MARIA CRISTINA ROSA DE ALMEIDA

As armadilhas dos TCCs:
práticas reprodutoras ou práxis transformadoras
no ensino de jornalismo?

São Paulo

2012

MARIA CRISTINA ROSA DE ALMEIDA

As armadilhas dos TCCs:
práticas reprodutoras ou práxis transformadoras
no ensino de jornalismo?

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações
e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Ciências da Comunicação

Área de Concentração: Interfaces Sociais da
Comunicação

Orientador: Prof. Dr. Luciano Victor Barros Maluly

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Almeida, Maria Cristina Rosa de.

As armadilhas dos TCCs: práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino de jornalismo? / Maria Cristina Rosa de Almeida; orientador Luciano Victor Barros Maluly. – São Paulo, 2012.

108 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2012.

1. Formação do jornalista. 2. Ensino de radiojornalismo. 3. Trabalhos de Conclusão de Curso. I. Maluly, Luciano Victor Barros. II. Título. III. Título: Práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino de jornalismo?

ALMEIDA, M. C. R. As armadilhas dos TCCs: práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino de jornalismo? Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu Mestre Iluminado,
cuja generosidade infinita e paciência ímpar
renovaram minha crença na espécie humana.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof. Luciano Maluly, maior responsável pela realização desta dissertação.

Aos professores Luiz Fernando Sontoro e Marcelo Cardoso, pela disposição em conceder entrevistas de grande valia para o direcionamento inicial desta pesquisa.

Aos professores Dennis de Oliveira e Suely Maciel, pelas críticas e sugestões valiosíssimas para a redefinição deste estudo.

Aos companheiros Fabio Cardoso e Francisco Bicudo, pelo compartilhamento de ideais e indignações.

Às amigas Egle Spinelli e Laura Santana, pela presença constante e ativa nos piores e melhores momentos.

Ao meu marido, Lucino, pelo apoio incondicional e irrestrito.

Às minhas filhas, Clarissa e Luciana, pela sua mera existência.

Aos leais escudeiros Chicão e Zeca, dia e noite sempre ao meu lado.

"Já agora ninguém educa ninguém,
como tampouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Paulo Freire

RESUMO

ALMEIDA, M. C. R. **As armadilhas dos TCCs:** práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino de jornalismo? 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo desta dissertação é discutir a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso na formação do jornalista como profissional crítico, ético e inovador, cuja atuação, pautada no interesse público, destine-se a consagrar o princípio de que o jornalismo só se constitui em jornalismo de fato se garantir ao cidadão o direito à informação precisa, correta e honesta. Em busca do refinamento de suas questões e hipóteses de origem, a pesquisa adota como objeto de estudo a formação específica do radiojornalista e como metodologia a abordagem qualitativa para análise de um *corpus* que reúne relatos de experiências, tanto no desenvolvimento de TCCs de jornalismo (produtos e monografias) como no ensino do radiojornalismo. Esses relatos expõem dificuldades, falhas e insucessos, descrevem iniciativas promissoras ou bem-sucedidas e sugerem propostas com viabilidade atestada ou a testar que justificam sua inclusão numa amostra sem representatividade quantitativa, porém sinalizadora de caminhos para a requalificação da formação do jornalista. O quadro referencial teórico que fundamenta o estudo articula-se estruturalmente à apresentação e análise do seu *corpus*, de modo a sustentar um percurso que se constrói pelo questionamento contínuo de seus resultados parciais até chegar a algumas proposições sobre as condições necessárias à operacionalização e formatação de TCCs concebidos e materializados como projetos de experimentação de futuros radiojornalistas de interesse público.

PALAVRAS-CHAVE: Jornalismo. Formação do jornalista. Ensino de radiojornalismo. Trabalhos de Conclusão de Curso. Projetos Experimentais.

ABSTRACT

ALMEIDA, M. C. R. **The traps of Course Works**: reproductive practices or transformative praxis in journalism education? 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This dissertation's goal is to discuss the contribution of Course Works in the formation of the journalist as a critic, ethical and innovative professional, whose performance must be based in the public interest and designed to enshrine the principle that the existence of journalism depends on ensuring citizens' right to accurate, correct and honest information. In order to refine its original questions and hypotheses, this research takes as object of study the formation of the radiojournalist. As methodology is employed a qualitative approach in order to analyze a corpus which includes both reports of experiences from journalism students developing Course Works as well as along radiojournalism education. These reports expose difficulties, shortcomings and failures. It also describes promising or successful initiatives and suggests proposals which justify their inclusion in a sample which, although not representative in quantitative terms, indicates paths for revamping the education of journalism. The theoretical framework which underlies this study is integrated with the presentation and analysis of its corpus. Throughout the continuous questioning of partial results, this dissertation put on the spotlight some propositions about the necessary conditions to establish and format Course Works designed and materialized as experimental projects for radiojournalists based on the public interest.

KEYWORDS: Journalism. Formation of the Journalist. Radiojournalism Education. Course Works. Experimental Projects.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A FORMAÇÃO DO JORNALISTA EM TRANSIÇÃO	16
2.1 Em busca de outros paradigmas	20
2.2 A formação do jornalista no Brasil	24
2.3 As novas Diretrizes Curriculares	28
2.4 A formação do jornalista de interesse público	35
2.5 A delimitação do jornalismo de interesse público	39
3 OS TCCS NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA	44
3.1 Experiências na produção de TCCs	50
3.2 A questão da pesquisa e o papel das escolas	56
4 A FORMAÇÃO DO RADIOJORNALISTA	63
4.1 Saberes e fazeres no radiojornalismo	69
4.2 O mercado de trabalho para o radiojornalista	81
4.3 Os desafios do ensino de radiojornalismo	85
4.4 A contribuição do TCC na formação do radiojornalista.....	92
5 CONCLUSÕES.....	97
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI, o jornalismo como atividade institucionalizada está em xeque. Não apenas pela expansão das tecnologias digitais, que permitem ao cidadão comum apurar, editar e distribuir notícias, mas principalmente porque a função social que lhe garante a existência parece diluir-se em entretenimento, espetacularização e publicidade.

Se a própria razão de ser do jornalismo está sendo questionada, nada mais natural do que o mérito do ensino formal da profissão, que em momento algum de sua trajetória atingiu o grau de eficiência desejado pela academia e pelo mercado, também esteja sob análise.

No Brasil, esse cenário crítico tornou-se ainda mais complexo em decorrência da perda de legitimidade do jornalista graduado, com a queda da obrigatoriedade do diploma de ensino superior para o exercício da profissão em 2009.

Ao consultar a literatura sobre a história e o ensino do jornalismo, aqui e lá fora, constata-se que momentos de crise têm sido mais uma constante do que uma exceção. O avanço tecnológico determina mudanças econômicas e sociais hoje tanto quanto determinou no século XVIII. O jornalismo e o jornalista sofrem os impactos dessas mudanças e de suas correlações no âmbito político e cultural desde a Revolução Francesa.

Considerando a atual crise da atividade uma fase de transição, é possível enxergar nela uma oportunidade para que os cursos de graduação assumam um papel preponderante no redimensionamento das competências, habilidades e atitudes necessárias à revalorização da função social do jornalista na sociedade contemporânea. Mas como promover essa capacitação?

Desde a sua implantação em 1908, nos Estados Unidos, o ensino superior de jornalismo tem enfrentado um obstáculo que até agora parece intransponível: a dicotomia teoria-prática. No Brasil, a partir de meados da década de 1970, pretendia-se superar esse impasse com a inclusão obrigatória no currículo dos cursos das práticas laboratoriais (jornais-

laboratório) e dos Projetos Experimentais (PEs), que, por serem realizados no último ano da graduação, passaram a ser também denominados Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs)¹.

De lá para cá, muita pesquisa tem sido produzida acerca desses dois instrumentos de “alavancagem” da graduação em jornalismo. Em relação aos TCCs, há vários relatos de experiências que, mesmo sem desprezar as dificuldades na sua execução, exaltam seus benefícios e resultados, num balanço quase que unanimemente positivo.

E é desse consenso que emerge uma questão central: até que ponto os TCCs constituem, na verdade, práticas laboratoriais de final de curso, em vez de PEs?

Se práticas laboratoriais e Projetos Experimentais são elementos curriculares distintos, seus objetivos e funções também devem ser diferenciados. Assim, se cabe às práticas recriar minimamente as condições reais de trabalho, permitindo ao aluno aplicar conceitos e técnicas no desenvolvimento criativo de produtos jornalísticos, reserva-se ao TCC o papel de ir além, possibilitando que esse mesmo aluno pesquise com autonomia e profundidade tais processos para experimentar e inovar, analisar e criticar, conceber e realizar um produto que ultrapasse os modelos consagrados no mercado, antecipe tendências e ressignifique o próprio jornalismo.

Para o formando de jornalismo, os TCCs representariam, de fato, esse momento de superação da dicotomia teoria-prática, o ápice de uma trajetória que se reflete na construção de uma práxis transformadora de si mesmo e da realidade? Ou, por suas excepcionalidades mais do que pela média da sua produção; por propiciarem, às vezes pela primeira vez, a aplicação teórico-conceitual e técnica do jornalismo em um projeto de livre escolha do aluno; por permitirem que o esforço de professores e coordenadores alcancem alguma visibilidade e reconhecimento; por possibilitarem práticas reprodutoras de formatos já testados no mercado a serviço da empregabilidade do aluno, não seriam os TCCs armadilhas que, disfarçadas de experimentos inovadores, ocultariam as condições adversas de oferta do curso?

¹ Ao longo desta dissertação, será adotado o termo TCC para se referir aos trabalhos realizados pelos alunos no último ano do curso, constituídos seja por uma Monografia, seja por um Projeto Experimental que requeira a concepção e execução prática de um produto jornalístico em qualquer meio de comunicação (impresso, rádio, TV, cinema, internet).

Com a flexibilização promovida em 1996 pelas Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e consolidada em 2001 pelas Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas Habilitações (Parecer CES 492/2001), o chamado “engessamento do currículo mínimo” deixou de ser obstáculo para as Instituições de Ensino Superior (IES) oferecerem cursos com “personalidade própria” e “sintonizados com o mercado”. Então, por que não se constata até agora um salto de qualidade na formação do jornalista? Por que, ademais, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo (Portaria MEC-Sesu 203/2009), ainda não aprovadas pelo Ministério da Educação, indicando em suas propostas caminhos para se repensar a concepção, a estrutura e a organização da graduação em jornalismo separada das outras habilitações da comunicação social?

Desses questionamentos, originaram-se esta dissertação, cujo objetivo é discutir a contribuição do TCC na formação do jornalista como profissional crítico, ético e inovador, cuja atuação se pautar no interesse público e se destine a consagrar o princípio seminal de que o autêntico jornalismo é aquele que garante ao cidadão o direito à informação precisa, correta e honesta.

Na tentativa de atingir a finalidade proposta, definiu-se como objeto de estudo a formação específica do radiojornalista, por quatro razões. A primeira delas relaciona-se à própria natureza do meio, intrinsecamente democrático, dotado de características jamais devidamente exploradas e capaz como nenhum outro de adaptar-se com rapidez às transformações tecnológicas, o que evidencia suas potencialidades presentes e futuras. A segunda advém da tradição do radiojornalismo, que, pioneiro entre os meios eletrônicos, não apenas sobrevive com credibilidade como continua a integrar o cotidiano do cidadão. A terceira vincula-se à escassez de oferta de trabalho para o radiojornalista, tanto nas emissoras comerciais como nas comunitárias e educativas, sinalizando a oportunidade de criação de um circuito radiofônico informativo que aproveite as facilidades dos recursos da comunicação digital a fim de se constituir em via alternativa para a veiculação do jornalismo de interesse público. Finalmente, a quarta razão associa-se à pouca atenção dada ao ensino do radiojornalismo em boa parte das escolas de graduação, mais preocupadas em satisfazer as exigências do mercado do que em atender às necessidades do cidadão, o que denota a reatividade tardia dos cursos às mudanças urgentes ensejadas pela própria profissão.

Caracterizado como exploratório, este estudo pretende confirmar o acerto dos questionamentos empíricos dos quais parte, mais até do que comprovar suas suposições

provisórias, resultantes de vivências pessoais, observações cotidianas e leituras prévias, de que: a) com raras e honrosas exceções, os TCCs se configuram em práticas reprodutoras dos cânones condicionados pelo sistema midiático, coroando um processo de ensino-aprendizagem instrumentalizador e reducionista; b) para contribuir na formação do profissional ético, criativo, inovador e voltado para o jornalismo de interesse público, os TCCs devem constituir a última etapa de um processo pedagógico que, desde o início, integre questões de pesquisa à aprendizagem de teorias e técnicas e à sua aplicação em práticas laboratoriais, permitindo aos alunos desenvolver com autonomia projetos que reflitam e concretizem uma práxis transformadora.

Em busca do refinamento de suas questões e hipóteses de origem, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa na análise de um *corpus* que reúne relatos de experiências, tanto no desenvolvimento de TCCs de jornalismo (produtos e monografias) como no ensino do radiojornalismo, apresentados em teses, dissertações, artigos e comunicações em eventos científicos na área de comunicação social. Esses relatos expõem dificuldades, falhas e insucessos, descrevem iniciativas promissoras ou comprovadamente bem-sucedidas e sugerem propostas com viabilidade atestada ou a testar que justificam sua inclusão numa amostra sem representatividade quantitativa, porém sinalizadora de caminhos para a requalificação da formação do jornalista.

O quadro referencial teórico que fundamenta esse estudo exploratório articula-se estruturalmente à apresentação e análise do seu *corpus*, de modo a sustentar um percurso que se constrói pelo questionamento contínuo de seus resultados parciais até chegar a algumas proposições sobre as condições necessárias para a operacionalização e formatação de TCCs concebidos e materializados como projetos de experimentação de futuros (radio)jornalistas de interesse público.

No desenvolvimento desta dissertação, os tópicos iniciais da seção 2 destinam-se à delimitação de causas e consequências da atual crise do jornalismo e do seu ensino, com base na consulta às obras de José Marques de Melo, docente aposentado da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), professor titular da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), diretor da Cátedra da UNESCO em Comunicação e um dos mais prolíficos pesquisadores do jornalismo na América Latina, Eduardo Meditsch, professor e pesquisador na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e especialista em estudos sobre rádio e jornalismo, e Manuel Carlos Chaparro,

jornalista premiado e livre-docente aposentado da ECA-USP. Os três autores também integraram a Comissão de Especialistas nomeada pelo MEC para elaborar as Diretrizes Curriculares de 2009, cujos diagnósticos e recomendações são reportados num tópico exclusivo dessa mesma seção.

Por contemplar uma perspectiva que se estende aos problemas do jornalismo e dos cursos de jornalismo para além das fronteiras brasileiras, os estudos e as considerações dos pensadores portugueses Jorge Pedro Sousa (Universidade Fernando Pessoa), Sandra Marinho (Universidade do Minho) e Nelson Traquina (Universidade Nova de Lisboa), assim como dos pesquisadores norte-americanos Brent Cunningham e Alan C. Miller são também incorporados ao debate sobre o que se considera mais uma fase de transição das instituições jornalísticas.

Para concluir a segunda seção, a recém-defendida (2011) tese de doutorado em Ciências da Comunicação de Enio Moraes Júnior, integrante do Grupo de Pesquisa em Jornalismo e Interesse Público (GPJIP)² e professor no recém-criado curso de graduação em jornalismo da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), fornece os elementos para definição de uma pedagogia adequada à formação de jornalistas de interesse público, enquanto as análises dos jornalistas Silvia Moretzsohn (professora na Universidade Federal Fluminense – UFF), Venício A. Lima (ex-professor na Universidade de Brasília – UnB) e João Cláudio Ribeiro (professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP) subsidiam a discussão necessária sobre as dificuldades de delimitação do interesse público e as (im)possibilidades de sua concretização.

Na seção 3, que discute a contribuição dos TCCs na formação do jornalista, as avaliações de Marques de Melo, do professor Marcos Palacios (Universidade Federal da Bahia - UFBA) e da pesquisadora Eliane Freire de Oliveira, que, em sua tese de doutorado, defendida na ECA-USP (2009), traça a evolução dos TCCs implantados nas escolas de jornalismo após a instituição das Diretrizes Curriculares de 2001, precedem e direcionam a análise de experiências empreendidas nas duas últimas décadas, por algumas IES brasileiras, no desenvolvimento de TCCs.

² Vinculado ao departamento de Jornalismo e Editoração (CJE) da ECA-USP, o GPJIP é coordenado pelo Prof. Doutor José Coelho Sobrinho.

Destacando a necessidade da “educação pela pesquisa” na formação do jornalista de interesse público, fundamentada nos conceitos didático-pedagógicos de Pedro Demo, professor no curso de Serviço Social da UnB e pós-doutor em Educação pela UCLA (EUA), a terceira seção se completa com a discussão do professor Rafael Schoenherr (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG) sobre a validade dos produtos do TCC.

A seção 4, que trata especificamente da formação do radiojornalista, inicia-se com a apresentação de fragmentos da trajetória da informação no rádio, extraídos de estudos de Eduardo Meditsch e Gisela Ortriwano (ex-professora no curso de jornalismo da ECA-USP, falecida em 2003, e uma das principais pesquisadoras de radiojornalismo no Brasil) sobre a história das emissoras em geral, de Luiz Fernando Santoro (professor no curso de jornalismo da ECA-USP) e Cicilia Peruzzo (professora na UMESS e uma das mais importantes especialistas brasileiras em comunicação comunitária) sobre a origem e difusão das rádios livres e comunitárias, e de Claudia Irene de Quadros (doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de La Laguna, na Espanha, e professora na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP) sobre as possibilidades oferecidas pela rádio na web para a expansão do jornalismo público.

Depois de uma breve incursão em conceitos e definições que remetem a autores referenciais no ensino do radiojornalismo, como Zita de Andrade Lima (esposa do professor Luiz Beltrão e uma das pioneiras no Brasil dos estudos nessa área), Luiz Artur Ferraretto (professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) e Gisela S. Ortriwano, entre outros, o segundo tópico da seção 4 dedica-se a sintetizar as lições completas e instigantes do que é fazer radiojornalismo, reunidas no “Manual urgente para radialistas apaixonados” por José Ignacio López Vigil, ex-coordenador da Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) e atual diretor executivo da Rede Latino-americana de Rádios para uma cultura da Paz (RADIPAZ).

Uma resposta da academia à precariedade do mercado de trabalho para radiojornalistas é ensaiada no terceiro tópico dessa seção, em que às estatísticas sobre a escassez do emprego em emissoras de rádio, analisadas e comentadas pelo jornalista e doutor em Ciências da Comunicação e Informação pela Universidade de Rennes 1 (França) Francisco Sant’Anna, contrapõe-se o relato de uma experiência teórico-prática no ensino de radiojornalismo, conduzida na UTP por Thays Renata Poletto (mestre em Comunicação e Linguagens pela

UTP e professora nas Faculdades Integradas Curitiba e nas Faculdades Integradas do Brasil – UniBrasil).

Partindo das considerações de Eduardo Meditsch sobre a importância do aprendizado do radiojornalismo na formação geral do jornalista, o quarto tópico da seção 3 detém-se na exposição de iniciativas consideradas promissoras para enfrentar os desafios atuais do ensino na área. Agregam-se a esses relatos os depoimentos dos professores e orientadores de TCCs de radiojornalismo Luiz Fernando Santoro (ECA-USP) e Marcelo Cardoso (mestre em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero – Facásper e professor na Universidade Santo Amaro – UNISA e nas Faculdades Integradas Alcântara Machado – FIAM), que revelam vivências pedagógicas diversas na preparação do estudante para a atuação profissional.

O quinto e último tópico da seção representa a sistematização de diretrizes, definições, conceitos, considerações, dados estatísticos, depoimentos e relatos de experiências anteriormente referenciados na tentativa de propor parâmetros para a formatação e operacionalização de TCCs que contribuam na formação do jornalista de interesse público, alicerçados na formulação sintética de um perfil profissiográfico específico do radiojornalista e num breve diagnóstico das oportunidades e ameaças que lhe são oferecidas pelo mercado de trabalho.

Nas conclusões, comparam-se os resultados pretendidos e os efetivamente atingidos por este estudo, renovando-se os questionamentos sobre o papel do ensino de graduação na formação de jornalistas capacitados a cumprir sua função social.

2 A FORMAÇÃO DO JORNALISTA EM TRANSIÇÃO

Desde que foi criado nos EUA, no início do século XX, o curso superior de jornalismo nunca deixou de estar “em revisão”. Analisando a literatura sobre o ensino do jornalismo não só no Brasil (CORRÊA & CORRÊA, 2007; DIRETRIZES, 2009; MEDITSCH, 1992; MELO, 1991 e 2004; RIZZINI, 1953), mas também nos Estados Unidos e na Europa (MARINHO, 2006; MEDITSCH, 2007a; SOUSA, 2004), constata-se que, mesmo deslocados de seu contexto original, os questionamentos quanto à sua eficiência permanecem válidos.

Não por coincidência, desde que se transformou, a partir de 1789, de atividade essencialmente política em prática comercial, na metade do século XIX (MARCONDES FILHO, 2002), o próprio jornalismo como função social tem estado sob suspeita, chegando, no início do século XXI, a uma de suas fases mais críticas, a ponto de se vislumbrar a sua diluição na publicidade, no entretenimento e no discurso das fontes organizadas (CHAPARRO, 2007; SOUSA, 2004; TRAQUINA, 2002).

Segundo Brent Cunningham, editor executivo da Columbia Journalism Review, e Alan C. Miller, diretor executivo do Projeto de Alfabetização Jornalística (2010, p. A14), a fluidez cada maior vez das fronteiras entre notícia e entretenimento, opinião e fato, profissional e amador tem ativado “o debate a respeito daquilo que define o jornalista e o jornalismo”.

Já em 1991, David L. Altheide e Robert P. Snow, professores de sociologia na Universidade Estadual do Arizona (EUA), diante das mudanças verificadas no cenário das mídias, analisavam as novas práticas da comunicação de massa na era do que chamaram de pós-jornalismo, não hesitando em decretar o fim do jornalismo como atividade autônoma e definida, em decorrência da sua subjugação à lógica midiática.

Além disso, estudiosos citados por Nelson Traquina (2002), professor catedrático de Jornalismo da Universidade Nova de Lisboa e presidente do Centro de Investigações Média e Jornalismo (CIMJ), em sua análise sobre o jornalismo no século XX, previram há mais de uma década que, com o avanço das tecnologias digitais, a sociedade prescindiria dos jornalistas, uma categoria profissional em risco de extinção.

A decretação da morte do jornalista não é, contudo, consensual. O que alguns profissionais e pesquisadores enxergam como ameaça é visto por outros como desafio, presente em qualquer época de transição sociocultural.

Para Máгда Cunha (2004), professora de radiojornalismo e coordenadora do curso de jornalismo da Faculdade de Comunicação Social (Famecos) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), a disseminação de dispositivos digitais ligados mundialmente em rede permite que a narração de um fato e sua distribuição imediata para um sem-número de receptores, localizados em diferentes pontos do planeta, sejam feitas por qualquer indivíduo próximo ao acontecimento. Com tal possibilidade, um atributo antes quase que exclusivo dos jornalistas e das empresas jornalísticas passa a estar ao alcance do cidadão comum, munido apenas de um celular conectado à internet. Mas, segundo a autora, ainda que isso possa significar a eliminação do jornalista como noticiador dos fatos em primeira mão, não representa a supressão da sua função de mediador na sociedade, uma vez que lhe seria reservado o papel de aprofundar a análise dos acontecimentos.

Ao assumir a função de interpretadores dos fatos apurados e divulgados por indivíduos comuns estariam os jornalistas demonstrando sua capacidade de se reinventar, a partir da busca de continuidades e potencializações, em meio à generalização das tecnologias digitais, como sugere o professor Marcos Palacios (2003), estudioso do jornalismo na web?

Não para pesquisadores como Jorge Pedro Sousa (2004, p. 2), professor de jornalismo na Universidade Fernando Pessoa (Lisboa), que acredita na necessidade de lutar “pela imposição de fronteiras”, porque, segundo ele, “embora o jornalismo seja comunicação, nem toda a comunicação é jornalismo”.

Ao tratar dessa delimitação, Eugênio Bucci (2000, p. 186), professor de jornalismo na ECA-USP, vê “a particularidade do jornalismo” na busca equilibrada e crítica da “verdade factual”, em contraposição à exploração de “qualquer tipo de conteúdo” a que se prestam os meios de comunicação em geral. Ou seja, em sua particularidade, é dever da imprensa “noticiar e interpretar os fatos, assim como dar espaço às idéias e aos debates de interesse público”.

Emerge, nesse contexto, a discussão sobre o jornalismo “autêntico”, que efetivamente contribui para a construção e o fortalecimento da democracia, garantindo o direito social à informação, aqui denominado jornalismo de interesse público.

De acordo com o professor Manuel Carlos Chaparro (2009, s/p.), na ciência política, o interesse público

[...] define bens imateriais indivisíveis, que pertencem a todos, ou seja, a uma totalidade dos unidos por valores-verdades em que acreditam. Valores concretos, como a Pátria, a Família, a Igreja, ou valores abstratos, como a Justiça, a Liberdade, a Igualdade, a Dignidade, a Honra, o direito à Vida e à Felicidade. Valores motivadores e justificadores das ações humanas, inclusive as ações de narrar e analisar as coisas da Atualidade, que pertencem ao jornalismo.

Nesse “sentido substantivo”, o interesse público não se opõe propriamente aos interesses privados (ou interesses “do” público), mas consiste antes no respeito e atendimento a interesses que observem “normas públicas instituídas por algum processo social, político e/ou cultural, legitimado por consensos ou acordos”. E Chaparro (2009, s/p.) fornece um exemplo dessa “observância”:

O protesto de uma pessoa portadora de deficiência física, diante da impossibilidade de acesso ao transporte público ou à casa de espetáculos, ou à escola, é a manifestação de um interesse particular frustrado. Mas constitui, também, a denúncia do desrespeito a um valor-norma estabelecido pela sociedade, o de que, sendo todos os cidadãos iguais, inclusive no direito à liberdade de ir e vir, constitui injustiça intolerável a exclusão provocada pela deficiência física. O interesse público não está no fato isolado. Mas o fato isolado pode simbolizar o interesse público, porque manifesta a agressão a um valor (ou princípio) estabelecido como bom pela sociedade.

O problema é que a própria relevância do interesse público como valor-verdade parece se dissipar no ciberespaço. Resultados de uma pesquisa citada por Cunningham e Miller (2010) indicam que, embora a cultura de informação jamais tenha sido tão rica e democrática, nunca também o consumo de notícias foi tão superficial³. Tanto o serviço de microblogs Twitter como as ferramentas de mídia social, entre as quais se destaca o Facebook, só para

³ A pesquisa foi realizada em 2010, nos EUA, pelo Projeto Vida Americana e Internet, do Centro de Pesquisas Pew, e pelo Projeto pela Excelência no Jornalismo.

citar dois exemplos significativos, estão mudando o conceito de jornalismo e tornando a nova realidade midiática carregada demais. Soma-se a isso a subversão da hierarquia tradicional dos noticiários, com a exibição de notícias ao lado de material informativo produzido por fontes variadas, nem sempre digno de confiança.

Ainda que o avanço digital tenha propiciado “a irreversível expansão de práticas e estruturas de democracia participativa, com sujeitos sociais dotados de alta capacidade de intervenção na vida real de nações e pessoas”, abalando visivelmente “o poder hegemônico das redações tradicionais” e transformando o jornalismo em “parte da atualidade”, à qual “serve como linguagem macro-interlocutória socialmente eficaz” (DIRETRIZES, 2009, p. 5-6), segundo Cunningham e Miller (2010), a manutenção dessa mesma democracia requer que os cidadãos não apenas saibam distinguir o que é confiável do que não é, mas também entendam por que devem saber.

Isto é especialmente importante para a próxima geração de consumidores de notícias, que passará um tempo ainda maior acessando [...] entretenimento e informação por meio de uma gama cada vez maior de sofisticados dispositivos digitais, sem ter recebido as ferramentas para distinguir entre fato e ficção – e nem aprendido o significado da necessidade de fazer essa distinção (CUNNINGHAM; MILLER, 2010, p. A14).

É preciso, portanto, dotar os indivíduos comuns de instrumentos capazes de torná-los “zeladores da informação, tanto ao criar e publicar conteúdo original na rede quanto ao retransmitir notícias e informações criadas por outros”, o que implica um esforço de “alfabetização jornalística”, promovida por várias instituições (CUNNINGHAM; MILLER, 2010, p. A14). Dentre elas, destaca-se a mídia profissional interessada em formar um público leitor que entenda e valorize o jornalismo de qualidade.

Mesmo concordando que sustentar a informação com credibilidade na era digital requer que debates e experimentos deixem de se concentrar apenas no produto, a verdade é que de nada adiantará orientar os cidadãos a valorizarem o jornalismo de qualidade se ele não existir. E, para que ele exista, é preciso que haja profissionais qualificados a produzi-lo.

2.1 Em busca de outros paradigmas

Da mesma forma que ativou as discussões sobre o que define o jornalista e o jornalismo, o avanço das tecnologias digitais contribuiu para intensificar os debates, tanto nacionais como internacionais, sobre a formação do profissional. Prova disso é a multiplicação e conjugação de esforços no desenvolvimento das atividades científicas e acadêmicas na área⁴.

No âmbito internacional, esses debates não são recentes. O professor Eduardo Meditsch (2007a) cita estudos sobre a crise do ensino de jornalismo bem anteriores ao advento da internet, como ilustra a pesquisa realizada pela *American Newspaper Publishers Association*, que já constatava, em 1971, a falta de vínculos entre o meio profissional e o acadêmico.

Cerca de 25 anos depois, a pesquisa *Winds of change: challenges confronting journalism education* confirmaria essa dissociação, indicando a tendência predominante, que acabou por se consolidar⁵, de “transformação dos cursos de jornalismo em comunicação” e de redução “das disciplinas de jornalismo dentro deles” (MEDSGER⁶, 1996 apud MEDITSCH, 2007a, p. 46). Mais: os jornalistas e professores entrevistados na pesquisa “se declaravam

⁴ Em âmbito mundial, “a criação de um grupo de interesse em jornalismo na International Communication Association (ICA), o surgimento de revistas como *Journalism* e *Journalism Studies*” e a abertura “de espaços de pesquisa específica em instituições de prestígio, como o Project for Excellence in Journalism (Columbia, USA) e The Reuters Institute for the Study of Journalism (Oxford, UK), acompanhados pela expansão das redes internacionais de acadêmicos que estudam jornalismo”, são manifestações claras desses esforços (MEDITSCH, 2007, p. 57). Em âmbito nacional, além de terem surgido novas revistas (Brazilian Journalism Research, Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, PJ:BR – Jornalismo Brasileiro, Estudos em Jornalismo e Mídia, Pauta Geral), apoiadas em entidades representativas (Federação Nacional dos Jornalistas - Fenaj, Associação Brasileira de Pesquisadores de Jornalismo - SBPJor e Fórum Nacional de Professores de Jornalismo - FNPJ), “voltou a ser valorizado o estudo de questões específicas do jornalismo na pós-graduação, com a criação de grupos e linhas de pesquisa especializadas em programas consolidados e o ressurgimento de um programa *stricto sensu* especializado em Jornalismo” (DIRETRIZES, 2009, p. 13).

⁵ No debate *Journalism and Mass Communication Educator*, realizado em 2001, Loren Ghiglione, professora da Northwestern University, observou a manutenção da tendência das escolas americanas de marginalizar o ensino do jornalismo (MEDITSCH, 2007a).

⁶ MEDSGER, Betty. **Winds of change: challenges confronting journalism education**. Arlington: The Freedom Forum, 1996.

confusos sobre o que seria a profissão no futuro”, não havendo consenso nas escolas quanto à classificação do jornalismo como atividade intelectual nem quanto à importância do seu papel para a democracia.

A pesquisa *Winds of Change* evidenciou ainda “a dicotomia e falta de integração entre a visão acadêmica e a profissional” e a “sobrevalorização dos PHDs em relação à experiência e à competência profissional dos professores como jornalistas”. Além de mostrar que “os recrutadores tinham visão diametralmente oposta às escolas sobre o que deveriam mudar no ensino de jornalismo”, refletindo “o desprestígio da prática profissional que prevalece no meio acadêmico” (MEDITSCH, 2007a, p. 47).

Diante desse panorama desalentador, *Winds of Change* relacionou algumas recomendações para os cursos de jornalismo, entre as quais

[...] criar uma cultura jornalística; entender e usar as novas tecnologias sem perder o foco jornalístico; afirmar o jornalismo como atividade intelectual e os jornalistas como educadores; reconhecer os melhores jornalistas como presença necessária na comunidade acadêmica; motivar seus professores para pesquisar, escrever e publicar sobre jornalismo; desenvolver escolas de pensamento e prática; criar programas de pós-graduação focados no jornalismo; educar estudantes para pensar criticamente; preparar estudantes para serem profissionais de vanguarda [...] (MEDSGER, 1996 apud MEDITSCH, 2007a, p. 48-49).

Em busca de um novo paradigma para o ensino de jornalismo, a pesquisadora da Universidade do Minho Sandra Marinho (2006) fez um estudo de caso da Universidade de Columbia, chegando à conclusão de que, para requalificar a formação do jornalista, é crucial definir as funções do profissional a partir de um conceito que ultrapasse duas visões antagônicas e reducionistas: a que circunscreve o jornalismo ao serviço público e a que o inscreve exclusivamente no circuito comercial.

[...] o modelo de serviço público é aquele que tem sido teorizado e é tomado por referência quando se equaciona o papel do jornalismo e dos jornalistas, enquanto que o modelo de mercado é, de facto, aquele que é exercido, sem que isto se traduza em reflexão sobre os fundamentos da prática de um jornalismo voltado para o mercado (MARINHO, 2006, p. 4).

A complexidade dessa questão é agravada, segundo os pesquisadores da ECA-USP Elizabeth Saad Corrêa e Hamilton Luíz Corrêa (2007), pela nova dinâmica introduzida na sociedade pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs).

[...] nos vemos diante de um entrecruzamento de necessidades e expectativas não-convergentes (porém, não exatamente divergentes) por parte dos agentes institucionais de formação acadêmica (docentes e universidade), dos agentes produtores e empregadores no campo das mídias, dos protagonistas deste cenário formativo e profissional (os discentes) e, por fim, do público receptor final das mensagens elaboradas e distribuídas por todos esses agentes. Temos, de um lado, um corpo discente que se vê diante do embate entre dedicar seu tempo acadêmico para aquisição de conhecimentos e formação em tempo integral, e a necessidade/ansiedade de vivência de mercado em dedicação dividida. De outro lado, temos um cenário de crise contínua nas empresas informativas em paradoxo às urgências de um mercado em constante mutação tecnológica. E, por fim, a relação universidade-empresa pouco arejada e dialógica (CORRÊA; CORRÊA, 2007, p. 27-28).

Nesse sentido, Sandra Marinho (2006) enfatiza a necessidade de, paralelamente à discussão sobre as diretrizes que devem orientar as instituições de ensino superior na formação do jornalista, colocar em pauta a responsabilidade das estruturas econômicas na crise atual do jornalismo, incluindo as empresas na busca de soluções.

Segundo a autora, propor “um modelo de ensino do jornalismo que ignora a análise da poderosa indústria dos media, subestimando a importância das condições de trabalho dos jornalistas e encorajando os estudantes a pensar idealisticamente acerca do jornalismo”, é um caminho que leva à compreensão equivocada de que o reforço da identidade profissional e dos valores éticos na formação do jornalista não é suficiente para resistir às pressões dos conglomerados empresariais (MARINHO, 2006, p. 4).

É impossível ignorar a influência da concentração da propriedade dos meios de comunicação, do âmbito regional ao transnacional, nas mudanças que o jornalismo tem vivenciado nos últimos anos. Aliando, sobretudo a partir da década de 1980, “a produção de conteúdos para rádio, imprensa, televisão e Internet aos meios para processamento da informação [...] e aos meios de difusão [...]”, os conglomerados criaram uma conjuntura essencialmente problemática que, de acordo com Jorge Pedro Sousa (2004, p. 2),

[...] pode ameaçar o pluralismo jornalístico; impõe um aproveitamento de sinergias que uniformiza e reduz os conteúdos; diminui o número de empregos jornalísticos; e reduz o número de potenciais empregadores de um jornalista descontente ou que tenha sido despedido, o que potencia fenômenos de auto-censura e uma maior sujeição dos jornalistas às directrizes da cúpula empresarial, quer em matéria de conteúdos quer de políticas de gestão dos recursos humanos.

Analisando as demandas das organizações midiáticas, Corrêa e Corrêa (2007, p. 28) indicam a procura crescente das corporações por profissionais “multiespecialistas”, ou seja, “pessoas que trabalham em equipe, gerenciam por resultado, aprendem continuamente, buscam trabalho com significado, pensam criativamente, resolvem problemas e autogerenciam a carreira”, além de “assumir posturas de flexibilidade e adaptação frente a crises e ter percepção da diversidade cultural e do conhecimento”.

Ao (re)dimensionar o papel das IES na formação do jornalista, é necessário, portanto, como sugere Marinho (2006, p. 4-5), superar não apenas as dicotomias teoria/prática, ensino acadêmico/ensino orientado para competências, jornalismo como campo de pesquisa autônomo/jornalismo como integrante das ciências da comunicação, mas também o antagonismo mercado/serviço público, analisando criticamente o modo como “o jornalismo participa na produção e circulação de significado na nossa sociedade” para enquadrá-lo “como uma prática institucional de representação com as suas próprias condições históricas, políticas e culturais de existência”.

Para Eugênio Bucci (2000), é preciso ainda integrar a dimensão ética na relação não só entre os alunos de jornalismo e as empresas, mas também entre eles e a sociedade, por meio da educação para a cidadania.

É preciso formar os jornalistas, é preciso envolver o público no debate, e é preciso investir na construção de uma mentalidade social que prestigie e cobre excelência da imprensa. Por fim, é preciso assegurar um regime democrático que seja capaz de garantir, em nome do direito à informação e da liberdade de expressão, a pluralidade e a diversidade dos meios informativos que atuam no espaço público (BUCCI, 2000, p. 203).

Especificamente em relação à formação do profissional, a autor acredita que as escolas devem não apenas possuir em seus currículos uma disciplina sobre ética, mas principalmente

ter a ética como fundamento de todas as disciplinas, pois não cabe a elas “entregar ao mercado profissionais treinados” – as empresas de comunicação podem fazer isso bem melhor –, e sim cultivar a “reflexão independente do mercado”, estimulando o aluno a “pensar” a sociedade.

Sua melhor contribuição está em formar profissionais não tecnicamente prontos, mas críticos, capazes de pensar por si mesmos [...]. Isso, o mercado sozinho, não faz. A universidade é o celeiro da pesquisa e do questionamento intelectual, ela opera num tempo distinto do tempo do mercado, mais lento e mais aberto ao aprofundamento. O que ela tem de melhor a dar aos jornalistas em formação é o convívio com as ciências humanas aplicadas aos temas da imprensa. É aí que os jovens devem tomar contato com as correntes filosóficas pelas quais a ética pode ser estudada e aplicada. A universidade pode ensiná-los a seguir aprendendo pelo resto da vida. Nisso, ela é insubstituível (BUCCI, 2000, p. 204).

2.2 A formação do jornalista no Brasil

Embora desde 1908 o fundador da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), Gustavo de Lacerda, reivindicasse a criação de um curso superior de jornalismo no Brasil, apenas em 1947 nasceria finalmente a faculdade de jornalismo Cásper Líbero, em São Paulo, ainda que sob o signo do atraso e do arbítrio⁷.

Inicialmente, os projetos pedagógicos das faculdades seguiam Currículos Mínimos do Curso de Jornalismo. Mas, a partir de 1969, os Currículos Mínimos do Curso de

⁷ Atraso porque o primeiro curso de graduação de jornalismo no mundo foi criado em 1908, na Universidade do Missouri (EUA), por Joseph Pulitzer (MARQUES DE MELO, 2004) Arbítrio porque o curso de jornalismo implantado em 1935 por Anísio Teixeira na Universidade do Distrito Federal logo foi desmontado pelo Estado Novo (DIRETRIZES, 2009).

Comunicação Social, emanados do Conselho Federal de Educação (CFE), passaram a orientar as escolas.

Era tempo de ditadura militar e o Brasil decidiu impingir às escolas “o modelo de ensino da Comunicação Social proposto então pela Unesco para o Terceiro Mundo”. Esse modelo tentou reunir e transformar as tradicionais profissões de jornalista, publicitário, relações públicas e editor numa única e nova profissão, a de “comunicador polivalente”, capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico e educacional de uma sociedade subdesenvolvida como a brasileira (DIRETRIZES, 2009, p. 9-10).

Por não encontrar respaldo nas demandas sociais, a nova profissão desapareceu de versões posteriores do Currículo Mínimo Obrigatório. No entanto, manteve-se a concepção do curso de comunicação social como uma espécie de guarda-chuva apto a abrigar diversas habilitações (as formações profissionais específicas).

Segundo Meditsch (2007a, p. 49), a inclusão do jornalismo na comunicação social a partir de 1969, além de provocar nos cursos de graduação um descolamento entre teoria e prática, gerou a separação da graduação e da pós-graduação, atestada pela “ausência de áreas de concentração e linhas de pesquisa em jornalismo nos programas brasileiros de pós”, bem como pela “rejeição crescente ao caráter aplicado da disciplina”.

A imposição do modelo único do curso de comunicação social levou as graduações de jornalismo a suprimirem ou a dissolverem, nas suas grades, conteúdos fundamentais para a prática profissional (Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, por exemplo) em conteúdos gerais. Com isso, a teoria ganhou “crescente autonomia em relação às práticas da comunicação, na direção de se tornar uma disciplina estritamente crítica, da área das Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Aplicadas”, e deslegitimou-se o “estudo voltado ao exercício profissional, desprestigiando a prática, ridicularizando os seus valores e se isolando do mundo do jornalismo” (DIRETRIZES, 2009, p. 12).

Nem mesmo com a exigência de inclusão de atividades eminentemente práticas no currículo dos cursos, a superação da dicotomia foi alcançada.

Como relata o professor Marques de Melo (1991, p. 69), ao lado atividades laboratoriais, os TCCs foram concebidos pelo CFE (Resolução 3/78) com o objetivo tanto de “tornar compulsória a prática profissional nas carreiras de comunicação social” como de “contribuir para a geração de uma tecnologia nacional” na área. No entanto, devido à ausência

de infraestrutura adequada para a realização de atividades práticas, em 1984, as IES apresentaram uma contraproposta a essa resolução.

No que tange aos projetos experimentais, houve uma suavização do caráter profissionalizante peculiar ao currículo de 1978. Eles deixavam de ser caracterizar como “prática profissional intensiva” para assumir a natureza de “trabalho relacionado com a habilitação específica”. Essa mudança implicou a manutenção do dualismo teoria-prática. Pois os projetos experimentais tanto poderiam ser entendidos como atividades de produção e *planejamento* de bens comunicacionais quanto seria facultada a possibilidade de serem apresentados sob a forma de *monografias* acadêmicas (MARQUES DE MELO, 1991, p.70-71).

Promulgada a nova LDB em 1995, a situação não se alterou. A Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002, ainda vigente, determina que os cursos de jornalismo sigam como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Comunicação Social e suas Habilitações, que, segundo vários especialistas, confundem “a área acadêmica da comunicação com os cursos de graduação voltados para a formação das profissões que dela fazem parte” (DIRETRIZES, 2009, p. 9).

Todos esses problemas agravaram-se ainda mais pela clara “intenção de barateamento da universidade”, caracterizada por aspectos como: “a produtividade em função de resultado econômico imediato (marketing, barateamento), a desregulamentação e a desregulação, a desarticulação reforçada pela ausência do interesse público como referência e a supressão pelo interesse do capital de direitos, garantias e de progressos já alcançados” (MEDITSCH, 2007a, p. 50).

Citando o renomado educador Paulo Freire, o autor também evoca a tendência da universidade em viver distante da realidade, invertendo o verdadeiro método de conhecimento: “ao invés de partir dos problemas da prática para buscar respostas na teoria e devolver soluções à prática, parte da teoria, quando muito faz uma visita empírica à prática e volta a se refugiar na teoria” (MEDITSCH, 2007a, p. 50-51).

A hegemonia dessa postura na universidade, de acordo com Meditsch (2007a, p. 51), resulta do fato de não encontrar contraponto senão na miopia tecnicista:

É uma doença ocular comum entre os profissionais que se tornam professores de jornalismo, e tem como principal característica a negação da possibilidade teórica: não é capaz de distinguir entre a teoria relevante e o verbalismo acadêmico e, em consequência, rejeita a literatura e ignora a tradição em que poderia se apoiar. A miopia tecnicista de muitos de nossos colegas não critica, e portanto não cria: apenas se deslumbra e reproduz o que acha bonito. Tem suas referências nos manuais técnicos, cujas razões de ser (o logos por trás das técnicas) não compreende. Em consequência, torna-se rapidamente desatualizada, não resiste à crítica, e não defende o território do jornalismo na academia, perdendo aquilo de que se acreditava proprietária.

O que o autor chama de “vendaval tecnológico”, expresso na “midiamorfose”, na “re-mediação” e nas “novas formas de interatividade e de participação do público”, só fez aumentar o desafio da formação do jornalista, para o qual as escolas não estão preparadas (MEDITSCH, 2007a, p. 50-51).

Segundo French⁸ (2006 apud MARINHO, 2006, p. 4-5), não se pode construir um projeto de ensino em jornalismo sem antes responder às seguintes perguntas:

O que é jornalismo? Em que consiste o trabalho fundamental do jornalista? O que é que um jornalista precisa de saber para poder desempenhar a sua função? Que teoria do jornalismo existe, ou deveria ser desenvolvida, que possa servir de base ao ensino profissional desta disciplina? Que tipo de formação é a mais adequada para proporcionar esta aprendizagem? Acadêmica ou profissional/vocacional? Que outras disciplinas acadêmicas podem contribuir para o ensino do jornalismo? Como se articulam essas disciplinas com a matéria central do jornalismo?

Para Meditsch (2007a, p. 51-52), as respostas a essas questões exigem, mais do que nunca, pesquisa, pois “só pesquisadores conseguem acompanhar o conhecimento em mutação. [...] O ensino e a pesquisa devem perseguir a qualidade do jornalismo – adotando uma efetiva perspectiva profissional”, que se caracteriza não apenas por “valorizar a tradição acadêmica e a cultura jornalística, recuperando a literatura específica desprezada nas últimas décadas de domínio da comunicação social”, mas também por “reafirmar os valores da profissão, tais

⁸ French, N. Competing discourses of journalism education. In: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA AND COMMUNICATION RESEARCH CONFERENCE, 25., 2006, Cairo. **Proceedings...** Cairo, 2006.

como o interesse público, a independência, a busca da verdade, o rigor, a ética, o compromisso com a liberdade”.

2.3 As novas Diretrizes Curriculares

Para orientar as IES brasileiras na formação de jornalistas capazes de fazer frente aos desafios impostos pela realidade, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2009 uma comissão de especialistas para estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Jornalismo separadas das Diretrizes para toda a área de Comunicação Social, vigentes desde 2002.

De acordo com o relatório final dessa comissão (Portaria MEC-SESU 203/2009), as mais de seis décadas de experiência na formação universitária de jornalistas, “mesclando o padrão europeu (estudo teórico) com o modelo americano (aprendizagem pragmática), permitiu ao Brasil construir uma matriz pedagógica que lhe confere singularidade em nível mundial” e lhe possibilita abrir caminhos para “solucionar os problemas ainda atuantes na formação do jornalista”. E a escolha pela “retomada do curso específico” como caminho respalda-se na “sólida tradição brasileira na pesquisa do jornalismo”, graças à qual se conseguiu “consolidar uma via crítico-experimental de ensino-pesquisa” (DIRETRIZES, 2009, p. 12-13).

A criação das novas diretrizes curriculares, com foco nos cursos de graduação⁹, implicou tanto o estudo da trajetória histórica do ensino de jornalismo no Brasil quanto a

⁹ Segundo o relatório da comissão de especialistas, o foco das diretrizes concentra-se no ensino de graduação porque a formação de profissionais especializados, historicamente pleiteada pelas organizações jornalísticas e entidades sindicais e acadêmicas, já está contemplada pelos cursos de mestrado profissional credenciados pela CAPES (DIRETRIZES, 2009, p. 2).

consulta à sociedade, por meio de seus órgãos representativos, visando atender aos seus anseios e necessidades em relação à qualidade da formação do jornalista.

E quais seriam as exigências atuais da sociedade brasileira quanto às competências (conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que o aluno deve desenvolver ao longo do curso de jornalismo? Segundo a comissão de especialistas, ao final da graduação, espera-se que o estudante demonstre domínio “das técnicas e artes da narração”, “da lógica e das teorias da argumentação” e “das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público”, de modo a orientar os cidadãos para que tomem “decisões conscientes e responsáveis”. Aliam-se a esses atributos, que devem se alicerçar em “uma noção de Ética vinculada às razões da vida e da cidadania”, a capacidade “de questionar, refletir e interagir com a multiplicidade de fontes”, entendendo o “mundo que o cerca”, e “as motivações, os interesses, as demandas e os códigos do público que ele pretende atingir” (DIRETRIZES, 2009, p. 7).

Essa formulação sintética é retomada, mais adiante, na definição do perfil do egresso – “o jornalista profissional diplomado, com formação universitária ao mesmo tempo generalista, humanista, crítica e reflexiva”, capaz de “atuar como produtor intelectual e agente da cidadania dando conta, por um lado, da complexidade e do pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas e, por outro, dos fundamentos teóricos e técnicos especializados” (DIRETRIZES, 2009, p. 16) –, mas agora desdobrada em competências gerais e específicas, sendo as últimas subdivididas em cognitivas, pragmáticas e comportamentais¹⁰, como mostra o esquema abaixo¹¹:

¹⁰ É importante salientar que a comparação entre as Diretrizes Curriculares da Área da Comunicação Social e suas Habilitações (Parecer CES 492/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo (Portaria MEC-Sesu 203/2009) evidencia que as últimas incorporam, atualizam e detalham as competências gerais e específicas do formando definidas pelas primeiras. Elaboradas com o objetivo de “flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes”, as Diretrizes de 2001 estabelecem como referência para as IES “um padrão básico de qualidade na formação oferecida” (p. 16), a começar pelo perfil do egresso. Por se tratar de diretrizes para toda a área da Comunicação, o perfil subdivide-se em comum a todos os egressos e específico por habilitação. Coerentemente, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno em cada habilitação ao longo do curso também são classificadas em gerais e específicas.

¹¹ Texto adaptado das Diretrizes de 2009, p. 17-19.

Competências gerais

- compreensão e valorização da cidadania, regime democrático, pluralismo de ideias e opiniões, cultura da paz, direitos humanos, liberdades públicas, justiça social e desenvolvimento sustentável;
- conhecimento de: história, cultura e realidade social, econômica e política brasileira, em sua complexidade e diversidade regional; contextos latino-americano e ibero-americano, eixo sul-sul e processo de internacionalização da produção jornalística;
- identificação dos temas de interesse público;
- distinção entre verdadeiro e falso com base em referências éticas e profissionais;
- independência e distanciamento em relação ao poder, à fama e à celebridade;
- percepção e senso crítico diante de constrangimentos à atuação profissional;
- aperfeiçoamento das práticas profissionais e discernimento ético;
- pesquisa, seleção e análise de informações em qualquer campo de conhecimento;
- domínio da língua portuguesa e domínio instrumental de pelo menos dois outros idiomas;
- utilização de tecnologias de informação e comunicação; inovação de métodos, técnicas e procedimentos; interação com grupos sociais e culturais diversos;
- trabalho em equipes profissionais multifacetadas;
- curiosidade, humildade e disposição para o aprendizado permanente.

Competências cognitivas

- conhecimento da cidadania: construção histórica e fundamentos;
- compreensão do papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania;
- conhecimento do jornalismo (história, fundamentos e cânones);
- compreensão das especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo (linguagem, produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade);

- compreensão dos objetivos e das lógicas de funcionamento das instituições em que o jornalismo é exercido e das lógicas do contexto;
- conhecimento de conceitos dos gêneros jornalísticos;
- compreensão de processos de produção jornalística.

Competências pragmáticas

- contextualização, interpretação e explicação de informações atuais, para favorecer a compreensão da realidade;
- precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis;
- proposição, planejamento, execução e avaliação de projetos jornalísticos;
- organização de pautas e planejamento de coberturas;
- formulação de questões e condução de entrevistas;
- domínio de metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, produção, edição e difusão;
- domínio de técnicas dos gêneros jornalísticos;
- redação jornalística clara, rigorosa e correta, e edição em espaços e períodos de tempo limitados;
- tradução em linguagem jornalística de conteúdos técnico-científicos para disseminação não especializada;
- elaboração, coordenação e execução de projetos de assessoria jornalística e de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa e para diferentes instituições e públicos;
- domínio e gestão de processos de produção jornalística;
- domínio de linguagens midiáticas e formatos nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;
- domínio de instrumental tecnológico;
- avaliação crítica de produtos e práticas jornalísticas.

Competências comportamentais

- rigor e independência na seleção e relacionamento com fontes, para favorecer a pluralidade, o debate, o aprofundamento da investigação e a garantia da veracidade;
- respeito aos princípios éticos e normas deontológicas da profissão;
- avaliação ética das razões e efeitos das ações jornalísticas;
- atenção aos processos de recepção de mensagens jornalísticas e seu impacto sobre os diversos setores da sociedade;
- critérios, decisões e escolhas baseados no interesse público;
- fiscalização dos poderes constituídos comprometida com a verdade dos fatos, o direito à informação e o livre trânsito de ideias e opiniões diversas;
- valorização dos mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social;
- identificação, estudo e análise de questões éticas e deontológicas no jornalismo.

Para desenvolver essas competências no alunado, ainda de acordo com as Diretrizes¹², os cursos de jornalismo deverão reestruturar os currículos de modo a:

- alinhar seu eixo de desenvolvimento curricular com “as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade”;
- adotar procedimentos metodológicos que “privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos”, assim como “estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando sua articulação com diferentes segmentos da sociedade”;
- integrar teoria/prática e propiciar a interdisciplinaridade curricular;
- promover atividades didáticas relevantes para o futuro exercício profissional do estudante, desde o início de sua formação;

¹² Texto adaptado das Diretrizes de 2009, p. 14-15.

- permitir ao aluno “conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais”, mediante a utilização de “diferentes cenários de ensino-aprendizagem”;
- estimular o estudante “a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia”, de modo a promover sua interação com fontes, profissionais e públicos do jornalismo”.

Na reciclagem de seus projetos pedagógicos, os cursos deverão ainda observar os seguintes indicativos¹³:

- formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar crítica e responsavelmente na profissão, contribuindo para aprimorá-la;
- fortalecer o espírito empreendedor e o domínio científico do aluno na concepção, execução e avaliação de projetos inovadores que satisfaçam exigências presentes e antecipem contextos futuros, ampliando os campos de atuação e a função social do jornalista;
- focar teórica e tecnicamente na especificidade do jornalismo, estabelecendo uma prática profissional, de acordo com padrões internacionalmente reconhecidos, comprometida com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do exercício da profissão e o interesse público;
- dar ênfase à formação do jornalista como intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, aprofundando o compromisso com a profissão e seus valores;
- propiciar ao aluno não apenas domínio das técnicas e ferramentas digitais, mas também conhecimento dos princípios dessas tecnologias para que, em sua atuação num contexto de mutação tecnológica constante, possa adaptá-las às exigências de cada momento;

¹³ Ibid., p. 15-16.

- inserir o processo de ensino-aprendizagem da profissão em um ambiente regido pela convergência tecnológica, sem privilegiar o jornalismo impresso;
- preparar jornalistas para atuar em assessoria a instituições de todos os tipos;
- dignificar a atuação do jornalista como profissional autônomo, considerando que a oferta de emprego é desproporcional à demanda de mão de obra;
- instituir a graduação como uma etapa de formação profissional continuada e permanente.

Quanto à organização do projeto pedagógico, o documento orienta as IES a desenvolvê-la em torno de seis eixos de formação previamente estabelecidos (fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial). Cada um desses eixos deve possuir na grade curricular cargas horárias equitativas, a fim de promover “o equilíbrio e a integração entre teoria e prática”. A recomendação é de que, de um mínimo de 3.200 horas de carga horária total do curso, sejam destinadas, em média, 400 horas a cada um dos eixos de formação, 300 horas ao TCC, 200 horas ao estágio supervisionado e 300 horas às Atividades Complementares (DIRETRIZES, 2009, p. 21).

Classificado pelos especialistas como componente curricular obrigatório, com a finalidade de “reunir e consolidar a experiência do aluno com os diversos conteúdos estudados durante o curso”, o TCC deve compreender “a concepção, o planejamento e a execução de um Projeto Experimental constituído por um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado necessariamente por relatório, memorial ou monografia que realize uma reflexão crítica sobre sua execução”. Deve ainda ser “desenvolvido individualmente, realizado sob a supervisão docente e avaliado por uma banca examinadora formada por docentes e também por jornalistas profissionais convidados”, obedecendo a regulamentação própria de cada IES, “aprovada por colegiado competente, contendo necessariamente critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração” (DIRETRIZES, 2009, p. 21-22).

Representariam todas essas propostas e recomendações a via de salvação do jornalismo e do jornalista no Brasil?

Para Meditsch (2007a, p. 57), com certeza, sim. Segundo o autor, uma vez sanados entre nós os problemas que o jornalismo tem enfrentado em todo o mundo, com a oferta de cursos que invistam na formação específica do jornalista, se descortinará “um grande horizonte pela frente”, pois “o universo da produção de conteúdo na era da informação se tornou infinito” e “sempre um profissional capacitado, técnica, teórica e eticamente, fará um trabalho melhor do que um amador”.

Para que o jornalismo sobreviva à era da informação é preciso estar preparado, e esta preparação passa pela universidade. (...) Não é razoável desprezar as competências técnicas, processuais, metodológicas e deontológicas desenvolvidas historicamente na profissão, que representam o seu principal patrimônio no novo contexto: em vez disso, é preciso sistematizá-las em teorias e modelos com base científica e aplicação tecnológica. (...) o jornalista é acima de tudo um intelectual, e a capacidade crítica sua principal competência técnica, para o que der e vier. Mas para preservá-la será preciso defender o território acadêmico e lutar pelo crescimento do campo, pelo seu reconhecimento e auto-estima, recuperando o bom espírito de corpo, com competência teórica, pedagógica e técnica, de forma articulada, tanto a nível nacional quanto internacional, através das entidades e redes profissionais, de ensino e de pesquisa (MEDITSCH, 2007a, p. 58-59).

Resta saber se haverá tempo suficiente para que o “território acadêmico”, mobilizando todos os seus habitantes, supere sua secular reatividade à ação das forças que operam além de suas fronteiras e recoloca o jornalismo e o jornalista em seu devido lugar.

2.4 A formação do jornalista de interesse público

Considerando a cidadania “uma construção *perspectivada* e permanente, delegada à ação dos indivíduos *empoderados*”, Enio Moraes Júnior (2011, p. 40-41) afirma, em sua tese de doutorado, que “o jornalismo cumpre sua missão quando toma como principal critério o

interesse público”, cujo “competimento e compromisso estão claramente estabelecidos em uma noção que perpassa a Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Nesse sentido, cabe ao jornalista incorporar “seu referencial pragmático de intencionalidade”, fornecendo “ao público as condições – a notícia – para o florescimento da crítica”. E esse referencial, desenvolvido “no conjunto dos valores da sociedade, [...] também pode – e deve – ser instrumentalizado” nas escolas (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 49).

Segundo o pesquisador, “a formação do jornalista brasileiro tem seguido um caminho que busca articular conteúdos curriculares de base sócio-humanista e conteúdos curriculares que propiciem uma formação prático-profissional”. Mas é, na “autenticidade das práticas docentes pautadas no respeito à pessoa”, ou seja, nas relações estabelecidas entre professor e aluno, que a cidadania tem sido, de fato, trabalhada.

[...] formar jornalistas é habilitar o indivíduo à prática profissional intencionalmente comprometida com o interesse público e com a construção de agentes empoderados. É mais que propiciar-lhes o domínio das técnicas da profissão. É, sobretudo, um esforço permanente por compreender o mundo e respeitar seus cidadãos em sua individualidade e pluralidade. O jornalista, vale lembrar, emerge do cidadão [...] é nessa relação [didática] que se constrói a solidez da formação do profissional de desenvolvimento humano (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 95-96).

Com base em entrevistas realizadas com docentes de jornalismo em IES brasileiras e portuguesas, o autor assinala a necessidade de construção de uma pedagogia que contribua para a formação do jornalista de interesse público, levando o estudante a desenvolver os seguintes atributos: a) “visão crítica das contradições da sociedade em que atua”; b) “compromisso ético e humanístico com os cidadãos dessa mesma sociedade”; c) “versatilidade de conhecimentos humanísticos e específicos da Comunicação e do Jornalismo”; d) “autonomia na articulação de uma atuação política e profissional comprometida com o interesse público” (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 267).

Em relação aos conteúdos curriculares indicados para essa formação, as bases sócio-humanistas são consideradas fundamentais por permitirem a preservação do espírito “do

tradicional repórter” no profissional *sense maker*¹⁴ dos tempos atuais, conservarem a “essência do trabalho jornalístico”, que é a reportagem, e sustentarem “o compromisso com o interesse público”. Trata-se, assim, de proporcionar ao estudante as condições para uma formação crítica, ancorada no pressuposto de que o jornalista “é, acima de tudo, um intelectual”, o que o distingue na sua atuação de outros profissionais (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 268-269). Por isso, muito mais do que dominar ferramentas digitais ou técnicas específicas, ele tem que entender o conceito que está por trás delas.

À fundamentação sócio-humanista associa-se naturalmente, como infere o autor, o ensino da ética aplicada ao jornalismo, que, além de interdisciplinar (permeia ou está presente em outras disciplinas teóricas e práticas), “é inerente ao ensino da cidadania e do interesse público”. Os docentes entrevistados na tese valorizam ainda o ensino “reinventado” da linguagem jornalística, a fim de “destacar o contraditório e o humano dos acontecimentos e, também, adaptar-se às novas tecnologias” (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 275).

Conteúdos que estimulem o pensamento lógico, eduquem para a mídia e ensinem a convivência com a convergência midiática completam o quadro de elementos para a formação do jornalista de acordo com uma proposta didática que deve ser, necessariamente, inter e transdisciplinar¹⁵. E nessa proposta, em que a cidadania e o interesse público se inserem como conteúdos curriculares transversais, passa a ser do professor “a incumbência de pensar, propor, executar a formação do estudante, aceitando, compreendendo e intervindo sobre ele” (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 285).

Além dessas habilidades, se não um único docente no curso, pelo menos o conjunto deles, deve ter competências variadas e complementares. Ou seja, já que dificilmente é possível reunir em um único professor experiência longa e diversificada no mercado de trabalho com reflexão sistematizada sobre a sua prática, a solução é manter uma equipe com essa configuração.

¹⁴ O *sense maker* (literalmente, “fazedor de sentido”) é um interpretador dos fatos que se disseminam na sociedade graças às tecnologias da informação e da comunicação.

¹⁵ Citando Nicolescu (1999), Moraes Júnior (2011, p. 283) diz que “a interdisciplinaridade funciona transferindo métodos de uma disciplina para outra, enquanto a transdisciplinaridade articula conteúdos que estão entre, através e além das disciplinas”.

Incluem-se ainda, entre as “questões paradigmáticas” do ensino do jornalismo, “a impreterível necessidade de inserção do educando no seu contexto [social, político, econômico e cultural], a articulação do ensino da teoria e prática e o amadurecimento dos estágios” (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 288).

Especificamente quanto à articulação de teoria e prática, o autor sugere como melhor meio de torná-la viável “a constituição de equipes educativas interdisciplinares”, que podem atuar, por exemplo, tanto na produção de jornais-laboratório como no desenvolvimento de TCCs. E, nesse ponto de sua tese, Moraes Júnior (2011, p. 295-296) reproduz depoimento em que o jornalista Caio Túlio Costa, na época da entrevista docente da Facásper, discorda com veemência da orientação das novas Diretrizes Curriculares (2009) para que o TCC seja realizado individualmente: “Jornalismo não é um exercício solitário. [...] não é o trabalho de um médico de aldeia. Você faz uma parte, outra pessoa edita, outra faz a foto, outra faz o desenho gráfico. [...] Como vou ser cidadão se eu não sou capaz de me relacionar com esse grupo com o qual eu estou estudando?”.

Outro aspecto importante para a formação do jornalista de interesse público é o que pesquisador chama de “oportunização das tecnologias”, promovida por “práticas pedagógicas voltadas para a convergência e visibilidade da produção laboratorial”, visando incorporar ao processo formativo, além de alunos e professores, a sociedade. No entanto, a efetividade dessas práticas é quase sempre comprometida, de acordo com os professores entrevistados, pelos velhos e recorrentes problemas da inflexibilidade do projeto pedagógico institucional, entraves burocráticos e falta de infraestrutura e suporte técnico.

Por fim, destaca-se das considerações do autor sobre os elementos essenciais para a formação do jornalista a alteridade, “que reconhece a pluralidade de opiniões e interesses e lhes dá voz e participação”, funcionando na ação jornalística “como um antídoto à pretensa ideia de igualdade política”, predominante na sociedade capitalista e mantenedora da desigualdade econômica. Como no jornalismo de interesse público o critério que define a notícia é a necessidade do cidadão de entender o que acontece no mundo, é fundamental que aluno e professor “compartilhem com o outro [a sociedade] o seu lugar”, ensejando uma “politização da formação, que passa a funcionar como coisa viva, com projetos pedagógicos e currículos desengessados” (MORAES JÚNIOR, 2011, p. 303).

A alteridade também pode promover a autonomia do aluno no direcionamento da sua trajetória acadêmica, que não se encerra na graduação, mas tem continuidade na pós-graduação e nas práticas sociais.

2.5 A delimitação do jornalismo de interesse público

Segundo a jornalista e professora na UFF Sylvia Moretzsohn (s/d, p. 2), mesmo entre estudiosos do assunto, está cada vez mais difícil estabelecer os limites do jornalismo cidadão. Isso porque “as definições clássicas de jornalismo vão se diluindo nessa era das grandes corporações de comunicação, que se ocupam tanto do que se entende por informação noticiosa quanto de espetáculos e entretenimento”.

As definições clássicas do jornalismo remetem ao momento do seu surgimento, quando, “filho legítimo da Revolução Francesa”, simbolizou a “destituição da aristocracia”, o “fim das monarquias e de todo o sistema absolutista herdado da Idade Média”, afirmando o espírito burguês e expandindo-se “a partir da luta pelos direitos humanos”. Nesse sentido, o jornalismo reflete a conquista burguesa do direito à informação e sintetiza o “espírito moderno: a razão (a ‘verdade’, a transparência) impondo-se diante da tradição obscurantista, o questionamento de todas as autoridades, a crítica da política e a confiança irrestrita no progresso, no aperfeiçoamento contínuo da espécie” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 9-10).

Embora para Silvia Moretzsohn (s/d, p. 3) a demarcação dos limites do jornalismo não seja fundamental para o público, é “crucial não só para quem exerce a profissão como para quem entende a questão da comunicação como decisiva para qualquer projeto de intervenção social”, uma vez que a atividade jornalística, tributária do projeto iluminista de “esclarecer os cidadãos”, é “eminentemente política”.

No entanto, de acordo com o jornalista, sociólogo e ex-professor de Ciência Política e Comunicação na UnB Venício A. Lima (2006, p. 8), como somente a mídia tem o poder de definir o que é público, “a condição básica para a realização dos direitos políticos da

cidadania no mundo contemporâneo é a existência de uma mídia democratizada”. Estabelecendo elos entre comunicação, poder e cidadania, o autor esclarece:

[...] a comunicação perpassa todas as três dimensões da cidadania, constituindo-se, ao mesmo tempo, em direito civil – liberdade individual de expressão; em direito político – através do direito à comunicação, que vai além do direito de ser informado; e em direito civil [sic] – através do direito a uma política pública democrática de comunicação que assegure pluralidade e diversidade na representação de idéias e opiniões (LIMA, 2006, p. 11).

Por isso, Lima (2006, p. 12) considera pouco viável a construção da cidadania plena em uma sociedade como a brasileira, na qual “as relações desempenham um papel predominante e crítico na definição da ordem social”. E, diante de um cenário em que “o autoritário e hierárquico ‘você sabe com quem está falando?’” tem amplo predomínio sobre “o igualitário ‘quem você pensa que é?’”, adverte:

As distorções de poder provocadas pelo desequilíbrio histórico entre os sistemas privado, público e estatal (de radiodifusão); pela concentração da propriedade – em boa parte provocada pela ausência de normas que impeçam a propriedade cruzada – e a vinculação dos grandes grupos de mídia com lideranças políticas regionais e locais, são alguns dos problemas que impedem a democratização da nossa mídia e, portanto, a realização da nossa plena cidadania política. No Brasil, as políticas públicas de comunicação – ou a ausência delas – não são o resultado de ordenações jurídico-contratuais, mas sim das relações de classe. A cidadania plena ainda é uma utopia distante em nossa sociedade (LIMA, 2006, p. 16).

Em que pesem as condições adversas e as contradições vivenciadas numa rotina de produção que faz dos jornalistas vítimas de mecanismos autoritários, da coerção ao aliciamento, que visam dobrá-los à lógica das empresas, ainda há espaço para resistir, como assinala o jornalista e professor na PUC-São Paulo João Cláudio Ribeiro (2001, s/p):

Resistência à imposição de valores mais procedimentos considerados inadequados e afirmação das próprias convicções são duas faces da construção de uma identidade (ou ética) do jornalista-cidadão. [...] Embora a ética profissional e pessoal se origine de um compromisso pessoal, ela só se consolida no interior de um processo solidário. Por envolver grupos

diferentes – leitores, sociedade, empresas e profissionais – a produção jornalística deve promover um acordo geral que priorize os interesses da maioria e a construção de uma democracia que não seja meramente neoliberal. Para ganhar efetividade, a luta quase anônima de jornalistas e suas entidades, assim como a análise crítica de cada leitor, deve adquirir uma dimensão política que crescerá na medida em que a sociedade exigir o aperfeiçoamento democrático de suas instituições.

Constituiriam a internet e os inúmeros recursos de produção e compartilhamento de informação a ela associados ferramentas propiciadoras do crescimento dessa dimensão política? Heather Brooke (2010, s/p.), ativista pelo direito à informação e jornalista colaboradora do jornal inglês *The Guardian*, formula a pergunta de maneira mais radical: “caminhamos para um Novo Iluminismo da Informação? Ou a revanche daqueles que querem manter o controle a qualquer custo nos levará a um novo totalitarismo?” Para ela, apesar de as respostas a esse dilema não serem imediatas, é certo que “a tecnologia está rompendo as barreiras tradicionais de classe, poder, riqueza e geografia – substituindo-as por um *ethos* de colaboração e transparência”.

Falar em “novo iluminismo da informação” remete, mais uma vez, à época das revoluções burguesas, quando, graças à “desconstrução do poder instituído em torno da Igreja e da Universidade”, surgiu o jornalismo. Essa desconstrução foi favorecida, entre outros fatores, pela invenção da prensa, que multiplicou “o número daqueles a quem era dado conhecer os textos reservados, secretos ou sagrados” (MARCONDES FILHO, 2002, p. 10).

Haveria possibilidade de retomar, hoje, sob o influxo das novas mídias digitais, o ideal da transparência democrática e do controle público sobre a informação, mesmo com a derrocada do projeto da modernidade?

Para a livre-docente e pesquisadora Maria de Lourdes Manzini-Covre (1996, p. 204), que considera a tecnologia o pilar do processo de produção da vida contemporânea, tanto em sua forma como em sua organização, a técnica já poderia ter propiciado, a partir das revoluções burguesas, “formas mais igualitárias de viver, de harmonia nas relações entre os homens e desses com a natureza”, não fosse pelo fato de ter se tornado, ao contrário disso, “um instrumento para aprofundar os privilégios dos grupos hegemônicos”.

Discordando da visão dos teóricos da Escola de Frankfurt de que a técnica é sempre um fator negativo, que só preserva a desigualdade social, principalmente pelo imobilismo que

acarreta, a autora ressalta os benefícios trazidos pela tecnologia ao mundo contemporâneo e as possibilidades que encerra.

A realidade social ou o mundo histórico não está reduzido ao determinismo razão teórica e razão prática alinhadas univocamente. Ele tem imensos níveis de autonomia, emergente nas visões culturais e procedimentos variados dos grupos sociais para além do embate dos grupos fundamentais, que impossibilita um todo uniforme. O enfoque desvia-se da eliminação da tecnologia para o tipo de apropriação e controle que se faz dela (MANZINI-COVRE, 1996, p. 207).

Mas como promover a apropriação da tecnologia pelos mais diversos grupos sociais se, de acordo com Manzini-Covre, no atual estágio do capitalismo, a ideologia burguesa liberal de origem, legitimada pelo princípio de que a propriedade configura o cidadão, foi substituída por um pós-liberalismo oligopolista, em que é o saber que permite ao indivíduo participar dos bens da civilização?

Conforme evidencia a filósofa Marilena Chauí, no livro “Simulacro e poder”, transformadas em forças produtivas, a ciência e a técnica são responsáveis pela emergência da sociedade do conhecimento, na qual a identidade entre poder e informação confere supremacia à ideologia da competência.

[...] não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido (CHAUI, 2006, p. 76-77).

Seria possível, com o auxílio das novas tecnologias digitais, desconstruir o discurso da competência e tornar a democracia participativa uma realidade para todos? Se não para todos, pelo menos para parte deles, segundo o professor de Ciências Humanas no prestigiado e inovador Massachusetts Institute of Technology (MIT) Henry Jenkins (2008), que confere à atual expansão da “cultura participativa” o poder de transferir paulatinamente o ideal iluminista de igualdade da esfera política para o universo midiático.

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros (JENKINS, 2008, p. 28).

Nesse cenário de cultura participativa virtual, incipiente ou ascendente, restaria aos jornalistas a mera função de “elementos da decoração”, tornando-se parte do show apenas como figurantes? (MARCONDES FILHO, 2002, p. 52). Ou seriam todos preservados pela democratização das redes: de um lado, cidadãos participantes e produtores de informação; de outro, jornalistas gestores e interpretadores de informação produzida por indivíduos comuns?

3 OS TCCS NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA

Na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática que marcava fortemente a graduação de jornalismo no Brasil desde a sua origem em 1947, pouco mais de 30 anos depois, a Resolução n. 03/78, aprovada pelo CFE, iria incluir no currículo mínimo do curso a disciplina Projetos Experimentais – denominação atribuída a práticas profissionais intensivas, acompanhadas de avaliação crítica – e estabelecer a obrigatoriedade dos órgãos laboratoriais nas instituições de ensino (LOPES, 1989; MARQUES DE MELO, 1991; GOBBI, 2004).

Essa decisão política do conselho não foi autônoma, mas uma resposta às pressões de professores e alunos dos cursos de comunicação social, que, já no início da década de 1970, reivindicavam em congressos e encontros a instalação “de aparelhagem necessária ao ensino prático de Jornalismo, Rádio, Televisão e demais disciplinas de cultura técnica”, além da implantação “de órgãos laboratoriais sistemáticos”¹⁶, de modo a reduzir a enorme distância entre o mercado profissional e a academia (LOPES, 1989, p. 15).

No entanto, à espera de que um anunciado novo currículo mínimo fosse em seguida implantado, o que só ocorreria seis anos depois, com a publicação da Resolução 02/84, mais uma vez, as escolas não se adequaram às determinações do MEC¹⁷, que tentava, uma vez mais, “pôr fim, ou, pelo menos, amenizar a polêmica suscitada por setores significativos da grande imprensa nacional sobre a validade da exigência de um diploma para o exercício da profissão de jornalista” (TARGINO; MAGALHÃES¹⁸, 1993, apud MATTOS, 2005, p. 10).

¹⁶ Embora constassem no Parecer n. 631/69, as exigências de instalação de equipamentos laboratoriais nos cursos de comunicação social não foram cumpridas pelas IES (LOPES, 1989).

¹⁷ O Parecer 480/83 e a Resolução 02/84 definiram o currículo mínimo obrigatório, a ser desdobrado em disciplinas do currículo pleno, para a formação de bacharéis em Comunicação Social com habilitações em jornalismo, publicidade e propaganda, relações públicas, produção editorial, radialismo (rádio e TV) e cinema. Enquanto o Parecer faz referência às instalações, laboratórios e equipamentos adequados à formação profissional nas diferentes áreas, a Resolução estabelece exigências de infraestrutura para o funcionamento dos cursos (GOBBI, 2004).

¹⁸ TARGINO, Maria das Graças; MAGALHÃES, Laerte. **Projetos Experimentais no Ensino de Comunicação**. Terezina (PI): Edição dos Autores, 1993.

A partir de 1988, quando as IES começaram a cumprir a Resolução 02/84, que classificava o Projeto Experimental como “trabalho relacionado com a habilitação específica”, sofrendo, assim, o ímpeto profissionalizante da Resolução 03/78, instaurou-se nos cursos de comunicação uma verdadeira crise pedagógica.

Segundo Marques de Melo (1991), o principal fator a desencadeá-la foi o desinteresse ou a frustração dos alunos na realização de seus projetos, muitas vezes transformados em meras atividades burocráticas e sem contar com a orientação necessária do corpo docente.

A permanência dos projetos experimentais no último período do curso acentuava mais ainda a defasagem entre a formação acadêmica e a capacitação profissional. Não sendo obrigatórias as atividades práticas durante as primeiras etapas da vida universitária, o futuro jornalista ou cineasta somente teria contato com a produção comunicacional na véspera de se incorporar ao mercado de trabalho. Além disso, teria um período muito reduzido de maturação operacional para assimilar as características experimentais da sua profissão. Isso, se a instituição em que estivesse matriculado não optasse pela escapatória academicista, estimulando a elaboração de monografias (MARQUES DE MELO, 1991, p. 71).

Apesar disso, para o autor, aspectos positivos emergiram da experiência, tais como a aproximação dos cursos com o mercado de trabalho e a demonstração para os empregadores do talento, criatividade e competência de muitos formandos.

O balanço dos projetos experimentais nas escolas de comunicação revela que a sua instituição teve um papel catalisador para a avaliação dos respectivos cursos. Trata-se de um processo informal e indireto, mas que revela o grau de competência pedagógica [...] As escolas bem-estruturadas estão conseguindo resultados positivos com os projetos, independentemente da sua orientação profissional ou acadêmica. As escolas frágeis do ponto de vista didático-científico estão encontrando dificuldades para realizar os projetos ou sequer os implantarem, na forma prescrita pelo Conselho Federal de Educação (MARQUES DE MELO, 1991, p. 73-74).

Essa visão positiva encontra, todavia, contrapontos. Palacios (1993) entende que a operacionalização dos órgãos laboratoriais e, por extensão, do Projeto Experimental partiu da compreensão equivocada de que a função dessas práticas seria recriar tanto quanto possível as condições de produção jornalística existentes no mercado de trabalho. Para ele, ao contrário, o

Projeto Experimental deveria representar o “coroamento” de um processo não de reprodução, mas de experimentação:

[...] aquele momento em que o estudante, tendo já adquirido uma considerável vivência de formas de linguagens e toda uma bagagem técnica, através de práticas laboratoriais, vai, mais uma vez, experimentar e desta vez dentro de um projeto de sua livre escolha, dando plena vazão à sua criatividade, ousando, tentando ir além, buscando superar-se e inclusive questionando práticas e modelos vigentes no mercado (PALACIOS¹⁹, 1993, p. 177-178 apud MATTOS, p. 10-11).

E o argumento de que um TCC bem-feito pode abrir portas no mercado de trabalho não convence Palacios de que o experimentalismo criativo deve ceder lugar à recriação, pois “é assim que o futuro profissional deixa de ser um agente potencial de renovação das práticas de comunicação para simplesmente se ajustar às práticas vigentes de maneira acrítica e conformista” (PALACIOS, 1993, p. 179, apud MATTOS, p. 11).

Recomendações sobre novos formatos ou modelos mais adequados de TCCs não foram contempladas pelas Diretrizes Curriculares da área de Comunicação Social de 2001, que mantiveram inalterada a concepção de Projetos Experimentais presente na Resolução 02/84, tanto em sua carga horária [10% da carga horária total do curso] quanto em sua definição: trabalhos “em forma de monografia ou de criação, produção, realização de publicações e/ou produtos impressos, sonoros, visuais ou audiovisuais, campanhas publicitárias e institucionais, planejamentos de comunicação, entre outros, realizados nos laboratórios da escola” (MATTOS, 2005, p. 2).

No entanto, segundo Eliane Freire de Oliveira, na tese intitulada “Múltiplas possibilidades: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo”, defendida na ECA-USP em 2009, ao estabelecerem que o aluno “deve desenvolver a capacidade de reflexão para analisar os padrões e práticas jornalísticas, exercitando sua capacidade criativa no sentido de experimentar novas linguagens e produtos de comunicação”, as Diretrizes de 2001 instauraram uma marca divisória entre as práticas laboratoriais e os TCCs:

¹⁹ PALACIOS, Marcos. Projetos Experimentais e mercado de trabalho: o papel das práticas laboratoriais. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, n. 20, p. 177-183, dez. 1993. São Bernardo do Campo (SP): Instituto Metodista de Ensino Superior, 1993.

A prática laboratorial pode preparar o estudante para o mercado profissional, mas também pode se constituir em fator inibidor da criatividade, inovação e experimentação de linguagens, uma vez que pode adotar uma postura conformista frente à normalização imposta nos órgãos laboratoriais e também nos PEs. Todavia, os Projetos Experimentais podem contemplar inúmeras possibilidades pedagógicas e formas de linguagem e apresentação estética, além de abrir espaço para o desenvolvimento de trabalhos de caráter acadêmico, como monografias, que pressupõem cunho reflexivo e crítico (OLIVEIRA, 2009, p. 69).

Para a pesquisadora, graças às Diretrizes, as IES puderam promover “a reforma curricular dos cursos, com vistas à constante atualização consonante com as transformações sociais e mercadológicas e à autonomia dos gestores do ensino em Comunicação”, solucionando “problemas como a sobreposição/lacuna de conteúdos, ausência de sequência lógica na distribuição espacial e temporal das disciplinas, frágil articulação da teoria com a prática e pouca possibilidade de integração com a comunidade e com o mercado” (OLIVEIRA, 2009, p. 42).

Como resultado dessas alterações, que incluem a melhoria da infraestrutura laboratorial das instituições, verifica-se, cada vez mais, segundo a autora, “um equilíbrio entre as disciplinas teóricas e práticas, com um corpo docente, oriundo da academia e do mercado, muitas vezes trabalhando em conjunto” (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

Com base na análise comparativa dos regulamentos de TCCs de dez IES do Estado de São Paulo²⁰, bem como no acompanhamento de *papers* de congressos e simpósios com relatos de experiências de representantes dessas instituições, Eliane Oliveira conclui que os Projetos Experimentais traçaram novos caminhos, diversificaram-se e avançaram muito. Graças ao seu alinhamento com as Diretrizes Curriculares de 2001, tornaram-se capazes de oferecer ao aluno a oportunidade de “aprofundar tanto a experimentação das técnicas jornalísticas quanto a vivência da realidade das questões sociais”, contribuindo para sua “(trans)formação em um jornalista com visão crítica e reflexiva sobre o papel do jornalismo na sociedade”, apto a

²⁰ As IES que compuseram a amostra pesquisada por Eliane Freire de Oliveira foram: Faculdade Cásper Líbero, Escola de Comunicações e Artes (USP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica de Santos, Universidade Metodista de São Paulo, Universidade de Mogi das Cruzes, Universidade de Ribeirão Preto, Universidade Santa Cecília e Universidade de Taubaté.

“compreender a interação entre a teoria e a prática” e dotado de “consciência ética profissional” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

No entanto, uma leitura atenta da tese evidencia que a expressão de pelo menos parte dos avanços dos TCCs se dá muito mais na dimensão das potencialidades do que no terreno das concretizações.

A autora estabelece como pressuposto dos TCCs a possibilidade que oferecem ao aluno não apenas de sistematizar e articular conhecimentos construídos durante sua trajetória acadêmica, mas também de buscar “novos saberes teórico-metodológicos, ético-estéticos e profissionais” que contribuam para “a superação da dicotomia teoria e prática”, a criação “de um ambiente de produção reflexiva” e a promoção “de uma cultura da pesquisa” no curso (MATTOS²¹, 2005, p. 7 apud OLIVEIRA, 2009, p. 98). Mas, ao analisar os regulamentos dos projetos²² instituídos nas escolas que integram sua amostra, sinaliza os riscos de padronização, agravados pelos próprios orientadores de projetos, cuja função seria “estimular o desenvolvimento e aprimoramento técnico-profissional do aluno, além de promover e dinamizar a produção do conhecimento”.

[...] as experiências vividas pelas IES vão alimentando o que se pode ou o que se torna obrigatório e também o que passa a ser proibido na realização dos projetos. Isso acaba por restringir o processo criativo do aluno, uma vez que novos modelos podem enfrentar resistência num processo de avaliação [...] Há ainda a preocupação dos docentes em relação às chamadas “fôrmulas de bolo”, ou seja, mudam-se os ingredientes [...], mas o resultado continua o mesmo. Isso ocorre porque orientadores seguem uma linha fechada de orientação, indicando as mesmas referências de leitura e até mesmo projetos anteriores como modelos, inclusive no que se refere ao projeto gráfico. Para os alunos, trata-se de uma preocupação a menos, uma vez que têm que dar

²¹ MATTOS, M. A. O saber comunicacional e os Projetos Experimentais no ensino de Comunicação Social da PUC Minas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Intercom, 2005.

²² Segundo Oliveira (2009, p. 110-111), os regulamentos descrevem: “a definição e/ou conceituação de Projetos Experimentais ou Trabalhos de Conclusão de Curso; quais os agentes envolvidos e seus respectivos papéis e responsabilidades; a partir de qual modo e em que prazo deve ser realizado; quais os formatos possíveis, incluindo a monografia (resultado de uma pesquisa científica) e os suportes profissionais (rádio, TV, impresso, assessoria, etc.); quais os pré-requisitos [...], as especificações e condições materiais para a elaboração dos Projetos Experimentais; como, onde e quando devem ser realizadas as orientações e quais as atribuições dos professores orientadores e avaliadores; como se dará o processo de avaliação dos Projetos Experimentais, incluindo elaboração de relatórios de produção e de frequência, pré-bancas e bancas examinadoras finais; modelos de formatação dos Projetos Experimentais, incluindo normas da ABNT para configuração e citação de autores e referências; modelos de fichas de avaliação, entre outras informações”.

atenção ao TCC ao mesmo tempo em que cumprem disciplinas, participam de órgãos laboratoriais, como revistas e telejornais, e, em muitos casos, realizam estágios [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 111).

Ao tratar dos pré-requisitos para realização do TCC, Eliane Oliveira constata que, na maioria das instituições, há uma disciplina preparatória, em geral no 7º semestre do curso, na qual os alunos fundamentam, planejam e estruturam os projetos que executarão no semestre seguinte. O problema, segundo ela, é a exigência em algumas IES do cumprimento de outras disciplinas, incluindo práticas laboratoriais (que requerem apuração, redação e edição de material), simultaneamente à elaboração dos projetos (que exigem aprofundamento e dedicação), em particular para alunos do período noturno.

Na maior parte dos casos, os graduandos trabalham em horário integral – das 8h às 17h em comércios, serviços e indústrias – ou ainda estão dedicados a estágios remunerados [...]. Sobram, nesses casos, os finais de semana, feriados e as madrugadas para a realização de pautas, agendamento de entrevistas, captação de imagens e sonoras, pesquisas bibliográficas e documentais, edição, diagramação e finalização de produtos jornalísticos. Ou seja, aquilo que se pode chamar de trabalho hercúleo para quem nem se formou ainda (OLIVEIRA, 2009, p. 120).

Ao mesmo tempo em que considera os Projetos Experimentais “ferramentas de relação com o mercado de trabalho” que abrem portas e servem “como um portfólio de realizações conquistadas pelos graduandos”, a autora alerta para a necessidade de o curso “construir um paradigma de ensino que problematize temas propostos por agentes de mercado, tais como profissionalismo, competência, neutralidade”, uma vez que o sistema de corporações de comunicação, plenamente incorporado ao capitalismo contemporâneo, tem se organizado para “subordinar o exercício do jornalismo aos objetivos empresariais” (KOSHIYAMA²³, 2007, p. 9 apud OLIVEIRA, 2009, p. 136).

Enfrentar esse dilema requer um trabalho de reflexão conjunta de alunos e professores durante o planejamento e a execução dos projetos, cuja consecução depende vitalmente,

²³ KOSHIYAMA, A. M. Ensino de jornalismo e formação para cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais...** Santos: Intercom, 2007.

segundo a pesquisadora, da preparação dos professores “para orientar graduandos que irão exercer a profissão com habilidade e responsabilidade”. Contudo, ela mesma assinala que nem sempre essa preparação é possível, por causa “das condições de trabalho em muitas escolas de Jornalismo brasileiras”, onde “não só existem situações precárias de infra-estrutura e de laboratórios, como os docentes acumulam inúmeras tarefas e responsabilidades, sendo remunerados por um número reduzido de horas/aulas e correndo o risco iminente de desligamento” (OLIVEIRA, 2009, p. 138-139).

Como pretender que as mesmas IES que sequer oferecem estabilidade a seus docentes invistam, como sugere a autora, em meios para estimular os professores em geral e os orientadores de TCCs em particular a produzir e publicar pesquisa sobre jornalismo, desenvolvendo linhas que possam dar origem a cursos de pós-graduação?

Como esperar que as mesmas IES que “têm aproveitado a atual liberdade curricular para eliminar investimentos em órgãos laboratoriais, [...] essenciais para a formação profissional” (KOSHIYAMA, 2007, p. 9 apud OLIVEIRA, 2009, p. 140), possam criar uma cultura acadêmica que permita aos orientadores de projetos darem conta do “grande desafio” de preparar jornalistas críticos, inovadores e competentes?

3.1 Experiências na produção de TCCs

Mesmo antes da flexibilização curricular promovida pelas Diretrizes Curriculares de 2001, as IES encontraram múltiplas possibilidades de adaptar as regras estabelecidas pelo MEC às suas próprias condições de oferta de cursos, nem sempre, diga-se de passagem, em favor da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. No caso dos Projetos Experimentais, essas adaptações levaram à adoção de diferentes formatos, procedimentos e normas regimentais, que, com o correr do tempo, tenderam a certa uniformidade, permitindo a coexistência de monografias e produtos jornalísticos nos trabalhos de conclusão de curso.

No final dos anos 90, investigando a contribuição dos TCCs na formação do jornalista em três IES (Cásper Líbero, ECA-USP e PUC-Campinas), Samantha Viana Castelo Branco Rocha revelava, em sua dissertação de mestrado “Os desafios dos Projetos Experimentais em jornalismo” (UMESP, 1998), um cenário bem pouco promissor. Os resultados da pesquisa mostraram que, na época, não apenas os regulamentos internos dos TCCs conflitavam com as exigências do MEC como também era geral o desconhecimento do processo pelos alunos e ampla a discordância sobre a forma de conduzi-lo entre os professores.

Mas, ainda na década de 1990, uma experiência que merece ser reportada, pela consistência e até vanguardismo da sua proposta, é a da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Ao apresentarem um balanço do Projeto Experimental de jornalismo nessa IES, os professores Marta Maia e Dennis de Oliveira (1999) relatam que, a partir de 1992, em busca do equilíbrio entre teoria e prática, o curso substituiu um modelo de TCC voltado para a reprodução das práticas do mercado por um formato em que os alunos, divididos em equipes, produziam no 8º semestre um tablóide impresso, um documentário em vídeo e um em áudio, baseados em pesquisa própria na área de comunicação social. Iniciada no 7º período, essa pesquisa consubstanciava-se ao final em uma monografia completa. Apesar do tempo exíguo para a consecução dos projetos com qualidade, demandando esforço “sobre-humano” de alunos e orientadores, os resultados da mudança foram positivos.

Na concepção dos docentes, “o Projeto Experimental apresenta-se como espaço dialético entre reflexão e prática [...], um momento privilegiado em que o tripé ensino-pesquisa-extensão pode sair do texto impresso e tornar-se intertextual”. Por meio desses projetos, os cursos de jornalismo podem assumir “sua parcela de responsabilidade na produção do conhecimento científico” e superar “uma relativa subestimação” da importância da graduação no incremento das pesquisas em comunicação.

O objetivo de se formar um profissional que transcenda a capacidade de domínio das técnicas inerentes à atividade profissional para a capacidade de reflexão sobre o papel social que desempenhe só será alcançado à medida que tal formação rompa com os métodos tradicionais de transmissão de conhecimentos. Por isto, é importante a preocupação de [Paulo] Freire, que afirma: “A educação é comunicação e diálogo à medida que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Esta preocupação de inserir a dialogia no epicentro do processo educacional materializa-se na organização de trabalhos de pesquisa científica, onde o espírito da discussão coletiva seja permanentemente procurado (MAIA; OLIVEIRA, 1999, s/p.).

Já no início da década seguinte, pouco depois da entrada em vigor das Diretrizes, ao avaliar os Projetos Experimentais de jornalismo desenvolvidos na UMESP entre 2002 e 2004, Maria Cristina Gobbi (2004, p. 6) define-os como “um trabalho criterioso e de qualidade” sobre um tema escolhido pelos alunos, preferencialmente em grupos, que, sob a supervisão de um professor do curso, aperfeiçoam “o processo de reflexão na área”, finalizando “sua formação na graduação”.

As modalidades de TCCs então contempladas pelo curso eram, além da monografia, assessoria de comunicação, fotojornalismo, livro-reportagem, jornalismo radiofônico, jornalismo televisivo, jornalismo impresso (jornais e revista). Todas elas destinadas a “contribuir para a formação de jornalistas conscientes de seu papel de formadores de opinião na sociedade e incentivar críticas, questionamentos e contribuições referentes ao jornalismo praticado em diferentes áreas, veículos e empresas” (GOBBI, 2004, p. 6).

Em suas considerações finais sobre os resultados preliminares da avaliação dos trabalhos produzidos, a pesquisadora afirma:

O que temos percebido frente à coordenação dos PEs do curso de Jornalismo da UMESP é a qualidade dos projetos defendidos, além de um aumento significativo dos temas sociais. Os trabalhos, também, têm se configurado como estímulos para as turmas que estão se preparando para realizar os projetos, no último ano de curso. Os PEs têm entusiasmado professores e alunos a trabalharem de forma conjunta os novos temas, em uma troca de aprendizagens. Também têm permitido a reflexão sobre o fazer jornalismo com qualidade, em uma busca constante de aliar a teoria à prática, possibilitando aos egressos a competência para atuarem no mercado de trabalho, conscientes do papel que desempenham. Tem sido um desafio muito interessante de ser cumprido (GOBBI, 2004, p. 8-9).

Em artigo que retoma e completa a pesquisa iniciada por Gobbi, sua sucessora na coordenação dos Projetos Experimentais de Jornalismo da UMESP, Verónica P. Aravena Cortes (2007), avalia os trabalhos apresentados no curso entre 2002 e 2007.

O novo relato destaca o dinamismo do processo de desenvolvimento dos projetos, reafirmando sua condição de desafio instigante tanto para alunos como para professores. Mas registra uma série de dificuldades vivenciadas pelos alunos no início da execução dos

trabalhos que evidenciam a pouca familiaridade dos formandos com as práticas jornalísticas. Entre essas dificuldades, destacam-se²⁴:

- “pensar um projeto jornalístico”, pois [os alunos] “imaginam que é o momento em que são livres para realizar seus projetos ou gostos pessoais”;
- “pensar em qualquer pauta”, porque não estão acostumados a “escolher autonomamente, sem direcionamentos”;
- abandonar “os velhos temas”, demorando pelo menos dois meses até “encontrar uma pauta ou abordagem diferente”;
- desejar “fazer ensaios sociológicos”, sem “a âncora no jornalismo”;
- ter “pouca disposição para [...] ir a campo no exercício do repórter, conhecer o tema e objeto”, na presunção de que, por terem “uma vaga idéia do tema ou objeto”, já “sabem tudo”;
- preocupar-se “com a viabilidade” dos projetos, escolhendo “temas muito amplos, sem foco, sem fio condutor, algo que os torna irrealizáveis”;
- “entender que jornalismo exige foco, ‘pegada’ jornalística”, escolhendo “temas e objetos por interesses (gostos) pessoais”, na tentativa de “realizar um trabalho autoral”, sem se perguntarem “se o tema tem demanda, ou seja, se vai interessar outras pessoas ou se alguma instituição poderia vir a financiá-lo”.

Com base na observação e análise de conteúdo dos TCCs apresentados entre 2005 e 2006 no curso de jornalismo da Universidade Católica de Brasília (UCB), as pesquisadoras Elen Gerales e Janara Sousa (2007, p. 3) afirmam que “os projetos experimentais são o grande momento (algumas vezes, o único) de pesquisa de cunho próprio no curso de comunicação”. E, como Verónica Cortes, relatam as dificuldades dos alunos “para selecionar um tema – ‘gosto de tudo’, ‘não gosto de nada’ – e para recortar seu objeto”, recorte que, segundo elas, “reflete a relação com o curso, com a profissão e com o cenário do jornalismo na contemporaneidade”.

Embora considerem que os TCCs sejam, “de fato, o momento da experimentação, da inovação, da criatividade”, constataam “que boa parte dos orientandos escapa de encarar o

²⁴ Texto adaptado de Cortes (2009, p. 7-9).

próprio jornalismo e procura meios e álibis para realizar essa tarefa” (GERALDES; SOUSA, 2007, p. 4).

Os “álibis” aparecem quando os alunos utilizam o jornalismo apenas como “pano de fundo para outros discursos aparentemente mais sedutores”, como “música, literatura, quadrinhos, filmes...”. Para as autoras, “por trás dessa fuga do jornalismo, há muitas vezes a perda de interesse por uma profissão que parece ter se banalizado, numa sociedade do conhecimento, onde todos são produtores de informação” (GERALDES; SOUSA, 2007, p. 5).

Já a preferência pelos “meios” surge “quando o aluno se apaixona por um veículo de comunicação”. Nesses casos, em que se situa a maior parte dos TCCs da UCB, “não importa a temática, também não importa muito refletir sobre o fazer jornalístico [...], importa mesmo é dominar uma linguagem”. A motivação para isso estaria na “ambição profissional” do aluno em montar seu portfólio para conseguir emprego no meio de sua escolha. “É por isso que, muito provavelmente, a linguagem e a forma de apresentar o trabalho nem sempre vão inovar [...] Ao contrário, vão demonstrar a competência de fazer do modo que já é feito por grandes veículos de comunicação” (GERALDES; SOUSA, 2007, p. 7).

Mas apenas nos trabalhos monográficos da amostra as pesquisadoras veem se configurar um espaço próprio para o jornalismo, no qual o aluno “vivencia os vários passos da dinâmica ensino-aprendizagem: aprende as técnicas de jornalismo, consegue revertê-las e situá-las e teoriza sobre elas, localizando-as historicamente e socialmente, política e culturalmente” (GERALDES; SOUSA, 2007, p. 7-8).

Constituiriam, então, as monografias o modelo ideal para o TCC? Não de acordo com os resultados de outra pesquisa, realizada por Maria Ângela Mattos, José Francisco Braga e José Milton Santos (2009) no curso de Comunicação Social da PUC-Minas.

Tendo como objeto de estudo exclusivamente os trabalhos monográficos desenvolvidos nas habilitações de relações públicas, jornalismo e publicidade e propaganda, entre 1995 e 2005, a pesquisa buscou investigar “o que há de comunicacional” nesses projetos, partindo “do pressuposto de que o saber comunicacional [...] se ancora na interação dialética entre teoria e empiria, com angulação em problemáticas específicas da comunicação,

e que ele se irriga, sobretudo, pela prática da pesquisa empírica”²⁵ (MATTOS; BRAGA; SANTOS, 2009, p. 2).

A análise das monografias evidenciou sérias dificuldades da comunicação em delimitar “suas especificidades na interface com outros saberes”, diante “da pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas formuladas por disciplinas afins”. Um problema cuja solução não se restringe, segundo os pesquisadores, “à mera definição do objeto ou das fronteiras entre os diversos referenciais fornecidos por saberes vizinhos, mas demanda investimentos sistemáticos das instituições acadêmicas”, para que os estudiosos da área se desloquem “do papel de meros testadores e reprodutores de teorias, hipóteses e métodos de outros saberes para o de agentes que formulem seus próprios conceitos, modelos, aportes teóricos e métodos de investigação” (MATTOS; BRAGA; SANTOS, 2009, p. 18-19).

Em suas conclusões, o estudo propõe uma questão a ser respondida por investigações posteriores:

[...] como transformar o ensino e a pesquisa em espaços reais de experimentação e produção de conhecimento e, no caso específico dos PEs, como transformá-los em projetos que efetivamente investiguem, problematizem e apreendam a comunicação na sua multidimensionalidade e complexidade? (MATTOS; BRAGA; SANTOS, 2009, p. 19).

A pesquisa surge, pois, como questão essencial para inserir os TCCs numa dinâmica que justifique sua existência não como instância reprodutora de saberes e práticas, mas como práxis transformadora do jornalista em formação.

²⁵ Para atingir seu objetivo, os pesquisadores realizaram: “a) o mapeamento quantitativo das interfaces e formas de investigação, entre outras variáveis estreitamente ligadas a essas duas categorias, de 798 projetos desenvolvidos pelos alunos das três habilitações do curso de Comunicação Social, no período de 1995 a 2005, e b) a análise qualitativa dos aportes teórico-conceituais de um corpus constituído por 73 projetos realizados em três anos representativos da vigência de distintas diretrizes político-pedagógicas que nortearam o seu desenvolvimento, ou seja, 1995, 2000 e 2005” (MATTOS; BRAGA; SANTOS, 2009, p. 2).

3.2 A questão da pesquisa e o papel das escolas

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo – REBEJ (2011), Rafael Schoenherr, professor de jornalismo na UEPG, discute a validade dos produtos do TCC, com foco na sua fundamentação.

Segundo o docente, essa modalidade somente será legítima se “explorar através da proposta de um produto as limitações, contradições e possibilidades de produção e atuação jornalística”. E, para isso, deve estar “a serviço das questões de pesquisa”, a partir das quais poderá “operacionalizar conceitos, perspectivas e demandas particulares às formas de produção, circulação e consumo de produtos jornalísticos” (SCHOENHERR, 2011, p. 77), superando a dicotomia entre teoria e prática, bem como a percepção disseminada, entre alunos e professores, de que quem opta por executar produtos está dispensado de pesquisar.

O produto, nesses termos, serve a um processo de descoberta, revelação, sistematização, crítica, ruptura com as “crenças” (PEIRCE, 1877), entre outros objetivos que podemos atribuir a qualquer tarefa mínima de pesquisa. [...] Quem escolhe fazer produto vai então fazer pesquisa através de (e com) um produto (SCHOENHERR, 2011, p. 78).

Para Schoenherr (2011, p. 89), nem o objetivo da pesquisa deve se resumir a produzir o produto, nem a atividade de pesquisa deve se confundir com a prestação de serviço, pois, quando se faz prestação de serviço com “cara de pesquisa”, o que ocorre, via de regra, “é o mascaramento ou a invisibilidade dos processos de produção, bastando-se o relato da ‘queixa’ e a solução do problema”. No entanto, é isso o que “muito se encontra” em relatórios de TCCs, que se abstêm de “quaisquer explicações e discussões dos processos de elaboração e formatação do produto/solução aos pares da área”, restringindo-se a textualizar “generalidades sobre o ‘meio de comunicação’ (no sentido mais estrito) escolhido” e substituindo “o que seria uma reflexão sobre o produto propriamente dito” pela mera descrição de “detalhes técnicos e instrumentais do produto”.

O docente considera que, por perder de vista “singularidades de processos, estratégias, articulações, formatos e potencialidades”, esse tipo recorrente de estrutura de projeto não contribui em nada para a pesquisa em jornalismo. Observa também que “não é qualquer proposta de produto que gera uma pesquisa ou está envolvida em um processo de descoberta, conhecimento, organização teórica e observação metódica da realidade”. Por isso, sugere critérios para “melhor orientar um produto como atividade de pesquisa em jornalismo [...] com finalidades de descoberta e experimentação” (SCHOENHERR, 2011, p. 79).

Em síntese, Schoenherr (2011, p. 80) propõe que, com base na identificação das características da conversação social estabelecida na sociedade contemporânea pelos meios de comunicação, os TCCs experimentem e proponham determinados tipos de produtos jornalísticos que aperfeiçoem, acrescentem, tensionem e aproveitem “caminhos e estratégias abertos por outros produtos jornalísticos”, respeitando “a historicidade” dos formatos, das relações e dos próprios veículos midiáticos.

Ademais, por ser um produto “em teste” – “nem um produto de mercado (tão somente), nem um produto laboratorial (de alguma disciplina)” –, o TCC deve perscrutar as “percepções do universo leitor que melhor elucidem sobre processos, opções e interesses”, contemplando demandas “mais criativas, ousadas, relevantes” do que aquelas atendidas pelo mercado. Até porque essas demandas convencionais, em geral “cristalizadas em nichos consumidores e tipos padrão de informação”, são prévia e comumente exploradas em disciplinas específicas dos cursos (SCHOENHERR, 2011, p. 81-82).

Isso não implica, segundo o pesquisador, descartar essas duas instâncias, mas, sim, repensá-las num processo de orientação que deveria partir das seguintes interrogações:

[...] o produto está a serviço de quais questões, conceitos, saberes, teorias, perspectivas? De que modo e qual tipo de conversação se pretende estabelecer a partir e através do produto proposto? Em que sentido o produto proposto reinventa, questiona ou aperfeiçoa o que é praticado no mercado jornalístico? Onde ele se enquadra (em projeção) na cadeia de produtos midiáticos e jornalísticos? Em que medida a proposta de produto congrega saberes de múltiplas disciplinas do curso (aciona saberes prévios)? No que o produto proposto se diferencia de trabalhos específicos de disciplinas curriculares? Quais as chances de ele, realmente, ‘sair da gaveta’? Que demandas regionais se pretendem atender com o produto? Qual sua pertinência para o campo jornalístico? (SCHOENHERR, 2011, p. 85-86).

Das análises e propostas de Schoenherr, que retomam elementos críticos no desenvolvimento dos TCCs, explícita ou implicitamente presentes na tese de Eliane Freire de Oliveira (2009) e nos relatos de experiências acima apresentados, destacam-se duas questões que carecem de discussão mais aprofundada: a dificuldade de se produzir pesquisa na graduação e o papel do orientador nessa produção. Ambos os aspectos, estreitamente relacionados, incluem ainda uma talvez insuspeitada dimensão ética, como demonstra Pedro Demo em seu livro “Educar pela pesquisa” (2002).

Concebendo a educação como “processo de *formação da competência humana*, com qualidade formal e política”, que encontra “no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética”, Demo (2002, p. 1-2) afirma que a pesquisa deve se tornar “a maneira escolar e acadêmica própria de educar”, pois só por meio dela é possível “construir a capacidade de (re)construir”.

Para implantar a educação pela pesquisa nas IES, a maior parte delas reduzida à função de mera treinadora de recursos humanos para o capitalismo pós-neoliberal, o autor apresenta o “currículo intensivo” como “proposta de organização alternativa da didática acadêmica”.

Segundo Demo (2002, p. 55), se do “perfil do cidadão e do profissional moderno” exige-se “competência questionadora reconstrutiva, não a simples reprodução de saberes e fazeres”, a universidade não desempenhará “papel imprescindível e gerador frente ao desenvolvimento humano” a não ser que geste o “cidadão capaz de intervir eticamente na sociedade e na economia, tendo como alavanca crucial o conhecimento inovador”.

A redução da educação a ensino transparece em atividades centrais como a aula reprodutiva, a prova colada, a avaliação pela restituição copiada. O tempo letivo é gasto, essencialmente, em aula e prova. Transmutadas em sistema recorrente, semestre a semestre, produzem os efeitos colimados profissionalizantes, culminando num diploma que atesta tal condição. [...] Dificilmente aparece o compromisso formativo, que está na base da competência de saber pensar, aprender a aprender e de intervir de modo inovador e ético (DEMO, 2002, p. 60).

A intervenção inovadora e ética na sociedade e na economia depende, para Demo (2002, p. 62), da capacidade tanto de promover “a solidariedade, mais que a competitividade, os direitos humanos e a democracia” como de fazer do mercado “instrumento indispensável

de bem-estar comum”. Uma capacidade intrinsecamente relacionada à cidadania desenvolvida numa universidade crítica, criativa, efetiva, presente, exemplar e competente, que se nutra da pesquisa.

O ponto focal está em encontrar na própria pesquisa o berço da cidadania acadêmica, à medida que, através do questionamento reconstrutivo, se atinja a possibilidade de evolução teórica e prática. No processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, transformado em ambiente de trabalho conjunto, implicando na mesma matriz a qualificação do e pelo conhecimento e sua humanização constante e radical. Aí se vence o mero treinamento e se incrementa a emergência do sujeito capaz de crítica e projeto próprio. Forma-se a capacidade de inovar para reconstruir, eticamente (DEMO, 2002, p. 67).

Entre os atributos que se espera do profissional moderno, o autor enfatiza: pesquisa, atualização permanente, retorno à universidade, autoavaliação, avaliação, visão geral, discutir e refazer qualidade, trabalho de equipe e teorização das práticas. É esse o “autêntico profissional, capaz de pesquisar e de formular, fazendo e refazendo-se a oportunidade. Não só está na vanguarda. Puxa a vanguarda. Refaz a sua profissão” (DEMO, 2002, p. 73).

No entanto, Demo não vê a universidade que se configura como “organização sistemática de oferta de aula”, tendo “no lucro sua razão principal”, uma gestadora desse profissional – uma constatação que pode ser atestada pela necessidade de as empresas submeterem a longos processos de reaprendizagem os recém-formados que contratam.

[...] a mediocridade do aluno é sobretudo função da mediocridade institucional, do sistema educacional vigente, dos dirigentes e em particular dos professores. Cabe certamente dizer que o aluno comparece cada vez menos preparado [...] É mister, porém, levar em conta que este aluno foi trabalhado, na educação básica, por professores formados nas instituições de educação superior (DEMO, 2002, p. 75).

Romper esse ciclo requer que o professor universitário seja um “orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno”. Para tanto, segundo Demo (2002, p. 78-79), ele não precisa ser necessariamente um pesquisador, mas, sim, um pesquisador propedêutico: “aquele que se sustenta na pesquisa como método de atualização permanente e

de reconstrução do conhecimento. Também é profissional da pesquisa, mas a alimenta como meio de inovação constante”.

A natural resistência do aluno a esse novo processo, “fruto de uma escola absurdamente reprodutiva”, deve ser minada, nos semestres iniciais, por meio de um “reforço propedêutico”, destinado “a trabalhar o compromisso com a pesquisa e a elaboração própria, que será o método fundamental da gestação da competência” (DEMO, 2002, p. 84).

Mas, enquanto se resumirem “a uma ‘falação’ interminável, entremeada de algumas provas” e inserida num “currículo extensivo”, conteudista, privilegiador da “aula copiada que apenas ensina a copiar”, os cursos de graduação continuarão a reduzir o professor “a um garçom de restaurante, que serve qualquer prato a qualquer freguês”. Continuarão também a reduzir o aluno a um reprodutor de fórmulas prontas, o que se evidencia claramente no momento em que, tendo de enfrentar com autonomia a produção do seu TCC, “sente todas as dificuldades do mundo para pesquisar, formular, teorizar práticas, buscar e tratar dados, apresentar projetos próprios” (DEMO, 2002, p. 80).

E é justamente para que o aluno possa elaborar “um produto experimental ousado e bem-planejado”, capaz de render “contribuições para a discussão de metodologias de pesquisa mais próximas do jornalismo”, que Schoenherr (2011, p. 86) sugere a implantação de atividades de pesquisa desde o início da graduação.

[...] para quem busca melhor compreender o campo onde deve atuar profissionalmente, a possibilidade de contribuição poderia ser bem maior, caso as orientações conceituais e metodológicas tivessem como ponto de partida não apenas o objeto de análise ou estudo, mas, fundamentalmente, os modos de entender/explicar e, pois, repensar as relações de mercado, demandas sociais de produção jornalística, formatos de produtos, serviços e afins (GADINI²⁶, 2005, p. 183-184 apud SCHOENHERR, 2011, p. 86).

²⁶ GADINI, Sérgio Luiz. Dilemas da Pesquisa no Jornalismo Contemporâneo: da abrangência midiática à ausência de métodos específicos de investigação. **Pauta Geral: Revista de Jornalismo**, Florianópolis, ano 12, n. 7, 2005.

Não se trata de uma proposta de “abandono da interdisciplinaridade”, mas de uma reorientação da percepção discente para “as especificidades da produção jornalística”, que “demandam, por si só, a busca de estratégias metodológicas que estão associadas bem mais aos conceitos do campo do que a eventuais importações de modelos aparentemente fáceis e de suposta simplória aplicação” (GADINI, 2005, p. 184 apud SCHOENHERR, p. 87).

Se ensinar pela pesquisa é a dinâmica didática mais adequada para formar profissionais capazes de uma “intervenção inovadora e ética” na sociedade e na economia, como afirma Demo, e se orientar alunos de jornalismo na “busca de estratégias metodológicas” específicas à sua área de atuação é o melhor processo para a realização de projetos experimentais bem-planejados e ousados, como indica Schoenherr, por que os cursos de graduação em geral e os de jornalismo em particular não trafegam por essa via?

De acordo com o último censo do ensino superior publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)²⁷, do total de 2.378 IES brasileiras, 278 são públicas (11,7%) e 2.100 privadas (88,3%).

Em conjunto, essas IES oferecem 28.577 cursos de graduação presenciais, na proporção respectiva de 30,8% para 69,2%. Entre os 5.449.120 alunos matriculados nesses cursos, 26,8% estão nas escolas públicas e 73,2% nas privadas. Já com respeito aos docentes em exercício, 37,9% são funcionários das públicas e 62,1% das privadas.

Considerando apenas a categoria Jornalismo e Reportagem²⁸, a distribuição é ainda mais contrastante, uma vez que, de um total de 1.023 cursos, 138 (13,5%) são oferecidos por IES públicas e 885 (86,5%) por privadas. Entre as privadas, há 525 universidades, 104 centros universitários e 264 faculdades, o que significa que 41,6% dos cursos não têm qualquer obrigação de produzir pesquisa²⁹. Em relação ao número total de alunos matriculados nos

²⁷ Dados referentes ao ano de 2010. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

²⁸ Na categoria “Jornalismo e Reportagem”, o INEP inclui cursos de Cinema e Vídeo, Comunicação Social (redação e conteúdo), Jornalismo, Radialismo e Rádio e Telejornalismo. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

²⁹ O Decreto 5.773/06 classifica as IES, de acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas, em faculdades, centros universitários e universidades. Apenas “as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article>. Acesso em: 21 jun. 2012.

cursos, a proporção mantém-se praticamente inalterada, com 14,2% (20.519) para as públicas e 85,8% (123.804) para as privadas.

Haveria relação entre o fato de a maioria esmagadora dos cursos/alunos de jornalismo estar nas mãos da iniciativa privada, que tem “no lucro sua razão principal”, e a necessidade de requalificação da formação acadêmica do jornalista no Brasil?

Estariam os mesmos cursos particulares que “têm aproveitado a atual liberdade curricular para eliminar investimentos em órgãos laboratoriais” (KOSHIYAMA, 2007, p. 9) preocupados em formar jornalistas críticos, éticos, inovadores e voltados para o interesse público? Poderiam essas IES implantar um “currículo intensivo”, privilegiando o “ensino pela pesquisa” ou, pelo menos, prover recursos para incentivar atividades científicas se sequer oferecem condições de trabalho satisfatórias para seus docentes? Ou caberia às IES públicas a missão de construir um paradigma de ensino que, superando a subordinação passiva do exercício do jornalismo aos objetivos das corporações midiáticas, forme jornalistas de interesse público, com competência ética, técnica e estética? Mas como fazer isso sem dispor de instalações decentes, laboratórios atualizados e professores dignamente remunerados?³⁰

³⁰ Mobilizações de alunos, professores e funcionários em favor da melhoria de condições de ensino e trabalho são recorrentes nas escolas públicas brasileiras. A mais recente greve de professores, (iniciada em 17/05/2012 e não interrompida até a data de fechamento desta dissertação), paralisou cerca de 80% das IES federais, afetando mais de um milhão de estudantes. A categoria reivindica cumprimento de acordo firmado com o MEC em 2011, que previa reajuste salarial, incorporação de gratificações ao salário e reestruturação da carreira. Em comentário postado em seu blog (05/06/2012), o jornalista Reinaldo Azevedo critica a cobertura dada pela imprensa à situação das federais, denunciando suas “péssimas condições de trabalho” e infraestrutura. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/greve-nas-universidades-federais-a-noticia-ausente-ou-e-se-os-professores-decidissem-puxar-um-fumo-para-chamar-a-atencao-da-imprensa/>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

4 A FORMAÇÃO DO RADIOJORNALISTA

Numa perspectiva histórica, o surgimento do rádio como meio de comunicação ocorreu muito tempo depois da invenção do rádio como aparelho de comunicação sem fio a distância. Como explica Eduardo Meditsch (2007b, p. 33), “não foi o invento de uma técnica que marcou a sua criação, mas o invento de um determinado uso social para uma constelação de técnicas (a eletricidade, o áudio, a telefonia, a transmissão por ondas, etc.), que se cristalizaria numa nova instituição”.

Assim, só depois de 1920 se iniciariam no mundo as emissões regulares de notícias pelo rádio, consideradas bem-vindas, durante algum tempo, pelas empresas produtoras de jornais e revistas. No entanto, a crise econômico-financeira mundial de 1929 levaria as editoras norte-americanas a impor limites, a partir de 1932, à veiculação de informações pelas rádios, que lhes roubavam parte da escassa verba publicitária então investida na mídia.

Com a Segunda Guerra Mundial, as imposições são afrouxadas, diante da utilidade social e política assumida pelo radiojornalismo. E as décadas de 30 e 40 se inscrevem na história como a época em que o rádio “ocupou uma posição hegemônica na mídia, não só como meio de informação, mas, sobretudo, de propaganda e entretenimento”, desenvolvendo “como nunca as suas potencialidades como centro das atenções de artistas e intelectuais” (MEDITSCH, 2007b, p. 35).

Também no Brasil desse período o meio vive seu apogeu, conquistando o grande público, graças a uma programação popular e a uma linguagem acessível. Criado em 1922, o rádio brasileiro dá início à transmissão de notícias no ano seguinte, quando Edgard Roquette Pinto lança o “Jornal da Manhã” na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Mas é nos anos 40, com a estreia do “Repórter Esso” na Rádio Nacional e do “Grande Jornal Falado Tupi”, que atinge as massas (ORTRIWANO, 2002-2003).

Na década de 50, o advento da televisão encerraria a era de ouro do rádio, renunciando sua morte iminente. E, embora essa visão apocalíptica não tenha se concretizado, o rádio passou a enfrentar, daí em diante, sérias dificuldades na captação de recursos financeiros e humanos.

Nas décadas seguintes, fatores como o barateamento da veiculação de músicas gravadas e o surgimento dos aparelhos portáteis, entre outros, levariam a transformações do rádio e abririam “caminho para a segmentação da audiência” (MEDITSCH, 2007b, p. 36).

Pesquisas citadas pelo autor mostram que, ao longo dos anos 80 e 90, o número de emissoras, aparelhos e ouvintes de rádio aumentou incisivamente na Europa e nos EUA, apesar de o número de receptores de informação jornalística não ter crescido na mesma proporção. O que se ampliou foi a credibilidade do radiojornalismo em relação às outras mídias informativas, um crescimento também verificado em momentos históricos especiais, quando “a capacidade do rádio de informar em tempo real e a mobilidade permitida por sua recepção o transformam em protagonista dos acontecimentos” (MEDITSCH, 2007b, p. 38).

Credibilidade à parte, o poder competitivo do rádio não se intensificou com os aperfeiçoamentos propiciados pelos avanços tecnológicos dos últimos anos do século XX. Também não se materializaram até agora as antevisões esperançosas quanto ao futuro do radiojornalismo de Gisela S. Ortriwano (2002-2003, p. 85):

As possibilidades tecnológicas do momento permitem vislumbrar um rádio moderno, ágil, simultâneo aos acontecimentos, próximo do ouvinte. E um jornalismo que acompanhe essas possibilidades, contanto que reaprenda a dominar a linguagem radiofônica que vai muito além do blablablá improvisado. É uma mistura bem dosada, equilibrada para cada situação, entre fala, música, efeitos sonoros e... silêncio. Interatividade é o que o rádio, finalmente, promete; ao destinatário caberá também o papel de emissor, estabelecendo um fluxo de informação com duas mãos de direção: a tecnologia forçando o diálogo real entre emissor e receptor.

Ao contrário disso, como constata a pesquisadora Debora Lopez (2007, s/p.), a era digital potencializou no rádio a apuração de informações pelo telefone, tirando o repórter da rua, e transformou a internet em fonte principal das informações, numa clara deturpação das características essenciais do radiojornalismo: a proximidade com o público, a presença no palco dos acontecimentos e o imediatismo.

Mesmo as emissoras all news (24 horas de jornalismo), segundo Lopez (2007, s/p.), ou subutilizam as “reportagens de campo, dando preferência a comentários, notas e participações ao vivo”, ou optam “predominantemente pela análise e pelo gênero opinativo”, privilegiando

“a presença de comentaristas e âncoras [...] como uma estratégia para atribuir valor e credibilidade à sua informação e para atrair o público”.

Numa trajetória paralela, e nunca convergente, com a do radiojornalismo comercial, houve e há experiências de apropriação do meio para práticas alternativas a serviço do interesse público. Como assinala, em artigo sobre o uso popular da tecnologia pelas rádios livres, o professor Luiz Fernando Santoro (1981, p. 97):

A luta por um rádio engajado, que não se limite a repetir ou distribuir informações geradas no seio das classes governantes, não é nova. Remonta quase que às origens desse meio de comunicação que, desde cedo, apresentou potencialidades democráticas, possuidor de uma característica técnica que possibilita a todos o acesso imediato a determinadas informações.

Santoro (1981, p. 99) situa a origem das rádios livres no final da década de 1970, “quando a Europa parece ter tomado maciçamente consciência do papel fundamental dos aparelhos de informação no condicionamento ideológico” e se dado conta das limitações impostas pelos meios de comunicação de massa ao direito à liberdade de expressão do homem comum.

Grupos optaram por fazer sua própria informação, elaborar emissões de acordo com suas necessidades [...], transmitindo-as, sem autorização ou concessão, pelas ondas de rádio, em circuito aberto. O alcance das transmissões é absolutamente secundário e se delimita a partir das diferentes necessidades de uma *informação local*, ausente dos *mass-media* por sua estrutura de massa (SANTORO, 1981, p. 100).

Mesmo submetidas a forte repressão estatal na Europa, as rádios livres persistiram e, segundo afirma em sua dissertação de mestrado Sandra Sueli Garcia de Sousa (1997), influenciaram práticas similares no Brasil em meados da década de 1980, dando origem, mais tarde, às rádios comunitárias.

Já de acordo com a professora Cicilia Peruzzo (1998, p. 3), especialista em comunicação comunitária, as rádios livres surgiram no Brasil na década de 1970³¹, quando “o regime militar estava em vigor e os meios de comunicação de massa estavam, de forma predominante, nas mãos de pessoas ou grupos privilegiados com a concessão de canais, por decisão unilateral do Poder Executivo Federal”, embora só tenham se disseminado pelo País no período “da ‘abertura lenta, gradual e segura’ do regime militar”.

De qualquer modo, foi no formato de rádios livres que, em 1995, “o Brasil descobriu as rádios comunitárias”, que “ousaram iniciar a ‘reforma agrária no ar’, enquanto no Parlamento se discutiam propostas de leis para a radiodifusão de baixa potência, com visível atraso em relação às demandas sociais para o setor” (PERUZZO, 1998, p. 2).

Para Sandra Sousa (1997, p. 20-21), apesar de ocuparem um mesmo espaço desregulamentado (sem concessão, permissão ou autorização estatal), as rádios comunitárias distinguem-se das livres pela sua finalidade: estas propondo-se como “alternativa à programação oficial”, preocupadas “com a contra-informação, a contracultura, a autogestão, a liberdade de expressão e vários temas afins, sempre em tom contestatório”; aquelas visando “possibilitar o acesso da comunidade ao rádio, para que o veículo seja um instrumento (meio, e não fim) de mobilização e conquistas populares dentro de determinada comunidade”.

Peruzzo (1998, p. 7) chama a atenção para as inovações promovidas pelas emissoras comunitárias no conteúdo da programação e no processo de gestão:

A prática tem demonstrado que pequenas emissoras comunitárias têm conseguido índices altos de audiência e de aceitação pelas comunidades locais. Primeiro porque desenvolvem uma programação sintonizada com os interesses, cultura e problemática locais. Segundo porque têm revelado grande capacidade de inovar programas e linguagens, o que as diferenciam das FMs tradicionais. Terceiro porque acabam revelando um grande potencial de atrair os anunciantes locais tanto pelo preço mais baixo das inserções, quanto pela possibilidade da alta segmentação de mercado, ou seja, atingem diretamente o público-alvo do anunciante local.

³¹ Peruzzo (1998, p. 3) registra a criação de três rádios livres pioneiras nesse período: a Rádio Paranóica, de Vitória (ES), em outubro de 1970; a Rádio Spectro, de Sorocaba (SP), em 1976, e a RCG-Rádio Globo de Criciúma (SC), em 1978.

Em estudo mais recente sobre as rádios comunitárias, Cicilia Peruzzo (2006, p. 124) considera que sua inserção na internet “expressa uma demanda pela democratização da comunicação, um avanço do processo de empoderamento social das tecnologias”, ao mesmo tempo em que “contribui para a integração na sociedade”. Mas, ainda assim, qualifica “o papel social das rádios comunitárias” como mais expressivo e eficiente “no âmbito das comunidades territoriais e através das tecnologias de comunicação tradicionais”.

Uma explicação plausível para a maior expressividade e eficiência das emissoras comunitárias tradicionais em relação às veiculadas na internet pode estar no fato de que a rádio web ainda não atingiu seu estágio mais avançado. Essa é a hipótese levantada pela professora Claudia Irene de Quadros no artigo “Jornalismo público, rádio e internet: uma combinação possível?” (2005).

Estabelecendo o final dos anos 80 nos Estados Unidos como marco do jornalismo público, a pesquisadora define-o como um gênero que não se limita a apontar os problemas de uma comunidade, pois oferece também caminhos para solucioná-los, e propõe que seja desenvolvida na web uma plataforma que, por suas características, facilite a participação do internauta-cidadão e possa potencializar a democratização de todas as mídias.

Quadros admite ser “ingenuidade falar sobre uma proposta que incentive a democracia na Internet sem tocar no assunto da exclusão digital”³². Mas avalia que, diante da perda crescente de credibilidade das informações veiculadas pela imprensa nos países mais avançados, a interatividade propiciada pela internet e entendida como inclusão efetiva do usuário no processo integral de produção da notícia pode levar à redifinição do jornalismo e à consolidação do jornalismo público.

³² A dimensão da exclusão digital no Brasil é evidenciada, segundo a pesquisadora, pelo ranking dos 65 países com maior “penetração de telefonia celular, infra-estrutura de telecomunicações, navegação pela internet e extensão dos serviços de governo eletrônico”, publicado pela revista *The Economist* (2005), em que o país ocupava a 38ª posição; por dados do Ibope (nov. 2004), que estimava em 11,4 milhões o número de internautas brasileiros (de uma população de 180 milhões de pessoas), e pelo censo do IBGE (2002), que indicava a existência de 11,8% de analfabetos entre a população brasileira com mais de 15 anos de idade (QUADROS, 2005, p. 43).

[...] nem todos têm acesso às tecnologias avançadas da comunicação. Porém, é possível transformar os meios e as suas rotinas produtivas com os novos paradigmas teóricos da comunicação impulsionados pelo desenvolvimento da Internet. Se nos meios de comunicação de massa a mensagem obedece a um esquema estrela um para todos [...], na rede mundial de computadores o sistema ganha uma nova dimensão: todos para todos, um para um e todos para um. [...] a Internet permite bidirecionalidade de uma mensagem em contraposição à unidirecionalidade dos meios de comunicação de massa (QUADROS, 2005, p. 46).

O caráter potencialmente polifônico da internet possibilita, assim, segundo Quadros (2005, p. 48), que o “processo de construção da mídia e de sua comunidade” seja a própria realidade, reconstituindo a credibilidade do jornalismo e permitindo às empresas jornalísticas um maior grau de interação com seu público.

Quando trata especificamente do radiojornalismo, a autora retoma a “Teoria do Rádio” de Bertolt Brecht e sua ênfase na essencialidade da interação do público com a emissora, para relacionar seus pressupostos ao contato permanente com o cidadão, que consiste numa das premissas do jornalismo público.

De acordo com Quadros (2005, p. 50), “a comunicação de mão dupla já proposta por Brecht garante ao rádio, envolvido no consórcio com outros meios e na própria Internet”, a reinvenção da sua programação, inserida num processo de renovação que visa “atrair mais a atenção do ouvinte”, sem a qual “não há sentido para o veículo continuar a existir”.

Baseada em estudos anteriores, a pesquisadora classifica a evolução do rádio na internet em quatro estágios: 1) a “simples transposição do conteúdo radiofônico para a web”; 2) a exploração dos recursos da rede por rádios convencionais (a CBN, por exemplo); 3) a rádio feita exclusivamente para a internet, “mas que guarda muitas características do rádio tradicional e apresenta poucos recursos multimídia” e 4) a rádio também feita apenas para a web, cuja arquitetura “é planejada para explorar as potencialidades da hipermídia”. Somente nesse último estágio, que “ainda não atingiu a sua plenitude”, o cidadão-usuário pode de fato “planejar a sua própria rádio e manifestar a sua opinião [...] sem censura ou controle” (QUADROS, 2005, p. 51-52).

Poderiam as rádios na web resgatar características de vinculação social do rádio, como a agilidade e a portabilidade, de modo a permitir, como prevê Quadros (2005, p. 51), que

jornalistas e cidadãos construam “uma agenda pública de forma conjunta, repercutindo muitas vozes de uma sociedade em benefício de uma causa comum”?

Representariam as emissoras online dedicadas ao jornalismo público – uma espécie de terceira via entre o jornalismo comercial e o comunitário – as melhores oportunidades futuras para a atuação do radiojornalista?

E que conhecimentos, habilidades e atitudes o profissional deveria reunir para aproveitar tais oportunidades?

4.1 Saberes e fazeres no radiojornalismo

De acordo com Zita de Andrade Lima (1970) e Luiz Beltrão (1992, p. 67), o radiojornalismo pode ser definido como “a informação dos fatos correntes, transmitidos por meio de relatos radiofônicos, devidamente interpretados e transmitidos periodicamente à sociedade, com o objetivo de difundir conhecimentos e orientar a opinião pública, no sentido de promover o bem comum”³³.

Para Gisela Swetlana Ortriwano (1985), as principais características do meio são: o imediatismo (transmissão dos fatos no momento em que ocorrem); a instantaneidade (recepção da mensagem no momento da emissão); a interatividade (relação direta com a mensagem durante e após a sua emissão); a mobilidade (deslocamento fácil para a emissão e recepção da mensagem); a oralidade (o rádio fala e, para receber a mensagem, é apenas necessário ouvir); a penetração (o rádio chega a diversos lugares e pode integrar o ouvinte por meio das mensagens locais); e a sensorialidade (a possibilidade de despertar a imaginação por meio da mensagem).

³³ Informações disponíveis em: <<http://143.107.94.38/radiojornalismo/oprojeto.php>>. Acesso em: 5 fev. 2011.

Aplicando a clássica distinção de José Marques de Melo (1985) entre jornalismo informativo (registro claro e objetivo dos fatos e acontecimentos, caracterizado pela observação) e jornalismo opinativo (emissão de opinião diante das notícias, caracterizado pelo aconselhamento), Barbosa Filho (2003) classifica como gêneros radiojornalísticos informativos a nota, a notícia e o boletim do repórter, e como opinativos, o comentário, o artigo, a crônica, a resenha ou crítica, a coluna, a seção do ouvinte e o editorial.

Quanto aos programas radiojornalísticos, Ortriwano (1985), Chantler e Harris (1998) e McLeish (2001) os consideram gêneros ampliados, distinguindo-os, conforme seu conteúdo e formato, em: radiojornal (conjunto de matérias jornalísticas transmitidas por meio dos diversos gêneros); síntese noticiosa ou boletim noticioso (breve informativo que transmite um resumo das principais notícias do dia); *flash* (emissão curta que transmite, durante a programação, apenas o necessário para informar que o fato está ocorrendo) e edição extraordinária (breve informativo que transmite, durante a programação, os principais fatos de um acontecimento em destaque).

Segundo o tipo de cobertura e a produção, os programas jornalísticos de rádio podem ser classificados em: entrevista (explora determinado tema por meio do diálogo entre entrevistador(es) e entrevistado(s), como os debates e as mesas-redondas); especial (aborda, em profundidade, determinado(s) tema(s), como radiodocumentários e audiobiografias, dentre outros); e especializado (transmite notícias setorializadas, como os programas esportivos, policiais e culturais).

Três parâmetros inseparáveis caracterizam a mensagem radiojornalística: a linguagem, a estrutura e o estilo (LIMA, 1970).

A linguagem estabelece a relação entre elementos verbais – predominantes na fala de locutores, repórteres, colaboradores, entrevistados e ouvinte/falante – e não-verbais – observados nas paisagens sonoras, como o efeito sonoro, a música, o ruído e o silêncio (SPERBER, 1980; FERRARETO, 2001).

Já a estrutura fundamenta as características da mensagem jornalística, ou seja, determina que informações serão transmitidas e quem as emitirá, delimitando, assim, a linha editorial do programa (PRADO, 1989).

Como forma de comunicação e expressão do emissor, o estilo tem variações determinadas pela rotatividade dos gêneros e pela mescla de transmissões entre locutores,

colaboradores, repórteres, entrevistados e ouvintes (falantes), cada um dos quais configura a informação de acordo com suas próprias características, sua forma de participação e o conteúdo da mensagem veiculada (GANZ, 1999).

Para além desses conceitos já de domínio público, disponíveis tanto no site da ECA-USP como nas páginas da wikipedia³⁴, o aluno de jornalismo deve conhecer muito mais sobre as técnicas e práticas do radiojornalismo. Não só conhecer, mas também sentir e vivenciar, como propõe o radialista e pesquisador José Ignacio López Vigil.

Na introdução do seu “Manual urgente para radialistas apaixonados” (2003, p. 5-6), ao explicar o provocativo título da obra, o autor diz que se trata de um manual por destinar-se “a aprender a produzir, a dominar a linguagem do meio radiofônico, para alcançar o melhor desempenho e profissionalismo dentro dos principais gêneros e formatos”; urgente, pois, diante da acentuada concorrência “entre as emissoras comerciais e comunitárias, entre cadeias via satélite e rádios locais [...], se não oferecermos programas de qualidade, se não ganharmos audiências em massa, de nada servirão nossas melhores intenções de comunicação”; e para radialistas apaixonado(a)s, porque se dirige a “colegas inconformados, que inventam, que experimentam, que gostam do microfone”, àquele(a)s “que apostam em uma rádio mais dinâmica e sensual” e àquele(a)s “que lutam por um mundo onde todos possam comer seu pão e dizer sua palavra”.

Analisando as características do rádio, além do seu caráter emotivo e imaginativo, destaca sua capacidade de “despertar novas ideias, estimular o espírito crítico, fixar conceitos e arejar preconceitos”, desenvolvendo o pensamento autônomo por meio de “espaços informativos e de debate” em toda a programação. A questão central é fazer isso com graça, unindo razão e emoção (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 39).

Para o autor, quem define a personalidade do rádio não são os radialistas, mas o ouvido humano, que “vibra, sente, imagina”, ao som da poderosa sedução do meio.

³⁴ Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Radiojornalismo>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

Fazer rádio é seduzir o ouvinte. A atração pode acontecer com uma notícia de impacto, com um esquete cômico ou o bate-papo ameno de uma animadora. Todos os formatos são válidos. O importante é estabelecer essa corrente afetiva do emissor para com o receptor e vice-versa. Você pode ter boa voz, boas iniciativas, conhecer a técnica e ter feito cinco anos de jornalismo na universidade. Mas se não sentir algo por dentro, se não entrar na magia do meio, se não desfrutar do programa, jamais chegará a ser um bom radialista. Será um trabalhador do rádio, mas não um comunicador. Fala bem, porém não se comunica. Fazer rádio é uma paixão (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 39-40).

Como toda paixão, também a paixão pelo rádio requer cuidado com detalhes, ou melhor, com fatores que podem otimizar ou prejudicar a comunicação. Nesse último caso, enquadra-se o ruído, sejam suas fontes físicas, técnicas ou culturais (ausência de um código comum de interlocução).

O processo da comunicação pressupõe, sem dúvida, codificar e decodificar os sinais. Contudo, vai muito além: busca entabular uma relação ativa, interativa, com o receptor. Trocar com ele suas opiniões, seus valores pessoais, suas verdades. Na coincidência de significados e na diferença de sentidos reside precisamente a enorme riqueza da comunicação humana (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 47).

Apenas superados os obstáculos que impedem a interlocução do emissor e receptor, é possível acionar a linguagem peculiar do rádio, emitida por uma tripla voz: a humana (palavras), a da natureza e do ambiente (efeitos sonoros) e a do coração, dos sentimentos (música). Soma-se a essa tríade a não-voz, o silêncio, uma pausa carregada de sentidos, capaz de intensificar as emoções que vêm antes ou depois dela.

Isso vale para todos os gêneros e todos os comunicadores. Um comentarista que não maneja as pausas põe em risco a convicção de suas palavras. Uma cantora, um entrevistador, uma apresentadora de revistas, até um locutor de vinhetas, que trabalha um dos formatos mais apreciados, sabe reservar-se esse segundo crucial, esse momento de expectativa, antes de pronunciar o slogan de encerramento (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 52).

Manejar a palavra no rádio significa utilizar a “linguagem ativa”, ou seja, falar de maneira simples, coloquial, de modo que todos entendam, sem precisar recorrer a um dicionário.

Nos meios de comunicação de massa, a linguagem simples acaba sendo a mais culta, ou seja, a mais adequada para sintonizar o grande público ao qual nos dirigimos. Quando estamos diante de uma tela ou atrás de um microfone, não falamos para uma elite ou um grupo de especialistas, nem sequer para os colegas jornalistas. Nossos ouvintes são pessoas comuns e correntes, cidadãos a pé, o povo. Não excluimos nenhum setor da sociedade civil, muito menos as classes médias ou os profissionais. Nossa preferência, porém, vai para aqueles que mais esperam e necessitam do rádio. [...] Para a maioria (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 59-60).

Quanto à classificação da produção radiofônica, o autor considera-a válida desde que dinamize a programação, oferecendo “um menu amplo e apetitoso, a gama mais variada de formas, para estimular a criatividade dos radialistas”. E distingue gênero de formato, definindo o primeiro como “as características gerais de um programa”, ou “os modelos abstratos”, e o segundo como “as figuras, os contornos, as estruturas nos quais são vertidos os conteúdos imprecisos”, ou “os modelos concretos de realização”, que podem servir para a maioria dos gêneros³⁵ (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 112).

Especificamente em relação ao radiojornalismo, o autor o define como um gênero documental cujo principal objetivo é chegar à verdade dos fatos, de quatro maneiras distintas: informando, explicando, avaliando e revelando. A cada um desses subgêneros correspondem, segundo ele, vários formatos³⁶, que, apesar de múltiplos, vêm gerando unicamente o desinteresse pela saturação ou o interesse pelo sensacionalismo mórbido: “duas atitudes contrárias e que vão se ampliando, a dos que não querem saber das notícias que deixam suas

³⁵ López Vigil (2003) classifica os gêneros radiofônicos a partir de três perspectivas: o modo de produção das mensagens (dramático, jornalístico e musical), a intenção do emissor (informativo, educativo, de entretenimento, participativo, cultural, religioso, de mobilização social, publicitário) e a segmentação dos destinatários (infantil, juvenil, feminino, de terceira idade, sertanejo, urbano, sindical...).

³⁶ Esses formatos são: no jornalismo informativo, “notícias simples e ampliadas, crônicas, biografias, boletins, entrevistas individuais e coletivas de imprensa, reportagens e matérias dos correspondentes...”; no opinativo, “comentários e editoriais, debates, painéis e mesas redondas, pesquisas, entrevistas de profundidade, bate-papos, reuniões, polêmicas...”; no interpretativo e investigativo, “a reportagem” (LÓPEZ VIGIL, 2003, p.118).

vidas amargas e a dos que assistem às notícias como espetáculo” (LÓPEZ VIGIL, 2003 p. 203). E, para reverter essa situação cotidiana, em que as notícias são cada vez mais angustiantes, superficiais e imprecisas, os profissionais devem se lembrar da tripla finalidade social da informação: formar, inconformar e transformar.

Informar não implica necessariamente produzir programas de informação cidadã, mas significa prioritariamente influir na “formação da opinião pública”, gerando ou impulsionando “correntes de opinião favoráveis aos interesses das maiorias nacionais”. Significa ainda “abalar a acomodação dos que têm demais e remover a passividade dos que têm de menos” para, num passo adiante, criar “consensos sociais” em torno de ideais democráticos, mobilizando “a população em determinado momento em favor de causas nobres” (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 207).

A opinião pública é uma grande força. [...] Mas é uma força inconstante, como as emoções. A tendência dominante de hoje pode mudar amanhã. [...] Precisamente, por essa volubilidade da opinião pública, o rádio procura se articular com os movimentos sociais e as organizações de cidadania. Se não conseguisse seu objetivo, sua incidência na opinião pública se dissolveria, como os rios no mar. Trata-se de canalizar a água para aproveitar sua energia. Trata-se – casamento indissolúvel – de vincular *comunicação com desenvolvimento* (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 208).

Entendendo que “a notícia corresponde a duas necessidades básicas e complementares do ser humano – tomar conhecimento do que está acontecendo (curiosidade) e contá-lo aos outros (sociabilidade)”, ou seja, “conhecer e dar a conhecer”, o autor indica os critérios de noticiabilidade no rádio: os fatos (acontecimentos que ocuparam um tempo e um espaço reais), a atualidade (acontecimentos ou descobertas recentes e eventos futuros que tenham relação com o presente) e o interesse coletivo (acontecimentos de dimensão coletiva). E, com base nesses critérios, define a notícia como “o relato de um fato atual de interesse coletivo” (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 211).

Associar notícia ao relato de um fato deixa implícito, segundo o radialista, o grau de subjetividade da notícia, sinalizando que o fato (objetivo) é uma versão da realidade elaborada por alguém (subjetivo). A subjetividade não está implícita apenas na narração de um fato, mas a precede, no momento em que se seleciona o acontecimento a ser narrado, e a sucede, porque

o relato será interpretado de diferentes maneiras por seus diversos receptores. Mas, ao contrário de invalidar a objetividade da informação, essa constatação implica “aceitar as limitações da comunicação humana”, compreendendo a responsabilidade jornalística como o dever de informar com veracidade.

A verdade absoluta – com licença do Santo Padre – ninguém a possui. A verdade é um conceito dinâmico, tendencial: pretendemos encurtar distâncias entre a realidade e o seu relato. Nessa perspectiva, a objetividade poderia ser entendida como a menor subjetividade possível, a aproximação mais exata aos fatos, sabendo que ninguém consegue isso cem por cento. Com muita lucidez, o catedrático Martínez Albertos torna equivalentes a objetividade e a honestidade intelectual do jornalista (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 212-213).

Longe de renunciar à objetividade, cabe, portanto, aos radiojornalistas garanti-la, o que requer que se mantenham fiéis aos fatos, que os comprovem, que os separem dos comentários e que recorram a outras versões, colocando em primeiro plano os critérios de seleção das notícias e das fontes.

López Vigil (2003, p. 215) também alerta os jornalistas para o engessamento das pautas prontas: “A pauta! Você vai aonde chamarem, trabalha a reboque das coletivas de imprensa que outras pessoas inventam, fica reduzido a um jornalista por encomenda, domesticado, sem iniciativa própria”.

Pior do que os “jornalistas em domicílio” são, para ele, “as costureiras em casa”, ou seja, aqueles que comprem jornais na banca da esquina, os folheiam alguns minutos antes de entrarem no ar e os leem em voz alta ao microfone. Não que as coletivas de imprensa ou os jornais diários devam ser descartados, mas “conformar-se com isso seria negar a atitude básica da profissão: a vigilância”.

O jornalista democrático “não espera ser chamado, vai “aonde o convidem e, sobretudo, aonde não o convidem, aonde não querem saber dele”. Além de cobrir as fontes oficiais e todos os lugares onde as coisas acontecem, busca “informação nas organizações da sociedade civil” e, mais que isso, investiga “fatos ocultos e ocultados”, por meio de fontes extraoficiais e confidenciais (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 215-216).

Entre as fontes úteis para o jornalista, estão as agências de notícias, que, se por um lado facilitam a apuração dos fatos, por outro, representantes que são de interesses políticos e comerciais determinados, não garantem critérios democráticos de noticiabilidade. Como essas agências, ao escolherem os conteúdos, selecionam também a linguagem com que serão transmitidos, o jornalista precisa ter à mão e saber articular todas as fontes alternativas possíveis, de modo a converter sua própria rádio de mera reprodutora em produtora de informação.

O critério principal para selecionar notícias na produção radiofônica, segundo López Vigil, não pode ser outro senão a proximidade com a audiência, expressa em três coordenadas: a temporal (o fato recente e quente, valorizado por suas relações com fatos importantes do passado, de maneira a dar coerência à realidade), a espacial (o mais próximo é o mais noticiável, desde que não resvale para o provincianismo) e a de interesse (dependente do público a que a emissora se dirige, mas, ao mesmo tempo, articulada com as outras coordenadas, para não reduzir preferências a exclusões).

A esse critério de tripla proximidade, o autor acrescenta outros cinco, com o cuidado de recomendar que, a partir deles, não se enverede pelo “caminho fácil do pão e do circo”: a) o raro, o insólito, o extraordinário (sem resvalar para o sensacionalismo ou a superficialidade); b) o trágico, o desastroso, o catastrófico (considerando que, entre todas as tragédias que assolam a humanidade e ganham destaque na mídia, a maior de todas é a fome); c) as celebridades (evitando avaliar a importância de alguém pelo cargo que ocupa, em vez de pelos seus próprios méritos); d) o interesse humano (procurando tornar público o sucesso desconhecido daqueles que têm melhorado a qualidade de vida de seus semelhantes); e) os “infaltáveis” violência e sexo (que nem deveriam ser noticiados, mas que, sendo, não podem apelar para a habitual morbidez, que os caracterizam como um atentado à dignidade e à privacidade dos envolvidos).

Em relação às entrevistas, deve-se fazê-las com todos e todas, uma vez que a liberdade de expressão consiste na possibilidade de falar em público.

Alguns pensam que se não for algo importante, dito por alguém importante, a entrevista não terá valor. É claro que vamos pedir a opinião do técnico, do político e das personalidades públicas. Mas a vendedora informal, o mineiro transferido e o engraxate também têm muito para dizer sobre a economia do país. E sobre mil outras coisas. Eles falarão do custo de vida com melhor

conhecimento de causa que o senhor ministro. Que soem todos os sinos do carrilhão, agudos e graves. No conflito de um centro de ensino, os estudantes têm o mesmo direito de opinar que os professores. Em assuntos de meio ambiente, os agricultores e os índios têm tantos ou mais motivos que os colonos e as empresas. Assim, escutando diferentes opiniões, as entrevistas transformam-se em um exercício de participação cidadã, de democracia. (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 263-264).

Embora as entrevistas em estúdio possam ter melhor qualidade de som, aquelas feitas na rua trazem “a palavra fresca”, transportando seus receptores aos locais dos acontecimentos. Somente quando o rádio sai da rádio e os entrevistadores, em vez de esperarem os entrevistados, vão ao seu encontro, é possível escutar “todas as vozes” e respeitar “todas as opiniões”.

Questionando a tradicional divisão do jornalismo em duas ramificações, “únicas e irreconciliáveis: a informação e a opinião”, louvável para “evitar manipulações”, mas que acabou gerando uma “falsa alternativa entre relatores despojados e opinantes floreados”, López Vigil (2003, p. 281) destaca o papel do jornalismo interpretativo, que

[...] não pretende convencer, e sim esclarecer. É uma informação de segundo nível, encontra-se a meio caminho entre o relato simples do fato (informação) e sua avaliação (opinião). O jornalismo interpretativo procura *explicar* o acontecido, descobrir seu significado profundo, suas causas e suas possíveis consequências. Trata-se de uma informação com passado e futuro, contextualizada.

Essa terceira via jornalística, “além da informação e aquém da opinião”, encontra sua melhor expressão na reportagem, que não pode ser definida como a simples cobertura de um acontecimento, complementada por uma entrevista de campo. Muito além disso, a reportagem é a “narração direta e ao vivo” que converte o radialista “nos olhos do ouvinte”, incorporando harmoniosamente “entrevistas, testemunhos, pesquisas, estatísticas, comentários, ruídos reais gravados no local, pequenas cenas que reconstroem os fatos, recursos literários, estrofes musicais...”, numa verdadeira

[...] *síntese do gênero jornalístico*. Nela cabem todos os outros formatos radiofônicos, dos informativos aos de opinião, até mesmo os dramatizados e musicais. Mas, ao contrário da revista ou *magazine*, a reportagem trata de um único tema em profundidade, constituindo, se assim se pode chamar, uma *monografia radiofônica*. [...] Dentro do jornalismo, a reportagem é a que se aproxima mais do gênero dramático. Como este, irá criando no ouvinte uma atmosfera de suspense, de intriga crescente, até chegar a um desenlace, inesperado de preferência. É como uma novela, só que não de ficção, mas real, que informa sobre fatos verídicos, *documentada* (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 283-284).

Igualmente associado à reportagem, o jornalismo investigativo, classificado pelo autor como uma “especialidade radical do interpretativo”, consiste não apenas em informar “sobre o que não se sabe”, mas também em revelar “o que não se vê”, em “abrir portas e bocas fechadas”. E, por seu “alto conteúdo ético”, essa especialidade não pode ser confundida com o jornalismo de celebridades.

Os meios de comunicação que assumem uma verdadeira tarefa investigativa cumprem um papel importante como fiscalizadores sociais e democratizadores da comunicação. Porque a agenda pública, os assuntos a serem tratados, as notícias a serem destacadas, os silêncios premeditados, já estão marcados pelos grandes monopólios. De nossa parte, algumas vezes, nos resignamos a incidir nessa pauta pequenos contrabandos críticos ou incorporando pontos de vista dos cidadãos que discordam. Mas apenas reagir diante da agenda oficial não basta. É preciso ampliá-la. A sociedade civil tem o direito de esclarecer a imoralidade. Em nossas rádios encontrar sua melhor lupa (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 291).

Distinção de gêneros à parte, para o autor, nas rádios abertas (não especializadas), a informação “impregna toda a programação, como o fermento na massa do pastel”, e deve orientar a atitude de todos os seus produtores.

O rádio informa o tempo todo. Essa é sua identidade, sua melhor possibilidade tecnológica. Não como os jornais, que saem uma vez ao dia. Nem como a televisão, que tem seus espaços entremeados de notícias. No rádio, a notícia não é a visita, é a dona da casa. A notícia entra e sai à vontade na programação, instala-se em todos os espaços. O rádio é o último meio de comunicação que permite dar continuidade à informação, ou melhor, acompanhar a informação, uma vez que o imediatismo da conexão permite que vá ao lado dos acontecimentos e não na retaguarda. E isso, durante o dia inteiro e durante todos os dias. A periodicidade da informação radiofônica assemelha-se aos batimentos cardíacos. Não pára nunca (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 302).

Por isso, é imprescindível que as emissoras abertas, a partir da missão geral do seu projeto radiofônico, estabeleçam uma política de informação que assegure a produção autônoma, promova “a máxima agilidade informativa”, garanta “a pluralidade de opiniões”, apresente “uma opinião editorial” e mantenha “uma agenda informativa própria”.

Considerando que “a programação é a palavra conquistadora, a declaração de amor dela – emissora – a ele – seu público”, a estratégia diferencial de sedução do ouvinte, sua definição deve basear-se numa relação dialética com o receptor.

É exatamente a programação que permite fazer a passagem entre o perfil delineado pelos emissores e o posicionamento alcançado entre os receptores. A programação possui duas direções. Como uma ponte, podemos percorrê-la de lá para cá – partindo das expectativas do público para com a emissora – e de cá para lá – partindo das ofertas da emissora para o público. Ambos os extremos são indispensáveis para se desenhar uma programação: *o que o público quer, o que a emissora quer*. [...] Uma programação impositiva, pensada unicamente a partir de nossos objetivos, está destinada ao fracasso. Uma programação condescendente, armada apenas em função do gosto dos ouvintes, colhe um sucesso tão fácil quanto volúvel (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 434-435).

Não basta, contudo, a uma programação que se pretende sedutora ser meramente participativa, permitindo ao público visitar a emissora, escolher determinados programas ou manifestar-se por meio de ligações telefônicas e cartas. Ela deve ser interativa, o que significa possibilitar que o ouvinte decida a programação³⁷. Trata-se, assim, de “fazer rádio juntos, emissores e receptores”.

Para entrar pelos cinco sentidos e deleitar o ouvinte, despertando suas “vibrações, emoções e paixões”, a programação deve ser ainda sensual – identificada com a beleza das

³⁷ Sobre a questão da interatividade, diz López Vigil (2003, p. 455-456): “O termo interativo, apesar de moderno, já está bastante gasto. Por exemplo, o canal 10 de Guaiaquil apresenta todas as semanas o seu chamado cinema interativo. Do que se trata? O canal propõe três filmes para a madrugada. Os telespectadores telefonam, votam em um ou outro e o filme que obtiver mais pontos será exibido. Nesse sentido simplório, o dial foi sempre o primeiro espaço interativo, uma vez que nele se apinham dezenas de emissoras e o ouvinte pode girar o botão para a direita ou para a esquerda e escolher a de sua preferência. E quando se cansa de uma, passa para a outra. Podemos falar de interatividade entre os aparelhos e o ouvinte, na medida em que o ouvinte seleciona ou navega através do menu e vai montando seu próprio argumento. Prefiro, entretanto, reservar uma palavra tão dinâmica e democrática – interação – para quando o ouvinte possa realmente influir nas decisões da programação da rádio, modificá-la, não somente consumir um programa ou outro. Reagir diante do que me dão não é a mesma coisa que interagir entre o que me oferecem e o que eu peço”.

cores, aromas, sons, sabores, texturas e imagens auditivas que o bom uso da linguagem radiofônica pode criar.

Necessitamos de programas técnica e esteticamente bem acabados, bem musicalizados, excelentemente conduzidos, harmoniosos, coloridos, poéticos, atraentes, todos nos ajudarão a descrever o tipo de programação sedutora que estamos procurando. [...] Fazer bom rádio, independentemente de sua finalidade serviçal ou lucrativa, tem muito de arte. Todas as letras de *artista* encontram-se na palavra *radialista* (LÓPEZ VIGIL, 2003, p. 458).

Mais desafiante e prioritário que todo o resto para uma emissora com responsabilidade social é, segundo López Vigil, “democratizar a palavra”, amplificando a voz da cidadania e, com isso, legitimando-a socialmente.

Por meio da palavra pública promove-se a auto-estima. Ou o *empoderamento* [...], que significa encher-se de poder, assenhorear-se de nós mesmos. Este é o melhor ponto de partida para a construção da cidadania. Falando, opinando livremente, nos *cidadanizamos*. E aqui está o fruto mais acabado que um meio de comunicação social pode oferecer à sociedade (LÓPEZ VIGIL, 2003, p.484).

Mas quantas emissoras de rádio haverá preocupadas ou interessadas em democratizar a palavra? Um radiojornalista apaixonado, munido dos saberes e versado nos fazeres de uma comunicação democrática, encontrará no mercado de trabalho espaço para uma atuação profissional competente e, sobretudo, cidadã? Ou terá de abrir, com foice e facão, suas próprias trilhas para exercer o jornalismo de interesse público?

4.2 O mercado de trabalho para o radiojornalista

Em artigo publicado na revista *Líbero*, com o título “Radiojornalismo no Brasil: um jornalismo sem jornalistas” (2008), o doutor em Ciências da Informação e da Comunicação Francisco Sant’Anna apresenta evidências numéricas de que as fontes organizadas, particularmente as mais bem estruturadas, estão dominando a produção do material jornalístico nas emissoras de rádio.

Com milhares de estações³⁸ e elevada audiência³⁹, mas carentes de verbas publicitárias, as emissoras comerciais brasileiras contratam muito poucos radiojornalistas, enquanto as comunitárias quase não contratam, o que resulta na pobreza de produção própria.

Em 2004, o MTE [Ministério do Trabalho] acusava a existência de 1.602 radiojornalistas, 5,21% da mão-de-obra total. Uma realidade que nos leva à intrigante situação da existência média de um terço de jornalista, 0,35%, por emissora legalmente em operação. Isto, desprezando-se as rádios comunitárias, caso contrário, a proporção cai para menos de um quarto (0,21%) de jornalista/emissora (SANT’ANNA, 2008, p. 76).

Entre 1986 e 2004, ao mesmo tempo em que o rádio reduzia suas contratações em 29%, a comunicação corporativa aumentava em 158% sua participação no mercado, a ponto de empregar 60 de cada 100 jornalistas registrados no MTE ao fim do período.

Segundo Sant’Anna (2008, p. 77), um dos principais reflexos dessa “forte presença dos jornalistas a serviço das fontes” e da sua “ausência nas emissoras” é “a venda de espaços na grade de programação a terceiros ou simplesmente o uso intensivo de conteúdos pré-

³⁸ Sant’Anna (2008) registra a existência no Brasil, em 2006, de 7.509 estações de rádio, entre as quais, 2.982 comunitárias legalizadas, além de 10 a 30 mil comunitárias, piratas ou livres funcionando sem autorização. Dados da Associação Brasileira de Empresas de Radiodifusão (ABERT), relativos a 2010, computam a existência de 9.184 estações de rádio no País, dentre as quais, 4.193 comunitárias e 465 educativas.

³⁹ Segundo dados de 2006, “o rádio chega a 88% dos domicílios nos 5.561 municípios do país e a 83% dos automóveis. São 134 milhões de aparelhos em 47 milhões de lares e 19,4 milhões em veículos” (SANT’ANNA, 2008, p. 75). Essas estatísticas permanecem praticamente inalteradas, de acordo relatório publicado pela ABERT em 2010.

produzidos”, o que “transforma o perfil do rádio brasileiro, historicamente vinculado ao noticiário local”.

As razões para a ausência de radiojornalistas nas emissoras incluem: a inexistência de fiscalização da Anatel no cumprimento da programação jornalística mínima de 5%; o predomínio do sistema de redes, que, sem a obrigatoriedade de regionalização, centralizam a produção jornalística em São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, padronizando a programação, transmitida via satélite para todo o território nacional; a carência de anunciantes⁴⁰ e o crescimento das entidades do terceiro setor, particularmente as relacionadas a direitos humanos, do consumidor e da ecologia, grandes empregadoras de jornalistas.

A falta de jornalistas próprios resulta numa ampla possibilidade de inserção gratuita de notícias nas emissoras. Este fenômeno [...] propicia a proliferação de um gênero de serviço de comunicação institucional, denominado agência radiofônica de notícias ou, como preferimos, radioagência das fontes: estruturas para a produção e difusão de rádio releases. Cientes das carências das emissoras, as fontes fornecem textos e rádio-reportagens prontas para a divulgação. Para a rádio, isso elimina a necessidade de um jornalista para redigir, narrar ou editar. As emissoras recebem as reportagens, entrevistas com personalidades, boletins radiofônicos ou mesmo cobertura completa de um determinado evento. Tudo, a partir do ponto de vista de um determinado ator social, de uma fonte, neste caso, visto pela agência enquanto um cliente (SANT’ANNA, 2008, p. 80).

Não está em jogo aqui propriamente a empregabilidade do jornalista, uma vez que, se as emissoras de rádio não o contratam, as fontes organizadas o fazem. O que se coloca em discussão é a eliminação de vagas de trabalho para um jornalista que poderia produzir informação a partir da perspectiva do interesse público. Com isso, “o público passa a ser submetido a uma multiplicidade de conteúdos com formatos semelhantes ao jornalismo historicamente praticado, mas que à luz dos mais rigorosos seriam considerados ações de relações públicas ou mesmo propaganda”, interferindo sensivelmente na agenda da sociedade (SANT’ANNA, 2008, p. 90).

⁴⁰ “Para 2008, de um bolo publicitário de R\$ 17,5 bilhões, as previsões eram de que a fatia do rádio seria de 3,9%, R\$ 682 milhões. Divididos pelas emissoras existentes em 2006, representaria uma receita anual de pouco menos de R\$ 91 mil por estação” (SANT’ANNA, 2008, p. 79).

Além de golpear a veracidade das informações, esse modelo de jornalismo radiofônico destrói critérios consolidados de noticiabilidade, como a proximidade geográfica e cultural, e constrói um novo padrão jornalístico, que se alicerça no poder das fontes.

Configura-se, assim, um cenário em que as escolas de jornalismo se veem diante do dilema de formar profissionais para atender à demanda crescente das fontes organizadas, garantindo maior oportunidade de emprego para seus egressos, ou capacitar jornalistas para atender ao interesse público. Um dilema que pode se revelar enganoso, considerando-se o papel que as IES deveriam exercer na sociedade.

Por permitir a problematização desse papel, é relevante reportar um experimento realizado de 2000 a 2006, na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), com alunos dos cursos de jornalismo e de rádio e televisão. No relato dessa experiência, a professora Thays Renata Poletto (2007) esclarece que a atividade proposta “buscava integrar aspectos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem de rádio”⁴¹, consistindo “no estudo e produção de radiodocumentários e dramas”, formatos pouco valorizados não só por alunos e professores, mas também pelo próprio currículo do curso, “que procurava atender a demandas do mercado radiofônico, determinado em sua programação pela questão financeira”.

Avaliando os resultados alcançados, a pesquisadora afirma que

[...] a experiência promoveu uma ampliação do aprendizado de rádio, demonstrou outras possibilidades de produção de programas, ampliou os estudos sobre planejamento, produção de roteiros, edição e sonoplastia e permitiu a discussão sobre as relações comerciais e éticas das emissoras de rádio, além de incentivar a pesquisa sobre a história e preservação da memória do veículo. [...] fortaleceu o aprendizado de outras habilidades exigidas dos comunicadores, reforçou habilidades intelectuais gerais (como pesquisa e seleção de dados) e incentivou a realização de pesquisas na graduação (POLETTTO, 2007, p. 1.310).

⁴¹ Ao longo de seis anos, a atividade envolveu 180 alunos das disciplinas Técnicas de Produção e Interpretação em Rádio, Prática Laboratorial em Rádio e Radiojornalismo, na habilitação em jornalismo, e Roteiro de Rádio, Produção para Rádio e Projeto Experimental de Rádio, na habilitação em rádio e televisão (POLETTTO, 2007, p. 1.311).

Embora bem-sucedida, a atividade exigiu uma negociação difícil para ser implantada, por frustrar a expectativa de alunos, professores e coordenação do curso de trabalhar com modelos radiofônicos lucrativos, conhecidos por todos e considerados úteis por reproduzirem os formatos comercialmente consagrados.

A maior dificuldade na realização desta experiência era demonstrar a necessidade de um estudo mais amplo dos conteúdos dessas disciplinas e não apenas do que as emissoras de rádio transmitem atualmente. Como empresas, as emissoras procuram oferecer programas que evitam custos altos com pessoal e produção [...] As exceções são poucas e a situação está relacionada com a busca de altos níveis de audiência pelas emissoras comerciais (o que permite maior participação no bloco publicitário – e, portanto, pode gerar lucro) ou com a categoria da própria emissora (como as educativas e as universitárias, que dispõem de pessoal, tempo de estúdio, recursos garantidos e não têm compromisso com os níveis de audiência para se manter no ar) (POLETTTO, 2007, p. 1.312).

Por que, então, remar contra a maré? Porque, mesmo reconhecendo “a necessidade de atender ao mercado e às expectativas de discentes e docentes”, a atividade materializava a convicção de que o curso deveria proporcionar “uma formação mais sólida e reflexiva [...] que garantisse a autonomia intelectual do aluno” (POLETTTO, 2007, p. 1.312).

Se a programação das emissoras de rádio comerciais é determinada por razões financeiras, a atuação da universidade não deveria sê-lo, pois, “se, por um lado, ela tem papel conservador, por outro, é o espaço do debate, da análise, da reflexão em busca de novos conhecimentos, da transformação”, não podendo reduzir a formação do aluno “apenas à aprendizagem sobre a repetição de modelos” (POLETTTO, 2007, p. 1.313).

Há na escola que forma comunicadores a necessidade de dar um mínimo de educação profissional do tipo técnica, mas há também a responsabilidade de garantir condições de aprendizagem que permitam progressivos avanços na autonomia de seus alunos, numa formação integrada e cidadã que permita debater sobre os meios de comunicação, as relações de mercado e a produção de bens simbólicos da indústria cultural. Não dar ao aluno de Comunicação a oportunidade de aprender a refletir sobre estes assuntos acaba por resumir a formação a um nível técnico elementar, no qual despreza-se o pensamento crítico e apenas a repetição será valorizada (POLETTTO, 2007, p. 1.313-1.314).

Por razões que a pesquisadora não menciona em seu relato, a atividade foi descontinuada sem deixar marcas quer no currículo, quer nas ementas das disciplinas, não havendo sequer “uma indicação para que os planos de trabalho dessas disciplinas adotassem o ensino de formatos que, mesmo não sendo os mais comuns nas rádios locais, são importantes no processo de ensino-aprendizagem e de formação dos estudantes de Comunicação Social”. Em consequência disso, “apenas os alunos que participaram ativamente da experiência compreenderam a importância do estudo desses conteúdos” (POLETTTO, 2007, p. 1.323).

Esse relato, que ilustra alguns dos obstáculos que o ensino do radiojornalismo enfrenta nas escolas de jornalismo, introduz a discussão sobre os desafios da formação do radiojornalista de interesse público na era da internet.

4.3 Os desafios do ensino de radiojornalismo

Se o início de uma nova era para a mídia foi marcada pela informatização das redações e incorporação da tecnologia digital, agora “com a convergência das telecomunicações, informática e conteúdos”, o jornalista se vê “diante de um cenário no qual os velhos paradigmas se mostram ineficazes e os cidadãos parecem dispostos a exigir mais dos mediadores sociais” (LÓPEZ GARCÍA, 2008, p. 7). E esse novo contexto requer uma resposta imediata das escolas de jornalismo preocupadas em oferecer uma formação profissional à altura das demandas atuais por informação.

Para Meditsch (2001, p. 2), os cursos de graduação precisam se adequar à multimídia, pois “qualquer estudante de jornalismo tem que sair da faculdade dominando todas as linguagens utilizadas para a veiculação de notícias, e as possibilidades de sua combinação propiciadas pelos novos meios”.

Isso significa que, sem privilégio de uma linguagem sobre as outras, todas devem ser bem ensinadas, em especial a do rádio, por três razões principais: a) o fato de o domínio da linguagem do rádio e do modo de produção do radiojornalismo capacitar o profissional a

trabalhar não apenas no rádio, mas também na TV e na internet; b) a necessidade de mostrar ao aluno, por meio da história do rádio, “como nascem os meios”, de modo a permitir-lhe adaptar linguagens preexistentes às necessidades e possibilidades atuais, “criando uma forma de expressão inédita”; 3) a constatação de que, longe de desaparecer por causa da internet, o rádio “vai continuar existindo [...], fortalecido pelas possibilidades abertas com as novas tecnologias” (MEDITSCH, 2001, p. 2-3).

Já de acordo com Debora Lopez (2007), o ensino do radiojornalismo carece de uma reciclagem fundamentada no estudo do meio sob novas perspectivas metodológicas, sem as quais será cada vez mais difícil sincronizar o rádio, hoje pautado pelas mídias digitais, veículos impressos e assessorias de comunicação, com o imediatismo e a velocidade exigidos pelas audiências. A autora parece sugerir, assim, que a perda de espaço do rádio para as novas mídias digitais tem evoluído paralelamente à inadequação do ensino conceitual e técnico do radiojornalismo, sinalizando que as universidades, por não conseguirem enxergar à frente do mercado nem projetar o futuro, respondem tarde demais às tendências predominantes no cenário das mídias.

Ao contrário de Lopez, os pesquisadores João Brito de Almeida e Luciano Klöckner (2007), em relato sobre a experiência da Famecos no ensino de radiojornalismo, destacam as características inovadoras e a capacidade do rádio “de mimetizar-se aos diversos ambientes midiáticos, [...] adaptando-se rápida e facilmente aos avanços tecnológicos”, o que requer, segundo eles, uma contrapartida não menos rápida das escolas de jornalismo.

O rádio excita o imaginário das pessoas e tem que ser permanentemente criativo e sempre disposto a perscrutar novos formatos e estilos. Não vislumbrar modelos novos é bloquear a capacidade imaginativa, característica própria do veículo. Entre as possibilidades de atualizar a linguagem radiofônica, estão as pesquisas dos modos de produção nos centros tecnológicos específicos localizados nas universidades, bem como ações para identificar e diagnosticar os interesses da audiência, componente relevante na definição dos futuros caminhos do rádio (ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007, p. 7).

Os autores definem ainda o perfil do radiojornalista adequado aos novos tempos: “um profissional completo”, com “o mais amplo e profundo conhecimento possível”, visão aberta para “selecionar as informações mais convenientes para a audiência” e permanentemente

disposto a atualizar suas competências técnicas. Daí, a necessidade de a formação acadêmica do radiojornalista “aliar sólidos conteúdos teóricos, éticos e tecnológicos, intensificando o estímulo para a realização experimental em laboratórios adaptados às novas tecnologias” (ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007, p. 7).

Outro aspecto importante enfatizado pelos docentes refere-se à responsabilidade dos cursos de preparar profissionais atentos e sensíveis às demandas dos ouvintes por informações contextualizadas e por espaços para o exercício da cidadania.

Em termos gerais, a informação direta – de consumo imediato – permanece nas rádios AM que trabalham com o segmento jornalístico; mas o ouvinte espera uma explicação sobre aquele fato, quer o contexto. O ouvinte de rádio ficou mais exigente. Atualmente, as emissoras de serviço, aquelas dedicadas a orientar e ajudar o ouvinte na sua movimentação cotidiana, já incorporam esta tendência, reforçada pela percepção do glocal, a informação globalizada colada na informação local, a mais próxima ao ouvinte e que diz respeito a rua, ao bairro, a cidade onde mora. Junto à informação está o esclarecimento, e mais: estas radioemissoras têm despertado a cidadania, incitando a comunidade a resolver os problemas, a não esperar passivamente só pelas autoridades (ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007, p. 7-8).

Como exemplo de prática que consideram eficiente para formar o “profissional completo”, os autores relatam o percurso da RadioFam, a rádio da Famecos na internet, administrada por alunos do curso de jornalismo, com o acompanhamento de professores. Segundo eles, “a experiência vem não só garantindo alunos recém-formados com habilidades para a contratação imediata, mas a criação de novos formatos radiofônicos, a partir da reflexão crítica do veículo” (ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007, p. 13).

Visando discutir o perfil do “novo” radiojornalista requerido pelo mercado, estudo semelhante ao de Almeida e Klöckner foi realizado por Carla Rodrigues e Creso Soares Júnior (2009), a partir da análise do blog especial da rádio CBN sobre as Olimpíadas de 2008 e da experiência do Portal PUC-Rio Digital.

Segundo os pesquisadores, a extensão do rádio para a internet tem gerado mudanças na formação do jornalista tanto quanto no próprio meio. Para eles, o blog criado no site da CBN durante as Olimpíadas de Pequim é emblemático do novo modo, híbrido, de fazer radiojornalismo, por possibilitar, paralelamente à transmissão em áudio dos eventos

esportivos, o registro de reportagens locais (sobre comportamento e cotidiano) também com câmeras fotográficas e filmadoras.

Ao entrar no ambiente especial criado para a cobertura olímpica, o ouvinte-internauta encontra um muro construído na capital chinesa, que separa o país que mais cresce no mundo de um povo que ficou de fora da festa. Por intermédio da CBN, o internauta toma conhecimento da imagem que desnuda o contraste. Os novos radialistas devem falar bem, fotografar bem e se relacionar satisfatoriamente com a imagem em movimento [...] (RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009, p. 4-5).

O novo radiojornalista multifuncional – a um só tempo repórter, redator, cinegrafista e ator – deve desenvolver as amplas habilidades necessárias para trabalhar em plataformas digitais: “desde noções de telecomunicações e transferência de dados, passando por arquitetura de redes informatizadas, usabilidade e design, até o acompanhamento das transformações tecnológicas” (RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009, p. 8).

Frente às exigências interdisciplinares na formação do radiojornalista, a PUC-Rio criou, em 2008, “o domínio adicional em tecnologia e mídias digitais”, para permitir ao aluno “cumprir, além das disciplinas de Comunicação, créditos dos cursos de Engenharia, Informática, Artes e Design, Educação e Direito”, que enfatizam “temas ligados ao universo da internet, como conectividade, usabilidade, ferramentas de educação a distância e questões jurídicas ligadas aos direitos autorais em ambiente digital” (RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009, p. 8). Mas, mesmo antes disso, em 2005, a instituição já havia implantado o Portal PUC-Rio Digital, com o objetivo de veicular a produção prática dos alunos nas disciplinas laboratoriais de Jornal, Rádio e TV.

Desde então, o portal tem servido para dar visibilidade aos resultados da prática laboratorial dos alunos e também promover mudanças na produção das reportagens em áudio.

Em primeiro lugar, para que uma reportagem possa vir a ser veiculada como manchete do portal, é preciso estar ilustrada com uma fotografia ou imagem, alterando já na sala de aula a prática do radiojornalismo. Em segundo lugar, professores e estagiários estão se deparando com desafios diários na produção de reportagens de rádio que podem ser ouvidas pelo usuário do portal a qualquer momento, o que subverte a lógica da transmissão de rádio e faz do áudio mais um dos formatos possíveis de veiculação de notícias na web. O desafio da equipe do portal tem sido conciliar o ensino das formas

tradicionais de produção de notícias para rádio com a plataforma web, de modo a formar alunos mais aptos para coberturas recentes [...] (RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009, p. 8-9).

Diante do “profundo impacto” do jornalismo online “na rotina de todos os jornalistas atuantes no mercado de trabalho” e, especialmente “nas rotinas de quem, por princípio, trabalhava ‘invisível’, ou seja, totalmente livre da imagem, usando a voz e o áudio como recursos principais”, os pesquisadores concluem que é “preciso alterar também o tipo de formação universitária que se oferece”, repensando o próprio radiojornalismo (RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009, p. 10).

Outra experiência, considerada bem-sucedida na formação do “novo” radiojornalista, é relatada por Marcelo Luciano Martins Di Renzo na dissertação de mestrado que defendeu na Universidade Católica de Santos (Unisantos) em 2006.

Reportando-se às mudanças curriculares no ensino de radiojornalismo ao longo dos 50 anos de existência da Unisantos, o autor chega ao formato atual, em que alunos do 5º ao 8º semestre, em 272 horas/aula, estudam conceitos e produzem matérias radiowebjornalísticas, ou seja, feitas exclusivamente para a internet e não apenas veiculadas na internet.

A proposta experimental [...] intenta estudar: a) a utilização da internet como integrante do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Radiojornalismo, e não de On Line ou Novas Tecnologias, portanto como (1) instrumento de trabalho e (2) como meio de comunicação, associados a uma estrutura narrativa auditiva; b) a substituição do sistema de distribuição de reportagens da Agência Rádio Facos de Notícias, de modo a agilizar o processo e ampliar o número de emissoras beneficiadas; c) a linguagem híbrida que a internet possibilita, associando às matérias mencionadas textos e fotos, num momento inicial (DI RENZO, 2009, p. 143).

Nesse processo de longa duração, destinado a construir “uma base sólida para o conhecimento e prática da linguagem radiojornalística”, o autor chama a atenção para o “encadeamento das atividades”, realizadas numa “sequência lógica de crescente grau de dificuldade e responsabilidade”. A ordenação compreende: “sensibilização sonora; produção de notícia sem áudio; produção de notícia com áudio (entrevista e sonoras); construção de

boletins; construção de radiojornal; construção de documentário; construção de mesa-redonda” (DI RENZO, 2009, p. 157-158).

Pelos resultados obtidos com esse modelo, cujo sucesso é comprovado pela “ampliação de discentes atuando profissionalmente no meio rádio” e por “premiação nacional e internacional”, o pesquisador conclui que “a organização do ensino-aprendizagem de radiojornalismo na Unisantos, na última década, responde aos desafios atuais”, não apenas por “estabelecer uma relação formal entre as disciplinas Radiojornalismo I e II e Projeto [Experimental] de Radiojornalismo, ministradas entre o 5º e o 8º semestre do curso”, mas também por “adotar uma práxis baseada em diversos formatos jornalísticos, desenvolvida numa espiral de complexidade e criatividade, estimulando a pesquisa, o aperfeiçoamento contínuo e a participação” (DI RENZO, 2006, p. 160).

Poucas escolas, no entanto, adotam um modelo de ensino de radiojornalismo semelhante ao da Unisantos. E, no terreno da interseção de teoria e prática, aquele que seria o instrumento primordial para reforçá-la, o Trabalho de Conclusão de Curso voltado para a produção radiojornalística, tem baixíssima procura pelos formandos (MAIA; OLIVEIRA, 1999; GOBBI, 2004; CORTES, 2007).

Em entrevista concedida para esta dissertação⁴², o professor Luiz Fernando Santoro, que ministra atualmente as disciplinas Telejornalismo e Jornalismo no Rádio e na Televisão na ECA-USP, indica uma série de fatores que contribuem para a fraca demanda dos estudantes pelo radiojornalismo, tais como: o desconhecimento do aluno ingressante de que o rádio é um meio que pode permitir a prática da reportagem e da grande reportagem; a profissionalização precoce em outros meios, que oferecem e divulgam muito mais suas vagas de estágio; a insuficiência ou ausência na escola de práticas laboratoriais, que dependem de infraestrutura específica, e as dificuldades inerentes à produção radiojornalística.

A gente brinca que qualquer um faz rádio, mas não é qualquer um que faz rádio bem. O rádio exige fluência oral, raciocínio muito rápido e preciso, além de outras habilidades que nem todos possuem. Para fazer rádio bem, é preciso investir em cursos, em fono, e isso não é tão simples (SANTORO, 2011, informação pessoal).

⁴² A entrevista com o prof. Luiz Fernando Santoro foi realizada no dia 21 de junho de 2011 na ECA-USP.

Mas, tendo já orientado vários TCCs em radiojornalismo, o professor acredita na potencialidade transformadora dos projetos e defende uma produção autoral:

No final do curso, o aluno deve fazer uma produção sua, que saia da sua cabeça, do seu esforço e que seja quase que seu cartão de visita pessoal para o mercado. Mesmo que ele tenha de contar com ajuda externa, como a de um apresentador, um locutor ou um câmera, o importante é que a direção seja dele. O TCC tem de ser um trabalho de autoria, de responsabilidade individual, pois isso garante até uma qualidade melhor. O modelo atual [na ECA] permite a confecção de um excelente trabalho de pesquisa, de realização e de apresentação (SANTORO, 2011, informação pessoal).

Como coordenador dos TCCs de jornalismo e de rádio e televisão, além de orientador de TCCs de radiojornalismo na UNISA, o professor e mestre em Comunicação Social pela Facásper Marcelo Cardoso, em entrevista concedida para esta pesquisa⁴³, confirma tanto a baixa adesão dos alunos aos Projetos Experimentais em radiojornalismo como a importância do TCC para a sua formação.

Atuando numa realidade acadêmica muito diferente da do professor Santoro⁴⁴, ele enxerga o TCC como um recurso para completar lacunas na preparação do alunado da UNISA, cujo repertório é, em geral, bastante deficiente ao ingressar no curso.

O aluno consegue se aprimorar bastante fazendo o TCC. Já vi aluno dizer: “Agora é que eu sei o que é tal coisa”. Tem muito aluno que não aprende? Sempre tem. Mas vejo a evolução do aluno no trabalho final. Para fazer o TCC, ele vai ler mesmo, pesquisar e reunir conteúdo para saber argumentar (CARDOSO, 2011, informação pessoal).

Por isso, segundo Cardoso, todo esforço e investimento que possam melhorar a qualidade dos TCCs são compensadores, como ilustra a premiação na Exposição de Pesquisa

⁴³ A entrevista com o prof. Marcelo Cardoso foi realizada em 21 de junho de 2011 na ECA-USP.

⁴⁴ A ECA, uma autarquia estadual, recebe alunos pertencentes, na sua maioria, às classes A/B, que frequentaram colégios e cursinhos dos mais prestigiados e passaram por um processo seletivo de ingresso altamente concorrido. Já a UNISA, segundo Cardoso (2011), é uma instituição confessional, com vocação mercadológica, que atende a alunos das classes C/D, oriundos de escolas públicas ou de escolas particulares sem expressão.

Experimental em Comunicação (Expocom) 2011 do radiodocumentário “Hanseníase”, elaborado pelo aluno Emerson Dias Viana (UNISA)⁴⁵ e orientado por ele.

Chega-se, aqui, a partir de visões contrapostas, a novos questionamentos sobre a formação do radiojornalista: é preciso preparar o profissional para um meio que se fortalece “pelas possibilidades abertas com as novas tecnologias” (MEDITSCH, 2001), capaz “de mimetizar-se aos diversos ambientes midiáticos, adaptando-se rápida e facilmente aos avanços tecnológicos” (ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007) ou seria esse um esforço inútil, uma vez que o radiojornalismo vem sendo cada vez mais dominado pelas fontes organizadas (SANT’ANNA, 2008) e não satisfaz mais o imediatismo e a velocidade exigidos pelas audiências (LOPEZ, 2007)? Os TCCs permitem a realização de um produto autoral de qualidade (SANTORO, 2011) ou servem muito mais ao preenchimento de lacunas na formação do aluno (CARDOSO, 2011)?

4.4 A contribuição do TCC na formação do radiojornalista

Sistematizando as diretrizes, definições, conceitos, considerações, dados estatísticos, depoimentos e relatos de experiências que compõem o *corpus* desta dissertação, apresenta-se aqui um brevíssimo diagnóstico tanto das condições de empregabilidade do radiojornalista no mercado de trabalho como da oferta do ensino de radiojornalismo nos cursos de graduação, seguido da formulação sintética de um perfil profissiográfico específico e da proposta de parâmetros para a formatação e operacionalização de TCCs que contribuam na formação do radiojornalista de interesse público.

O exame das condições de empregabilidade do radiojornalista revela a sua precariedade, uma vez que apenas 5% dos jornalistas atuantes no mercado são contratados por

⁴⁵ “Hanseníase: marcas de um passado que ainda vive” foi eleito o melhor trabalho universitário na categoria Documentário em Áudio pelo júri da Etapa Regional Sudeste 2011 do Expocom.

emissoras de rádio, as quais padecem da falta de verbas publicitárias para manter uma programação independente (SANT'ANNA, 2008). Esse é provavelmente um dos principais fatores que levam significativa parcela dos cursos a dar pouca ênfase ao ensino teórico/prático do radiojornalismo (MEDITSCH, 2001; POLETO, 2007) e dos estudantes a preterir o rádio em relação a outras mídias (MAIA; OLIVEIRA, 1999; GOBBI, 2004; CORTES, 2007; SANTORO, 2011; CARDOSO, 2011).

Apesar desse cenário pouco promissor, o rádio goza de credibilidade entre os ouvintes (MEDITSCH, 2007b;), além de ser, por suas características intrínsecas, o mais democrático de todos os meios de comunicação, incluindo a internet (ORTIZIANO, 2002-2003; QUADROS, 2005; LÓPEZ VIGIL, 2003). Acrescente-se a esse atributo essencial para a salvaguarda do jornalismo de interesse público, a capacidade de adaptação do rádio às novas tecnologias digitais (MEDITSCH, 2001 e 2007a; ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007). São razões suficientes para que as escolas de jornalismo preocupadas em formar profissionais capazes de atender às necessidades da democracia, mais do que às exigências do sistema midiático corporativo, reestruturem seus currículos, redimensionando a importância do aprendizado do radiojornalismo em seus projetos pedagógicos.

Qual seria o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes requerido do radiojornalista para atuar nesse cenário? Além das competências indispensáveis em qualquer área de atuação jornalística, conforme indicação das Diretrizes Curriculares de 2009 (p. 29-31), é preciso dar especial destaque:

- ao espírito empreendedor e domínio científico para conceber, executar e avaliar projetos inovadores que satisfaçam exigências presentes e antecipem contextos futuros, ampliando seus campos de atuação e sua função social (DIRETRIZES, 2009);
- à visão crítica das contradições da sociedade, autonomia na articulação política e profissional comprometida com o interesse público, versatilidade de saberes e responsabilidade social para que possa, reconhecendo a pluralidade de opiniões e interesses, promover o empoderamento do cidadão e “democratizar a palavra”, amplificando a voz da cidadania e, com isso, legitimando-a socialmente (MORAES JÚNIOR, 2011; LÓPEZ VIGIL, 2003);

- ao conhecimento das linguagens preexistentes do rádio, assim como da capacidade do meio de mimetizar-se aos ambientes digitais, para que possa criar, com competência multifuncional e qualidade, formas inéditas de expressão radiofônica, equilibrando fala, música, efeitos sonoros e silêncio, além de estabelecer pela interatividade um diálogo ágil, vivo e dinâmico com o receptor (ORTRIWANO, 2002-2003; MEDITSCH, 2001; QUADROS, 2005; ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007; LÓPEZ VIGIL, 2003; RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009);
- à capacidade de identificar os interesses de audiências específicas, visando atender às suas demandas por informações contextualizadas e por espaços para o exercício da cidadania, assim como definir os futuros caminhos do rádio (QUADROS, 2005; LÓPEZ VIGIL, 2003; ALMEIDA; KLÖCKNER, 2007);
- ao domínio profissional dos principais gêneros e formatos do rádio para que possa, unindo razão e emoção, potencializar a natureza imaginativa do meio, bem como sua capacidade de estimular novas ideias, avivar o espírito crítico, fundamentar conceitos e sacudir preconceitos, desenvolvendo o pensamento autônomo do ouvinte (LÓPEZ VIGIL, 2003);
- à habilidade de informar, formar e transformar para que possa influir na formação da opinião pública, mobilizando correntes favoráveis aos interesses legítimos da maioria dos cidadãos e gerando consensos sociais em torno de ideais democráticos (LÓPEZ VIGIL, 2003).

A questão que se levanta, a partir do delineamento desse perfil, é como o TCC pode se converter de prática meramente reprodutora de saberes e fazeres em práxis transformadora, de maneira a permitir que o egresso do curso adquira as competências necessárias ao exercício profissional no radiojornalismo de interesse público. E a resposta a ela parte dos pressupostos gerais de que o TCC deve:

- coroar um processo no qual o aluno, já tendo vivenciado a produção jornalística em considerável variedade de gêneros/formatos e a aplicação de linguagens em diferentes plataformas, por meio das práticas laboratoriais, escolha livremente um projeto que lhe permita “experimentar” com criatividade e ousadia, questionar reconstrutivamente modelos vigentes no mercado e superar suas

próprias limitações para se tornar um agente de inovação e intervenção ética, capaz de refazer sua própria profissão (PALACIOS, 1993; DEMO, 2002);

- ser inserido em um ambiente de produção reflexiva e construído com bases na pesquisa científica para se configurar como espaço dialético entre teoria e prática, possibilitando ao aluno transcender o domínio das técnicas inerentes à sua futura profissão e construir novos conhecimentos teórico-metodológicos e ético-estéticos que fortaleçam sua visão crítica e sua consciência a respeito da função social que lhe cabe cumprir como jornalista (MAIA; OLIVEIRA, 1999; MATTOS, 2005; SCHOENHERR, 2011);
- ser orientado por professores que se proponham a transformar monografias em projetos de investigação, problematização e apreensão do jornalismo em sua complexidade ou a explorar em propostas de produtos as limitações, contradições e possibilidades de produção e atuação jornalística, incorporando-as a um processo de descoberta, revelação, sistematização, crítica e ruptura de crenças (MATTOS; BRAGA; SANTOS, 2009; SCHOENHERR, 2011).

Para implantar TCCs com essa configuração, não basta ao curso inserir na grade curricular do 6º semestre uma disciplina introdutória para sua elaboração ou atualizar anualmente as normas regimentais para sua operacionalização. Muito mais do que isso, é necessário que:

- construa um processo pedagógico nutrido pela pesquisa, desenvolvendo no aluno “a competência de saber pensar, aprender a aprender e intervir de modo inovador e ético” na sociedade e na economia, assim como a resistência à imposição “de valores e procedimentos inadequados à afirmação da identidade do jornalista-cidadão”, que se só se consolida ao priorizar os interesses da maioria e as necessidades da democracia (DEMO, 2002; RIBEIRO, 2001);
- promova, desde o primeiro semestre, práticas laboratoriais que integrem, em escala progressiva de complexidade e criatividade, todos os suportes jornalísticos, estimulando a criação de linguagens e formatos híbridos e dando à produção dela resultante visibilidade suficiente para incorporar a sociedade no processo de formação do aluno, o que implica flexibilidade do projeto pedagógico, remoção de entraves burocráticos e fornecimento de infraestrutura

e suporte técnico adequados (MORAES JÚNIOR, 2001; DI RENZO, 2006; RODRIGUES; SOARES JÚNIOR, 2009);

- não privilegie nas práticas laboratoriais nem os meios, nem os formatos mais valorizados pelo mercado, mas abranja todos os gêneros que permitam uma produção independente, pautada no interesse público e ancorada na pesquisa de aspectos teórico-conceituais que envolvam as formas de produção, distribuição e recepção dos produtos desenvolvidos (POLETTTO, 2007; SCHOENHERR, 2011);
- atribua ao professor a responsabilidade de “pensar, propor, executar a formação do estudante” e incentive a formação de equipes docentes multidisciplinares, com competências variadas e complementares, que possam atuar tanto nas práticas laboratoriais como no desenvolvimento dos TCCs, sendo devidamente capacitadas para isso e recompensadas por isso (MORAES JÚNIOR, 2011; OLIVEIRA, 2009).

Um derradeiro questionamento ainda resta fazer: quantas escolas de jornalismo estariam interessadas, preparadas ou dispostas a investir na construção de um processo formativo para requalificar o radiojornalista em favor do empoderamento dos cidadãos?

5 CONCLUSÕES

Nada como um propósito modesto para chegar ao resultado pretendido. Creio, sim, ter atingido o propósito central desta dissertação: reunir e sistematizar conceitos, dados, relatos e depoimentos para discutir a contribuição do Trabalho de Conclusão de Curso na formação de um radiojornalista crítico, ético e inovador, que, consciente da sua função primordial de garantir ao cidadão o direito à informação precisa, correta e honesta, paute sua atuação no interesse público.

Mas creio também que ter alcançado esse objetivo é muito pouco. Constatar que os TCCs precisam ser recriados por tenderem a se configurar mais em práticas reprodutoras dos modelos midiáticos do que em práxis transformadoras do aluno de jornalismo e, em consequência, do próprio jornalismo significa apenas revelar o óbvio diante da precariedade das condições de oferta dos cursos de comunicação social em nosso país.

A verdade é que, pela insuficiência de recursos, falta de vontade política e/ou pura ineficiência, o MEC tem permitido que se multipliquem Brasil afora cursos superiores cuja única finalidade é engrossar o caixa de suas mantenedoras. A julgar pelo número de alunos de jornalismo matriculados nas IES privadas em 2010 (123.804 de um total de 144.500, ou seja, quase 86%), parece que nem mesmo a queda da obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional tem conseguido reveter o interesse de jovens imaturos e incautos por uma carreira que só continuará a existir se for requalificada pelo mercado e pela academia.

Neste ano de 2012, quando formandos dos cursos de comunicação social se submeterão ao Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), promovido pelo MEC/INEP, a grande preocupação de boa parte das escolas privadas é motivar e adestrar seus alunos para a prova, oferecendo oficinas de reposição dos conteúdos que vão “cair” no Enade, instruindo professores a elaborarem instrumentos de avaliação no formato Enade, promovendo simulados mensais com questões semelhantes às que podem compor o Enade e distribuindo pontos extras nas disciplinas semestrais para aqueles que participam das atividades de preparação para o Enade.

Por trás dessa força-tarefa não há, infelizmente, a intenção imediata de melhorar a qualidade da formação dos egressos, pois, num setor com tendência à concentração crescente e ao acirramento feroz da concorrência, as razões do marketing prevalecem sobre as motivações pedagógicas. O que se busca, de fato, é uma pontuação média do alunado de, no mínimo, 3 ou, com a ajuda de Deus, 4 ou 5 para que a instituição “saia bem na fita”, ou seja, apareça bem posicionada no ranking do Enade, fartamente divulgado pela imprensa. A punição pelo mau desempenho (pontuação média de 1 ou 2) é, cerca de um ou dois anos depois, ter de organizar a papelada e enfeitar bem a casa para que, durante uma visita de três dias, a comissão do INEP avalie positivamente as condições de oferta do curso.

Desnecessário dizer que as condições de oferta variam muito entre as instituições e podem ser bastante maquiadas, particularmente em quesitos como número de alunos por turma, acervo da biblioteca, produção científica e laboratorial, regime de contratação docente.

Nessas escolas “bem produzidas”, que caçam alunos a laço, o processo seletivo para ingresso praticamente inexistente, o que pode parecer democrático, mas na realidade é demagógico, quando se considera que, por sua formação prévia deficiente e não devidamente compensada na graduação, expressiva parcela dos admitidos conseguirá um diploma que não lhe garantirá o emprego desejado.

Reduzido “a um garçom de restaurante, que serve qualquer prato a qualquer freguês”, o professor dessas escolas, em geral, trabalha mais do que pode e produz muito menos do que deveria. Sente-se ora vítima, ora refém de um sistema que não lhe oferece alternativa de sobrevivência. Com pena de si mesmo, acomoda-se, acovarda-se, “entrega os pontos”. E ninguém incapaz de resistir é capaz de ensinar a resistência.

Diante desse cenário desolador, não soaria tão inapropriado lamentar a ineficiência dos TCCs de jornalismo quanto seria reclamar da ausência de caviar e champanhe na cesta básica do trabalhador?

Embora essas escolas e esses professores sejam muitos, por sorte, não são todos, o que relativiza a abrangência das observações feitas até aqui e deixa antever no fundo da caixa de Pandora a esperança de que talvez haja salvação para os cursos de jornalismo.

Estaria o caminho da redenção consubstanciado nas Diretrizes Curriculares de 2009? Acredito que o maior mérito do documento é representar uma vertente para a atualização e a ampliação de um debate que possa sinalizar de que jornalismo a sociedade brasileira precisa

para tornar-se democrática, de que profissional o jornalismo precisa para refundar-se como atividade de interesse público e de que formação o profissional precisa para estar à altura desse desafio.

Da mesma maneira que o radiojornalismo possui características que o tornam a mais democrática de todas as formas de comunicação jornalística, também os TCCs têm potencialidades que o qualificam como o elemento mais transformador no ensino da profissão. E da mesma maneira que o radiojornalista enfrenta condições adversas no mercado de trabalho para atuar como profissional de interesse público, também os formandos de jornalismo não vêm sendo devidamente capacitados para fazerem de seus TCCs “projetos inovadores que satisfaçam exigências presentes e antecipem contextos futuros”.

No entanto, como mostra esta dissertação, algumas iniciativas e experiências, dentro e fora das instituições de ensino, têm conseguido romper condicionamentos, amarras e rotinas para propor novos saberes e fazeres, numa ação questionadora reconstrutiva.

Ainda é tempo, portanto, de parafrasear Sartre: não importa o que fizeram do jornalismo e do seu ensino, o que importa é o que se pode fazer do que fizeram deles.

REFERÊNCIAS⁴⁶

ALMEIDA, João Brito de; KLÖCKNER, Luciano. O ensino do radiojornalismo na universidade: o caso RadioFam. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 7., 2007, Santos. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2345-1.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

ALTHEIDE, David L.; SNOW, Robert P. **Media worlds in the postjournalism era**. 1991. Disponível em: <<http://books.google.com.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BROOKE, Heather. Uma revolução começou – e será digitalizada. **Outras Palavras**, 5 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/2010/12/05/uma-revolucao-comecou-e-sera-digitalizada/>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

CHAPARRO, Manuel Carlos. Interesse público, questão essencial. **Blog do prof. Chaparro**, 15 maio 2009. Disponível em: <http://www.blogdoprofessorchapparro.com.br/integra_integra.asp?codigo=344>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **Pragmática do jornalismo** – buscas práticas para uma teoria da ação jornalística. 3.ed. rev. São Paulo: Summus, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder** – uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CORRÊA, Elizabeth Saad; CORRÊA, Hamilton Luíz. Demandas profissionais e ofertas acadêmicas em tempos de mídias digitais. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, ano 4, n. 2, p. 25-34, jul.-dez. 2007.

⁴⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

CORTES, Verônica P. Aravena. Projetos Experimentais: um desafio para os alunos e para os cursos de jornalismo. Uma análise dos trabalhos da UMESP. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO, 11., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=315&cf=12>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

CUNHA, Mágda. O tempo do radiojornalismo: a reflexão em um contexto digital. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 1, n. 1, p. 10-19, 1. sem. 2004. Disponível em: <journal.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/download/2199/1843>. Acesso em: 19 dez. 2010.

CUNNINGHAM, Brent; MILLER, Alan C. O jornalismo muda, o leitor precisa segui-lo. Trad. Augusto Calil. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 maio 2010, p. A14.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DI RENZO, Marcelo Luciano Martins. **Nem Hertz, nem Marconi**. A onda é web. Ensino superior de radiojornalismo em tempos de internet na Universidade Católica de Santos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2006-12-20T083553Z-38/Publico/marcelo%20Di%20Renzo.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2012.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2010.

GERALDES, Elen; SOUSA, Janara. Jornalismo nos Projetos Experimentais de Jornalismo: álbi, meio ou fim. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE JORNALISMO, 10., 2007, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/index.php?cf=1>>. Acesso em: 25 maio 2010.

GOBBI, Maria Cristina (coord.). Projetos Experimentais: entre a teoria e a prática do fazer jornalismo. **Revista PJ: Br - Jornalismo Brasileiro**, n. 4, 2. sem. 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/pjbr/arquivos/monografia4_b.htm>. Acesso em: 15 abr. 2010.

LIMA, Venício A. de. Comunicação, poder e cidadania. **Rastros** - Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação, ano 7, p. 8-16, out. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/rastros/article/viewFile/6009/5475>>. Acesso em: 10 out. 2010.

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

LOPEZ, Debora. Estudar radiojornalismo na era digital: uma revisão metodológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 5., 2007, Sergipe. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://ufsm.academia.edu/DeboraCristinaLopez/Papers/116402/Estudar_radiojornalismo_na_era_digital_uma_revisao_metodologica>. Acesso em: 11 jun. 2011.

LÓPEZ GARCÍA, Xosé. Tendências na formação dos jornalistas nos âmbitos hispanos e lusófonos do século XXI: história de algumas semelhanças e diferenças entre os planos de estudo de Brasil, Espanha e Portugal. **Brazilian Journalism Research** (versão em português), v. 1, n. 1, 2. sem., p. 6-30, 2008. Disponível em: <<http://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/download/162/161>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

LÓPEZ VIGIL, José Ignacio. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. São Paulo: Paulinas, 2003.

MAIA, Marta Regina; OLIVEIRA, Dennis de. **Projetos Experimentais em Jornalismo da Unimep: superando a dicotomia teoria e prática**. 1999. Disponível em: <http://www.martamaia.pro.br/pesquisas_projexp.asp>. Acesso em: 19 mar. 2012.

MANZINI-COVRE, M. **No caminho de Hermes e Sherazade**. Cultura e subjetividade. Taubaté: Vogal, 1996.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo – a saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker, 2002.

MARINHO, Sandra. Reflexão sobre a necessidade de um novo paradigma para o ensino do Jornalismo: o caso da Universidade de Columbia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MEDIA, JORNALISMO E DEMOCRACIA, 2., 2006, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6102/1/MarinhoS_universidadcolumbia_06.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2010.

MARQUES DE MELO, José. **Comunicação e modernidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Os primórdios do ensino de jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. v. 1, n. 2, p. 73-83, 2. sem. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074>>. Acesso em: 3 out. 2010.

MATTOS, Maria Ângela. O saber comunicacional e os Projetos Experimentais no ensino de Comunicação Social da PUC Minas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1805-1.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____.; BRAGA, José Francisco; SANTOS, José Milton. A meta-pesquisa sobre o comunicacional nos Projetos Experimentais em Comunicação da PUC Minas. **Verso e Reverso**, ano 23, n. 53, 2009/2. Disponível em: <http://www.unisinos.br/_diversos/revistas/versoereverso/index.php?e=17&s=9&a=143>. Acesso em: 15 out. 2011.

MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. **REBEJ** – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Brasília, v.1, n.1, p.41-62, abr.-jul. 2007a. Disponível em: <<http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/106/61>>. Acesso em: 12 set. 2010.

_____. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

_____. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Comunicação ao Núcleo de Mídia Sonora**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-ensino-do-radiojornalismo.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2010.

_____. **O rádio na era da informação: teoria e técnica do novo radiojornalismo**. 2.ed. rev. Florianópolis: Insular, Editora da UFSC, 2007b.

MORAES JÚNIOR, Enio. **O ensino do interesse público na formação dos jornalistas: elementos para a construção de uma pedagogia**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORETZSOHN, Sylvia. **O caso Tim Lopes: o mito da “mídia cidadã”**. s/d. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/moretzsohn-sylvia-tim-lopes.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

OLIVEIRA, Eliane Freire de. **Múltiplas possibilidades: a estruturação dos projetos experimentais no ensino de jornalismo**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORTRIWANO, Gisela S. **A informação no rádio - os grupos de poder e a determinação dos conteúdos**. São Paulo: Summus, 1985.

ORTRIWANO, Gisela S. Radiojornalismo no Brasil: fragmentos de história. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p. 66-85, dez.-fev. 2002-2003.

PALACIOS, Marcos. Um prefácio com muitas maiúsculas. In: MACHADO, Elias. **O ciberespaço como fonte para os jornalistas**. Salvador: Calandra, 2003.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Participação nas rádios comunitárias no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 21., 1998, Recife. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

_____. Rádio comunitária na Internet: empoderamento social das tecnologias. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 30, p. 115-125, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.metodista.br/poscom/cientifico/publicacoes/docentes/artigos/artigo-0022>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

POLETTTO, Thays Renata. Currículo e mercado: a determinação dos conteúdos em radiojornalismo e disciplinas afins, as estratégias de ensino e os conflitos no estudo de formatos radiofônicos não lucrativos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/.../CI-186-03.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

QUADROS, Cláudia Irene de. Jornalismo público, rádio e internet: uma combinação possível? **Comunicação e Espaço Público**, ano 7, v. 5, n. 1, p. 42-54, 2005. Disponível em: <<http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/c77a318c2e9a1ed812b93672773f8a16.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

RIBEIRO, Jorge Cláudio. A ética como fator de resistência no jornalismo. **PCLA**, v. 3, n. 1, out.-dez. 2001. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/forum%209-2.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

RIZZINI, Carlos. **O ensino de jornalismo**. Rio de Janeiro: MEC, 1953.

ROCHA, Samantha Viana Castelo Branco. **Os desafios dos Projetos Experimentais em jornalismo**. 1998. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1998.

RODRIGUES, Carla; SOARES JÚNIOR, Creso. Radiojornalismo, webjornalismo e formação profissional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2009, Curitiba. **Resumos...** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0915-1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SANT'ANNA, Francisco. Radiojornalismo no Brasil: um jornalismo sem jornalistas. **Líbero**, ano 11, n. 22, p. 75-92, dez. 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/ensinodareportagem/artigos/Radiojornalismo%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SANTORO, Luiz Fernando. Rádios Livres: o uso popular da tecnologia. **Revista Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, ano 3, n. 6., p. 97-103, set. 1981.

SCHOENHERR, Rafael. Considerações sobre validade de produtos de TCC em Jornalismo. **REBEJ** – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Ponta Grossa, v.1, n.8, p. 77-96, jan.-jun. 2011: Disponível em: <<http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/187/131>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

SOUSA, Jorge Pedro. **Desafios do ensino universitário do jornalismo ao nível da graduação no início do século XXI**. 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/sousa-jorge-pedro-desafios-do-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2010.

SOUSA, Sandra Sueli Garcia de. **Rádios ilegais: da legitimidade à democratização das práticas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1997. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/radios_ilegais.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2011.

TRAQUINA, Nelson. **O estudo do jornalismo no século XX**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

Bibliografia consultada

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003.

BELAU, Angel Faus. **La Radio**: introducción a um medio desconocido. Madrid: Guadiana, 1973.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. 2. ed. São Paulo: EDUSP/COM-ARTE, 1992.

BLÁZQUEZ, Niceto. **Ética e meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2000.

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRECHT, Bertolt. Teoria do Rádio. In: MEDITSCH, Eduardo (org.) **Teorias do rádio**. Florianópolis: Insular, 2005, p. 35-45.

CHANTLER, Paul; HARRIS, Sim. **Radiojornalismo**. São Paulo: Summus, 1998.

_____; STEWART, Peter. **Fundamentos do radiojornalismo**. São Paulo: Roca, 2006.

ECHANIZ, Arantza; PAGOLA, Juan. **Ética do profissional da comunicação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

FELICE, Mauro. **Jornalismo de rádio**. Brasília: Thesaurus, 1981.

FERRARETO, Luiz Artur. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre a educação** (diálogos). v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GANZ, Pierre. **A reportagem em rádio e televisão**. Lisboa: Inquérito, 1999.

HUDEEC, Vladimir. **O que é jornalismo?** Lisboa: Editorial Caminho, 1980.

LIMA, Zita de Andrade. **Princípios e técnica de radiojornalismo.** Brasília: Inciform, 1970.

MACIEL, Suely. **A interatividade no diálogo de viva-voz na comunicação radiofônica.** Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARQUES DE MELO, José. **A opinião no jornalismo brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1985.

MCLEISH, Robert. **Produção de rádio:** um guia abrangente sobre produção radiofônica. São Paulo: Summus, 2001.

MEDITSCH, Eduardo (org.). **Teorias do rádio:** textos e contextos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2005.

_____; ZUCULOTO, Valci (org.). **Teorias do rádio:** textos e contextos. v. 2. Florianópolis: Insular, 2008.

MOREIRA, Sônia Virgínia. **O rádio no Brasil.** Rio de Janeiro: Mil Palavras, 2000.

_____; DEL BIANCO, Nélia R. (org.). **Desafios do rádio no século XXI.** São Paulo: Intercom; Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

ORTRIWANO, Gisela S. Interatividade entre rosas e espinhos. **Revista Novos Olhares**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 13-30, 2. sem. 1998.

PARK, Robert E. A notícia como forma de conhecimento. In: STEINBERG, Charles S. (org.). **Meios de comunicação de massa.** São Paulo: Cultrix, 1966, p. 169-185.

PIERNES, Guillermo. **Comunicação e desintegração na América Latina.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

PRADO, Emílio. **Estrutura da informação radiofônica.** São Paulo: Summus, 1989.

SCHAFER, R. Murray. Rádio radical. In: BENTES, Ivana; ZAREMBA, LÍlian (org.). **Rádio Nova:** constelações da radiofonia contemporânea. Rio de Janeiro: UFRJ-ECO-Publique, 1997, p. 27-39.

SPERBER, George Bernard. **Introdução à peça radiofônica.** São Paulo: EPU, 1980.

Portais eletrônicos consultados

portal.inep.gov.br/

portal.mec.gov.br/

www.abert.org.br/

www.eca.usp.br/radiojornalismo