudo sobre o Plano da Disciplina mostrou que o Módulo I traz como objetivos: “1) propiciar a prática do jornalismo pensado especificamente para os meios digitais, com a produção de matérias multimídia; 2) desenvolver habilidades no planejamento e execução de projetos jornalísticos de vídeo, foto e infografia para a web (INSTITUIÇÃO PESQUISADA).

Já o Módulo II tem, como objetivo, “propiciar a prática do jornalismo nos meios digitais, com a produção de conteúdo para o *site* experimental [...], tanto na forma de matérias escritas, quanto na de vídeos, arquivos de áudio e animações” (INSTITUIÇÃO PESQUISADA).

O objetivo da disciplina, portanto, é ensinar ao aluno as técnicas que envolvem a prática da comunicação *online*, principalmente, com a aplicação de linguagem própria para a internet. Esse objetivo está de acordo com uma das competências e habilidades específicas, expressas nas diretrizes do MEC (BRASIL, 2001) em relação ao perfil do egresso do curso de Jornalismo, conforme visto anteriormente.

Há que se destacar, no entanto, que o desenvolvimento dos conteúdos se dá, exclusivamente, em um ambiente *web* – daí a utilização do termo webjornalismo na ementa, que, como descrito anteriormente, “diz respeito à utilização de uma parte específica da Internet, que é a *web*” (MIELNICZUK, 2003, p. 4). Seriam então a *web* e seus recursos os que norteiam e dão sentido às atividades desenvolvidas em sala de aula?

No Plano de Ensino da Disciplina, as estratégias/procedimentos de ensino são assim descritos:

A classe é dividida em grupos de até quatro integrantes. **Cada grupo produz um site**, utilizando um template on-line [...] para cada matéria multimídia (uma por semestre).

Os sites dos grupos têm uma página inicial com links para os diversos elementos da matéria (**textos, álbuns de fotos, vídeo e infográfico animado**).

Os sites dos grupos são, posteriormente, agrupados (por meio de links) no **site principal** [...] que reúne, assim, vários conjuntos de reportagens temáticas, elaboradas semestralmente (grifos meus).

O objetivo é que os alunos produzam um *site* que abrigará matérias temáticas. Na produção dessas matérias são utilizados *links* e recursos multimídia. Infere-se, assim, que os alunos aprendem na prática o webjornalismo (como será chamada a disciplina nesta pesquisa), pois a *web* se torna o meio determinante na produção e visualização dos conteúdos.

A referida disciplina pode ser considerada uma disciplina técnica, voltada para a produção de matérias e de *sites* que as abrigará e inclui-se no eixo temático de práticas laboratoriais.

Trata-se, portanto, de um projeto que envolve uma seleção de conteúdos, organizados de acordo com as especificidades da aula a ser ministrada e que, no caso da instituição pesquisada, é conduzida por dois professores que interagem entre si e com os alunos, de modo a configurar uma prática colaborativa e interdisciplinar, visto que cabe a cada um deles ensinar uma linguagem específica aos grupos de alunos. Os docentes representam, portanto, um papel importante na comunicação dos saberes da disciplina e nas relações interpessoais com os alunos. Nesse contexto, a pesquisa buscou conhecer a prática desses docentes, com intuito de investigar como ocorre a prática colaborativa, considerando que a aula de webjornalismo é permeada pela utilização de tecnologias e exige um repertório de saberes pedagógicos, experienciais e profissionais, conforme propõe Tardif (2006).

Tendo como objeto de investigação os diversos fatores que envolvem o ensino da prática jornalística na internet, a pesquisa buscou compreender as dificuldades e as possibilidades enfrentadas pelos professores que ministram a disciplina webjornalismo na instituição pesquisada.

CAPÍTULO II - A PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE JORNALISMO: REFLETINDO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

Este capítulo traz uma breve reflexão sobre o ensino e conceitua o termo prática docente, trazendo reflexões sobre o professor reflexivo, indicando que refletir sobre a própria prática pode auxiliar o professor na construção/transformação dessa prática, tendo como foco as especificidades da prática docente no webjornalismo.

2.1 Ensinando e aprendendo a ensinar: a prática docente

Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação (TARDIF, 2006, p. 275).

A epígrafe de Tardif (2006) problematiza uma questão que pode passar despercebida a professores que não estão afeitos aos significados da prática docente: por que ensinamos, a quem ensinamos e, principalmente, como ensinamos? Ter em mente essas perguntas e buscar respostas para elas, nos diferentes momentos da docência, possibilita ao professor desvendar o véu que turva a visão e restringe a capacidade de reação, conforme expressa Tardif (2006), e enxergar novos caminhos e novas possibilidades para sua prática.

Ensinar pode ser entendido como a ação de “transmitir, propor algo e até doutrinar os outros” (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p. 119). Para que ocorra esta ação, pressupõe-se a existência de mais de um agente: aquele que ensina/comunica e aquele que é ensinado e que, no ambiente escolar, são o professor e o aluno. (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998; SACRISTÁN, 2000; BOLFER, 2008).

Permeando a ação de ensinar, existe a prática docente, que pode ser conceituada de várias maneiras. Franco (2009, p. 162) aponta que “a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor”. Sob esse aspecto, a realidade mostra que, ainda hoje, a prática dos professores segue uma metodologia que se resume a um simples fazer, pautado na racionalidade técnica,

onde cada ação é organizada a partir de uma estrutura mecanizada. No entanto, Franco (2009) define que a prática docente é mais complexa do que um simples fazer e considera que

[...] a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos sócio-culturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções de mundo, de vida e de existência, dos sujeitos da prática (FRANCO, 2009, p. 27).

A prática, portanto, não se reduz ao que acontece na sala de aula, mas envolve aspectos relacionados aos atores (professores, alunos, coordenadores de curso, dirigentes), às diretrizes institucionais e educacionais, além das concepções de mundo do docente. Nesse contexto, o professor é um dos atores principais e traz consigo valores que estão presentes quando ensina.

Em seu estudo, Tardif (2006) pontua que a prática docente é formada por diversos saberes, entre eles, o saber temporal e o saber plural e heterogêneo. O primeiro é adquirido com o tempo e diz respeito à própria história de vida do sujeito e sua atuação profissional. Já o saber plural e heterogêneo provém de diversas fontes, incluindo a cultura do professor. Para Tardif (2006), o saber também, é personalizado e situado, ou seja, os pensamentos e ações do professor carregam a marca das pessoas com quem ele convive e do contexto no qual se insere.

Sendo a prática docente formada pelos saberes dos professores, e estes sendo situados, fica claro que a prática será diferente a depender do nível de ensino. Pensando na problemática levantada por esta pesquisa - a prática docente de professores de jornalismo - surgem as questões: o que é ensinar no ensino superior? Especificamente: o que é ensinar no Curso Superior de Jornalismo?

Para iniciar esta reflexão, cabe destacar que a docência no ensino superior tem como grande responsabilidade preparar e formar profissionais de áreas específicas para atuar na sociedade. Assim, tendo cada profissão a sua particularidade, também o conteúdo e a quem o professor leciona serão igualmente particulares (PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

No Brasil, o perfil discente nos cursos universitários, que inicialmente era formado por pessoas de nível econômico elevado, foi se modificando com a democratização do ensino, que

trouxe para os bancos universitários pessoas de diferentes perfis sociais, culturais e étnicos. Muitas dessas pessoas chegam ao ensino superior sem o preparo adequado, pois tiveram uma formação básica deficitária (TONDATO, 2007).

Trazendo a questão para o Curso de Jornalismo, Couto (2011, p. 15) lembra que

[...] grande parte dos alunos sequer tem qualquer identificação com o universo da escrita e [...] a escolha da profissão se dá mais pelo fascínio proporcionado pela TV (exposição, fama, prestígio social e econômico) e, em um segundo momento, pela assessoria de imprensa (maiores ofertas de emprego na área).

Nessa realidade, estão inseridos os professores, que em sua maioria pertencem a outras gerações, marcadas por uma cultura diferente da que predomina hoje nas escolas. Cabe aos docentes proporcionar ao aluno não apenas o conhecimento técnico necessário à atuação profissional, mas, também, saber como lidar com um possível desinteresse dos alunos, e sensibilizá-los para a importância de olhar a formação com um todo, e não somente em conhecimentos pontuais. Sob esse aspecto, saber como lidar com a complexidade humano-pessoal na sala de aula e considerar os condicionantes na formação inicial implica, muitas vezes, saber como reorganizar a aula.

Ampliando o olhar, é importante, ainda, que o docente esteja atento às transformações por que passa a sociedade, principalmente no que diz respeito ao avanço e ao desenvolvimento das tecnologias, que modificam a maneira como vivemos, como nos relacionamos, pensamos e agimos. Essas mudanças interferem nos processos formativos, o que exige dos professores novas práticas.

Algumas das exigências mais frequentes estão ligadas ao trabalho em equipe e à capacidade de transitar em diferentes campos disciplinares. Essas novas exigências profissionais recaem na organização de novos currículos de formação em todas as áreas de conhecimento e na redefinição de estratégias pedagógicas em novas bases (KENSKI, 2011, p. 220-221).

Na realidade aqui estudada, as exigências apontadas por Kenski (2011) se fazem presentes. Isso porque, por ser o webjornalismo uma disciplina onde o aluno necessariamente tem contato com conceitos e técnicas de outras áreas do conhecimento além do jornalismo, com destaque para a informática e o *design*, exige professores que tenham o domínio e

conhecimentos específicos nessas áreas. O trabalho do professor envolve, portanto, outras dimensões que vão além do conhecimento específico sobre os conteúdos a serem ensinados.

Ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente [...] Se não se consideram as outras dimensões [...] não se pode fazer referência a um trabalho competente do professor (RIOS, 2011, p. 237).

Assim, passa a ser de grande importância o preparo do professor para lidar com os diversos fatores que influenciam sua prática, entre eles, os fatores sociais, referentes ao momento histórico, os fatores relacionais, que tratam da relação professor-aluno, os institucionais ou, ainda, os fatores pessoais. A docência na universidade, conforme apontou Marcelo Garcia (1999, p. 243), “não pode ser limitada à atuação do professor em sala de aula; pelo contrário, deveria incluir outros contextos que influenciam a decisão de como, quando e por quem vai ser transmitido o ensino e com que objetivos e finalidades [...]”

Além disso, impõe-se outra questão que diz respeito à formação pedagógica do professor universitário, mesmo que ele tenha realizado cursos de pós-graduação. No caso dos Cursos de jornalismo, a maioria dos professores não possui formação pedagógica, mas formação acadêmica na sua própria área, conforme apontado por Carvalho (2012) e já mencionado anteriormente. Assim, questiona-se: como é possível compreender a formação dessa prática, em que ela se baseia, como ela se constrói? Sob esse aspecto, a perspectiva do professor reflexivo vem trazer outra abordagem sobre a compreensão dessas práticas.

2.2 Professor reflexivo

Ser reflexivo é uma característica do ser humano, pois toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. O funcionamento da mente, portanto, faz-se presente mesmo diante de situações rotineiras. Em contrapartida, se tomarmos como referência o ponto de vista conceitual da reflexão, um professor reflexivo é aquele com capacidade de integrar o pensamento e a prática, de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas (GIROUX, 1997; PIMENTA, 2006).

O conceito professor reflexivo envolve a compreensão do trabalho docente e tem sua origem em outro conceito, o do profissional reflexivo, proposto por Schön (2000). Em suas pesquisas, o autor realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais (PIMENTA, 2006), argumentando que o profissional deve adquirir certo tipo de talento, essenciais para lidar com o que ele chama de zonas indeterminadas da prática, ou seja, em situações inesperadas, onde “o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, [ele deve fazer] um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 2000, p. 17).

Embora a área de formação de professores não fosse a preocupação do autor em suas pesquisas, o conceito foi incorporado pela educação pelo fato de que apontava possibilidades para uma formação que tornaria o professor apto a ensinar em situações singulares, incertas e conflituosas. As ideias de Schön foram ampliadas e criticadas, portanto, com essa finalidade (PIMENTA, 2006).

No Brasil, uma das primeiras pesquisas sobre a temática do professor reflexivo estava relacionada aos currículos necessários “para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas” (PIMENTA, 2006, p. 21). Nota-se, portanto, uma preocupação não somente com a formação do profissional, mas, também, com o contexto no qual ele seria formado e no qual iria atuar, fatores que, como visto anteriormente, estão diretamente relacionados à prática docente.

A discussão sobre o professor reflexivo tem trazido contribuições para a melhor compreensão da formação profissional, levando-se em consideração que a maioria dos cursos profissionais, entre eles o de formação para o magistério, seguem um modelo aplicacionista, pautado na racionalidade técnica, segundo a qual os alunos assistem às aulas para adquirir instrumentais e técnicas derivadas, preferencialmente, de conhecimento sistemático e científico e, posteriormente, estagiam com a finalidade de aplicar aquilo que viram em sala de aula (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2006). Esse modelo, segundo Giroux (1997, p. 161), separa “a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e de execução”.

Para Schön (2000), esse tipo de formação não atende às necessidades que os profissionais terão no exercício de suas atividades, pois os problemas com os quais eles irão se deparar não terão uma estrutura determinada e não poderão ser resolvidos simplesmente

aplicando teorias e técnicas familiares. O problema deverá ser construído, então, a partir dos materiais de uma situação problemática.

Essa preocupação também está expressa nos estudos de Tardif (2006), que acredita que o ofício de professor somente será aprendido após a formação, na prática cotidiana. Isso porque, de acordo com os estudos do autor, o modelo de formação em voga “é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores” (TARDIF, 2006, p. 271). Portanto, seria necessário oferecer aos futuros professores “dispositivos de formação [...] pertinentes [...] e úteis na sua prática profissional” (TARDIF, 2006, p. 274).

Tomando como referência as pesquisas de Schön (2000) a respeito da formação de profissionais, pode-se concluir sobre a importância de uma formação voltada para o ensino prático reflexivo que, segundo o autor, é “voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento [...] essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 2000, p. 25). Nesse contexto, a formação do professor deveria dar-se no meio escolar, na prática (TARDIF, 2006).

Como destaca Pimenta (2006), o ensino prático-reflexivo é tema recorrente nas pesquisas em educação, mas, apesar dos aspectos positivos desse tipo de formação, há que se atentar para a importância de não eliminar a teoria desse processo, pois o saber docente é formado, também, pelas teorias da educação, essenciais à formação dos docentes, conforme afirma a autora:

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma formação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24).

Levar estes aspectos em consideração é importante para que o professor possa ver-se como protagonista; no entanto, há que se cuidar para que não haja uma supervalorização como indivíduo, correndo-se o risco de se ignorar estratégias de ensino ineficazes não por conta de uma prática inadequada por parte do professor, mas por outros aspectos que envolvem o seu contexto de atuação, como interesses políticos, econômicos e sociais. Por isso, aliadas à reflexão sobre a própria prática, as teorias que permitem aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino são

ferramentas importantes para identificar o potencial transformador nos diferentes contextos em que eles atuem (GIROUX, 1997; PIMENTA, 2006).

Com base nesses pressupostos, a pesquisa teve como foco a prática docente dos professores do Curso de Jornalismo que ministram a disciplina webjornalismo, no intuito de investigar as possíveis articulações entre as ações dos docentes, o desenvolvimento cognitivo e as possíveis resistências dos alunos, considerando a complexidade dos saberes que envolvem conceitos, teorias e métodos nesse contexto. Assim, procurou conhecer como os professores partilham os saberes constitutivos da prática docente na perspectiva da formação de sujeitos que tenham autonomia profissional, tendo em vista os objetivos da formação, voltados para o desenvolvimento de habilidades para o planejamento e execução de projetos jornalísticos de vídeo, foto, texto e infografia para a *web*.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, contextualiza o local escolhido para coleta de dados, bem como apresenta os métodos de pesquisa utilizados para responder o problema e os objetivos da investigação, voltada para a prática docente no ensino do webjornalismo. Traz, ainda, uma discussão sobre a autoscopia, técnica utilizada na coleta de dados, e realizada, nesta pesquisa, com objetivo de investigar como os sujeitos compreendem suas práticas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e de caráter social, está interessada “na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2002, p. 21). Para a coleta de dados, foram utilizados métodos que envolveram a observação das aulas, a gravação em vídeo e a realização das entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

Os sujeitos, aqui representados como Professor 1 e Professor 2, são bacharéis em Comunicação Social e possuem formação complementar na mesma área, sendo que o Professor 1 possui Mestrado e o Professor 2, especialização. Em relação à atuação como docentes, o Professor 1 exerce essa atividade desde 1998; o Professor 2, desde 1989, sendo que ambos ministram a disciplina de webjornalismo desde 2003. Os sujeitos atuam em conjunto na disciplina, cabendo ao Professor 1 a discussão de pauta, revisão e acompanhamento de textos, seleção de fotos e orientação sobre vídeos; e ao Professor 2 o desenvolvimento de sistemas e de mecanismos de apoio à publicação *online*, além da orientação na criação e edição de conteúdo audiovisual.

A proposta da pesquisa e os objetivos foram, inicialmente, apresentados aos professores e também a metodologia de coleta de dados. Tendo recebido as informações necessárias ao andamento da investigação, os dois professores concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ADENDO 1).

O objetivo da pesquisa foi investigar a prática docente dos professores de webjornalismo e levou em consideração que toda prática docente é permeada por diversos fatores, entre os quais, a interação professor/aluno. Para a compreensão da complexidade do estudo dos comportamentos que emergem dessa interação - comportamentos esses influenciados pelo contexto da instituição onde eles ocorrem - o método da observação

configurou-se como essencial para a coleta inicial dos dados, tendo em vista as possibilidades de estudo das ações dos professores, além da frequência com que elas ocorrem e das consequências decorrentes.

Realizada em março de 2012, a observação das aulas dos dois professores responsáveis pela disciplina webjornalismo constituiu, portanto, o primeiro passo para a compreensão do objeto da pesquisa. Durante a observação, foram feitas anotações livres sobre a interação entre alunos e professores, para posterior identificação de situações que auxiliassem na compreensão da prática docente.

A observação das aulas foi realizada no laboratório de informática da instituição pesquisa, reservado para as aulas de webjornalismo. O local era equipado com ar-condicionado, quadro para anotações e bancadas, dispostas paralelamente, onde ficavam os computadores. O objetivo foi compreender, com a inserção do pesquisador na realidade observada, o objeto da pesquisa e os diversos fatores que ocorreram durante a aula, com especial atenção à interação professor-aluno.

Silverman (2009, p. 30) considera que a observação “não é, em geral, vista como um método importante na coleta de dados, porque é difícil conduzir estudos de observação em amostras extensas”. Conclui o autor que essa técnica é mais apropriada para a fase preliminar ou exploratória da pesquisa.

No caso da presente pesquisa, o objetivo era conhecer como ocorria a dinâmica da aula de webjornalismo. Os dados da observação mostraram que, durante a aula, predominou o diálogo contínuo, colaborativo, entre professores e alunos, cujo tema estava voltado para a construção de materiais para publicação na *web*. Entre as questões tratadas, o grupo debateu sobre a utilização de diferentes linguagens (texto e vídeo) e a produção de registros fotográficos para a matéria. O Professor 2 também participou da discussão do grupo, sugerindo inclusão de materiais, especificamente, um mapa da cidade onde seria gravado o vídeo. Observou-se que o interesse dos alunos na discussão dessa atividade fez com que ignorassem o término da aula, dando continuidade ao debate durante o intervalo.

Sendo a ocorrência de situações simultâneas no contexto pesquisado um fator que dificulta o registro completo do que o pesquisador está observando, as anotações, muitas vezes, não são suficientes para dar conta da complexidade do que ocorre na sala de aula. Além disso, podem ocorrer lapsos de memória sobre o que foi observado ou algo pode passar despercebido aos olhos do pesquisador, conforme esclarece Vianna (2007). Em seu estudo, o

autor destaca que a utilização conjunta de outras técnicas pode dirimir esses problemas. Uma dessas técnicas é a gravação em vídeo. Conforme explica Loizos (2002, p. 149) “[...] não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo”. Essa técnica possibilita o registro máximo de observações possíveis “[...] aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto [...]” (VIANNA, 2007, p. 31).

Com base nos estudos sobre metodologia da observação e considerando que os registros iniciais poderiam levar a interpretações inconsistentes, optou-se pelo registro das aulas por meio de gravação em vídeo. Após esclarecer os sujeitos sobre a utilização das imagens gravadas, que, posteriormente, seriam objeto de análise pelos próprios professores, em 20 de março de 2012, foi realizada a gravação da aula, tendo sido utilizada uma câmera de alta-resolução, que armazena as imagens em cartões de memória do tipo Micro SD, e microfone profissional sem fio, com base móvel.

Dada a disposição dos professores e dos alunos no espaço do laboratório (professores em frente ao computador e os alunos agrupados à sua volta), buscou-se posicionar a câmera mais distante e do lado oposto ao espaço onde se desenrolavam as ações. Já o microfone foi colocado ao lado dos professores, o que permitiu que fossem captadas tanto as vozes deles quanto as dos alunos.

Num primeiro momento, foi gravada a aula do Professor 1 e, na sequência, a interação desse mesmo grupo com o Professor 2. Acrescente-se que a câmera ficou sempre voltada para os professores. Quanto ao posicionamento do pesquisador, este buscou ficar distante do espaço onde os professores estavam reunidos com os alunos. Não houve grandes dificuldades na gravação da aula, a não ser no que diz respeito ao posicionamento e mobilidade da câmera, uma vez que o espaço do laboratório era pequeno.

O uso do vídeo como ferramenta de coleta de dados, conforme esclarecido previamente aos sujeitos da pesquisa, não estava voltado apenas para o registro das imagens na sala de aula, mas tinha, como proposta, a reflexão dos próprios sujeitos sobre suas práticas, com base nas imagens gravadas. Assim, com vistas a identificar como os professores viam as dificuldades e possibilidades de transformação das práticas, o passo seguinte incluiu a sessão de autoscopia, que, segundo Colombo e Leite (2006, p. 118), caracteriza-se por ser “um procedimento de coleta de dados [onde o sujeito da pesquisa] tem seu comportamento videogravado em um determinado ambiente” e, posteriormente, observa o material gravado

para interpretação e comentários. Observe-se, no entanto, que não se trata de comentários aleatórios sobre as imagens gravadas, mas de reflexões sobre questões conduzidas por “solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa” (COLOMBO e LEITE, 2006, p. 118).

Sadalla e Larocca (2004) destacam que, além de uma técnica de pesquisa, a autoscopia é uma técnica de formação. Acrescente-se o fato de que a análise das imagens não se limita ao reconhecimento dos fenômenos visuais, visto que pode levantar questões metodológicas complexas. Além disso, exige dos sujeitos a ação de “objetivar-se, na qual o ‘eu’ se analisa em torno de uma objetividade” (SADALLA e LAROCCA, 2004, p. 421). De acordo com as autoras, são dois os momentos que compõem a autoscopia: o momento da gravação das imagens e o momento da auto-análise e de reflexão dos sujeitos sobre as imagens gravadas (SADALLA e LAROCCA, 2004).

As sessões de autoscopia foram realizadas e registradas em áudio nos dias 7 e 8 de maio de 2012, cada dia com um dos sujeitos da pesquisa. As transcrições dessas sessões foram feitas nos dias 22 de maio e 3 de junho de 2012. Os dados coletados foram posteriormente analisados, com o objetivo de identificar as categorias de análise voltadas para o modo como os professores de webjornalismo concebiam as suas práticas. Os resultados obtidos nas sessões de autoscopia, que serão discutidos no capítulo 4 deste trabalho, trouxeram outras questões, entre elas, aquelas relacionadas ao uso de tecnologias na prática docente, o que levou o pesquisador a buscar outras informações para maior aprofundamento do problema da pesquisa. Essa etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas, com os mesmos professores, sobre a utilização de uma plataforma para o desenvolvimento das atividades dos alunos de webjornalismo.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro prévio, com questões voltadas para a escolha da plataforma pelos professores e sua utilização no desenvolvimento das atividades da disciplina; o modo como os alunos compreenderam o uso da plataforma em relação aos objetivos da disciplina e se houve mudança nas práticas em função da utilização da plataforma.

Os dados colhidos com as entrevistas, nessa última etapa da pesquisa, puderam ser cruzados com aqueles registrados nas sessões de autoscopia, ampliando as perspectivas sobre a compreensão da prática docente no webjornalismo pelos sujeitos da pesquisa, o que envolveu a prática do jornalismo nos meios digitais, com a produção de conteúdo para publicação em *sites* na *web*.

Os dados coletados com a pesquisa, que foi desenvolvida em vários momentos - a observação livre (ADENDO 02); a gravação das aulas; a sessão de autoscopia (ADENDO 04) e as entrevistas com os professores sobre a utilização da plataforma (ADENDO 05) -, foram agrupados em quadros para a pré-análise, o que, conforme destaca Franco (2008), é um procedimento indispensável à criação de categorias. Os resultados sintetizados nos quadros foram, posteriormente, analisados com base na técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2008), que consiste na análise de comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Franco (2008, p.27) esclarece que toda mensagem contém uma grande quantidade de informações que envolvem não apenas “filiações teóricas e concepções do mundo”, mas também outros interesses e motivações do sujeito. Na análise de conteúdo, de acordo com Franco (2008), deve-se ter em conta que os dados obtidos nas mensagens devem estar relacionados a outros, o que implica comparação textual. Para a análise dos dados, foram utilizadas como indicadores as falas dos sujeitos que traziam de maneira direta ou subjacente menções às questões que auxiliassem na compreensão das práticas dos professores e às mudanças ocorridas na prática, cujos resultados são discutidos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo traz a análise dos dados da pesquisa sobre a prática docente no Curso de Jornalismo, que buscou conhecer as dificuldades e as possibilidades encontradas pelos professores de webjornalismo em relação às mudanças das práticas. Apresenta resultados sobre a observação livre e sobre as sessões de autoscopia, além das entrevistas realizadas com os respectivos sujeitos acerca da utilização da plataforma *online*.

4.1 Conhecendo a aula de webjornalismo: a observação livre

Os dados colhidos por meio da observação livre possibilitaram a caracterização da aula como sendo uma reunião de pauta, momento em que os grupos, formados por alunos que fazem o papel de repórteres, editores, fotógrafos etc., discutiram com os professores os assuntos a serem abordados no *site* (ROSSI, 2007).

A aula observada caracterizou-se pelo contínuo diálogo entre os dois professores que ministram a disciplina e os alunos. Isso nos remete à necessária discussão sobre a importância da relação professor-aluno e da comunicação no processo de aprendizagem. Para Freire (2004), o diálogo entre alunos e professores é fundamental para a construção do conhecimento pelo aluno, conforme expressou:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. [...] Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto, em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. (FREIRE, 2004, p. 118)

No caso da aula em foco, o objetivo era a discussão sobre as metodologias para a produção audiovisual. Observou-se, na parceria entre os dois professores e os alunos, uma prática pedagógica colaborativa baseada no diálogo contínuo, em que os professores trabalharam em equipe, ainda que transitassem por outros campos disciplinares (KENSKI, 2011). A atuação conjunta dos professores na mesma disciplina configurou-se, assim, como um momento de valorização de uma cultura em que se evidenciou a negociação com os estudantes, tendo em vista a construção de um convívio entre professores e alunos.

Os dados da observação da aula permitiram conhecer a dinâmica da aula, centrada na discussão da construção de pauta na disciplina de webjornalismo e podem ser assim sintetizados:

- os grupos de alunos se reúnem, um de cada vez, com o professor em frente ao computador;
- professor e alunos discutem o tema a ser abordado na matéria, conversam sobre os recursos a serem utilizados (texto, áudio, imagem e vídeo), as fontes e os personagens que serão entrevistados;
- os alunos têm liberdade para interferir e dar sugestões;
- os professores interagem quanto à utilização de recursos audiovisuais na matéria.

Essa dinâmica reforça a percepção de que os processos de aprendizagem e de socialização do conhecimento contribuem para a aquisição de saberes e aprendizagens significativas. Moherdauí (2007, p. 197) lembra que “é preciso saber organizar e apresentar aquilo que se escreve e levar em conta as características do jornalismo digital ao elaborar o conteúdo on-line, [além de] oferecer níveis de informação ao leitor, com links, imagens, áudio [e] vídeo” (MOHERDAUI, 2007, p. 198).

Ou seja, é necessário que se pense em uma metodologia que envolva não apenas os conteúdos em si, mas a análise desses conteúdos por parte dos alunos, o que significa não apenas o desenvolvimento de habilidades para avaliar quais os melhores recursos para transmitir a informação ou saber como procurar fontes, ou ainda, selecionar personagens para as entrevistas, mas, principalmente, ter uma compreensão da complexidade da construção das relações humanas nesse processo. Ou seja, os alunos são orientados a buscar fontes de consulta e a produzir materiais, mas também aprendem, nesse processo, a construir relações com os outros.

A observação da aula, sob esse aspecto, contribuiu para compreender, inicialmente, a dinâmica de orientação criada pelos professores para a efetiva aprendizagem dos alunos de Jornalismo e, também, para a construção da interação comunicacional e social entre docentes e discentes. Foi observado que, na discussão sobre a temática da pauta e os recursos a serem utilizados na produção de materiais pelos alunos, professores e alunos interagiram entre si,

desenvolvendo a comunicação dialógica de que fala Freire (2004), ao mencionar a importância da escuta e da fala no processo de aprendizagem.

A questão da pesquisa estava voltada para a compreensão mais aprofundada sobre o modo como os professores percebiam a interação com os alunos. Em busca de dados para responder essa questão, foi feita a gravação da aula de webjornalismo, conforme descrito anteriormente, com objetivo de realização da análise das imagens por parte dos professores participantes.

4.2 Reflexões sobre a prática: a autoscopia

No contexto pesquisado, a aula de webjornalismo se dá, prioritariamente, a partir da interação entre professores e grupos de alunos, conforme descrito e, nesta interação, saberes e realidades distintas se encontram e dialogam (FREIRE, 2004). Sendo essa realidade determinante na construção da prática docente dos sujeitos pesquisados, a sessão de autoscopia mostrou-se adequada, pois os professores puderam observar sua atuação em sala de aula e comentar aspectos referentes à prática docente.

A sessão de autoscopia teve, como objetivo, apresentar ao sujeito a imagem da aula gravada e registrar as interpretações desse sujeito sobre ações e comportamentos relacionados aos conteúdos ministrados ou às orientações aos alunos. A reflexão sobre a própria prática constitui-se em uma ferramenta importante para compreender como cada professor percebeu a própria ação, para reconceituá-la, em um segundo momento. Sob esse aspecto, a coleta de dados com a sessão de autoscopia apontou caminhos para observar como os sujeitos compreendem as práticas, auxiliando na identificação de representações/manifestações do processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores, a que se refere Abdalla (2006).

Após a sessão de autoscopia, foi feita a pré-análise dos dados obtidos com as falas dos professores acerca das imagens observadas, a partir de três abordagens:

- a) como o sujeito se vê como professor;
- b) como o professor vê o aluno;
- c) como o professor analisa a aprendizagem dos alunos.

Essas dimensões emergiram da fala espontânea dos professores, ao verem-se nas imagens gravadas, o que se aproxima do conceito de Schön (2000) ‘reflexão na ação’, visto que os sujeitos buscavam, à medida que olhavam as imagens, respostas para as próprias indagações. Os resultados indicaram observações quanto à sua postura em sala de aula, a metodologia utilizada para formação de grupo e as orientações aos alunos sobre a produção jornalística.

Em relação à postura em sala de aula, os comentários dos participantes da pesquisa centraram-se nos movimentos do professor em sala de aula, na análise do gesto e da voz, ferramenta essa considerada por eles como sendo fundamental na interação com os alunos. A análise dos aspectos voltados para o corpo revela o momento em que os sujeitos viram-se como em um espelho e puderam pensar nas possibilidades de mudança para superar problemas de dicção, falhas na voz ou do ritmo muito rápido da fala, além da postura envolvendo momentos de brincadeiras com os alunos.

A utilização do vídeo como técnica para a melhoria da atuação profissional foi muito usada na década de 1990, mas este não é o objetivo primordial da técnica de autoscopia, que está voltada para a análise da ação por meio da percepção do sujeito em relação às causas e efeitos, com vista a mudanças. Melhorar o ritmo e o tom da voz é importante para uma comunicação eficaz com os alunos, porém essa mudança está relacionada a outros fatores que a análise das imagens pelos professores participantes trouxe à tona, entre elas, a necessidade de ‘ser mais paciente’ com os estudantes.

Além da percepção dos professores sobre si mesmos, a sessão de autoscopia trouxe contribuições para compreender as observações dos professores sobre a atitude dos alunos e o processo de aprendizagem. Sinalizou, também, aspectos em relação à avaliação das atividades propostas aos alunos, considerados “problemáticos quando precisam entregar matérias”.

Há que se considerar que a interpretação das imagens da aula serviu de pretexto para a construção do perfil do aluno na disciplina de webjornalismo pelos professores que assim se expressaram: “o aluno não anota o que o professor fala”, “erra no levantamento de dados”, “tem dificuldades para encontrar fontes”, “considera que a matéria para a *web* é texto”. Esses comentários inserem-se na representação que os docentes têm dos estudantes e revelam aspectos da formação precária dos alunos de Jornalismo, que chegam aos últimos semestres com dificuldades para a produção de materiais.

De acordo com Professor 1, “algumas vezes os grupos conseguem contornar os problemas para encontrar fontes buscando alternativas”. O mesmo participante elencou as habilidades necessárias aos alunos para a produção de matérias para a *web*, a saber: a) “não podem se contentar com uma única visão dos fatos”; b) “precisam ir atrás de outras opiniões para dar maior dimensão às matérias”; c) “têm que saber como chegar às fontes”.

Esses registros mostram que a prática deste professor está de acordo com o Código de Ética do Jornalista Brasileiro, que, em seu artigo 12, inciso I, destaca que o jornalista deve “[...] ouvir sempre, antes da divulgação dos fatos, o maior número de pessoas e instituições envolvidas em uma cobertura jornalística, principalmente aquelas que são objeto de acusações não suficientemente demonstradas ou verificadas” (FENAJ, 2007).

Trabalhar esses aspectos na sala de aula de webjornalismo significa formar o profissional crítico, que sabe pesquisar e filtrar as informações para produzir conteúdos de acordo com os princípios éticos e estéticos. O elenco das habilidades necessárias ao desempenho da profissão denota o olhar do participante da pesquisa sobre o significado do aprendizado contínuo dos alunos e, principalmente, sobre o conhecimento de metodologias voltadas para as interpretações múltiplas dos fenômenos (“os alunos não podem se contentar com uma única visão dos fatos”), princípio básico de toda pesquisa.

Pode-se afirmar, com base nos comentários dos professores, que a formação dos jornalistas insere-se no processo formativo pautado em desafios cognitivos que envolvem o preparo do aluno para os novos rumos das mudanças sociais. De acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009), a formação do profissional precisa dar conta não apenas dos fundamentos teóricos e técnicos especializados, mas, principalmente, da complexidade e do pluralismo característico da sociedade e da cultura contemporânea.

Outro aspecto trazido pela sessão de autoscopia voltou-se para o trabalho conjunto dos dois professores e a importância atribuída à parceria na construção da aula, fator positivo no ensino da disciplina e na compreensão do significado das práticas colaborativas. No dizer de Rossi (2007, p. 47), a coleta de informações “é ou, ao menos, deveria ser o foco central do jornalismo”. No entanto, essa atividade envolve a necessária orientação do aluno, a discussão sobre as fontes fidedignas e a importância de sempre “ver o outro lado”, o que implica a sensibilização do aluno para a coleta de informações e o cuidado necessário na seleção das fontes.

Outro aspecto trazido na sessão de autoscopia diz respeito ao cumprimento das atividades pelos alunos, o que envolve o planejamento da disciplina. Da análise dos professores sobre sua prática, deduz-se a necessidade de conhecimento das questões pedagógicas, na maioria das vezes, desconhecidas pelos professores de Jornalismo, tendo em vista que ensinar não significa apenas ter domínio sobre o tema, mas envolve o conhecimento sobre como a disciplina se insere no currículo do curso, além de saber se planejar (PIMENTA e ALMEIDA, 2011). A partir de reflexões constantes sobre o ensino, podem surgir possibilidades de mudança em relação à prática docente.

A percepção sobre os alunos, que cursam os últimos semestres, foi também significativa para a compreensão do perfil dos discentes. Os aspectos apontados pelos professores (“aluno problemático”, “aluno que erra sempre”, “aluno que tem dificuldades de encontrar fontes e que não tem total compreensão da atividade proposta”) mostram que o foco da prática está centrado nos alunos, caracterizados como ‘desatentos’, ‘dispersos’ e ‘desinteressados’. Isso demanda uma reflexão profunda sobre o que significa ensinar: os alunos estão nos últimos semestres, mas eles aprenderam a selecionar fontes? Aprenderam sobre a importância de se problematizar os conteúdos? Discutiram, durante o curso, sobre a importância da complexidade?

Essas questões implicam diretamente o formato do currículo e o tempo destinado à formação dos profissionais. Sob esse aspecto, Schön (2000) lembra que a formação profissional precisa contemplar as zonas indeterminadas da prática. A transformação das práticas, por sua vez, dependerá do modo como o professor se relaciona com os alunos e como estimula a relação deles com o saber (PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

[...] É que assim, tem aulas que são mais leves, mais *lights* que as outras. Quando você tá discutindo pauta, tudo bem, é mais tranquilo. Agora, quando eu tenho que cobrar, e eles começam a trazer as coisas, que eu começo a cobrar, aí... Aí a temperatura aumenta. Dificilmente trazem tudo o que você pede corretamente. (Professor 1)

A ‘cobrança’ estende-se também à reelaboração de materiais por parte dos alunos, quando necessário, o que indica preocupação dos docentes com a formação dos futuros jornalistas, que precisam conhecer as fontes de pesquisa e saber como distinguir a qualidade dos materiais.

Falar sobre a prática docente implica discutir o trabalho do professor em sala de aula e as dificuldades que enfrenta, entre elas, a resistência dos alunos para refazer as atividades. Romper essas barreiras pode ser um ganho na aprendizagem do próprio aluno em relação à sua profissão e à necessidade de rigor científico na produção e publicação de matérias.

Um breve estudo comparativo entre as falas dos professores participantes nas sessões de autoscopia sinalizou percepções quanto às práticas, que, em princípio, parecem distintas. O Professor 1 está mais preocupado em compreender as atitudes dos alunos, suas dificuldades na realização das atividades e na busca dos saberes necessários à profissão. Este sujeito mostrou-se mais à vontade para falar sobre o que o aluno precisa para desenvolver-se profissionalmente, indício de que sua prática fundamenta-se, essencialmente, em engajar o aluno no “aprender a fazer” - um dos ditos pilares da educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês) (NOLETO, 2008).

O Professor 2, por sua vez, externou preocupação em relação a como se vê como professor, como se relaciona com os alunos e como faz para ensinar, indicador de preocupação com a comunicação com os alunos, aspecto importante da prática, uma vez que nenhum aluno é neutro, pois traz consigo experiências de vida e representações de sua futura profissão (TARDIF, 2006; FRANCO, 2011), podendo, portanto, interpretar uma mesma informação de formas diferentes.

Um olhar para o conjunto das duas sessões de autoscopia mostra, no entanto, que há um sentido de complementaridade nas duas vozes que compõem as ações dos atores: como se veem como professores; como veem os alunos; como ensinar de modo que se efetive a aprendizagem. Em suma, os participantes da pesquisa revelaram-se professores que buscam compreender o sentido da profissão, ao apontar aspectos sobre a relação professor-aluno e como procuram fortalecer o sentido crítico da formação do jornalista. Ao expressar-se sobre sua prática, deram indícios do que entendem ser essa prática e o que significa agir profissionalmente para formar jornalistas críticos.

Tendo em vista a afirmação de Martinez (2007, p. 15), segundo a qual “[...] os meios de produção foram parar totalmente na mão do jornalista [...]”, ensinar ao futuro jornalista o webjornalismo implica proporcionar a ele o contato com situações similares a esta. Neste cenário, é preciso proporcionar ao aluno “[...] liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas “tradições da vocação” [...] (SCHÖN, 2000, p. 25)”. No caso específico da atuação no webjornalismo, essas

ações estariam ligadas a saber “coletar, administrar, filtrar, editar e publicar as notícias [...] sem nenhum filtro aparente ou editores que desempenham o papel de revisão e edição” (MARTINEZ, 2007, p. 15-16).

A autoscopia também propiciou aos professores participantes momentos formativos, posto que se sentiram protagonistas do processo, ao refletir sobre sua prática. Um desses momentos revelou que, para suprir as dificuldades dos alunos em relação à pesquisa de fontes, os professores pensaram na adequação do tempo destinado às atividades e ao desenvolvimento de conteúdos pelos alunos. Em suas percepções, as atividades propostas têm exigido um tempo maior para pesquisar as fontes e produzir vídeos e outros materiais.

Em relação ao tempo da aula, uma parte é destinada à análise e à reflexão dos alunos sobre os materiais que farão parte dos conteúdos a serem publicados na *web*, o que está de acordo com a formação do jornalista que deve saber usar metodologias, integrar conteúdos e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais, conforme expresso na Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Jornalismo (BRASIL, 2009).

[...] Uma coisa que tem que ser feita: tem que escalonar os grupos. Das 7h, às 7h30 um grupo; 7h30 às 8h outro grupo. Tem que ser assim, se não você não consegue. Mesmo assim, meia hora é pouco para cada grupo. Quando eles estão trazendo material... na discussão da pauta, tudo bem! Mas quando eles começam a trazer material, aí complica! (Professor 1)

A ‘complicação’ a que se refere o professor diz respeito ao tempo necessário para a discussão dos materiais trazidos pelos alunos e à qualidade de material por eles coletado. Diante dessa realidade, o docente do Curso de Jornalismo tem que estar preparado para vencer as resistências dos alunos e buscar alternativas para formar a sensibilidade dos estudantes para os saberes necessários à profissão.

Uma síntese das questões trazidas pela sessão de autoscopia, resultado das reflexões dos docentes sobre a reconstrução da aula e a sua atuação na aula real, apontou:

- a) a aprendizagem sobre sua atuação e sobre sua identidade como professores;
- b) as considerações sobre a gestualidade e o tom da voz como componentes primordiais da comunicação em sala de aula;
- c) a necessária mudança do planejamento da aula, em função do envolvimento dos alunos nas atividades de ensino;

- d) maior atenção às intervenções dos alunos com vistas à atuação e ao protagonismo dos estudantes;
- e) a compreensão de que os processos formativos não ocorrem apenas durante o desenvolvimento dos conteúdos, mas levam em conta as interações entre estudantes e professores.

Os dados colhidos com as sessões de autoscopia se, de um lado, trouxeram indícios de como os professores veem suas práticas, de outro, instigaram o pesquisador a buscar outro aspecto para o aprofundamento da pesquisa e que diz respeito a uma das especificidades do webjornalismo quanto ao uso de mídia e publicação de materiais. Essa busca resultou no terceiro momento da pesquisa, que trouxe dados sobre a utilização dessas tecnologias pelos professores participantes e que teve por fundamento a questão: como as práticas dos professores de webjornalismo são construídas e quais as possibilidades da utilização de uma plataforma de publicação e veiculação de conteúdo utilizada na universidade pesquisada?

4.3 Tecnologias no ensino de webjornalismo: a plataforma Wix

Na instituição em que foi realizada a pesquisa, os professores utilizam uma plataforma gratuita, disponível na *web*, que propicia a publicação e a veiculação do conteúdo produzido pelos alunos. O Wix, nome da plataforma, oferece diversos *templates* para a construção de um *site*. Esses *templates* são modelos de páginas pré-definidos (CIPRIANI, 2006) que podem ser personalizados de acordo com as necessidades que emergem dos conteúdos produzidos. Após todo o processo de construção do *site* e publicação dos conteúdos, ele fica disponível em um endereço da *web*. Importante destacar que os processos de construção do *site* e de produção e publicação dos conteúdos são feitos pelos próprios alunos, o que garante a eles o contato com situações similares àquelas encontradas no mercado de trabalho, necessidade apontada por Martinez (2007) em seu estudo.

Com o objetivo de aprofundar questões sobre a utilização de tecnologias na disciplina de webjornalismo, foram realizadas entrevistas com os professores que já haviam participado das fases anteriores da pesquisa. As entrevistas foram feitas com base em um roteiro elaborado com questões semi-estruturadas (ADENDO 03), voltadas para a utilização da plataforma Wix e que buscou conhecer o motivo da escolha da plataforma, como os alunos viam o uso dessa plataforma e se houve mudança na prática docente, em função da utilização

desse recurso. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para pré-análise dos dados, com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

De acordo com Franco (2012), os dados obtidos em entrevistas vêm impregnados de grande quantidade de informações, entre elas, visão de mundo, concepções e histórias pessoais do entrevistado, o que demanda do pesquisador uma seleção prévia dos conteúdos voltados ao problema da pesquisa. Assim, as informações obtidas são filtradas, de modo que se possa focar o objeto da pesquisa que estava voltado para a compreensão que os sujeitos tinham de suas próprias práticas.

A partir dos indicadores levantados nas respostas dos participantes, observou-se que os sujeitos compartilham a ideia de que a utilização das ferramentas auxilia no desenvolvimento da autonomia dos alunos na publicação de conteúdos na *web*. Além disso, mostraram sua preocupação com a formação de profissionais que estejam aptos a trabalhar num contexto onde, além de produzir, também precisarão editar e publicar notícias (MARTINEZ, 2007).

No dizer de Freire (2003), as relações com os outros e com o mundo ocorrem a partir da reflexão de si e dos outros. Assim, estimular a consciência reflexiva dos alunos é o primeiro passo para que compreendam a realidade e passem a conhecer o objeto: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 2003, p. 30).

Na reflexão de um dos sujeitos, a plataforma tornou-se ser uma ferramenta auxiliar para outras disciplinas do Curso de Jornalismo, especificamente aquela voltada à comunicação digital, uma disciplina tangencial ao webjornalismo, com base na classificação proposta por Strelow et al. (2010) em sua pesquisa. Em outro contexto, o mesmo professor teve a possibilidade de transitar por outro campo disciplinar mais uma vez, o que caminha de acordo com a proposta de Kenski (2011), citada anteriormente.

O uso da plataforma também possibilitou que os professores focassem a prática em questões que envolvem a produção de conteúdo, o que caminha de acordo com o que Moherdauí (2007, p. 188) entende ser imprescindível ao webjornalista: “experiência em produzir reportagens multiformes e notícias hipertextuais [...]”, Entende-se por reportagens multiformes aquelas que se utilizam de áudio, imagem, vídeo e texto para transmitir a informação.

Além de dar maior importância às questões imprescindíveis à prática profissional do futuro jornalista, os professores demonstraram preocupação em respeitar a autonomia dos alunos, procurando alternativas para que eles tivessem uma aceitação diferente em relação às atividades propostas, o que Freire (2004) entende ser importante na prática do professor e o que se encaixa em um dos pilares da educação: o “aprender a conhecer”, aprendizagem que estimula os alunos a compreender, descobrir e conhecer (NOLETO, 2008) antes de “aprender a fazer”.

Em sua fala, o Professor 2 percebeu que, embora a utilização da plataforma tivesse se mostrado adequada aos objetivos da disciplina, ela acabou trazendo outro problema: a publicação de infográficos. Essa dificuldade fez com que ele buscasse alternativas à execução da atividade e aprofundasse seus conhecimentos na utilização da plataforma.

Outras questões levantadas pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas voltaram-se para as atividades dos alunos e a relação desses alunos com as tecnologias da informação. A síntese, no quadro abaixo, traz os eixos centrais dos conteúdos discutidos pelos professores com a utilização da plataforma Wix.

Quadro 02 – a utilização da plataforma Wix

Motivação para a escolha do Wix	<ul style="list-style-type: none"> – facilidade de uso pelos alunos; – atende aos objetivos da disciplina; – variedade de <i>templates</i>; – gratuita; – <i>online</i>
Protagonismo dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – autonomia: alunos administram o <i>site</i> oziños; – liberdade de criação; – responsabilidade dos grupos
Mudança nas práticas	<ul style="list-style-type: none"> – publicação rápida dos conteúdos; – o professor não perde muito tempo explicando sobre códigos e <i>scripts</i>; – correção mais rápida dos erros; – descentralização: responsabilidade dos grupos; – acesso aos materiais: a análise do material pode ser feita em qualquer lugar, com acesso por meio de <i>logins</i> e senhas dos grupos
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> – trabalhar a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade; – interação com professores e alunos de outras áreas; – coleta de informações em várias fontes para produzir conteúdo: imagem, vídeo, texto e infografia; – acesso das informações pelo público

Fonte: dados da pesquisa (2012)

Os dados acima mostram que a escolha do Wix está relacionada, principalmente, à facilidade de utilização pelos alunos, que podem concentrar-se na produção dos conteúdos para o *site*. No entanto, um dos sujeitos apontou perspectivas diferentes dos alunos em relação ao uso da ferramenta.

A gente pode colocar de duas maneiras: a visão do aluno e a visão do formando. Porque nós estamos lidando com alunos do quarto ano. No quarto ano, eles têm muitas atividades, principalmente a área de jornalismo. Eles têm revista, têm rádio, têm webjornalismo. Então eles estão atabalhados, atarefados com essa correria. Já são semiprofissionais. Então, como semiprofissionais, uma ferramenta que facilita a publicação, é sempre bem vinda. Claro! Quanto mais ela facilitar a publicação, melhor! [...] Agora, do ponto de vista do formando, é claro que ele pensa assim: poxa, mais uma coisa pra aprender. Jesus, socorro, mais uma coisa pra dominar. Não, mas não é nada disso. A gente vai expondo com o tempo que ela é uma ferramenta, é um suporte. [...] Ela é amigável, que é o grande tema das ferramentas é o ambiente amigável. Não é complexa. Um programa, um software que nem o Word, é extremamente complexo perto de uma ferramenta de publicação online como o Wix, entendeu? Então, se eles estão acostumados a lidar com a interface do Word, eles têm facilidade em lidar com interface mais simples, que é a interface do Wix, por exemplo. (Professor 2)

Os resultados positivos obtidos com a utilização do Wix dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia do aluno, ao trabalho em equipe e à responsabilidade dos grupos. Outras questões apontadas pelos participantes da pesquisa indicaram que, antes do uso da plataforma, o problema era fazer os alunos aceitarem atividades que envolviam a compreensão de temas ligados à computação, as dificuldades atuais dizem respeito ao esquecimento das senhas para acesso ao Wix e à publicação de infográficos na plataforma. Ou seja, o desenvolvimento da tecnologia tem facilitado seu uso, conforme expressou o Professor 2:

Ninguém precisa ficar reinventando a roda, né? Então, acho que a computação indo pra essa linha ... Acho que é por causa desse pensamento é que programas como *flash*, por exemplo, vão acabar caindo em desuso, entendeu? Como vários outros programas já caíram. Porque eles não obrigam a pessoa a ficar reinventando a roda. Não cabe mais código dentro deles. Eles são *fatwares*, eles são pesados, são complexos, entendeu? Cada vez que muda um script, você tem que reaprender a lidar com o programa, é um inferno isso, para qualquer programador, entendeu? Então, o código do anterior já não roda no código novo, isso é um atraso total para quem trabalha com computação gráfica, principalmente online, web, online... Mas aí, o que acontece? Para o pessoal de jornalismo, isso não tem problema. Por

quê? Eles não vão construir o código. Eles só vão utilizar o melhor de cada ferramenta.

Mesmo em se tratando de tecnologias amigáveis, as ferramentas podem trazer problemas quando desconhecidas. Este dado mostra a preocupação dos professores em buscar soluções para problemas circunstanciais com a utilização da plataforma. Neste sentido, é possível inferir que os professores do Curso de Jornalismo buscam constantemente um novo olhar para as tecnologias, dependendo das questões e/ou das dificuldades postas por seus alunos nas aulas.

De acordo com o Professor 2, a utilização da ferramenta em sala de aula trouxe melhoria para o ensino de Jornalismo, tendo em vista que

[...] em determinado momento da construção daquela disciplina, vai haver uma interatividade online, com a ferramenta que tiver disponível, que oferecer o melhor suporte, que seja menos interveniente. Aquele onde a gente menos vai sofrer pra produzir o conteúdo. Nosso esquema é: produzir e publicar o conteúdo. Qual a ferramenta hoje que oferece o melhor suporte pra isso? É o Wix? Vamos usar o Wix. Se amanhã mudar de nome, aparecer uma melhor, vamos migrar para uma melhor, nos aproximar da melhor, entendeu? Por enquanto, o Wix está satisfazendo bem isso.

Wolton (2004, p. 149) observa que o mais difícil não é a informação, mas a comunicação, sendo a internet “um sistema automatizado de informação [...], e que somente a comunicação [...] faz emergir um sentido”. Sob esse aspecto, a fala de Professor 2 provoca um questionamento sobre a facilidade que a internet trouxe para a produção jornalística e para a ‘economia de tempo’ do professor:

Aquele tempo que você perdia explicando o inexplicável, o inteligível, né? [...] Você precisa utilizar o melhor da ferramenta... E o melhor da ferramenta não é nem a própria ferramenta em si. Mas é a velocidade que ela disponibiliza para geração imediata do conteúdo. Gerou o conteúdo, publicou, já está lá. Se estiver errado já está lá, publicado. Já entra lá, já corrige se você fez besteira. Volta lá, corrige e tal.

No entanto, há questões que precisam ser pensadas quanto ao uso das tecnologias e, especificamente, ao uso de plataformas. Afinal, vivemos em um mundo globalizado e estamos nos organizando em torno da cultura gerada em um mundo global, onde as referências locais

dão lugar à criação de redes. É interessante observar como um dos participantes da pesquisa posicionou-se a esse respeito:

Quando passar a ser pago, a gente pode procurar uma plataforma *free*, de novo, grátis, ou pagar mesmo. Até porque é muito baratinho, para você usar muito recursos deles lá. Entendeu? Mas eu acho que não, acho que eles vão continuar com essa proposta de expandir a ferramenta em nuvem porque eles querem mesmo, tipo assim, dominar a coisa toda. Porque o que acontece é o seguinte: é um efeito de funil, né? De funil. As pessoas que se aproximam estão na boca do funil, onde tudo é grátis. Conforme essas pessoas vão sendo filtradas, algumas se tornam profissionais... Percebem que a ferramenta é excelente, querem usar a ferramenta, querem usar até e-commerce, por exemplo, aí já tem que pagar. É pouco, mas paga. Então, vamos dizer, nesse funil, aqui nós temos na faculdade de jornalismo no terceiro ano 150 alunos. Desses 150 alunos, se dois ou três vierem a utilizar parte do Wix que é paga, mesmo sendo pago o mínimo, para eles já é um ótimo negócio. Entendeu?

A ferramenta gratuita, na percepção do sujeito, incorpora o sentido cultural e econômico, pois ao mesmo tempo que se constitui em espaço de armazenamento da produção intelectual que todos os usuários podem acessar a qualquer momento, também se reveste de produto de consumo, configurando-se como um modelo facilitador de publicação de conteúdos.

Essa visão crítica do que significa o uso das tecnologias no mundo de hoje é imprescindível para uma formação crítica do futuro profissional. Compreender a prática docente nesse contexto significa voltar os olhos para o modo como os professores compreendem essa prática, determinada muitas vezes por novos hábitos, novos conceitos, novos contextos históricos.

Deduz-se, da pesquisa realizada, que os docentes buscam criar uma metodologia coletiva de aprendizagem e, na especificidade de suas áreas, procuram construir um caminho em que as estruturas ainda não estão prontas, mas se constroem no diálogo contínuo (não menos tenso) entre professores e alunos, na orientação voltada à organização e reelaboração dos materiais, cujo objetivo final é a construção do método centrado na multiplicidade de saberes: saber pensar, saber investigar, saber sintetizar, saber produzir, saber refletir e saber publicar.

CONSIDERAÇÕES

A prática docente leva em conta procedimentos metodológicos que precisam ser previamente planejados e que envolvem articulações entre professores e alunos. Na dinâmica da ação de ensinar, o docente deve estar atento às mudanças que ocorrem no cotidiano das práticas que não podem ser reduzidas, apenas, às ocorrências na sala de aula. Nesse contexto, o professor é um dos atores principais. Sua visão de mundo, sua formação e valores estão presentes quando ensina. A grande responsabilidade do professor do ensino superior é preparar e formar os indivíduos para atuar profissionalmente, com visão crítica e senso de responsabilidade.

Tendo como objeto de investigação a prática docente no Curso de Jornalismo, a pesquisa buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores que ministram a disciplina webjornalismo na instituição pesquisada. Os resultados mostraram que as diretrizes educacionais dos cursos de Comunicação Social nortearam as mudanças na matriz curricular do Curso de Jornalismo na instituição pesquisada, trazendo um olhar para as práticas dos professores com foco na formação de alunos para as metodologias de investigação e de produção de materiais a serem publicados na *web*.

Na disciplina de webjornalismo, as práticas estão voltadas para o domínio de competências e para o desenvolvimento de habilidades dos alunos em relação à pesquisa de fontes, produção e publicação de material na internet, o que envolve conhecimento da linguagem jornalística e das modalidades tecnológicas de comunicação, além de técnicas de participação dos grupos de alunos dos quais se exige postura ética e reflexiva.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa investigou a prática docente dos dois professores do Curso de Jornalismo que ministram a disciplina webjornalismo, com foco nas articulações entre as ações dos docentes, o desenvolvimento cognitivo e as dificuldades dos alunos no aprendizado dos conteúdos, considerando que a complexidade dos saberes envolve conceitos, teorias, métodos e domínio das tecnologias. Assim, procurou conhecer como os professores partilham os saberes constitutivos da prática docente na perspectiva da formação de sujeitos para que tenham autonomia profissional, considerando os objetivos da formação, voltados para o desenvolvimento de habilidades para o planejamento e execução de projetos jornalísticos de vídeo, foto, texto e infografia para a *web*.

A pesquisa buscou identificar os aspectos que contribuem para a construção de uma prática voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e as possibilidades e dificuldades encontradas pelos professores nesse percurso, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa não possuem formação pedagógica. Atendo-se ao contexto no qual os sujeitos atuam, destaca-se em suas práticas a frequente utilização das TICs, não somente como ferramentas de apoio, mas como elemento essencial na construção do saber e na produção do conhecimento dos discentes.

A pesquisa também apontou as tensões vividas pelos professores em relação a questões éticas e políticas que envolvem a prática jornalística, que muitas vezes está distante do que é ensinado na universidade. Essas questões são discutidas com os alunos, que na maioria das vezes pautam-se por ‘modelos praticados no mercado’, muito diferentes daqueles vistos na universidade. Neste caso, o diálogo com aluno passa a ser um fator primordial para que ele possa “produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2004, p. 21) e entenda a importância de suas ações, pautado nos princípios éticos da profissão.

Embora esta pesquisa tenha sido realizada em um momento em que o curso de jornalismo estava submetido às Diretrizes Curriculares à área de Comunicação Social, datada de 2001, observou-se que a prática dos professores no ensino de Jornalismo está de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Jornalismo, instituídas pelo MEC em 2013 e centradas na integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

As ações dos professores e a receptividade dos grupos tornaram-se evidentes na análise das atividades desenvolvidas pelos alunos no semestre em que esta pesquisa ocorreu. As matérias produzidas, que tinham como tema a mortalidade materno-infantil, por estarem disponíveis ao público em um *site* na *web*, serviram de fonte de informação para profissionais e alunos da área de saúde e, também, para a população. Este dado mostra que a prática dos docentes, no que diz respeito à orientação e ao acompanhamento das atividades propostas aos alunos, além de caminhar de acordo com as Diretrizes do MEC, também encontra respaldo no marco referencial da universidade pesquisada, que se destaca como uma instituição que se pauta no ensino, na pesquisa e nos serviços prestados à comunidade, dentro das ações extensionistas propostas.

As reflexões dos professores sobre a utilização das tecnologias no desenvolvimento das atividades, mais precisamente, a utilização do Wix, indicaram mudanças na orientação dos alunos em relação a como pesquisar fontes, publicar materiais e acessá-los, assim como a facilidade para correção dos erros. A transformação de uma prática, no entanto, depende da

efetividade do que se ensina e, no contexto pesquisado, as dificuldades encontradas pelos professores dizem respeito à organização da disciplina, seu planejamento e ao pouco tempo disponível para orientação dos alunos.

A prática docente, conforme mencionado, não se encerra no espaço da aula, mas sofre influências externas, entre elas, as institucionais. A escolha do Wix pela instituição pesquisada como plataforma para produção e publicação das matérias deu-se pelo fato de ser gratuita e poder atender às necessidades dos docentes na disciplina. De acordo com os sujeitos pesquisados, trata-se de uma ferramenta que vem se configurando, até o momento, como a ferramenta ideal, mas que poderá ser substituída a qualquer momento.

A pesquisa mostrou que o estímulo à formação em massa, que facilita a entrada na educação superior, faz com que muitos alunos cheguem à faculdade com dificuldades na aprendizagem. Disso decorre um cenário de formação que está exigindo solução para as carências formativas desses alunos, não apenas em relação à aquisição de conteúdos básicos, mas também ao comportamento ético. Os sujeitos pesquisados, embora cientes do novo perfil dos estudantes, não se pronunciaram sobre como modificarão as práticas em função dessa nova realidade do ensino superior.

A partir dos indicadores levantados na pesquisa, pôde-se perceber que os sujeitos entendem a prática laboratorial como momento de formação do futuro profissional e buscam a compreensão da prática docente como forma de:

- desenvolver a autonomia dos alunos na produção e publicação de conteúdos;
- desenvolver a capacidade de coletar dados adequadamente;
- desenvolver a capacidade de avaliação de conteúdos e formatos para transmitir informação em um ambiente *web*.

Ainda em relação à prática docente, os sujeitos declararam seu interesse em repensar a maneira como orientar os alunos, de modo a corrigir rotas na produção do conteúdo, dando mais tempo para elaboração das atividades e para que eles possam aperfeiçoar o conteúdo produzido.

Proporcionar autonomia aos alunos e torná-los aptos a avaliar qual o melhor formato para transmitir informação em um ambiente *web* são ações que fazem parte das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Jornalismo, que trazem orientações no sentido da inclusão de metodologias que levem em consideração a participação ativa do aluno

na construção do conhecimento, além do domínio das linguagens midiáticas e dos formatos discursivos. Uma disciplina de prática laboratorial, como a de webjornalismo, em que o aluno tem contato com situações similares àquelas que ele encontrará em sua atividade profissional, exige conhecimentos nas diferentes linguagens de áudio, imagem, vídeo e texto, além de conhecimentos técnicos para produzir nessas linguagens.

O conjunto de dados obtidos com os diferentes métodos da pesquisa, que incluíram as observações das aulas, a autoscopia e as entrevistas sobre o uso da plataforma Wix, apontou alguns indicadores nas reflexões dos docentes sobre o ensino e a orientação dos alunos nas atividades da disciplina de webjornalismo.

Entre esses indicadores, o diálogo com os alunos e o desenvolvimento de técnicas de comunicação com os grupos são indícios de possibilidades de mudança na prática docente. Traduzidas em forma de questionamentos, as reflexões dos sujeitos podem ser assim sintetizadas: como comunicar-se com o aluno para que ele compreenda as orientações em relação à busca de fontes, à produção de material e à incorporação das complexidades dos fenômenos em seus trabalhos? Como comunicar-se de forma clara e efetiva com o aluno, em uma velocidade que permita a compreensão dos conteúdos? Como ensinar o aluno a comunicar-se com os outros, com ética e respeito, oferecendo uma formação de qualidade com base na reflexão e na criatividade? Como resolver as carências formativas dos alunos que chegam aos últimos semestres do Curso com dificuldades na leitura e produção textual e que escolheram a profissão de jornalista, onde essas competências são básicas?

Além dessas questões, as reflexões dos professores, feitas com base nas imagens gravadas e trazidas na sessão de autoscopia, desvelaram outros problemas, entre eles, as próprias indagações dos sujeitos da pesquisa em relação à prática docente, seja questionando sua postura como professor, seja pensando em melhorar o aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, sua prática. Sob esse aspecto, a autoscopia mostrou-se uma ferramenta que possibilitou aos sujeitos ampliarem possibilidades de reflexão da prática para intervenção na própria prática, de modo a melhor compreender os múltiplos significados que ela comporta.

As interações entre professores e alunos não dizem respeito apenas à informação e recepção sobre o uso adequado da plataforma, mas à formação de futuros profissionais que venham a agir com dignidade e saibam pesquisar fontes, organizar com rigor os materiais e, principalmente, sejam capazes de pensar. Do contínuo diálogo entre esses atores podemos extrair sínteses para refletir sobre o cotidiano das práticas e sobre as concepções e sentimentos

nela arraigados. Somente assim poderemos vislumbrar uma sala de aula mais humana, um espaço no qual professores e alunos sejam protagonistas e esta relação, conforme bem definiu Paulo Freire (2003, p.31), “não pode ser uma domesticação, submissão ou resignação diante do ser infinito”.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALBUQUERQUE, Afonso. **A obrigatoriedade do diploma e a identidade jornalística no Brasil: um olhar pelas margens**. 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/564/331>>. Acesso em: 25 set. 2013.

BAHIA, Juarez. **As técnicas do jornalismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre a prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNBBS.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.480, de 13 de maio de 1943**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 out. 2013. Rio de Janeiro, 1943.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 972, de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF, 1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0972.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CES n. 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo**. Relatório da comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação. (Portaria N°. 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009. Brasília, DF, 2009). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 1, de 27 de setembro de 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14242&Itemid=>>. Acesso em: 2 out. 2013.

CANAVILHAS, João. **Webjornalismo**: considerações gerais sobre jornalismo na web. 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-webjornal.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

CANAVILHAS, João. **Do jornalismo online ao webjornalismo**: formação para a mudança. 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/canavilhas-joao-jornalismo-online-webjornalismo.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

CARDARELLI, Renata. **Por que não existe piso para jornalistas do online?** Disponível em: <<http://portal.comunique-se.com.br/index.php/entrevistas-e-especiais/72322-por-que-nao-existe-piso-para-jornalistas-do-online>>. Acesso em: 2 out. 2013.

CARVALHO, Renata Bittencourt. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol. I, A Sociedade em Rede. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CIPRIANI, Fábio. **Blog Corporativo**. São Paulo: Novatec Editora, 2006.

COLOMBO, Fabiana Aurora; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

CORRÊA, Adriana Kátia et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

COUTO, Andreia Terzariol. **O Estudante de Jornalismo de Instituições de Ensino Superior frente à Ação do Privilégio Cultural**. Revista Alterjor, 2011, v. 1, n. 3, p. 2-16. Acesso em: 2 out. 2013

FENAJ. **FENAJ disponibiliza texto atualizado do Código de Ética**. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/materia.php?id=1811>>. 2007. Acesso em: 9 nov. 2013.

FERRARI, Pollyana. **Jornalismo Digital**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/pt/pdf-formularios/CadernosEPP/Caderno10.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 213-228.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

MACHADO, Elias; PALÁCIOS, Marcos (Orgs.). **O ensino do jornalismo em redes de alta velocidade: metodologias e softwares**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MARTINEZ, Adriana Garcia. A construção da notícia em tempo real. In: FERRARI, Pollyana. **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2007.

MIELNICZUK, Luciana. **Sistematizando alguns conhecimentos sobre jornalismo na web**. 2003. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1000.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2011.

MOHERDAUI, Luciana. **Guia de Estilo Web: produção e edição de notícias on-line**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Senac, 2007.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 111-127.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOURA, Cláudio Peixoto de. **O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. In: FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto Hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 69-77.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Fortalecendo competências:** formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PRIMO, Alex (Org.). **Mapeamento 2 do ensino de jornalismo digital no Brasil em 2010.** São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.

ROSSI, Clovis. **O que é jornalismo.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, Gimeno J. GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: 4. ed. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. **Autoscopia:** um procedimento de pesquisa e de formação. Educ. Pesqui. n.3 v.30. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300003>. Acesso em: 8 nov. 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, texto e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SJSP. **Pisos salariais.** Disponível em:

<http://www.sjsp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=68>.

Acesso em: 11 set. 2013.

STF. **Supremo decide que é inconstitucional a exigência de diploma para o exercício do jornalismo.** Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=109717>>. Acesso em: 2 out. 2013.

STRELOW, Aline; GRUSZYNSKI, Ana; TONETO, Bernardete et al. O ensino de jornalismo digital no Brasil: página em construção. In: PRIMO, Alex (Org.). **Mapeamento 2 do ensino de jornalismo digital no Brasil em 2010.** São Paulo: Itaú Cultural, 2010. p. 30-57.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006. p. 245-276.

TONDATO, Márcia Perencin. A pesquisa como prática pedagógica: conhecendo o aluno de jornalismo. In: 10º Encontro Nacional de professores de jornalismo, 2007, Goiânia. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=37&cf=1>>. Acesso em: 2 out. 2013.

UNIDADE. **PEC ganha apoio na Câmara e tende a passar no Senado.** Unidade, São Paulo, n. 337, abr. 2011. Defesa do diploma, p. 8.

UNIDADE. **Todas profissões regulamentadas exigem qualificação, menos a de jornalista.** Unidade, São Paulo, 2012, n. 345, fev. 2012. Defesa do diploma. p. 4.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano, 2007.

WOLTON, Dominique. Pensar a Internet. In MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2004.

ADENDOS

ADENDO 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* em EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: Prática docente: dificuldades, possibilidades e transformações da prática no ensino de webjornalismo

Orientador: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto

Pesquisador: Douglas de Araujo Teixeira

Sou aluno(a) matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Mestrado em Educação – na Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo pesquisa sobre prática docente do professor do Curso de Jornalismo.

Sua participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente

Douglas de Araujo Teixeira

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____.

Data: _____

ADENDO 02 – PRÉ-ANÁLISE DOS DADOS DA SESSÃO DE AUTOSCOPIA

Professor 1

Trechos da entrevista/ autoscopia	Pré-análise
Bom, de cara eu posso dizer que eu sou paciente pra caramba.	Autoanálise
<p>[...] Os caras estão sempre com problema pra trazer matéria, reclamam.</p> <p>[...] Às vezes [os alunos] não pegam os dados corretos. Então deveria eu mesmo ter estabelecido a fonte. Porque são várias também! Mas eu deveria ter estabelecido uma e checado na hora em que o pessoal chega.</p> <p>As matérias são um pouco complicadas mesmo. Porque eles têm que pegar a fonte não oficial, têm que pegar personagem. Eles têm que gravar... E os grupos sentiram muita dificuldade para fazer isso né?</p>	<p>Dificuldades dos alunos: a) para trazer materiais; b) para levantar dados e escolher fontes; c) gravar.</p> <p>Necessária orientação do professor</p>
O [Professor 2] "devia" estar participando aqui da reunião. É que ele faz infográficos e esse é um grupo que não tem infográfico. Mas o ideal seria ele participar. Ele participou das pautas no começo, na primeira reunião de pauta. Mas ele não tá acompanhando nenhum grupo, entendeu?	Importância da participação da equipe de professores em todos os momentos
Tem material disso... Desse grupo mesmo, na Tribuna Digital. É, com infográfico... Ficou legal o infográfico	Análise das atividades dos alunos
Vendo o vídeo agora, me ocorre que os alunos não estão anotando nada. Devia incluir isso como uma exigência, pra que eles anotassem. Porque depois fica o pelo não dito. [...] Eles tinham que anotar as coisas aí.	Prática de registros em sala de aula
Falei na primeira semana de abril. Só um grupo entregou até agora. E nem foi completo. [...] ainda não publicaram. Só esse grupo que eu mandei pra... Pro Jovem Jornalista.	Dificuldades dos alunos no cumprimento dos prazos para entrega de atividades
<p>Produzir pro online [...] Eles tendem a achar que é uma matéria de texto. Se bem que não é nenhum problema quando eles têm que começar a produzir. O negócio é que eles são ruins para achar fonte.</p> <p>[...] O intuito é esse: fazer com que eles percebam que, primeiro, você não pode se contentar só com uma visão oficial. Você tem que ir atrás de outras opiniões pra dar outras dimensões pra matéria. Você tem que saber chegar nessas pessoas. Eles falam: - Ah, mas onde é que eu vou achar alguém que fale contra e tal. Você tem que achar os caminhos. Eu sempre falo: - oh, pega alguém que</p>	<p>Dificuldades dos alunos para encontrar fontes</p> <p>Orientação do professor</p> <p>Número expressivo de alunos para orientação das atividades (11 grupos)</p>

<p>faz oposição, mas não é para entrevistar o vereador que faz oposição, mas para que ele indique alguém que possa falar, entendeu? [...] Educação e saúde são as duas áreas mais complicadas. Então sempre têm alguém que fale, que tenha conhecimento e seja crítico a respeito. Então é isso que eles vão buscar. [...] Você pede isso uma vez. Aí o pessoal chega e fala: - olha, eu não estou encontrando fonte. Tenho os dados da prefeitura, mas não tenho... Não, então vai atrás! Num interessa, tem que ir. Tem grupo que chega na outra semana com a mesma coisa. E uma coisa que demora também é que sou eu para fazer esse trabalho. São 11 grupos. Então... atrasa mesmo. Num tem como.</p>	
<p>[...] Uma coisa que tem que ser feita: tem que escalonar os grupos. Das 7h, às 7h30 um grupo! 7h30 às 8h outro grupo. Tem que ser assim, se não você não consegue. Mesmo assim, meia hora é pouco pra cada grupo. Quando eles tão trazendo material, quando eles... Na discussão da pauta, tudo bem! Mas quando eles começam a trazer material, aí complica! Complica porque aí começam a aparecer os problemas. Aí você tem que pegar e ver um vídeo de cinco minutos, você não consegue ver em menos de 20 porque você fala isso aqui tem que tirar, tem que explicar melhor esse negócio, essa foto não tá legal, essa edição aqui precisa ser refeita. Oh, você vai fazer essa edição... e assim vai, entendeu? Demora muito! Aí o cara traz, além do vídeo, texto... aí é mais um, muita demora, assim... Não se consegue ver o material do pessoal, na primeira vez, em menos de 40 minutos.</p>	<p>Falta de tempo para orientação dos alunos e para a análise dos materiais</p>
<p>[...] É que assim, tem aulas que são mais leves, mais lights que as outras. Quando você está discutindo pauta, tudo bem, é mais tranquilo! Agora, quando eu tenho que cobrar, e eles começam a trazer as coisas, que eu começo a cobrar, aí... a temperatura... aumenta. Porque “nêgo” começa a trazer coisa... Dificilmente os caras trazem tudo o que você pede corretamente. Sempre trazem coisa que não está adequada. Então... E dependendo da, da postura do grupo, entendeu? Você tem que dar um aperto. Que nem, fala: - ah, mas a gente não está encontrando, a gente não encontrou. Bom, mas tem que encontrar. Não interessa! Como assim, não encontrou? Tem que encontrar. Porque se não, se você deixar os caras não trazem. O cara traz só bem mais tarde. [...] Tenho que cobrar o pessoal, e aí, né? [...] Às vezes você cobra assim: não, mas você tem</p>	<p>Conflitos na entrega dos materiais: material inadequado, postura do grupo, demora na entrega dos trabalhos</p> <p>Impaciência dos professores</p>

<p>que trazer... Tudo bem e tal. Se o grupo, "ah, não! pode deixar a e tal"... Tudo bem! Agora, se o grupo começa: - ah, mas não sei o que... [...] num tem conversa, né meu? É que são várias fases diferentes. Nesse estágio é... beleza. Agora, quando você começa a ver as matérias mesmo, você começa a falar: isso aqui não dá, isso aqui não tá legal, isso aqui...</p>	
<p>Teve um grupo que trouxe tudo pronto e tiveram que refazer entendeu? Também tem isso. [...] Eles trouxeram um vídeo... Estava meio complicado porque era uma mulher que perdeu o filho e ela diz que por erro médico e ela estava atribuindo o erro ao hospital ... [...] Resumindo, era uma matéria que tinha que tomar muito cuidado então. [...] No ano passado, no quarto ano, eles trouxeram vídeos que mostravam problemas num conjunto habitacional da CDHU, mostravam só problemas, só desgraça. Cadê a CDHU? Aí a menina vem dizer pra mim: - não, mas... a gente não tem que ouvir a CDHU. Se não eles vão as coisas, a gente tá vendo lá as pessoas. [...] Falei pra eles: vocês têm que ouvir. Aí comecei a perder a paciência.</p>	<p>k) a necessidade de ouvir o outro lado</p>
<p>[...] Você fala pros caras, na faculdade, que aquilo não pode fazer, aí você vê o jornal fazendo.</p>	<p>Diferença entre o que se ensina na universidade e as práticas no mercado de trabalho</p>

Professor 2

Trechos da entrevista	Pré-análise
<p>Odeio me olhar gravado, filmado, fotografado...</p>	<p>Reação em relação às imagens gravadas</p>
<p>Não parece que eu assobio quando eu falo?</p>	<p>Preocupação com a dicção</p>
<p>Preciso tomar cuidado com o palavreado. [...]. Como é que eu falo essas coisas que eu não percebo, cara?</p>	<p>Preocupação com expressões utilizadas em sala de aula</p>
<p>Eu acho difícil de acreditar em mim dando aula (risos). É que a pessoa vê o conjunto né? O conjunto da obra. A gente está olhando só a minha cara. Eles estão olhando o professor, a entidade, a pessoa, o conhecimento e tal... E a gente olha assim, só a cara.</p>	<p>Percepção de si mesmo como professor</p>
<p>Quando as pessoas dizem que eu falo rápido, eu não acredito. Mas ouvindo assim... Gravado, uma vez gravado, dá pra perceber que realmente... Atropelo hein, meu? É problema você tentar falar na velocidade que pensa, é um problema meu. [...] Minha voz,</p>	<p>Preocupação com a dicção, com o ritmo da fala e com a voz prejudicada pelo ar-condicionado Preocupação com a maneira como fala com o aluno Preocupação com a própria imagem</p>

<p>dá 10 minutos aqui você fica sem voz. Por causa do ar, seco! Frio, ar seco.</p> <p>Vou procurar melhorar minha dicção. [...]</p> <p>Engraçado que a gente não percebe é que a gente faz brincadeira com aluno, a gente não percebe, às vezes fala alguma besteira, o aluno vai lá, faz uma reclamação contra a gente. E eu, não falei nada disso, não me lembro...</p> <p>Mas é engraçado, porque quando a gente se vê assim se torna engraçado.</p>	
<p>Na verdade, eu tenho resposta para essa pergunta que ele [aluno] fez e no dia tava dando zebra o que ele queria saber.</p>	<p>A imagem como resgate de situação ocorrida em sala de aula (lembrou não ter respondido a dúvida do aluno ao ver o vídeo)</p>

ADENDO 03 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO WIX

Questão 1: Como você vê a utilização da plataforma Wix para o desenvolvimento das atividades da disciplina e o que o motivou a escolher essa plataforma?

Questão 2: A utilização dela atendeu integralmente os objetivos da disciplina?

Questão 3: Como os alunos veem o uso dessa plataforma?

Questão 4: A sua prática mudou em função da utilização da plataforma?

ADENDO 04 – PRÉ-ANÁLISE COM DADOS DA ENTREVISTA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO WIX

Professor 1

Questão 1: A utilização da plataforma Wix para o desenvolvimento das atividades da disciplina e o que o motivou a escolher essa plataforma?

Trechos da entrevista	Pré-análise
A ideia de usar o Wix foi do [Professor 2]. E... ele escolheu porque é uma ferramenta intuitiva, gratuita, online. Tem todas as qualidades que interessam pra gente. Então foi fácil... Tem uma variedade bastante razoável ali de <i>templates</i> . E é fácil de ser usada pelos alunos e tava perfeita para os nossos objetivos da disciplina.	facilidade de uso pelos alunos; atende aos objetivos da disciplina; variedade de templates; gratuita; online

Questão 2: A sua utilização atendeu integralmente os objetivos da disciplina?

Trechos da entrevista	Pré-análise
Sim! Diria que quase que integralmente, porque, se você perguntar qual é o cenário ideal seria: uma ferramenta que a gente pudesse customizar integralmente, não só no formato quanto ao módulo de edição e na URL. Esse seria o ideal. Mas isso não existe, claro! Então é o que tem de mais próximo do ideal, né?	necessidade de customização (manipulação) integral; URL (endereço absoluto, como www.dominio.com.br)

Questão 3: Como os alunos veem o uso dessa plataforma?

Trechos da entrevista	Pré-análise
Olha, não tem nada mais que surpreenda o pessoal, tá? Ninguém ficou assim, surpreso com o Wix. Eles usaram tranquilamente, sem nenhum problema. Eles gostaram de usar, acharam uma ferramenta fácil, e sem problema. Mas não ficaram surpresos. Isso não existe mais, né?! A molecada tá acostumada com esse tipo de serviço, né?! Na Web.	alunos acostumados com esse tipo de serviço

Questão 4: sua prática mudou em função da utilização da plataforma?

Trechos da entrevista	Pré-análise
<p>Sim, em termos. Antes, nós tínhamos um site, um blog... Esse blog tinha que ser administrado por alguém. Era sempre mais difícil. Agora não! Agora cada um tem o seu próprio site, que administra sozinho, e depois a gente só vai juntando as URLs num site mãe, vamos dizer. Então, isso é muito mais prático, deu muito mais liberdade para o pessoal. Cada um cuida do seu material, sem se preocupar com os outros. A publicação é muito mais ágil, nesse aspecto. Não tem que ficar gerenciando. Era tudo centralizado antes. Agora não, agora fica tudo a cargo dos grupos. Cada grupo faz a sua parte e depois a gente junta tudo num site só. Fica perfeito! Para o que é a disciplina, ficou muito bom.</p>	<p>Maior facilidade na administração do site e publicação dos materiais; mais praticidade, liberdade para os alunos; publicação rápida; descentralização; autonomia dos grupos</p>
<p>Pesquisador: Em outros tempos, então, eles entregavam tudo pra você, no caso? Professor 1: Exatamente! Ou para um publicador. Ou então você tinha que distribuir a senha de publicação para todo mundo. E, mesmo assim, ficava um negócio complicado, porque era muita gente mexendo na mesma plataforma, ao mesmo tempo. Agora a gente tem um site com algumas coisas bem definidas; o sujeito tem que fazer, coloca ali, publica, pronto!</p>	<p>Acesso à plataforma; um único site para todos</p>
<p>Pesquisador: Isso que eu queria saber: então foi isso que mudou? Agora eles podem colocar os materiais e você, por exemplo, ainda que não seja em sala de aula, você pode ver em outro laboratório, na sua casa... Sem precisar estar junto! Professor 1: Sim, sim! Se bem que, nesse caso, eu preciso ter a senha do grupo. Então eles me mandam as senhas, todos os grupos têm que mandar o login e a senha. [...] Evidentemente, podem publicar fora do Wix. Vídeos, por exemplo. Vídeo, você tem que publicar no Youtube e depois jogar o link pra lá. Nesse caso eles têm que publicar no Youtube. E aí eu sempre tomo o cuidado de fazer com que eles me mostrem o vídeo antes de jogar no Youtube. Porque se tiver algum problema tá lá, público, né?!</p>	<p>Com os logins e senhas dos grupos, os professores podem a análise do material em qualquer lugar; alguns materiais devem ser vistos no laboratório, pois não podem ser publicados diretamente na plataforma para que eventuais erros não se tornem públicos</p>

<p>Pesquisador: É alguma outra coisa, assim, que você lembre, que possa ter mudado na tua prática, com a utilização da plataforma ou foi só isso mesmo? A entrega dos materiais.</p> <p>Professor 1: Olha, dá mais espaço para criação. Tudo o que é flexível, como essa ferramenta, permite que você desenvolva uma ideia, um trabalho. Quanto mais engessado, menos espaço você tem para criar. Não adianta você criar, se a ferramenta não dá nenhuma liberdade ou dá pouca liberdade. No caso do Wix, ele permite também não é coisa ilimitada, mas é bem, bem razoável. Eu uso esse site em outras, em outra disciplina, de mídias digitais, e ele atende perfeitamente.</p>	<p>Espaço para criação; desenvolvimento de ideias, de um trabalho; usa a plataforma em outra disciplina</p>
<p>Pesquisador: Você utiliza em mídias digitais também?</p> <p>Professor 1: Em mídias digitais também.</p>	
<p>Pesquisador: Essa aula é com o [Professor 2] também ou...?</p> <p>Professor 1: Não, é sozinho.</p>	<p>Utiliza a plataforma em outra disciplina sem ter um professor que trabalhe com design gráfico</p>
<p>Pesquisador: Que trabalhe com design gráfico?</p> <p>Professor 1: Exato! Os alunos mesmo fazem um blog e depois eles fazem uma versão daquele blog, no Wix. Imagina um site. Eles fazem um blog e depois eles vão fazer um site daquele material. Eu uso isso para exercício, como exercício de usabilidade e para ver como eles trabalham com as cores, com os menus, com o texto. Basicamente para isso: para usabilidade.</p>	<p>Usa o Wix como exercício de usabilidade; exercício de cores, menus e texto</p>
<p>Pesquisador: De certa forma, então, você tá preparando eles para o quarto ano, né?!</p> <p>Professor 1: Sim, no caso de jornalismo, sim! Mídias Digitais era no segundo ano em jornalismo também. A gente passou para o terceiro ano, por solicitação minha, porque eles ficavam um ano sem ter nada de digital. Aí entrou no terceiro ano, justamente, para ter continuidade no online.</p> <p>Pesquisador: É, porque se não fica um vácuo, né?!</p> <p>Professor 1: É... Antes tinha esse problema. Assim nos dois últimos anos eles veem essa parte digital de uma forma mais intensa.</p>	<p>Currículo: inserção da disciplina mídias digitais para o terceiro ano do curso</p>

Professor 2

Questão 1: Como você vê a utilização da plataforma Wix para o desenvolvimento das atividades da disciplina e o que o motivou a escolher essa plataforma?

Trechos da entrevista	Pré-análise
<p>Bom, eu vejo de forma positiva porque, principalmente porque, ela já está pronta. O fato principal de ter adotado essa plataforma, é justamente o fato de que você não precisa perder tempo com práticas de ensino, práticas</p>	<p>plataforma pronta auxilia nas ligadas à computação; fácil utilização pelos alunos</p>

<p>ligadas à área de computação para o jornalista. Como a tônica do trabalho de jornalismo é transmitir a informação, publicar essa informação de alguma forma, através dos meios eletrônicos disponíveis, então, essa ferramenta, mesmo sendo comercial, ela fornece uma plataforma ampla, com vários recursos, simples de usar, do tipo arrastar, soltar, publicar. Entendeu? Então acho que isso é um avanço na questão da disseminação da informação. O Wix ele oferece a parte grátis dele para desenvolvimento e, claro, que a tônica do Wix é ganhar dinheiro. Mas a parte que eles fornecem gratuitamente já é muito grande, bastante complexa. Complexa no sentido de ferramentas que eles oferecem, e não na complexidade de uso. O uso é fácil, a facilidade de uso foi o principal motivo que fez a gente optar por essa plataforma.</p>	
--	--

Questão 2: A sua utilização atendeu integralmente os objetivos da disciplina?

Trechos da entrevista	Pré-análise
<p>Não só atendeu aos objetivos da disciplina como também ela não parou, ela não é uma plataforma estanque, ela continua evoluindo. Então, é, por exemplo, quando a gente começou a utilizar a plataforma Wix, ele ainda não aceitava arquivos do tipo swf, que são arquivos flash. Então nós tínhamos que postar esses swf em algum lugar da internet, em algum servidor próprio, que depois passou a ser pago, o que acabou prejudicando os nossos arquivos, que tão lá até hoje... Mas o que aconteceu? A plataforma Wix, ela evoluiu. Ela evoluiu e incorporou recursos, não só swf, como agora os recursos html5, que tipo, tá aí na briga pra substituir flash, html... Volto a frisar: os alunos de jornalismo precisam, necessariamente, saber construir arquivos swf? Não necessariamente! Não são alunos de computação gráfica, não são alunos de informática. Mas, reconhecer e saber utilizar e aplicar a ferramenta disponível ajuda muito. Né?! Então o Wix oferece essa plataforma já pronta. Hoje você pode gerar um swf, segundo um determinado critério que eles impõem lá, né?! que tem que ser script 3.0 só, tal. Ah... É... E com isso você consegue publicar os seus flashes dentro do site. Entendeu? Então o pessoal criou infográficos animados, com interatividade, e a plataforma permitiu isso. E agora, esse ano, eles aperfeiçoaram um modelo html5, que é principalmente visando os dispositivos móveis, como Ipad, Ipods, Smartphones... Que têm dificuldade, aliás, eles não têm mecanismo que entenda flash, entendeu? E também não entende html, mas o html5 ele incorpora recursos de movimentação de páginas, recursos interativos, né? Que eram disponíveis só através de mouse e agora são disponíveis através de touch screen, entendeu? Então isso</p>	<p>Atendeu aos objetivos da disciplina; evolução da plataforma; facilidade de uso</p>

<p>foi importante para o Wix, então essas versões que eles têm hoje baseado em css, ccs... É... php, tá tudo embutido lá dentro. Necessariamente, tudo que é aquilo que a gente sofreu para aprender em cinco anos atrás, né? Você primeiro tinha que fazer o aluno sofrer, para entender o que era html, como funcionava o link, o link externo. Hoje não! Hoje está tudo pronto!</p>	
<p>Pesquisador: O aluno não precisa mexer em nada? Professor 2: Não, ele só cria conteúdo, escolhe o modelo, formata esse modelo de acordo com alguma característica própria dele, algumas opções, e aí publica o conteúdo. Entendeu? E acabou, é só isso! Entendeu? Ah, inclusive ele escolhe elementos de interatividade, que ele vai utilizar, já sabendo que o html5 tem algumas limitações, entendeu? Então, quando vai para o html5, por exemplo, ele já sabe que ele não pode ficar enfiando flash ali que não vai funcionar. O próprio código do site já não permite. Entendeu? Então, mas aí, você vê: existem ferramentas hoje, que estão baseadas em html5, né? Então isso já ajuda bastante, principalmente fazer a parte de infografia dinâmica, que é o que pontua o webjornalismo hoje, né? Se não tiver uma interatividade, um clique aqui, veja mais, um efeito visual que amplie aquela informação, né? Não tem sentido. Bastava dar em papel pra pessoa, entendeu? Então, dentro desse aspecto, o Wix cumpre bem essa função. Entendeu?</p>	<p>Facilidade de criar conteúdo, formatar, escolher elementos de interatividade</p>
<p>Pesquisador: Mas eles estão construindo essa infografia, estão utilizando o flash mesmo? Professor 2: Então, essa infografia, a gente pode usar o Adobe Catalyst, pode usar o flash, e podemos usar também as próprias ferramentas do Wix. Que tem vários infográficos prontos lá, tem vários mecanismos prontos. Tipo um menu Tsunami, que as imagens vão rodando, ele já tem pronto. Seu trabalho é carregar uma imagem e pôr uma legenda. Entendeu? Então aquela coisa de você fazer um álbum fotográfico dinâmico, que você precisava fazer quatro, cinco operações, hoje em dia você faz com duas operações. Carregar a foto, carregar a imagem e descrever uma legenda. E já tá pronto, ele já funciona. Entendeu? Então, esse mecanismo, ele tirou, não é que tirou das mãos do jornalista essa capacidade, não! A pessoa que é jornalista e quer mexer em editoração, em computação gráfica, pode continuar os estudos normalmente, pode continuar lá, apanhando de flash, desenvolvendo em html5, o que ele quiser, não tem problema. Agora, se ele só tem a missão, como 90% deles aqui, só tem a missão de publicar a informação pesquisada o mais rápido possível, é melhor contar com as ferramentas prontas. Aí você, sobra mais tempo pra você aperfeiçoar o conteúdo, discutir o conteúdo. Entendeu? Você perde menos tempo com a</p>	<p>infográficos prontos, menu tsunami; o único trabalho do aluno é carregar e legendar a imagem; operações são mais rápidas que utilizando softwares; ferramentas auxiliam na publicação rápida do conteúdo</p>

<p>produção do conteúdo. Entendeu? Ganha mais tempo para discussão e produção do conteúdo. Agora, a parte de visual, de grafismo, isso já ta tudo pronto. Entendeu?</p>	
<p>Pesquisador: Mas, você disse que o jornalista não precisa se preocupar exatamente com a construção de coisa com flash. Você sabe dizer, com a experiência que você tem, se hoje o mercado está trabalhando assim, exigindo que ele saiba mexer na ferramenta, no Flash ou no Photoshop?</p> <p>Professor 2: É! Eu acho que, se você me disser assim, se há um jornalista que entende de editoração, flash, html5, programação... e há um jornalista, que é bom jornalista, mas não entende nada disso, existe um diferencial importante entre eles. Lógico! Uma empresa que é baseada na informação digital, vai dar preferência para aquele que saiba lidar com as ferramentas, entendeu? Não precisa necessariamente saber construir naquelas ferramentas, mas se ele já tem uma certa familiaridade, sabe reconhecer o que é um swf, o que é um tipo de arquivo de imagem sem fundo, um ping, um psd... Se ele reconhece os arquivos digitais e sabe, principalmente, quais podem e quais não podem utilizar na internet, ele tem um diferencial a favor dele. Agora, não vejo a necessidade de o jornalista realmente entender de codificação, de código. Agora, existem aqueles que sabem. Eles se formaram jornalistas, mas eles gostavam da ferramenta, gostavam de mexer na ferramenta. Entendeu? Gostavam de se embebedar dos códigos, entendeu? Beber daquela fonte dos códigos ali. Então, sempre vai ter aquele que tem um diferencial muito a favor dele, entendeu? Mas, eu acho que se uma pessoa, se ela tem uma formação jornalística baseada na área de humanidades, de conhecimentos gerais, e não tem preguiça de buscar uma informação e desenvolver um fato, esse é um grande diferencial do jornalista. Entendeu? Mas é claro, quanto mais ele souber, melhor! Eu não conheço ninguém que deixou de ser escolhido porque sabia mais. Mas o contrário já é verdadeiro. Entendeu? Esse que é o diferencial.</p>	<p>Empresa que lida com informação digital dá preferência aos jornalistas que saibam lidar com ferramentas e que conheçam formatos de arquivos digitais; o jornalista não precisa saber mexer com códigos</p>

Questão 3: Como os alunos veem o uso dessa plataforma?

Trechos da entrevista	Pré-análise
<p>A gente pode colocar de duas maneiras: a visão do aluno e a visão do formando. Porque nós estamos lidando com alunos do quarto ano. No quarto ano, eles têm muitas atividades, principalmente a área de jornalismo. Eles têm revista, têm rádio, têm webjornalismo. Então eles estão atabalhados, atarefados com essa correria. Já são semiprofissionais. Então, como semiprofissionais, uma ferramenta que facilita a publicação, é sempre bem vinda. Claro! Quanto mais ela facilitar a publicação, melhor! Né?</p>	<p>Visão do aluno e do formando. Alunos do quarto ano têm muitas tarefas; a ferramenta facilita a publicação; a interação entre aluno e ferramenta é mais sutil; alunos veem com bons olhos.</p>

Ideal se a gente apertar o botão e a nossa ideia partir direto da cabeça para diagrama, seria uma maravilha. Ainda não inventaram isso. Ainda precisa de um pouco de interação, entendeu? Então, essa interação, se ela puder ser feita de uma forma mais sutil, mais dinâmica, mais rápida e sem a necessidade de a pessoa se atrapalhar com codificação daquela ferramenta, claro, eles veem com bons olhos. Entendeu? Isso, do ponto de vista do aluno. Agora, do formando, é claro que ele pensa assim: Poxa, mais uma coisa pra aprender, Jesus, socorro, mais uma coisa pra dominar, mais... Não, mas não é nada disso. A gente vai expondo com o tempo que ela é uma ferramenta, é um suporte. Entendeu? É como você fazer uma construção, levando tijolinho por tijolinho na mão, de repente eu pego e falo: leva na carriola, você leva mais tijolo de uma vez. Então o Wix é essa "carriolona". Você traz aquele monte de tijolinhos de informação, organiza na carriola que é o Wix e leva lá pra sua publicação. Entendeu? Que seria o site pronto, lá. No caso, pelo menos, do webjornalismo. Entendeu? Então, nesse caso, até eles perceberem que essa ferramenta, ela é amigável, porque é o grande tema das ferramentas é o ambiente amigável. Ela é extremamente amigável, né? Não é complexa. Por exemplo, um programa, um software que nem o Word, é extremamente complexo perto de uma ferramenta de publicação online como o Wix, entendeu? Então, se eles estão acostumados a lidar com a interface do Word, eles têm facilidade em lidar com interface mais simples, que é a interface do Wix, por exemplo. Então, aí é o ponto de vista do formando, né?! Ele tem mais uma tarefa para aprender, mais uma coisa para fazer; no entanto, depois que ele faz, que ele percebe que a coisa é fácil, e simples, aí ele já fica mais aliviado, volta a ser o aluno. Legal, aprendi mais uma coisa, sei lidar com mais uma coisa, vou sair da faculdade com mais uma coisa na bagagem, entendeu? [...] há cinco, sete anos atrás, eu duvido que alguém daquela época lembre o que quer dizer html, hyper text markup language, protocol. Será que alguém sabe o que quer dizer isso? Acho que nem lembram disso. Então, o importante é que hoje você fala Wix, eles já associam imediatamente a uma ferramenta de publicação online, fácil de usar, assim como tem o Servey Monkey para pesquisa, tem o Google Analytics para pesquisa, ou pra geração de códigos, QR, por exemplo, entendeu? Tem um monte de ferramentas prontas, que eles já fazem uma associação imediata, vou usar determinada coisa. Tem o ICU pra publicação de material, de PDF online, que é o que eles fazem também, entendeu? Você tem aí as ferramentas convencionais, né? Youtube, né? Nós tínhamos, até recentemente, a gente tinha o, esqueci o nome agora... flash qualquer coisa, não é flash player,

Formando vê com restrição, pois acha que será trabalhoso aprender mais uma coisa; Wix é mais amigável que o Word, que é complexo comparado a ele; se o aluno sabe lidar com a interface do Word, sabe lidar com a do Wix; quando o formando percebe que é fácil mexer, fica aliviado, vira o aluno novamente e fica satisfeito por ter aprendido mais uma coisa; alunos associam formatos às ferramentas disponíveis; problema de ferramentas gratuitas é quando se tornam pagas; universidade passou a utilizar a versão paga da ferramenta para construir o hotsite de um projeto desenvolvido por ela; existem ferramentas que tornam desnecessário programar; não é preciso reinventar a roda; o pessoal de jornalismo vai utilizar o melhor de cada ferramenta; a informação deve se manter no ar, independente das mudanças das ferramentas utilizadas; dá printscreen nos erros dos portais para mostrar aos alunos que é preciso tomar cuidado com a rapidez com que se escreve; o jornalista deve se preocupar mais com a língua que com a ferramenta de construção na web

como era? Que você postava flash. É o SWF não sei o que lá. Esse passou a ser pago, ele ferrou com a gente. Passou a ser pago. Esse é o problema das ferramentas gratuitas, né?! Quando elas começam a crescer demais. Mas veja bem: o interessante é que essa ferramenta, ela é tão simples, tão fácil de lidar, que hoje mesmo na universidade, tem um projeto, da universidade, que, por exclusiva falta de tempo, para produção de conteúdo, contrataram a ferramenta Wix. Foi comprada, uma ferramenta, para gerenciar um hot site [...] Porque você fala: meu, vamos usar as ferramentas. Por que a gente vai ficar criando tudo? É tipo, vamos recriar a roda o tempo todo? Nós queremos publicar informação ou ficar fabricando rodas. Entendeu? Fabricar roda é um negócio simples, mas ao mesmo tempo é complexo. Porque tem que ficar reinventando a roda. Entendeu? Ninguém precisa ficar reinventando a roda, né? Então, acho que é por causa desse pensamento que programas como flash, por exemplo, vão acabar caindo em desuso, entendeu? Como vários outros programas já caíram. Porque eles obrigam a pessoa a ficar reinventando a roda. Não cabe mais código dentro deles. Eles são "fatwares", eles são pesados, são complexos, entendeu? Cada vez que muda um script lá você tem que reaprender a lidar com o programa, é um inferno isso, para qualquer programador, entendeu? Então, o código do anterior já não roda no código novo, isso é um atraso total pra quem trabalha com computação gráfica, principalmente online, web, online... Mas aí, o que acontece? Para o pessoal de jornalismo, isso não tem problema. Por quê? Eles não vão construir o código. Eles só vão utilizar o melhor de cada ferramenta. Então, por exemplo, falou de html5. A própria Adobe, percebendo que o campo pro html5 estava aumentando, por causa principalmente dos dispositivos móveis, os mobiles, né? Lançaram o Catalyst, que é um programa que produz conteúdo baseado em flash, só que de forma mais simples, mais aproximativa, com menos recursos, mais rápido, muito mais rápido do que o flash, e baseado em quatro, cinco modelos, só! Que é pra poder rodar também dentro dos dispositivos móveis. Entendeu? Criaram um código novo, o flv, que é um tipo de compactador de vídeo, de arquivos em geral, pra que eles pudessem rodar na internet, mais levemente, dentro do Youtube, principalmente. Entendeu? Hoje o flv virou um padrão do Youtube, né? Então, esses casos aí, representam o quê? Que alguém, em sua consciência, pensou que as pessoas não precisam reinventar a roda todo dia. Elas precisam por roda pra andar. Entendeu? Então, nesse sentido, o pessoal de jornalismo, eles são mais treinados para isso: pra manter a roda girando. Vamos colocar a roda pra andar. Se aparecer algum percalço a gente para, vamos

<p>tentar ver onde está o erro, o que você fez de errado, mas o negócio é que a roda tem que ir girando. A roda da informação. Se não, não tem sentido. Você vê, essa velocidade que a web propicia, seria como se a gente puxasse o breque de mão cada vez que tivesse que reescrever um código. Porque o código não funcionou direito. Está instável, ele ficou instável. Você testa lá seis meses, quando põe no ar tem que estar funcionando. O cara tem que clicar no botão e tem que funcionar. Não interessa que ficou instável. Se der zebra tem que ter alguém ali pra corrigir - que não um jornalista. Eu gosto de fazer isso: eu dou muito printscreen em tela de matérias do UOL, do Terra, quando eles publicam erros. Aí pra que? Para ver que o pessoal tem que prestar mais atenção na língua, na revisão... né? Que a coisa está tão rápida que a pessoa está começando a atropelar as palavras. Esquece que ela não está no msn, escrevendo com a rodinha de amigos dela, deixa passar um você virou "vc", entendeu? Então, são coisas que estão criando uma nova língua, oficial, né? A língua é viva, né? A língua é viva. Mas é, também tem coisa que... você não vai escrever errado por causa disso. A língua é viva, mas ela não é burra, nem analfabeta. Então, tem que tomar mais cuidado com isso. Acho que jornalista tem que se preocupar mais com isso do que com a ferramenta de construção da web em si. Para isso já tem os gênios por aí. Entendeu?</p>	
--	--

Questão 4: A sua prática mudou em função da utilização da plataforma?

Trechos da pré-análise	Pré-análise
<p>Mudou, mudou bastante. Porque eu até uso isso profissionalmente, entendeu? Eu sugiro, sugiro... Vieram me consultar sobre construção de site, para dar assessoria na construção de site de um político. Sabe que político é aquele esquema que a gente tem aqueles medos de fazer e não receber... né? Mas eu sugeri logo o Wix. Falei: não, meu, vai lá... Sugeri paro assessor de imprensa dele que se aproximasse do Wix. Ao invés de você gastar aí dinheiro com manutenção e construção do site, entendeu? Você pega esse dinheiro e investe em outras frentes da campanha. E usa a ferramenta Wix, É fácil de atualizar e tal.</p> <p>Pesquisador: Mas assim, com relação à tua prática em sala de aula, com eles.</p> <p>Professor 2: Ah, sim. Em sala de aula, facilita bastante, porque, veja bem, se algum tempo atrás eu disse pra eles assim: Oh, a gente vai produzir uma campanha, vai, vai incluir hot site e... e construção de hot site ou de site. "Grrr", que desgraça! Era uma desgraça, desgraceira total. Hoje, como a gente já divulgou bastante o wix, já tá divulgado</p>	<p>o uso do Wix está difundido e nos programas das disciplinas.</p> <p>Sobre a plataforma: acelerou a produção de conteúdo; é possível corrigir erros rapidamente; preservação dos dados (cópia desses dados para a nuvem - Sky Drive e Google Docs)</p>

muito com o pessoal de jornalismo, com o pessoal de relações públicas, com o pessoal de publicidade... Então a gente já incorporou, até nos próprios programas, a gente já incorporou que em determinado momento da construção daquela disciplina, vai haver uma interatividade online, com a ferramenta que tiver disponível, que oferecer o melhor suporte, que seja menos interveniente. Aquele onde a gente menos vai sofrer para produzir o conteúdo. Nosso esquema é: produzir e publicar o conteúdo. Qual a ferramenta hoje que oferece o melhor suporte pra isso? É o Wix? Vamos usar o Wix. Se amanhã mudar de nome, aparecer uma melhor, vamos migrar para uma melhor, nos aproximar da melhor, entendeu? Por enquanto, o Wix está satisfazendo bem isso. E o importante, que você falou da mudança na prática, é acelerar a produção. Aquele tempo que você perdia explicando o inexplicável, o inteligível, né?

Tenta explicar código, acha um script para um aluno de terceiro ano de jornalismo, de publicidade... É como ensinar grego para alguém que nunca falou grego na vida. Você tem que alfabetizar a pessoa e nem sempre a pessoa está disponível a ser alfabetizada naquela linguagem. Aí você precisa fazer o quê? Você precisa utilizar o melhor da ferramenta... E o melhor da ferramenta não é nem a própria ferramenta em si. Mas é a velocidade que ela disponibiliza para geração imediata do conteúdo. Gerou o conteúdo, publicou, já está lá. Se estiver errado já está lá, publicado. Já entra lá, já corrige que você fez besteira. Volta lá, corrige e tal. Entendeu? E o nosso maior problema que tem sido com o Wix, sabe qual é? As pessoas lembrarem quais são as senhas. (risos). Então, a primeira dica que a gente tem que dar pro pessoal é o seguinte: Oh, se você vai construir uma senha, tem que ser uma senha amigável. Por exemplo, qual o nome do seu cachorro? Seu cachorro chama... Popeye, então chama Popeye. Não inventem senhas codificadas que depois eles não vão saber qual é. Porque depois o seu trabalho vai ficar lá, aí você esquece de fazer o cadastro, é... Aí vão mandar a pergunta-chave pra lembrar e tal... Então, isso acaba reduzindo um pouco a velocidade de publicação. Não a de produção, mas a de publicação. Porque a pessoa esqueceu senhas. Então, o maior problema hoje tem sido... Você vê, não é um problema que a gente tinha há cinco seis anos atrás. Era, realmente, era o susto que provocava a complexidade das ferramentas. Que você tinha que entrar praticamente dentro delas. Hoje não! O maior susto que você pode ter é tipo... Ou esqueceu a senha ou o cachorro comeu o seu pendrive, que tinha o seu backup lá dentro. Felizmente, temos coisas hoje, que a gente tá ensinando os alunos a usarem, que é o Skydrive, o Google Docs... Cloud Computing, computação

na nuvem. Larga lá, entendeu? Pode ser até que perca também, sei lá eu. Se pega fogo na sede de um servidor desse aí, não sei. Mas o importante é que são vários computadores se conversando no mundo, então a sua informação fica girando, ela não está parada em um lugar, né? Ela fica rodando nos servidores, lá no hemisfério norte. Então, tá em algum lugar agora. Meu site, meus dados que tã no Google Docs, nesse momento, podem estar lá sobrevoando a África, o norte da África. Ou tão lá, em cima da Alemanha agora. Não sei onde eles estão. Mas estão na internet, estão lá. Então o maior problema nosso, hoje, é, realmente, lembrar as pessoas que elas têm que preservar os dados de alguma forma e uma cópia desses dados. Quando você publica no Wix, está lá preservado o seu site, está lá bonitinho, no servidor deles, acabou a história. Mas e se você precisar do conteúdo de novo, onde que ele está? Então, preserva uma cópia do conteúdo no Skydrive, manda pro próprio e-mail... Entendeu? São formas de você se precaver, né? Em última instância, grava num DVD e deixa guardado em casa, entendeu? A maior dificuldade que a pessoa tem, que passou a ser a maior dificuldade, é estabelecer um critério para preservação de dados. Não para construção da informação, não pra divulgação da informação... Não pra produção, a coisa tá bem acelerada... E... ela flui bem... O maior problema agora é: onde e com quem deixar uma matriz fiel desses dados? No final, alguém tem que se responsabilizar pelo original, pelo backup original, né? Pelo backup do original. Entendeu? Que não a nuvem, que não site Wix, que não o... Skydrive ou Google Docs, sei lá, ou qualquer outro serviço. Entendeu? Então, esse é o grande dilema hoje: fazer com que o corpo discente perceba que, apesar de todas as facilidades, você não pode confiar numa única matriz, entendeu? Num único local de preservação de dados. Ainda é uma coisa a ser, acho que vai ser sempre né? É como o avião. Poderia ter um piloto só, tem dois, um manche só tem dois, uma turbina só tem duas, né? Então, pra quê? Se falhar uma, vai a outra. Tem que ter um plano B. O plano B é backup, é cópia de segurança, né? Não se pode confiar apenas no servidor original onde tá publicado o material. Entendeu?

Pesquisador: E é uma preocupação que você não tinha antes, de passar isso pra eles?

Professor 2: Não, a gente tinha essa preocupação, tinha essa preocupação, mas, não tinha ao mesmo tempo uma dificuldade, porque não existiam esses serviços. Você não contava com... nem com pen-drive. Não existia pen-drive... Existia o que? Disquete! Disquete nunca foi confiável. Quando começaram a surgir os pen-drives, né?! Virou

aquele... aquela disputa pelo pen-drive, também vira como uma muleta, uma desculpa, né?! A pessoa perdeu os dados porque roubaram a bolsa em que estava o pen-drive, porque o cachorro mastigou a bolsa em que estava o pen-drive, porque não sei quem... onde estava o pen-drive. Então, virou uma desculpa. Agora, com a computação em nuvem, não tem mais essa desculpa. Entendeu? Puseram CD, DVD, aí pen-drive, aí as mídias... esses mobiles, né?! O cara, falei: grava no seu celular, seu celular não tem memória?! grava nele! Ah, mas se roubarem? Não, é mais uma opção!

[...] Você vê que o problema nosso com relação ao pen-drive, ele foi equacionado. Com relação a preservar dados que você leva pra lá e pra cá. Né? Entendeu? Você não precisa mais levar mais o "dado" no seu bolso. Eu desisti de usar pen-drive. Não uso mais. Fica tudo na nuvem, lá. Entendeu? Quando eu preciso de alguma coisa que eu vou usar em aula, eu mando para algum local em nuvem, chego no local da aula, baixo.

[...] Eu uso o Moodle, da faculdade, mando uma monte de coisa, uso o Skydrive e uso o Google Docs. Entendeu?

[...] Meu amigo, quando a gente começa a aula, no início do ano, a gente coloca na lousa cinco formas diferentes da pessoa preservar a cópia daquele dado. Cinco formas. A começar pelo próprio hotsite que ela cria. Pro e-mail dela que ela manda a informação, a mesma informação. O Skydrive, o Google Docs... Ah... em última instância, um pen-drive. Ou qualquer outro dispositivo móvel: pen-drive, celular... Qualquer coisa que aceite dados. Entendeu? Ipad, Ipod... sei lá eu. Quem tiver uma forma de preservar o dado, preserva nele. Então a pessoa não pode reclamar que não tem opção. E se bobear ainda pode usar até o disquete. Entendeu?

ANEXOS

ANEXO 01 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE JORNALISMO DA UNIVERSIDADE PESQUISADA

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
1º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Teoria da Comunicação I	34	34		
Problemas do Homem Contemporâneo I	34	34		
Psicologia I	34	34		
Laboratório de Jornalismo Impresso I	68	34	34	
Criação e Produção Textual I	34	34		
Estudos Sócio-Culturais I	34	34		
História do Jornalismo I	34	34		
Jornalismo Gráfico-Visual I	68	68		
Atividades Complementares I	17			17
Criatividade e Inovação I	34	34		
Total no Semestre	391	340	34	17
Total Geral	391	340	34	17

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
2º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Teoria da Comunicação II	34	34		
Problemas do Homem Contemporâneo II	34	34		
Psicologia II	34	34		
Laboratório de Jornalismo Impresso II	68	34	34	
Criação e Produção Textual II	34	34		
Estudos Sócio-Culturais II	34	34		
História do Jornalismo II	34	34		
Jornalismo Gráfico-Visual II	68	68		
Atividades Complementares II	18			18
Criatividade e Inovação II	34	34		
Total no Semestre	392	340	34	17
Total Geral	392	680	68	35

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
3º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Jornalismo Gráfico-Visual III	34	17	17	
Ética da Comunicação I	34	34		
Comunicação e Oralidade I	34	34		
Comunicação Institucional I	68	34	34	
Laboratório de Jornalismo Impresso III	68		68	
Teoria da Comunicação III	34	34		
Filosofia I	34	34		
Fotojornalismo I	68	34	34	
Atividades Complementares III	17			17
Gêneros Jornalísticos I	34	34		
Total no Semestre	425	255	153	17
Total Geral	1208	935	221	52

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
4º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Jornalismo Gráfico-Visual IV	34	17	17	
Ética da Comunicação II	34	34		
Comunicação e Oralidade II	34	34		
Comunicação Institucional II	68	34	34	
Laboratório de Jornalismo Impresso IV	68		68	
Teoria da Comunicação IV	34	34		
Filosofia II	34	34		
Fotojornalismo II	68	34	34	
Atividades Complementares IV	18			18
Gêneros Jornalísticos II	34	34		
Total no Semestre	426	255	153	18
Total Geral	1634	1190	374	70

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
5º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Telejornalismo I	68	34	34	
Teoria Política I	34	34		
Radiojornalismo I	68	34	34	
Mídias Digitais I	34	34		
Laboratório de Jornalismo Impresso V	136	17	119	
Produção Textual nas Mídias Digitais I	34		34	
Metodologia Científica Aplicada ao Trabalho de Conclusão de Curso I	34	34		
Atividades Complementares V	17			17
Gêneros Jornalísticos II	34	34		
Total no Semestre	425	187	221	17
Total Geral	2059	1377	595	87

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
6º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Telejornalismo II	68	34	34	
Teoria Política II	34	34		
Radiojornalismo II	68	34	34	
Mídias Digitais II	34	34		
Laboratório de Jornalismo Impresso VI	136	17	119	
Produção Textual nas Mídias Digitais II	34		34	
Metodologia Científica Aplicada ao Trabalho de Conclusão de Curso II	34	34		
Atividades Complementares VI	18			18
Total no Semestre	426	187	221	18
Total Geral	2485	1564	816	105

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
7º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Laboratório de Jornalismo Impresso VII	68	34	34	
Laboratório de Jornalismo On Line I	68		68	
Laboratório de Radiojornalismo I	68		68	
Laboratório de Telejornalismo I	68		68	
Trabalho de Conclusão de Curso I	105	17		88
Total no Semestre	377	51	238	88
Total Geral	2862	1615	1054	193

Quadro curricular para ingressantes em 2008				
8º semestre				
Disciplinas e atividades (componentes curriculares)	*Carga horária	**Carga Horária		
		Presencial		Não Presencial
		T	PT	
Laboratório de Jornalismo Impresso VIII	68		68	
Laboratório de Jornalismo On Line II	68		68	
Laboratório de Radiojornalismo II	68		68	
Laboratório de Telejornalismo II	68		68	
Trabalho de Conclusão de Curso II	106	17		89
Total no Semestre	378	51	272	89
Total Geral	3240	1632	1326	282