UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luciana Hiromi Yamada da Silveira

Literacia matemática e prática jornalística

O que o jornal revela sobre o que o jornalista sabe

SÃO PAULO
2016

Luciana Hiromi Yamada da Silveira

Literacia matemática e prática jornalística

O que o jornal revela sobre o que o jornalista sabe

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Área Temática: Ensino de Ciências e Matemática
Orientador: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

SÃO PAULO
2016

S587i

Silveira, Luciana Hiromi Yamada da

Literacia matemática e prática jornalística: o que o jornal revela sobre o que o jornalista sabe / Luciana Hiromi Yamada da Silveira; orientador: Vinício de Macedo Santos. – São Paulo, 2016.

142 p.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

1. Educação matemática 2. Ensino superior 3. Jornalismo 4. Análise de conteúdo I. Santos, Vinício de Macedo, orient. II. Título.

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.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciana Hiromi Yamada da Silveira

Aprovado em:

Literacia matemática e prática jornalística

Banca Examinadora

O que o jornal revela sobre o que o
jornalista sabe

Prof. Dr.

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em
Educação.

Instituição:

Assinatura:

Área Temática: Ensino de Ciências e
Matemática

Prof. Dr.

Instituição:

Orientador: Prof. Dr. Vinício de Macedo
Santos

Assinatura:

Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura:

Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura:

Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura:

Dedicatória

Para
todos
os que
somaram
os últimos
passaralhos
e acharam que tinham errado a conta.

Agradecimentos

Ao professor Vinício de Macedo Santos, sempre educado e encorajador. Caberia a ele uma página de *Desculpas* em vez de *Agradecimentos*, mas não sei se as normas técnicas permitiriam mais esse desvio.

Aos meus professores no curso de Jornalismo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – quinze anos depois, percebo que ainda aprendo com memórias das aulas.

Ao meu pai Roque (e suas aulas particulares de geometria nas manhãs de sábado!) e minha mãe Lúcia, que sempre cuidaram de tudo o que precisava ser cuidado. E aos meus irmãos Lauro e Leda, que aumentaram minha família com minha cunhada Anapaula, meus sobrinhos Otávio e Bianca, e meu cunhado Gabriel. Todos vocês participam involuntariamente do esforço coletivo que é manter meu equilíbrio.

Aos amigos de antes e de sempre – os que ainda fazem do jornalismo algo melhor, e os que levaram seus talentos para outros caminhos.

Resumo

SILVEIRA, Luciana Hiromi Yamada da. Literacia matemática e prática jornalística: o que o jornal revela sobre o que o jornalista sabe. 2016. 142 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Literacia matemática é a capacidade de identificar, compreender e utilizar noções quantitativas e matemáticas na vida prática. A falta dessa habilidade entre jornalistas é responsável por erros em reportagens e também pela limitação do trabalho de apuração. Esta pesquisa investiga a ocorrência e as formas como informações quantitativas são inseridas em notícias, e discute seu papel na formação de estudantes de jornalismo, enfatizando a necessidade de pensar números em contexto e de compreender os conhecimentos matemáticos como uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania. Ao campo da pesquisa em Educação Matemática, o trabalho traz uma perspectiva voltada ao ensino de matemática em nível superior para carreiras não-afins.

Palavras-chave: Educação matemática. Ensino Superior. Jornalismo. Competência numérica.

Abstract

SILVEIRA, Luciana Hiromi Yamada da. Mathematical literacy and journalistic practice: what the newspapers reveal about what the journalist knows. 2016. 142 p. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Mathematical literacy is the ability to identify, understand and apply quantitative and mathematical knowledge in the everyday life. When lacking this ability, journalists not only make mistakes in reporting, but also become limited in their investigations. The present study researches how often and in which ways quantitative information is used in the news, and argues about its place in the journalism school, emphasizing the importance of thinking about numbers in their context and of understanding mathematical knowledge as an imperative tool for citizenship. To the Mathematics Education research field, this work provides a perspective on teaching Mathematics in higher education for careers outside of STEM.

Keywords: Mathematics education. Higher education. Journalism. Mathematical literacy.

LISTA DE FIGURAS

	Página	Título ou descrição	Fonte
Fig. 1-1	14	Massa	Reprodução da página 3 da edição 367 (primeira quinzena de junho de 2010) do <i>Jornal do Campus</i> – exemplar pertencente ao acervo da Biblioteca da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP)
Fig. 1-2	16	Crise	Reprodução de página especial do site <i>Portal Imprensa</i> , disponível em: http://www.portalimprensa.com.br/imprensa360/mortesedemissoes.asp#demissoes
Fig. 2-1	26	Formulário de codificação	Reprodução do formulário utilizado na análise de conteúdo (elaboração própria)
Fig. 3-1	35	Diagrama de Gutenberg	Diagrama adaptado de Lidwell, Holden e Butler (2010) e reprodução de página do jornal diário <i>Fréttablaðið</i>
Fig. 4-1	59	De humanas	Reprodução de tweet publicado por @luanlovato em 24/10/2015, disponível em: https://twitter.com/luanlovato/status/602584904258494464
Fig. 7-1	76	Complexidades	Montagem com quadros do episódio 116 – “And Maggie makes three” (sexta temporada, 1995) do seriado de animação <i>The Simpsons</i>

LISTA DE TABELAS

	Página	Título ou descrição
Tab. 2-1	21	Resultados da pesquisa de Maier (2002)
Tab. 2-2	21	Resultados da pesquisa de Brand (2008)
Tab. 3-1	30	Frequência de ocorrência de informações quantitativas por tipo e por editoria
Tab. 3-2	32	Frequência de ocorrência de informações quantitativas por tipo e por editoria, após exclusão de textos que apresentavam apenas contagens e enumerações, ou contagens e enumerações estimadas
Tab. 3-3	33	Frequência de ocorrência de informações quantitativas por editoria (com e sem contagens/ enumerações)
Tab. 3-4	34	Frequência por editoria e média, mediana e moda de ocorrência de informações quantitativas por texto por editoria
Tab. 3-5	36	Frequência de ocorrências e média, mediana e moda de ocorrência de informações quantitativas por texto, restritas aos textos principais do jornal
Tab. 3-6	37	Ocorrências da categoria “Estatística descritiva”, por editoria
Tab. 4-1	48	Respostas sobre a exigência de formação superior em jornalismo para o exercício da profissão, obtidas em pesquisa de Mick e Lima (2013)
Tab. 4-2	54	Ocorrência de disciplinas relacionadas à literacia matemática no currículo obrigatório de vinte cursos de jornalismo

SUMÁRIO

1 Introdução	13
2 Análise de Conteúdo	19
2.1 Definição, usos e finalidades	19
2.2 Conceitualização e propósito (1)	20
2.3 Planejamento (2)	22
2.4 Pré-teste e ajustes	27
2.5 Determinação de hipóteses	27
3 Coleta e análise de dados (3)	29
3.1 Amostragem	29
3.2 Aplicação e resultados gerais	29
3.3 Frequência de ocorrências	30
3.4 Comparação entre editorias	33
3.5 Textos principais	35
3.6 Categorias	37
3.7 Estatística descritiva	37
3.8 Discussão	38
4 Formação de jornalistas	41
4.1 Origens da escola de jornalismo	41
4.2 A influência da ditadura na formação de jornalistas no Brasil	43
4.3 Reflexões sobre a obrigatoriedade do diploma no Brasil	44
4.4 Efeitos da obrigatoriedade do diploma no perfil do jornalista	45
4.5 Crítica sobre as escolas de jornalismo	48
4.6 Novas Diretrizes Curriculares	50
4.7 Seleção dos cursos e pontos observados	52
4.8 Presença (e ausência) de disciplinas relacionadas nos currículos obrigatórios	54
4.9 Necessidades crescentes	57
5 Educação Matemática e formação do jornalista	61
5.1 A pesquisa em Educação Matemática	61
5.2 Controle de qualidade	62
5.3 Observações sobre o campo de pesquisa	63
5.4 Educação matemática após o ensino secundário	64
5.5 Educação matemática crítica para estudantes de graduação	65
5.6 Numeracia, alfabetização quantitativa e competência matemática	66
5.7 Currículo por competências	67

5.8 Matemática e formação profissional	69
5.9 Jornalismo, interesse público e matemática	70
5.10 Currículo, teoria e prática	71
6 Considerações finais	75
6.1 Além da escola de jornalismo	77
Referências bibliográficas	79
Apêndice – Modelo básico de entrevista	87
Anexo A – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo	91
Anexo B – Currículos obrigatórios de cursos de jornalismo	101

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é escrita na primeira pessoa¹. O senso comum me diz que a terceira pessoa me faria parecer mais objetiva. Mas essa é a ilusão da impessoalidade, que também aflige o jornalismo. “No conceito original o método é objetivo, e não o jornalista”, explicam Kovach e Rosenstiel (2003, p. 116). Minha pesquisa não pode ser separada das minhas experiências como estudante de jornalismo e como observadora de estudantes de jornalismo, ou das minhas convicções e dúvidas sobre o jornalismo, ou mesmo de meus hábitos como leitora e consumidora de veículos noticiosos. Minha opção é tornar essa relação visível.

Assim, meu interesse no tema nasceu de observações e experiências na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Em 2001, em uma das primeiras aulas do curso de jornalismo, vi a enorme insatisfação e uma pequena dose de pânico de meus novos colegas quando o professor de artes gráficas pediu que fizéssemos a conversão de paicas² em milímetros. Isso aconteceu poucas semanas após nossa aprovação na Fuvest – e, naquele ano, o curso havia tido a segunda nota de corte mais alta do vestibular (atrás, é claro, da Medicina). Eram pessoas que, poucas semanas antes, resolviam questões muito mais complicadas nas provas de matemática do vestibular – mas que, com a matrícula feita na ECA, não viam cabimento em continuar com essa história de números e contas.

Apesar desse primeiro desgaste, sobrevivemos sem grandes deslizes numéricos pelos jornais-laboratório da faculdade. Já os estudantes do curso noturno, que realizavam seus laboratórios no semestre seguinte ao meu grupo matutino, tropeçaram em um cálculo de porcentagem na manchete da edição 270 do *Jornal do Campus*, em 2003³.

A reportagem tratava do aumento do policiamento na Cidade Universitária, alertando que seria um crescimento de 70%. O texto, no entanto, informava que o campus receberia 21 policiais a mais em relação aos nove que já atuavam na região, representando assim um aumento de 233,33%⁴.

Naquela semana, um de meus colegas descreveu o episódio por email:

Não era necessária nenhuma revisão apurada para desmanchar a grotesca falha matemática; uma

---

1 Algumas colocações sobre o uso da primeira pessoa na escrita acadêmica podem ser encontradas em Haraway (1988), Webb (1992) e Hamill (1999).

2 Paica (ou pica, em inglês) é uma medida tipográfica que corresponde a 12 pontos. Ela mede 1/6 de polegada, ou 4,233mm.

3 A edição é uma das muitas que estão faltando da coleção do *Jornal do Campus* no acervo da biblioteca da ECA, dificultando sua recuperação.

4 O erro ocorreu porque os repórteres e editores consideraram como 100% o valor final, e não o inicial.

olhada mínima do Secretário de Redação na capa impediria o desastre. Espantou-me, ainda, a tranquilidade com que a classe responsável por colocar o *Jornal do Campus* aos risos públicos continuou distribuindo os exemplares, já detectado o erro. Por uma questão de respeito ao jornal e a seu público leitor, a distribuição deveria ser interrompida.

Voltei a pensar no tema quando retornei à ECA para minha pesquisa de mestrado. Como estagiária PAE (Programa de Aperfeiçoamento de Ensino) de disciplina do curso de jornalismo entre 2008 e 2010, encontrei reações e erros parecidos nos novos estudantes. Um erro de porcentagem passou relativamente despercebido dentro das páginas do jornal; já as “8700 toneladas” de alimentos levadas do restaurante bandejão e distribuídas por moradores do Crusp⁵ em 2010 estavam tragicamente no espaço nobre e muito visível da matéria principal da edição.

Massa

Na reportagem de capa da edição 367, informação da linha fina cita “8700 toneladas” de alimentos retirados do bandejão. Eram, na realidade, 8700 kg.

Segunda quinzena de junho de 2010

Universidade

Jornal do Campus **3**

Crusp invade bandejão e redistribui alimentos

Foram entregues **8700 toneladas** para moradores e estudantes; Coseas nega interrupção na entrega de mantimentos

Para Coseas, a falha foi comunicação com Crusp

Eduardo Graziani

Há uma semana sem receber os alimentos da Coseas (Coordenadoria de Assistência Social), moradores do Crusp entraram na madrugada do dia 11 nas dependências do restaurante universitário e retiraram os alimentos ali armazenados. A ação foi decidida em assembleia, convocada na quinta (10), por cerca de 70 estudantes.

A Associação de Moradores do Crusp (AmorCrusp) diz que não houve contato da Coseas para a retirada dos alimentos, como vinha ocorrendo anteriormente. Ela ainda acrescentou que a decisão de invadir o bandejão, caso a quantidade repassada continuasse a ser insuficiente, já havia sido aprovada numa Assembleia de Moradores em maio. A Coordenadoria divulgou nota afirmando ter liberado os alimentos na semana de Corpus Christi e que os moradores não compareceram no dia determinado para a distribuição.

Na seção, parte da cerca foi derrubada e o cadeado de acesso aos depósitos

quebrado com o auxílio de uma marreta. Durante uma hora e meia, as caixas passaram de mão em mão por mais de 60 estudantes, transportando os alimentos até a sede da AmorCrusp. Não houve intervenção da Guarda Universitária, que se manteve à distância.

Desde 2000, são repassados semanalmente para a Associação os alimentos a serem distribuídos durante os períodos de greve. A entidade apresentou ofícios em que solicitava aumento da cota, já que as quantidades liberadas seriam insuficientes para a projeção de 450 moradores feita pela Coseas. Segundo a Associação, mesmo o aumento paulatino nas quantidades de itens básicos como arroz (240Kg; 300Kg; 330Kg; 450Kg) e feijão (120Kg; 150Kg; 180Kg; 240Kg) não supria as demandas.

Na sexta-feira (11) os alimentos retirados do restaurante foram entregues a mais de 300 moradores. A distribuição aconteceu das 23h às 3h da madrugada.

Com base na lista de itens distribuídos por moradores, a Associação calculou que foram entregues cerca de 8700 toneladas de alimentos, suficientes para as próximas duas semanas.

Como se dava a entrega de alimentos aos alunos?

Wáldyr Jorge: Durante a semana, os alunos entravam em contato com a secretaria da Coseas, que separava os alimentos e disponibilizava para eles, sempre às sextas-feiras ao meio dia. Isso acontecia sempre com o aviso de que iriam buscar esses alimentos. Após isso, os próprios alunos cuidavam da distribuição.

Precede a acusação de duas semanas sem o recebimento de alimento?

WJ: Não é verdade. Na semana do Corpus Christi nós aguardamos os alunos no bandejão central, ao meio dia, para que eles recebessem os alimentos. Naquela semana, dado o feriado, eles não se comunicaram conosco e não apareceram para retirar o material. Durante toda a semana seguinte, eles também não entraram em contato. Porém, independente disso, nós estávamos preparados para fazer a entrega dos alimentos na sexta-feira, dia 11.

Quanto foi furtado?

WJ: Não há um número exato, pois a polícia terá que fazer uma perícia. Calcula-se algo em torno de 12 toneladas de alimentos. Um freezer também foi removido de dentro do depósito. Foram danificadas as duas portas de entrada, o alamborado de proteção, duas portas de aço, duas de alumínio, uma grade de ferro para a proteção do almeixeiro e cinco portas internas foram arrombadas, sendo quatro delas de câmaras frigoríficas.

A distribuição dos alimentos será retomada?

WJ: Nós não temos alimento estocado. Todo o alimento em que se faria a projeção de distribuição foi saqueado e não há como fazer compras pois a USP está parada.

Leia a entrevista na íntegra no JC Online.

Quando comentei sobre esses casos com meu pai, professor de matemática, ele compartilhou comigo uma história que havia testemunhado na década de 1970, quando era estudante universitário. Em um dos corredores da PUC-Campinas, uma estudante atirou ao chão, revoltada, um enorme livro de Estatística. “Eu não entrei no curso de Comunicação para ter que ter aulas de matemática”, reclamou.

⁵ Conjunto residencial da USP, administrado pela Superintendência de Assistência Social da Universidade com a finalidade de prover moradia gratuita para estudantes de graduação e de pós-graduação que atendam requisitos socioeconômicos.

Essas histórias estavam na minha cabeça quando analisei 338 peças infográficas para minha dissertação. Infográficos⁶ não são necessariamente quantitativos, mas isso acontece com frequência. Entre os critérios no meu modelo de análise estavam a precisão e seleção dos dados. O que eu percebi nessa leitura foi que erros crassos de porcentagem ou de unidades de massa raramente chegavam ao fotolito – como bem apontou meu colega no email transcrito, tais “desastres” são facilmente evitados por revisores, editores ou qualquer outro jornalista mais atento passando por perto do monitor. No entanto, muitos infográficos faziam uso superficial de dados quantitativos, isto é, eles eram apresentados como verdades (revestidas da precisão dos números), mas sem explicar ou destacar o que eles representavam. É o caso de um ranking apontando quais as rodovias de São Paulo com o maior número de acidentes por ano – sem que o repórter se atentasse à quantidade de veículos que percorrem cada uma delas nesse período.

Com o mestrado defendido, carreguei essa ideia para meu projeto de doutorado. Mas não sabia onde encaixar uma pesquisa sobre a ocorrência – e também a ausência – de informações de caráter matemático e estatístico em reportagens dos veículos jornalísticos. Talvez por influência da minha experiência como estagiária PAE, o projeto se voltou para a formação dos jornalistas. Descartei o Instituto de Matemática e Estatística, tentei a Escola de Comunicações e Artes. Mas, por sorte ou coincidência, foi na Faculdade de Educação que a pesquisa encontrou seu espaço.

Foi também na Faculdade de Educação que descobri a ansiedade que um doutorado pode causar. Foram meses e meses de um passo para a frente e uma dúzia de passos para trás. Um dos passos para a frente, talvez, tenha sido a empatia imediata com aqueles que sofrem da tal ansiedade matemática.

A pesquisa em Educação Matemática era um campo estranho para mim, depois de tantos anos pensando a Comunicação e apenas a Comunicação. Também pela primeira vez, percebi que era necessário explicar do que eu estava falando quando o assunto era Jornalismo. Não adianta chegar falando de lide e linha fina⁷, de Joseph Pulitzer e de Cásper Líbero. São ajustes que pareciam mais simples em 2011, quando submeti meu projeto, do que em 2015, já nas etapas finais desta pesquisa.

Estou certa de que jornalistas de todas as décadas estão prontos para contar sobre suas dificuldades. Nos anos da ditadura, por exemplo, fazer jornalismo era arriscar a vida. Hoje em dia, jornalistas arriscam no máximo sua dignidade e sua habilidade de pagar as contas.

---

6 Elemento jornalístico no qual “a forma é utilizada para reproduzir relações entre as ideias e para ajudar a construir narrativas” (Silveira, 2010, p.58). Alguns dos formatos mais comuns são fluxogramas, mapas, gráficos de barra ou pizza.

7 No jornalismo, lide (ou *lead*, do inglês) se refere às primeiras linhas de um texto, e deve trazer as informações centrais da notícia e/ou gerar interesse. Linha fina é o elemento da diagramação do jornal que se comporta como um subtítulo do texto jornalístico.

Crise

Reprodução de página
especial no site Portal

Imprensa sobre
demissões em órgãos
da imprensa no ano de
2015.

imprensa 360°
OS DEBATES DE 360° E AS PERSPECTIVAS PARA 2015

— Demissões —

JANEIRO

- Folha de S.Paulo fecha sucursal em Ribeirão Preto (SP) e demite cinco jornalistas.

MAIO

- CartaCapital realiza cortes na redação e em outros departamentos. Deixaram a publicação cerca de dez funcionários, entre eles quatro jornalistas.

JUNHO

- Eumano Silva é demitido da revista IstoÉ Brasília, onde exercia o cargo de diretor.

- Editora Abril vende sete títulos para a Caras (Placar, Contigo, Você SA, Você RH, Ana Maria, Titi e Arquitetura e Construção) e realiza mais de 120 cortes.

JULHO

- Sete jornalistas são demitidos do jornal A Tribuna. Corte afetou outros 23 funcionários.

- Brasil Econômico encerra atividades por problemas financeiros. Cerca de trinta profissionais são demitidos. Conteúdo passa a ser produzido e editado pela editoria de economia do portal iG.

- TV Cultura demite mais de cinquenta funcionários, entre eles dois jornalistas.

- Jornal O Tempo, de Belo Horizonte (MG), demite 11 jornalistas, além de funcionários do departamento comercial e de telemarketing.

MARÇO

- Editora Segmento demite vinte funcionários, entre eles sete jornalistas e um estagiário de redação.

- Editora Três fecha a revista IstoÉ Gente e anuncia a demissão de 20% dos jornalistas de todas suas redações.

- Record demite vinte funcionários no setor de maquinaria.

- Após 12 anos, Mauro Beting é demitido da Bandeirantes.

- Band demite cinquenta profissionais e encerra três programas no Rio de Janeiro ("Jogo Aberto RJ", "Os Donos da Bola RJ" e "Brasil Urgente RJ").

- TV Bahia, afiliada da Globo, demite 37 funcionários.

AGOSTO

- Portal Terra reestrutura negócio, com corte de 80% da redação – aproximadamente sessenta jornalistas. Oito permanecem. Empresa anuncia o fechamento das sucursais das redações no Rio de Janeiro (RJ), Brasília (DF) e Porto Alegre (RS).

- Agência Estado demite um fotógrafo e cinco repórteres.

- RedeTV! demite oito jornalistas para "desinchar" redação.

SETEMBRO

- Infoglobo passa por nova reestruturação. Mais de quarenta jornalistas são desligados.

ABRIL

- Veja encerra as atividades da Veja Brasília e Veja BH no impresso. Uma média de quarenta profissionais são desligados.

- Após 22 anos, Folha de S.Paulo encerra a publicação da coluna de automobilismo de sua versão impressa.

- Após 14 anos, Estadão anuncia fim da coluna de Arnaldo Jabor.

- Estadão inicia processo de demissões. Cortes atingem 120 funcionários, entre eles quarenta jornalistas. Caderno de "Esportes" chega ao fim e tem circulação apenas aos domingos.

- Band extingue edições locais do "Brasil Urgente" e reduz departamento esportivo.

- Jornal O Sul, da Rede Pampa de Comunicação, anuncia o fim da versão impressa.

- Folha de S.Paulo inicia demissões, 25 profissionais são afastados. Suplementos são descontinuados e incorporados a outros cadernos.

- Jovem Pan demite os jornalistas Anchieta Filho, Claudio Carsughi e Roberto Muller.

- SBT encerra o telejornal "Notícias da Manhã" e demite 46 funcionários.

- Imprensa Livre, único jornal do litoral de SP, encerra atividades e 22 profissionais são desligados.

- Band demite três editores do programa "Café com Jornal".

- Agora São Paulo desliga sete funcionários.

OUTUBRO

- ESPN Brasil demite 34 profissionais entre jornalistas, cinegrafistas, editores de imagem etc. Redação do Rio de Janeiro é reduzida a dois repórteres.

- Editora Abril encerra versão digital da INFO, que se torna uma página especial de tecnologia de Exame. Doze pessoas são demitidas.

- Em grave crise financeira, jornal O Dia demite trinta jornalistas.

- Gazeta do Povo demite 11 jornalistas, entre eles o premiado repórter Mauri König.

- Rodrigo Constantino, economista e blogueiro de Veja, é demitido.

- Petrobras dispensa mais de quinhentos funcionários em reforma do setor de comunicação.

Entre 2012 e 2015, notícias de demissões em massa de jornalistas chegavam mês a mês – ah, esses jornalistas cobrindo suas próprias demissões! –, atingindo amigos, conhecidos e estranhos. Meus amigos da faculdade de jornalismo enfrentam a demissão ou a sobrecarga de trabalho nas redações esvaziadas. Nas redes sociais, os estudantes de jornalismo dos meus estágios PAE são como um *reality show* sobre a impossibilidade de se firmar na carreira, mesmo tentando e experimentando as mais diversas plataformas e os mais questionáveis regimes de trabalho.

Ao mesmo tempo, com mais responsabilidades no meu emprego institucional e sem vínculos com o Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA, me afastei cada vez mais do jornalismo. Da ideia de jornalismo. E ler e reler os 846 textos de jornal selecionados nesta pesquisa só agravaram o quadro.

Em 2001, Bernardo Kucinski falava de ex-jornalistas que viraram representantes farmacêuticos como se tivesse sido uma opção. Quinze anos depois, me pergunto se existia a opção do jornalismo. A verdade é que tive dificuldades em escrever uma tentativa de contribuição para a formação de jornalistas porque fui envolvida em dúvidas sobre o jornalismo.

Estou apoiada nas minhas últimas e mais persistentes convicções. A primeira, de que o jornalismo é um elemento fundamental para o exercício da cidadania. A segunda, de que a formação do jornalista é importante não como ferramenta de reserva de mercado ou mero treinamento de técnicas, mas como oportunidade de reflexão sobre o papel do profissional na sociedade. E, por fim, que a literacia matemática⁸ é essencial para a vida social, possibilitando ao cidadão compreender e criticar sua realidade.

A ideia de literacia matemática enfatiza a capacidade de “formular, empregar e interpretar a matemática em diversos contextos” (OECD, 2013). Essa definição não elimina a necessidade do conhecimento matemático, mas sim reforça a importância de que esse conhecimento tenha uma dimensão de aplicação. Na minha pesquisa, essa dimensão é a prática jornalística.

Esta tese articula a literacia matemática e a prática jornalística, tendo em vista a formação do profissional no ensino superior. Assim, está organizada em três eixos.

O primeiro eixo traz um estudo da prática jornalística por meio de uma análise de conteúdo. Os procedimentos da análise estão descritos no segundo capítulo, enquanto o terceiro capítulo traz os resultados e uma discussão sobre eles.

Com essa análise, identifiquei a frequência e os saberes matemáticos aplicados em textos do jornal *Folha de S. Paulo*. Observei que as informações quantitativas são frequentes nos textos da imprensa, em todas as editoriais, mas abordadas de forma superficial e muitas vezes sem tratamento.

---

8 Diversas expressões em inglês tentam emcompassar esse tipo de conhecimento e habilidade. Escolhi a expressão adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por oferecer documentação clara sobre sua definição e por sua incluir aspectos que considero necessários ao fazer jornalístico, enfatizando o matemático em vez do numérico. Na tradução, optei pelo termo utilizado pelo português Ponte (2008).

Por mais que o uso de números seja algo muito presente e desejável no jornalismo – por trazer a ideia de precisão e de objetividade –, ele acaba restrito pela falta de familiaridade do jornalista com matemática e estatística e também pela sobrecarga nas redações cada vez mais enxutas.

O segundo eixo pensa a formação do jornalista no Brasil. No quarto capítulo, há referências à formação desse profissional em outros países com o objetivo de contextualizar a escola brasileira de jornalismo, mas a ênfase está na especificidade de nosso cenário trazida pela questão do diploma⁹.

Para conhecer a formação oferecida atualmente a essa profissional – e procurar pistas sobre a presença ou ausência da matemática –, os documentos consultados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (implantadas em 2013) e os currículos dos cursos de graduação. Entrevistas com coordenadores de cursos de jornalismo complementaram a análise de documento, trazendo diferentes perspectivas e explicando as motivações na construção dos currículos.

O terceiro eixo trata da Educação Matemática. O quinto capítulo delimita a área de interesse dentro da área de pesquisa e destaca a literacia matemática. Esses saberes são então pensados do ponto de vista do jornalismo e do interesse público.

No sexto e último capítulo apresento minhas conclusões. Por um lado, a real dificuldade para que a literacia matemática seja incorporada ao currículo dos cursos de jornalismo no futuro próximo. Mas, no copo meio cheio, a confirmação de que a matemática pode contribuir significativamente para a prática jornalística e consequente melhoria do produto jornalístico – a notícia.

Entre tantas dificuldades, o curso de jornalismo mostra resiliência e capacidade de evoluir. Mesmo que as Diretrizes atuais não contemplem os saberes matemáticos, elas tampouco vetam sua inclusão.

O lugar da literacia matemática no currículo de jornalismo não está no fato de que ela não se torna obsoleta – como um software ou um equipamento tecnológico –, ou de que ela atende às mais diversas especialidades – do jornalismo econômico ao esportivo. A literacia matemática tem lugar na formação do jornalista porque não deve ser pensada como uma técnica, mas como um elemento fundamental para a essência da prática jornalística.

---

9 A obrigatoriedade do diploma de jornalismo para exercício da profissão, que durou de 1969 a 2009, profissionalizou a categoria e teve forte impacto no perfil do jornalista brasileiro, como é possível observar por meio de pesquisas realizadas em 1972 (Marques de Melo, 2013) e 2012 (Mick e Lima, 2012).

2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo foi o meu caminho familiar quando não sabia por onde (re)começar. Enquanto a análise de discurso sempre me deixou desconfortável – preferia as soluções exclusivas da matemática em vez das leituras abertas da literatura –, a análise de conteúdo me oferecia uma lógica binária para ler o jornalismo. Ela traz a segurança da racionalidade, mas é flexível para as necessidades específicas de cada pesquisa.

Este capítulo apresenta a metodologia e as escolhas adotadas na análise de conteúdo sobre a ocorrência (e a ausência) de informações matemáticas e quantitativas em um veículo jornalístico. Minha proposta é conhecer melhor a prática jornalística por meio do produto jornalístico.

2.1 DEFINIÇÃO, USOS E FINALIDADES

Análise de conteúdo é um método de análise quantitativa, sistemática e objetiva de características de mensagens de comunicação (Neuendorf, 2002, p.1), que atribui valores numéricos para categorizar o conteúdo. Como uma abordagem quantitativa, “o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo” (Bardin, 2011, p.26).

Por ser sistemática, essa atribuição deve obedecer a regras estabelecidas em um plano de pesquisa. Para que seja objetiva, “as categorias de análise devem ser definidas de forma tão precisa que diferentes analistas possam aplicá-las ao mesmo corpo de pesquisa e obter os mesmos resultados” (Bereleson, 1952, p.16). As operações de pesquisa também devem ser documentadas e divulgadas, para que o procedimento seja compreendido e replicável (Krippendorff, 1990, p.29).

Restringindo-se ao conteúdo manifestado, a análise de conteúdo busca o caráter científico com procedimentos de validação da coleta de dados, como o uso de múltiplos codificadores com índices de confiança. Aqui, a forma de aumentar a consistência da coleta de dados foi o desenvolvimento de um protocolo de codificação claro e específico, que pudesse ser seguido sem gerar dúvidas.

Embora esteja ancorada no rigor na coleta de dados, a análise de conteúdo tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)” (Bardin, 2011, p.44). Essas inferências, longe de serem adivinhações, são “efetuadas a partir do material reconstruído” (Bardin, 2011, p.149) obtido no processo de análise, que transforma o conteúdo em dados.

Pensar as condições de produção do jornal é uma etapa essencial nesta pesquisa. Sumariar as operações e opções numéricas que aparecem com frequência nos textos jornalísticos

ajuda a indicar quais são os conhecimentos e habilidades essenciais para o exercício do jornalismo atualmente. Já refletir sobre as ausências mostra lacunas e inseguranças que apontam quais os conhecimentos e as habilidades que podem levar a um jornalismo que cumpra melhor sua função social.

Esta análise de conteúdo segue a proposta de Riffe, Lacy e Fico (2005, p.40), que organiza o trabalho em três estágios: 1) conceitualização e propósito, 2) planejamento, e 3) coleta e análise dos dados. Os dois primeiros estágios são descritos neste capítulo; o terceiro estágio é discutido no próximo capítulo.

2.2 CONCEITUALIZAÇÃO E PROPÓSITO (1)

O foco desta análise de conteúdo é o uso de informações quantitativas na produção de conteúdo jornalístico. Dois levantamentos anteriores, um realizado nos Estados Unidos e outro na África do Sul, ajudaram a orientar os procedimentos desta pesquisa. As duas análises consultadas também fornecem dados sobre a ocorrência de informações quantitativas em textos jornalísticos, criando um referencial para contextualizar os dados que foram obtidos na análise brasileira.

O levantamento de Maier (2002) estudou a cobertura local do diário norte-americano *The News Observer* durante trinta dias consecutivos. O autor parte de duas observações: a primeira, de que competência numérica é essencial para jornalistas; a segunda, de que “a incompetência matemática de jornalistas é praticamente lendária” (Maier, 2002, p.533). Além de contar e identificar¹⁰ os tipos de erros¹¹ matemáticos encontrados no jornal, o autor também estudou a frequência de reportagens envolvendo cálculos numéricos.

Foram analisados 536 textos¹² assinados nas seções A (primeiro caderno, reservado para notícias nacionais e opinião), Metro (notícias locais) e Business (Economia) publicadas durante 30 dias, gerando os seguintes resultados:

---

¹⁰ Maier classificou erros relacionados a aspectos quantitativos e numéricos nas seguintes categorias: números não computam, interpretação errada de números, uso incorreto de terminologia matemática, linha de base inapropriada (em gráficos), ausência de *breakline* (em gráficos), inconsistência entre texto e gráfico, números desnecessários, precisão desnecessária, sensacionalismo com números, uso de números sem questionamento, números sem interpretação.

¹¹ Em pesquisa posterior, Maier (2005) estudou 4800 histórias em 14 jornais e encontrou erros em 61% delas. O terceiro principal tipo de erro factual diz respeito a valores numéricos incorretos, com 423 ocorrências. Entre os erros subjetivos, 419 situações envolvendo informações quantitativas foram consideradas enganosas.

¹² No conjunto de 30 edições analisadas, a proporção de reportagens fazendo uso de informações quantitativas variava de 28% a 90% por edição. Observando o quadro geral, o autor considerou adequado concluir que os resultados mostram que habilidades quantitativas são necessárias para o exercício do jornalismo diário.

Seção	Quantidade	Com matemática	Sem matemática
A	137	53,3%	46,7%
METRO	279	38,4%	61,6%
BUSINESS	120	65,0%	35,0%
TOTAL	536	48,1%	51,9%

Tabela 2-1

Brand (2008) se inspirou no trabalho de Maier para estudar doze edições consecutivas do sul-africano *Cape Times*. O objetivo era descobrir a frequência com que elementos quantitativos ocorriam em um jornal diário, qual a frequência de erros nessas reportagens e quais os tipos de erros.

No levantamento sul-africano, 92 das 231 reportagens analisadas faziam uso de informações quantitativas. Embora o índice tenha sido inferior ao encontrado por Maier (2002) nos EUA, o autor conclui que a observação comprova a hipótese de que habilidades matemáticas são uma necessidade para jornalistas.

Seção	Quantidade	Com matemática	Sem matemática
—	231	92 (39,83%)	139 (60,17%)

Tabela 2-2¹³

Nesta análise de conteúdo, busco verificar a frequência de informações quantitativas em um veículo jornalístico brasileiro. Ela avança em relações aos trabalhos anteriores identificando os tipos de conhecimento matemático e estatístico relacionado a cada ocorrência de informação quantitativa encontrada em reportagens jornalísticas.

A proposta é descritiva, sem finalidade comparativa ou de identificação de padrões e tendências. O objetivo é identificar as habilidades essenciais – aquelas que aparecem com mais frequência – e também tentar entender quais habilidades ausentes trariam resultados mais interessantes para as reportagens.

Diferentemente dos estudos citados, não tenho a preocupação de identificar e categorizar erros, sejam eles factuais ou comunicativos. Isso porque, embora eventuais falhas cheguem

¹³ O autor não categoriza as reportagens por seção, mas por página – indicando apenas que a página 1 era destinada à cobertura nacional e de política e a página 5 trazia notícias locais.

aos leitores, muitas verificações e correções são feitas por colegas, editores e revisores antes da publicação do texto final.

2.3 PLANEJAMENTO (2)

Para verificar a frequência e o tipo de informações quantitativas utilizadas no jornalismo, optei por trabalhar com um veículo diário e impresso. O jornal diário é ainda o representante mais tradicional do meio jornalístico. A linguagem escrita facilita o acesso ao material, além de eliminar a necessidade de transcrição do radiojornalismo e do telejornalismo. Seu caráter estático e de edição fechada previne alterações posteriores (como correções) e repetições (cobertura de situações durante seu acontecimento) comuns no jornalismo online. Além disso, possui procedimentos de amostragem mais estabelecidos para a análise de conteúdo.

O jornal escolhido foi a *Folha de S. Paulo*, veículo impresso com a maior circulação no ano de 2014 segundo a Associação Nacional de Jornais (ANJ)¹⁴. Também pesou a favor da seleção desse jornal o fato de oferecer cobertura nacional e de possuir práticas documentadas em seu Manual de Redação. Como a proposta era identificar a variedade de conhecimentos numéricos aplicados pelos jornalistas, era interessante trabalhar com uma publicação que favoreça pesquisas, dados quantitativos e análises estatísticas¹⁵. Utilizei apenas um veículo, porque a proposta da análise de conteúdo não é comparativa.

Para minimizar distorções, adota-se amostragem estratificada e aleatória, isto é, dividindo-se a população em grupos menores e selecionando amostras de forma aleatória dentro desses grupos (Riffe, Lacy e Fico, 2005, p.109). A amostragem estratificada tem o objetivo de aumentar a representatividade da amostra, utilizando para isso conhecimentos sobre a população

No caso dos jornais diários, os ciclos de produção correspondem aos dias da semana. Existe variação de cadernos semanais e de suplementos em cada dia, além da diferença de número de páginas provocada pela oscilação na quantidade de anúncios. As edições de domingo, por exemplo, costumemente possuem maior espaço para as notícias, equilibrando cadernos volumosos de classificados e grandes propagandas de lançamentos imobiliários.

A quantidade de edições da amostra foi orientada por pesquisa de Riffe, Aust e Lacy (1993). Os autores compararam vinte conjuntos de amostras de quatro tamanhos diferentes (7, 14, 21 e 28 edições), com três critérios de seleção (aleatório simples, semana construída, semana de dias consecutivos) de uma população de seis meses de um jornal diário¹⁶. A sele-

---

14 Maiores jornais do Brasil (circulação paga), levantamento da Associação Nacional de Jornais (www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil)

15 A ênfase do Grupo Folha nesse aspecto pode ser representada pela fundação de um instituto de pesquisas próprio, o Datafolha, em 1983. O instituto “não realiza pesquisas eleitorais e avaliações de administrações públicas exclusivas para governos, partidos, candidatos e políticos” (MANUAL, 2010, p.113), argumentando que essa postura é indicadora de sua imparcialidade e isenção.

16 O estudo feito como teste analisou a quantidade de reportagens locais publicadas, mas os resultados foram adota-

ção aleatória simples sorteou sete edições em toda a população estudada, isto é, a população foi tratada como homogênea. As duas outras seleções – semana construída e semana de dias consecutivos – estratificam a população levando em consideração as variações entre as edições de cada dia da semana, ocasionadas pela diversidade de cadernos e/ou seções, diferenças de circulação e venda de anúncios e a frequência de eventos regulares (uma rodada de campeonato de futebol, por exemplo).

Os resultados indicaram que a amostra de semanas construídas apresentou os melhores resultados, e que apenas uma semana construída¹⁷ é tão eficaz quanto quatro semanas construídas para representar a população. A semana construída (isto é, uma seleção aleatória mas estratificada) tem vantagem sobre a semana de dias consecutivos porque anula o efeito de grandes coberturas, como ocorreria durante eventos sazonais como o carnaval, durante escândalos políticos ou após grandes catástrofes.

Dentro das sete edições selecionadas, é importante ressaltar que nem todo o conteúdo pode ser considerado jornalístico. Lynch e Peer (2002, p.7) sugerem o uso apenas de reportagens com mais de duas polegadas de comprimento de coluna, escritas com frases completas e sobre um tema central, que não seja propaganda paga e que não seja uma chamada promovendo uma reportagem contida em outra página ou edição. Ficam assim excluídos notas demasiadamente curtas, chamadas de capa, anúncios sociais como casamentos, listagens de entretenimento (programação de TV, cinema, shows, teatros) ou de mercado financeiro (bolsas, investimentos), meteorologia, horóscopo, quadrinhos e passatempos.

2.3.1 Regras para a codificação

O protocolo de codificação define conceitos e regras e possibilita que a análise seja feita de forma consistente com todas as amostras e por todos os codificadores. É, portanto, uma ferramenta importante para a validação da análise de conteúdo.

Para Maier (2002, p.510), um texto com informações quantitativas deveria incluir “explicitamente ou implicitamente cálculos matemáticos (exemplos: preço médio de imóveis ou taxa de inflação) ou um ponto de comparação matemático (exemplos: mudança nos gastos do governo ou diferenças em resultados em avaliação de escolas)”. No entanto, a ideia de cálculo matemático implícito mostrou-se vaga demais para uma codificação consistente.

Na versão final do protocolo de codificação, decidi incluir primeiro a condição de que existia uma informação numérica – excluindo-se apenas dados simples como idades, preços e datas¹⁸. Tampouco foram considerados placares esportivos e casos em que o número repre-

---

dos para diversos tipos de análise de conteúdo.

17 O estudo comparou as médias de cada amostra com a média da população. As médias de 85% das amostras de uma semana construída ficaram dentro de um desvio-padrão em relação à média da população, e todas as amostras ficaram dentro de dois desvios-padrão.

18 Cabem exceções a essas exclusões quando são informações centrais ao texto. Por exemplo: o preço de um produto,

sentava uma expressão de linguagem em vez de uma quantidade – por exemplo, “em 100% dos casos”. Apenas então essa informação seria classificada em categorias pertinentes.

Os tipos de ocorrências quantitativas foram selecionados a partir dos livros de Wickham (2002) e de Livingston e Voakes (2005) e de expectativas obtidas durante o primeiro processo de análise. A identificação dessas ocorrências foi feita por meio de expressões encontradas no texto que indicavam a finalidade da informação numérica.

2.3.2 Protocolo de codificação

Riffe, Lacy e Fico (2005, p.130) estruturam o protocolo de codificação em três partes: introdução, especificando objetivos e definindo conceitos; identificação do conteúdo e procedimentos; e instruções para classificação com especificação de cada categoria. Espelhando o protocolo de codificação, um formulário facilita a coleta e análise dos dados.

1) Introdução

Este protocolo tem por finalidade orientar a coleta de dados a respeito do uso de informações quantitativas em um jornal diário, conforme as seguintes definições:

Conteúdo jornalístico: para fins deste estudo, conteúdo se refere a textos de qualquer gênero jornalístico¹⁹, publicados em veículos jornalísticos, e com mais de duas polegadas (5,08 cm) de comprimento de coluna, escritos com frases completas e sobre um tema central, que não sejam propaganda paga e que não sejam uma chamada promovendo uma reportagem contida em outra página ou edição (Lynch e Peer, 2002, p.7).

Unidade de análise: Cada texto jornalístico, mesmo que seja sub-retranca²⁰ ou box²¹, é estudado de forma individual. Infográficos são considerados como integrantes da reportagem principal que acompanham.

2) Identificação do conteúdo e procedimentos

As edições devem ser sorteadas de forma aleatória de modo a formar uma semana construída. Todos os elementos de todas as páginas do jornal são observados para excluírem-se apenas aqueles que não correspondem à definição de conteúdo jornalístico

---

citado como serviço, não será considerado, mas em uma reportagem sobre inflação os preços dos produtos citados tornam-se importantes. Da mesma forma, a observação de que um evento comemora 10 anos de uma empresa é descritiva, e não uma informação numérica relevante; já em uma reportagem sobre o atraso de obras públicas, o tempo de atraso torna-se informação central.

19 Conforme o Manual(2010, p. 73), os gêneros jornalísticos comportados no jornal *Folha de S. Paulo* são: análise, artigo, editorial, crítica, crônica, feature, resenha, notícia, reportagem.

20 Texto complementar editado abaixo do principal.

21 Texto complementar editado entre fios na mesma página do principal.

Identificação: cada unidade que atenda a definição desta pesquisa deve ser identificada com:

- a) numeração simples atribuída em ordem sequencial;
- b) data da edição em mm/dd/aaaa;
- c) dia da semana, conforme: (1) domingo (2) segunda-feira (3) terça-feira (4) quarta-feira (5) quinta-feira (6) sexta-feira (7) sábado;
- d) título da reportagem.

Localização: devem ser realizadas três observações relacionadas à localização da unidade:

- a) editoria/caderno do jornal, conforme: (1) opinião (2) poder (3) mundo (4) mercado (5) cotidiano (6) ciência (7) esporte (8) ilustrada (9) suplementos regulares;

a) proeminência no caderno, conforme: (2) capa (1) última página do caderno ou primeira página de editoria iniciada no meio do caderno (o) página interna;

a) proeminência na página, conforme a localização da maior porção da unidade: (2) reportagem principal; (1) acima da dobra; (o) abaixo da dobra – observando-se que a reportagem principal não é necessariamente a que ocupa posição mais acima na página, e que em algumas páginas não será possível identificar uma reportagem principal, limitando-se a caracterização à posição em relação à dobra.

Ocorrências quantitativas: devem ser codificadas na forma binária, indicando inicialmente (1) para ocorrência e (o) para ausência, e então classificadas.

3. Instruções para a classificação

As ocorrências quantitativas identificadas devem ser classificadas nas seguintes categorias:

Porcentagens e índices: identificadas com o símbolo %, expressões como “por cento”, “porcentagem”, “percentual”, “pontos percentuais”, além de representações decimais na forma de índices calculados de 0 a 1; exclui expressões coloquiais como “em 100% dos casos”.

Variabilidade: para porcentagens, unidades de medida, valores, etc, identificadas em expressões como “aumento”, “crescimento”, “elevação”, “alta”, “redução”, “queda”, “de ___ para ___”.

Múltiplos: “dobro”, “triplo”, “metade”, “um (dois) terço(s)”, “___ vezes”, etc.

Probabilidade: “chance(s) de”, “probabilidade de”.

Moeda: identificadas pelo uso de símbolos (R\$, US\$, €, £, ¥, etc); exclui preços de objetos apresentados como serviço do texto (exemplo: preço de capa em crítica sobre livro)

Medidas: distâncias, áreas, volumes, temperaturas, tempos e velocidades, identificados pelas unidades (“km” ou “quilômetros”, “kg” ou “quilos”, “metro quadrado”, etc); exclui informações descritivas como “Jundiaí (60 quilômetros de São Paulo)”, categorias de peso esportivas, horários.

Estatística descritiva: “média de”, “em média”, “mediana”, “foram entrevistadas/ouvidas ___ pessoas”, “margem de erro de ___”.

Formulário de
codificação
Reprodução do
formulário utilizado
para cada unidade
analisada.

Formulário de codificação: AC de informações matemáticas e estatísticas no jornalismo			
Nº		Data:	Dia:
Editoria:		Título:	
Localização:	Caderno:		Página:
Existem informações quantitativas?			
Finalidade	Ocorrência	Observações	
Porcentagens e índices			
Variabilidade			
Múltiplos			
Probabilidade			
Moeda			
Unidades de medida			
Estatística descritiva			
Aproximações e estimativas			
Razões e taxas			
Contagem/enumeração			
Tabelas			
Gráficos de linha, barra, pizza			
Outros gráficos quantitativos			

Estimativas e aproximações: “cerca de”, “aproximadamente”, “estimada em”, “estima-se que”, “na faixa de”, “mais de”, “pelo menos”, “quase”.

Razão/proporção e taxas: “quantidade por período de tempo” ou “quantidade por porção de população”, “___ a cada ___”

Contagem ou enumeração: exemplos como “___ pessoas”, “___ mortos e ___ feridos”, “___ carros”, “___ meses”; exclui casos em que expressões são usados em substituição ao sujeito para evitar repetição (exemplo: “Fulano e Sicrano fazem em show em São Paulo. Os dois artistas...”) e placares esportivos.

Tabelas: informação quantitativa apresentada na forma de tabela.

Gráficos de linha, barra ou pizza: informação quantitativa apresentada na forma de gráficos representando quantidades.

Outros gráficos quantitativos: informação quantitativa apresentada dentro de infográficos, mas com representação visual limitada (exemplos: escores²², valores dispostos sobre mapas, fichas técnicas); dados quantitativos dentro de fichas não são classificados.

2.4 PRÉ-TESTE E AJUSTES

Após o aprimoramento do protocolo e do formulário de codificação, realizei um novo pré-teste, aplicando a análise de conteúdo planejada em uma única edição (não pertencente à amostra) do veículo jornalístico selecionado. O objetivo foi o refinamento do protocolo, ajustado para que a análise fosse feita com critérios que permitam mais consistência na sua aplicação. O pré-teste mostrou que as categorias propostas estavam adequadas, e também ajudou a complementar a lista de expressões indicadoras.

2.5 DETERMINAÇÃO DE HIPÓTESES

O conjunto de hipóteses para esta análise de conteúdo também foi aprimorado com a versão final do protocolo de codificação:

a) a frequência de operações no veículo analisado ficará próxima de 40%, conforme estudos anteriores realizados por Maier (2002) no *News Observer* (48,1%) e Brand (2006) no *Cape Times* (40%).

b) Haverá significativas diferenças na frequência de ocorrência em cada editoria do jornal, com índices mais altos na editoria “Mercado” (economia), moderados nas editorias “Poder” (política/nacional), “Mundo” (internacional) e “Cotidiano” (local), modestos nas editorias de “Ciência” e “Opinião”, e baixos nas editorias de “Esporte” e “Ilustrada” (cultura). Como os suplementos serão reunidos em um único grupo, não caberá análise sobre a ocorrência das operações nesses cadernos.

---

22 Algorismos (e respectivas unidades) destacadas graficamente e de forma isolada.

c) Haverá mais ocorrências em textos na primeira página de cadernos, e nos textos principais de cada página. Isso porque o uso de informações quantitativas e matemáticas indica maior aprofundamento investigativo – um investimento destinado às principais coberturas e reportagens do veículo.

d) As ocorrências mais frequentes serão “porcentagens”, “moeda” e “variabilidade”, devido à predominância de textos da editoria de economia.

e) Nas ocorrências de estatística descritiva, a “média” será massivamente mais recorrente que as demais informações.

3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS (3)

Neste capítulo, relato a aplicação da Análise de Conteúdo realizada de acordo com o planejamento e as regras de codificação detalhados anteriormente. No total, 846 textos em sete edições de jornal diário atenderam os requisitos para análise, e em 547 deles foram encontradas informações quantitativas. Ao final, os resultados foram combinados de forma geral e por editoria.

3.1 AMOSTRAGEM

Seguindo orientação da literatura de referência, o corpo desta pesquisa correspondeu a uma semana construída de forma aleatória entre as edições do jornal *Folha de S. Paulo*²³ (FSP) no ano de 2013. Para a seleção da amostra, foram contadas as quantidades de cada dia da semana durante esse ano, e então sorteado um número dentro desse intervalo.

Por exemplo: o ano de 2013 teve 53 terças-feiras. Utilizando o serviço do site random.org, foi sorteado um número entre 1 e 53. O sorteio indicou o número 4, e foi selecionada então a edição publicada na quarta-feira daquele ano.

A semana construída foi composta das seguintes edições:

- Domingo, 21 de abril de 2013
- Segunda-feira, 8 de julho de 2013
- Terça-feira, 22 de janeiro de 2013
- Quarta-feira, 20 de fevereiro de 2013
- Quinta-feira, 6 de junho de 2013
- Sexta-feira, 26 de abril de 2013
- Sábado, 25 de maio de 2013

As edições selecionadas após o sorteio foram consultadas por meio do arquivo digital oferecido pelo jornal em sua página na internet.

3.2 APLICAÇÃO E RESULTADOS GERAIS

Foram analisados 846 textos publicados nas sete edições selecionadas. O quadro a seguir detalha a frequência das ocorrências encontradas por tipo e por editoria do jornal.

---

23 O uso de conjuntos de textos jornalísticos é prática comum na pesquisa em Comunicação. Os textos jornalísticos analisados neste trabalho foram publicados em jornal de grande circulação e podem ser tratados como documentos públicos. Optei por não registrar dados de autoria dos textos. Por isso, mesmo os eventuais trechos citados não trazem o crédito de autoria.

	OPI	POD	MUN	MER	COT	CIE	ESP	ILU	SUP	TOT
PORCENTAGENS	15	11	9	92	25	4	8	8	14	186
VARIABILIDADE	5	7	8	62	9	1	5	3	10	110
MÚLTIPLOS	2	0	5	12	6	0	1	2	0	28
PROBABILIDADE	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
MOEDA	3	28	12	79	26	0	18	20	18	204
UN. MEDIDA	0	2	7	19	16	1	5	4	32	86
ESTATÍSTICA	3	2	1	16	2	1	4	0	6	35
APROX/EST	4	10	12	29	22	3	6	9	4	99
RAZÕES/TAXAS	3	1	4	16	8	3	2	0	4	41
ENUMERAÇÃO	19	43	49	63	74	7	55	32	40	382
TABELAS	0	1	0	7	2	0	2	0	1	13
GRÁFICOS	0	2	7	29	8	1	3	1	3	54
OUTROS GRÁFICOS	0	6	6	20	11	2	4	2	10	61
TOTAL	54	113	120	445	209	23	113	81	142	1300
N TEXTOS	56	90	92	147	125	16	106	112	102	846
TEXTOS C/ INF. QT.	30	59	59	132	83	9	67	46	62	547

Tabela 3-1²⁴

3.3 FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS

Informações quantitativas estavam presentes em 64,66% dos textos analisados – bem acima dos valores obtidos por Maier (2002) no *News Observer* (48,1%) e Brand (2006) no *Cape Times* (40%).

Isso ocorreu porque os critérios desta análise eram mais abrangentes que os dos dois autores citados. Maier e Brand tinham como requisito a presença explícita ou implícita de

²⁴ Chave de editorias: OPI (Opinião: Editoriais e colunas opinativas) – POD (Poder: Cobertura política nacional) – MUN (Mundo: Cobertura internacional) – MER (Mercado: Jornalismo econômico) – COT (Cotidiano: Cobertura local) – CIE (Ciência: Jornalismo científico) – ESP (Esporte: Cobertura esportiva) – ILU (Ilustrada: Jornalismo cultural) – SUP (Suplementos diversos)

uma operação matemática. A presente análise desconsiderou esse requisito, pois identificar operações implícitas reduz a segurança na aplicação confiável do protocolo de análise. Além disso, a própria falta de tratamento da informação quantitativa é uma informação importante, pois indica uma limitação do trabalho de apuração, seja por falta de tempo e recursos humanos ou por falta de habilidade.

Um exemplo desse tipo de caso é o texto abaixo, encontrado na edição de 20/02/2013:

Polícia muda critério para listar atentado em SC

Em meio à onda de violência iniciada há 21 dias em Santa Catarina, a Polícia Militar do Estado disse ontem que adotou “critérios mais rigorosos” para classificar uma ocorrência como atentado.

Assim, a corporação não contabilizou entre os recentes ataques cinco princípios de incêndio em automóveis que foram registrados na madrugada de ontem em cinco municípios.

Antes, a PM incluía em seu relatório todas as investidas com características de crime organizado, como tiros contra prédios públicos e ataques a ônibus e automóveis.

A decisão foi anunciada após os números de ataques aumentarem mesmo depois da transferência de 40 presos e da chegada da Força Nacional.

Com a medida, nenhum ataque havia sido registrado ontem até o início da noite. São 111 atentados contabilizados entre o dia 30 e anteontem.

Como este levantamento buscava informações quantitativas em textos jornalísticos, este texto não foi descartado nesta pesquisa. No entanto, ele não se encaixa no requisito de conter “explicitamente ou implicitamente” cálculos matemáticos ou um ponto de comparação matemático, e portanto ficaria fora da contagem de Maier ou de Brand.

Para normalizar os três estudos e possibilitar sua comparação, experimentei remover²⁵ aqueles textos que apresentavam apenas contagens e enumerações, ou contagens e enumerações estimadas. Nessas condições, a frequência na FSP cai para 44,80% – mais próxima do encontrado pelos dois autores. Essa aproximação indica apenas que informações matemáticas têm ocorrência similar em jornais diferentes de três localidades bastante distintas.

A tabela 3-2 traz os dados da tabela 3-1 após a exclusão desses casos.

---

²⁵ Esse experimento vale somente para esta comparação. Exceto quando indicado, os dados apresentados incluem os textos contendo como informação quantitativa contagens e enumerações ou contagens e enumerações estimadas.

	OPI	POD	MUN	MER	COT	CIE	ESP	ILU	SUP	TOT
PORCENTAGENS	15	11	9	92	25	4	8	8	14	186
VARIABILIDADE	5	7	8	62	9	1	5	3	10	110
MÚLTIPLOS	2	0	5	12	6	0	1	2	0	28
PROBABILIDADE	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
MOEDA	3	28	12	79	26	0	18	20	18	204
UN. MEDIDA	0	2	7	19	16	1	5	4	32	86
ESTATÍSTICA	3	2	1	16	2	1	4	0	6	35
APROX/EST	3	5	7	29	16	1	4	7	0	72
RAZÕES/TAXAS	3	1	4	16	8	3	2	0	4	41
ENUMERAÇÃO	8	20	18	60	50	4	19	8	27	241
TABELAS	0	1	0	7	2	0	2	0	1	13
GRÁFICOS	0	2	7	29	8	1	3	1	3	54
OUTROS GRÁFICOS	0	6	6	20	11	2	4	2	10	61
TOTAL	54	113	120	445	209	23	113	81	142	1300
N TEXTOS	56	90	92	147	125	16	106	112	102	846
TEXTOS C/ INF. QT.	19	36	28	129	59	6	31	22	49	379

Tabela 3-2

É notável ainda que 30,71% dos textos com informação quantitativa traziam apenas contagens e enumerações ou contagens e enumerações estimadas, isto é, informação quantitativa sem tratamento.

As editorias em que esse tipo de texto era mais frequente foram Esporte (53,73%), Mundo (52,54%) e Ilustrada (52,17%). No primeiro, isso corresponde a textos em que a informação quantitativa era a contagem de pontos no campeonato ou de algum tipo de lance de jogo (exemplos: 32 desarmes, 5 finalizações). No segundo, reflete a cobertura de conflitos e desastres naturais (exemplos: 3 mortos e pelo menos 108 feridos). No terceiro, são textos em que a informação quantitativa era o número de convidados ou público de evento, ou total de episódios de uma série de TV.

Na tabela 3-3, o símbolo ▼ indica quais editorias perderiam posições se classificadas após a remoção de textos contendo apenas enumerações e enumerações estimadas – com quedas significativas para Mundo (4º para 7º) e Esporte (5º para 8º), enquanto Ilustrada mantém-se

na última posição nas duas situações. Subiriam na lista as editorias de Ciência (7º para 5º) e Opinião (8º para 6º). Isso pode ser visto como um indicativo da complexidade da informação quantitativa existente em cada editoria.

	Editoria	Frequência	Frequência (após remover contagens/enumerações)
1	Mercado	89.80%	87.76%
2	Cotidiano	66.40%	▼ 47.20%
3	Poder	65.56%	▼ 40.00%
	Geral	64.66%	44.80%
4	Mundo	64.13%	▼ 30.43%
5	Esporte	63.21%	▼ 29.25%
6	Suplementos	60.78%	▲ 48.04%
7	Ciência	56.25%	▲ 37.50%
8	Opinião	53.57%	▲ 33.93%
9	Ilustrada	41.07%	19.64%

Tabela 3-3

3.4 COMPARAÇÃO ENTRE EDITORIAS

A comparação por editorias mostra ainda que o índice mais alto na ocorrência de informações quantitativas ocorre em Mercado – a seção de jornalismo econômico. Nessa editoria, 89,80% dos textos apresentaram algum tipo de informação quantitativa, confirmando o esperado na segunda hipótese da análise.

Na verdade, a prevalência de informações quantitativas nessa editoria é tão alta que ela sozinha representa quase que um quarto (24,13%) dos textos com informações quantitativas nesta análise, e aumenta a média geral em 5,29 pontos percentuais.

Apresentam frequências próximas à média geral as editorias de Cotidiano, Poder, Mundo e Esporte, enquanto Ciência e Opinião têm frequências mais baixas e Ilustrada tem frequência significativamente abaixo das demais²⁶.

Com relação à hipótese, a editoria de Esporte apresentou frequência mais alta do que o esperado. No entanto, uma porção significativa dessas ocorrências se limita a enumerações e

²⁶ Conforme explicado na hipótese, os textos em Suplementos não serão analisados devido à diversidade de temas abordados neste grupo – de bem estar e saúde (Equilíbrio) a imóveis e automóveis.

contagens (conforme tabela 2-3), indicando complexidade mais baixa das informações quantitativas nessa editoria.

A complexidade também pode ser pensada em termos da variedade das ocorrências encontradas a cada texto. Por exemplo: um texto que trazia uma variação percentual do faturamento de uma empresa receberia 3 pontos – um por fazer uso de porcentagem, outro por trazer informação de variação, outro por tratar de valor monetário. Em contraponto, um texto que se limita a informar o faturamento absoluto da mesma empresa receberia apenas um ponto por trabalhar com valor monetário. De forma simplificada, textos com mais pontos tendem a trazer informação quantitativa mais complexa do que texto com poucos pontos.

			TODOS OS TEXTOS			APENAS TEXTOS C/ INF. QT.		
		FREQ	MÉDIA	MEDIANA	MODA	MÉDIA	MEDIANA	MODA
1	Mercado	89.80%	3.03	3	2	3.37	3	2
2	Cotidiano	66.40%	1.67	1	0	2.52	2	1
3	Poder	65.56%	1.26	1	0	1.92	2	1
4	Mundo	64.13%	1.30	1	0	2.03	1	1
5	Esporte	63.21%	1.07	1	1	1.69	1	1
6	Suplementos	60.78%	1.39	1	0	2.29	2	1
7	Ciência	56.25%	1.44	1	0	2.56	2	2
8	Opinião	53.57%	0.96	1	0	1.80	2	1
9	Ilustrada	41.07%	0.72	0	0	1.76	1	1
	Geral	64.66%	1.54	1	0	2.38	2	1

Tabela 3-4

A tabela acima apresenta a frequência de textos com informação quantitativa e os valores de média, mediana e moda na soma de pontos obtidos nas categorias, separadas em dois grupos: no primeiro, o cálculo considera o total de textos de cada editoria; no segundo, o cálculo considera apenas os textos com pelo menos uma informação quantitativa.

Para analisar a complexidade da informação quantitativa, é mais adequado considerar apenas os textos com pelo menos uma informação quantitativa²⁷. A média geral de 2,38 pon-

²⁷ Considerar a média geral para todos os textos cria distorções. Pensando em um exemplo extremo: se uma seção com 10 textos tiver uma reportagem complexa em termos de tratamento quantitativo – 7 pontos –, e outras nove

tos, junto com a mediana geral de 2 pontos, indica que quando há uso de informação quantitativa em um texto deste veículo, a tendência é de que haja ao menos dois tratamentos diferentes dessa informação.

As seções de Esporte, Mundo e Ilustrada, nas quais foram detectados muitos textos em que a informação quantitativa era usada apenas para contagem ou enumeração, apresentam complexidade baixa que pode ser representada na mediana de 1.

É notável ainda que o grupo mais comum de todos os textos analisados é o que não apresenta nenhum tipo de informação quantitativa (moda 0).

3.5 TEXTOS PRINCIPAIS

A terceira hipótese desta análise era de que os principais textos jornalísticos teriam mais frequência e mais complexidade de informações quantitativas. Esses textos foram identificados por meio de sua posição no caderno e na página.

A diagramação de um jornal é uma ferramenta de hierarquização da notícia. No jornal de formato *standard*²⁸, como é a *Folha de S.Paulo*, as páginas ímpares (como a capa do jornal

sem qualquer tipo de informação quantitativa, a média geral seria de 0,7 ponto. Seria a mesma média de uma seção de 10 textos, sendo que sete deles teriam textos com um ponto de informação quantitativa em casa, e três textos sem nenhuma informação quantitativa.

²⁸ As regras variam em outros formatos. Em revistas e também em alguns jornais de formato tabloide, o uso da pá-

e de cada caderno) é um espaço mais nobre que as páginas pares. Isso pode ser observado quando uma reportagem de capa tem continuidade na página 3 do caderno, e não na página 2. A segunda página dos cadernos, com frequência, é destinada a seções fixas como a previsão do tempo ou a tabela de resultados da rodada esportiva.

E no espaço de uma página, existe uma hierarquia que segue o caminho do olhar do leitor. Nas sociedades ocidentais, a leitura é feita em movimento diagonal iniciado no canto superior esquerdo e no sentido do canto inferior direito. Estar “acima da dobra” significa estar na metade superior da página. É no canto superior esquerdo que as principais reportagens são iniciadas. O canto inferior esquerdo, por outro lado, se “esconde” do olhar do leitor.

A partir dos sentidos da diagramação no jornal, considerei como textos principais da editoria aqueles selecionados para a capa do caderno. Os textos principais da página podem ser identificados pela combinação de alguns marcadores²⁹, como: a posição na página (geralmente “acima da dobra”), o espaço ocupado (geralmente a maior reportagem da página), o peso da letra utilizado no título (geralmente em corpo maior ou com ênfase visual como o negrito).

Para avaliar a terceira hipótese, identifiquei os textos principais nos seguintes grupos:

- todos os textos principais de cada página (que recebiam classificação 2 no campo (c) de localização);
- todos os textos da capa de caderno (que recebiam classificação 2 no campo (b) de localização);
- os textos principais das capas de caderno (que recebiam classificação 2 nos campos (b) e (c) de localização).

	FREQ	TODOS OS TEXTOS			APENAS TEXTOS C/ INF. QT.		
		MÉDIA	MEDIANA	MODA	MÉDIA	MEDIANA	MODA
Texto principal da página	80.06%	2.25	2	1	2.82	2	1
Texto de capa de editoria	75.76%	2.33	2	0	3.08	3	2
Texto principal da capa	87.80%	2.90	3	2	3.31	3	2
Geral	64.66%	1.54	1	0	2.38	2	1

Tabela 3-5

gina dupla como espaço de destaque é mais recorrente, por exemplo.

²⁹ Em algumas páginas, não foi identificado um texto principal. Nesses casos, os textos foram classificados no formulário de codificação de acordo com sua posição na página, sem hierarquização entre eles.

Esses três grupos apresentaram frequência significativamente superior de ocorrência de informações quantitativas. A complexidade também pode ser considerada acima do geral, com base na quantidade de operações ou ocorrências diferentes encontradas em cada texto.

3.6 CATEGORIAS

Os pontos de ocorrência de dados quantitativos em textos de economia (Mercado) representam nada menos que 40% de todos os dados encontrados nos textos analisados. Não é de se surpreender, portanto, que “moeda”, “porcentagens”, e “variabilidade” tenham ocorrência significativa nesta análise – respectivamente, 18,46%, 16,83% e 9,95% de todas as ocorrências.

Também de forma pouco surpreendente, a categoria de contagem e enumerações foi a mais frequente em toda a análise, com 214 (19,37%) ocorrências.

Outra observação diz respeito ao uso de escores – um tipo de arte-texto em que algarismos são destacados visualmente, sem a necessidade de outro tratamento de cálculo ou de gráfico. Foram encontrados escores em 42 textos – sendo que a categoria a que ele pertence, “outros gráficos quantitativos”, registrou 61 ocorrências.

Também é digna de nota o baixíssimo uso de probabilidade – apenas uma ocorrência registrada nos 846 textos analisados. Essa categoria havia sido incluída por estar presente nos livros de Wickham (2002) e de Livingston e Voakes (2005), que se apresentam como cursos de matemática para jornalistas.

3.7 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A categoria “Estatística descritiva” (35 ocorrências) identificou o uso de informações como média, mediana, moda, amostragem, margem de erro e desvio padrão. Conforme previsto nas hipóteses, as ocorrências de estatística descritiva, a informação de valor médio foi massivamente mais recorrente que as demais informações.

	OPI	POD	MUN	MER	COT	CIE	ESP	ILU	SUP	TOT
MÉDIA	2	2	1	13	0	0	4	1	4	27
MEDIANA	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
MÚLTIPLOS	1	0	0	4	2	1	0	0	0	8

Tabela 3-6

As ocorrências de mediana dizem respeito a dois textos sobre mercado imobiliário – um texto principal e uma sub-retranca – publicados em suplemento sobre imóveis na edição de 21/04/2013. Este é o trecho do texto principal que faz a menção (grifos meus):

Metade dos lançamentos fica em SP e RJ (trecho)

O *preço mediano* do metro quadrado de um apartamento lançado em 2012 no país ficou em R\$ 5.110, segundo o estudo Anuário do Mercado Imobiliário Brasileiro, divulgado nesta semana pela imobiliária Lopes.

O número representa alta de 10% em relação a 2011, quase cinco pontos percentuais acima da inflação medida pelo IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo) no período, que fechou o ano com um crescimento de 5,84%. Com o resultado, o *preço médio* de uma unidade residencial vertical foi de R\$ 375 mil.

A reportagem, com destaque em página colorida e acompanhada de gráficos, é na verdade um resumo de relatório elaborado por uma empresa privada. Como havia a indicação alternada de medianas e médias, consultei o Anuário citado e encontrei as seguintes passagens (grifos meus):

Dentre as unidades lançadas, 80% são apartamentos que apresentaram um *tíquete mediano* de R\$ 375 mil e R\$ 5.110/m².

(...)

Para apartamentos, o *preço mediano* é de R\$ 5.110/m².

Considerando as informações presentes na fonte da informação, é possível afirmar que este texto jornalístico utiliza média e mediana como sinônimos, não se atentando ao que cada um realmente indica e trazendo, portanto, informação incorreta³⁰.

3.8 DISCUSSÃO

Números estão presentes na produção jornalística. O veículo estudado nesta análise mostrou frequência consistente com a esperada, em relação a estudos feitos com veículos estrangeiros. No entanto, essa frequência média se deve em grande parte a um caderno significativo voltado a notícias de economia (Mercado), enquanto a baixa complexidade domina diversas editorias do jornal.

A baixa complexidade é percebida em especial nas ocorrências em que a informação quantitativa se limita a enumerações (e enumerações aproximadas). Entre os 547 textos nos quais foram encontradas ocorrências quantitativas, 168 (ou 30,71%) se restringiam a esse tipo de informação. O jornalista lança mão dos números para trazer a sensação de objetividade e precisão, mas não dá a eles o tratamento jornalístico – de investigação, de compreensão, de aprofundamento – que deve dispensar a todos os aspectos de sua apuração.

³⁰ Como explicado anteriormente, este trabalho não buscou identificar erros matemáticos. Este exemplo foi destacado para mostrar que as únicas ocorrências de mediana em todos os textos analisados resultou de reprodução da informação contida em um relatório, sem compreensão de seu significado.

Mesmo nos textos de Mercado, a regra é a citação de índices e cifras fornecidos por institutos e órgãos governamentais, ou projeções de crescimento oferecidas por empresas, mas sem tratamento da informação. Mais importante é perceber que as informações quantitativas e a necessidade de aplicação de matemática na apuração não são uma característica isolada do jornalismo econômico, permeando na realidade todas as editorias do jornal.

A editoria de Esporte é um caso representativo. Embora muitos textos tragam informações quantitativas, em metade dos casos se trata de uma contagem com finalidade geralmente descritiva, e nunca analítica, conforme o texto abaixo (retirado da edição de 06/06/2013):

Próxima adversária da seleção, França perde para o Uruguai

Adversária do Brasil em amistoso neste domingo, na Arena Grêmio, em Porto Alegre, a França foi derrotada ontem pelo Uruguai, em Montevideu, por 1 a 0.

O único gol do amistoso foi marcado por Luis Suárez, que entrou no segundo tempo.

O atacante uruguaio abriu o placar logo no começo da segunda etapa, aos 4 min. Maxi Pereira deu um belo toque para Suárez, que saiu da marcação e chutou para o gol.

Os dois treinadores fizeram 11 substituições durante a partida no estádio Centenário.

A França disputa as eliminatórias europeias para a Copa do Mundo do Brasil, enquanto o Uruguai, além de buscar a vaga para a mesma competição, participará da Copa das Confederações a partir do dia 15 de junho.

A equipe uruguaia volta a campo na próxima terça-feira, pelas eliminatórias da Copa, na qual ocupa apenas a sexta colocação, para enfrentar a Venezuela, fora de casa.

À primeira vista, o jornalismo esportivo não parece combinar com matemática. Mas ao acompanhar coberturas esportivas, percebe-se que os números estão presentes o tempo todo – embora muitos jornalistas da área tenham dificuldades em identificar informações relevantes nos dados estatísticos. Durante as transmissões de jogos, dá-se preferência a curiosidades históricas – a última vez, em meados da década de 1980, que a equipe A foi derrotada pela equipe B por mais de 3 gols de diferença” – em vez do aproveitamento da equipe atual.

O mesmo poderia ser dito para os demais gêneros jornalísticos. No jornalismo local, interpretar os números – de acidentes de carro, de casos de dengue, de criminalidade – é essencial para identificar a diferença entre um padrão e uma coincidência. Mas na editoria Cotidiano, ocorrências envolvendo estatística e taxas representam menos de 5% do total de ocorrências quantitativas.

Além da onipresença das informações quantitativas em todas as editorias do jornal, outra característica que indica sua importância é o fato de que elas são mais frequentes nas principais reportagens do jornal. A frequência de textos com informações quantitativas entre os textos principais da página é de 80,06% – mais de 15 pontos percentuais acima da frequência geral.

Considerando essas duas evidências, é possível afirmar que:

- O conhecimento matemático não está limitado a especialidades dentro do jornalismo, tendo aplicação em todas as editorias;
- Saber lidar com números é importante para realizar jornalismo de forma completa;
- A literacia matemática cabe, portanto, na formação básica de todos os jornalistas.

O levantamento também mostra que habilidades básicas – saber escrever enumerações, moedas e porcentagens – já seriam suficientes para a rotina do trabalho jornalístico. Mas as consequências negativas mais frequentes da limitação matemática no trabalho do jornalista são menos visíveis, e por isso mesmo, mais perigosas. Elas aparecem não apenas na baixa ocorrência de algumas operações nesta análise, mas também na falta de questionamento dos dados – em outras palavras, na falta de trabalho jornalístico.

De forma especial, chama a atenção o uso pouco frequente de conceitos estatísticos que não sejam a média – e o erro encontrado durante a análise aponta que a falta de conhecimento na área é um fator a ser considerado³¹ – e também de probabilidades.

É importante lembrar que a dificuldade do jornalista com a matemática pode não ser o único fator para essa falta de profundidade na informação quantitativa. As redações estão cada vez mais enxutas, e a demanda por notícia é cada vez mais urgente.

Por outro lado, um jornalista que sinta segurança em seus conhecimentos matemáticos poderá aplicá-los em sua apuração com mais agilidade e menos receio – isto é, ajudar jornalistas a desenvolver literacia matemática é uma forma de melhorar a prática jornalística.

---

³¹ Mesmo com a média simples, a falta de jeito é tão grande que em 2011 o MEC publicou um esclarecimento sobre média aritmética após diversos órgãos de imprensa destacarem em suas reportagens que “cerca de 50% dos estudantes tenham apresentado desempenho abaixo da média” no Enem do ano anterior.

4 FORMAÇÃO DE JORNALISTAS

A pesquisa “Perfil Profissional do Jornalismo Brasileiro” indica que mais de 115 mil registros de jornalistas foram emitidos de 1930 a 2010³². Atualmente, são 291 as instituições oferecendo cursos³³ de Bacharelado em Jornalismo ou em Comunicação Social – Jornalismo cadastrados pelo Ministério da Educação.

Este capítulo recupera a origem das escolas de jornalismo, a história da faculdade de jornalismo no Brasil e as críticas e problemas dessa formação, por meio de revisão bibliográfica sobre a formação de jornalistas. O panorama atual é construído com a consulta de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2013, e os currículos de cursos selecionados de jornalismo.

4.1 ORIGENS DA ESCOLA DE JORNALISMO

No final do século 19, o jornal *New York World* protagonizou, ao lado do *New York Journal*, intensa disputa por leitores marcada pelo sensacionalismo. Mesmo assim, o nome de Joseph Pulitzer, proprietário do *World*, agora é lembrado por seu papel na criação da Columbia Journalism School³⁴, pioneira e uma das mais importantes escolas de jornalismo do mundo.

Quando defendeu a criação de escolas de jornalismo nos EUA, no início do século 20, Pulitzer criticava a ideia de que se nasce jornalista³⁵ e a de que jornalistas deveriam ser formados na prática da redação:

O treinamento é apenas incidental, não intencional – não é aprendizagem, é trabalho, no qual cada participante deve conhecer seu negócio. Ninguém na redação de um jornal tem o tempo ou a disposição para ensinar um repórter cru as coisas que ele deveria saber antes de fazer até mesmo o mais simples trabalho do jornalista. Não é isso o que editores fazem. (Pulitzer, 1904, p. 25)

---

32 Dados obtidos a partir do cruzamento das relações de egressos de cursos superiores, de registros no Ministério do Trabalho e Emprego e dados de sindicatos.

33 A última busca realizada no Sistema e-MEC, em janeiro de 2016, encontrou 425 cursos ativos.

34 A Columbia University Graduate School of Journalism foi fundada em 1912, um ano após a morte de Pulitzer. O empresário deixou 2 milhões de dólares em seu testamento para a universidade. A Missouri School of Journalism (1908), da University of Missouri, é a mais antiga escola de jornalismo dos EUA. Ela disputa com a francesa Ecole Supérieure de Journalisme de Paris o título de mais antiga escola de jornalismo do mundo – a Ecole foi fundada em 1895, mas só passou a emitir diplomas de jornalismo em 1910.

35 “A única posição que me ocorre que um homem em nossa República possa preencher com sucesso pelo simples fato de nascimento é a de um idiota”. (Pulitzer, 1904, p.20)

Pulitzer também adiantou uma proposta dos conhecimentos que o profissional deveria desenvolver. Seu currículo ideal tinha forte caráter humanista, com componentes de sociologia, história, filosofia e linguística. Também abarcava habilidades técnicas da prática da profissão.

A criação das escolas de jornalismo pode ser considerada bastante tardia, visto que os jornais modernos, impressos com regularidade, existiam na Europa desde o início do século 17. A necessidade de profissionalização³⁶ parece se relacionar com o jornalismo de massa criado nos Estados Unidos no século 19.

Carey (2000, p.16) descreve os repórteres da época como

Um conjunto improvável de escribas itinerantes, romancistas aspirantes ou mais frequentemente fracassados, filhos mal-sucedidos de famílias tradicionais e, o mais importante, os ascendentes filhos de imigrantes com talento de linguagem mais herdado do que instruído, sem muita educação e certamente sem muito refinamento.

A ideia de que a escola de jornalismo surgiu para controlar os repórteres pode explicar por que essa formação específica não se tornou exigida³⁷ para a atuação profissional nos EUA. Talvez o importante fosse intelectualizar o comportamento do repórter, e não ensinar técnicas.

No Brasil, a defesa de formação específica para jornalistas existia desde a fundação da Academia Brasileira de Letras, em 1919 (Bernardo, 2006). O primeiro curso, no entanto, sur-

36 O tipo e a obrigatoriedade da formação de jornalistas variam de país para país. Deuze (2006, p.22) identificou cinco modelos:

1. Treinamento em instituições geralmente pertencentes a universidades (Finlândia, Espanha, Estados Unidos, Canadá, Coreia do Sul, Egito, Quênia, Argentina; em crescimento no Reino Unido e Austrália);
2. Sistemas mistos de escolas independentes e treinamento de nível universitário (França, Alemanha, Índia, Indonésia, China, Brasil, Nigéria, Turquia, África do Sul);
3. Escolas independentes de jornalismo (Holanda, Dinamarca, Itália)
4. Treinamento na redação profissional (Áustria, Japão; anteriormente no Reino Unido e Austrália)
5. Todos os anteriores (Leste Europeu, Cuba, norte e centro da África, Oriente Médio)

A tendência, segundo o autor, é a adoção do primeiro e do segundo modelos, “indicando o aumento dos níveis de profissionalização, formação e padronização mundial” (2006, p.22).

37 Mesmo sem a obrigatoriedade da formação, Voakes (1997) relatou forte crescimento nos EUA de profissionais com ensino superior (de 58% a 89%) e com formação na área de comunicação (de 34% a 54%) entre 1971 e 1996. É mais frequente a formação em jornalismo no nível de graduação, mas existe também a formação na pós-graduação voltada à prática profissional. Também no Reino Unido, onde a formação não é obrigatória e a qualificação é mais recente, Frith e Meech (2007, p. 138) notaram que os veículos britânicos vêm se distanciando do modelo de aprendizes formados nas redações, buscando agora jornalistas formados nas universidades. Como ocorria nos tempos de Pulitzer, um dos motivos é a dificuldade de ensinar o trabalho no meio do dia-a-dia corrido das redações.

giu apenas em 1935, organizado pelo educador Anísio Teixeira, e foi encerrado com o fechamento da Universidade do Distrito Federal pelo Estado Novo (Comissão, 2009, p.8). O curso de jornalismo voltou ao ensino superior apenas em 1947, na Faculdade Cásper Líbero.

4.2 A INFLUÊNCIA DA DITADURA NA FORMAÇÃO DE JORNALISTAS NO BRASIL

O golpe militar de 1964 mudou o funcionamento da imprensa no Brasil e também as escolas de jornalismo. Se em seus primeiros anos a escola de jornalismo no Brasil tinha orientação clássica-humanística, aos moldes europeus, após a década de 1960 ela sofreu a influência norte-americana do ensino de Comunicação, enfatizando a técnica e métodos científicos.

No ano seguinte, os cursos de jornalismo foram incluídos na área de Comunicação por influência do Ciespal (Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina). Essa influência é controversa: embora ela tenha introduzido padrão científico para a área (com o objetivo de obter reconhecimento acadêmico e político), autores como Meditsch (2007, p.49) argumentam que ela provocou “um descolamento da teoria com a prática, e da pós-graduação em relação aos objetivos da graduação, que se reflete na ausência de áreas de concentração e linhas de pesquisa nos programas brasileiros de pós”³⁸.

Uma resolução de 1969 do Conselho Federal de Educação consolidou essa mudança dos cursos de jornalismo:

O curso de jornalismo passa a ser de Comunicação Social, com cinco habilitações “polivalentes”, a saber: jornalismo especializado, jornalismo polivalente (aprofundamento das técnicas de comunicação, habilitação que suscitou dúvidas e causou problemas gerados por sua indefinição), publicidade e propaganda, relações públicas e editoração. Também o esquema curricular é compartimentado em matérias agrupadas: as básicas, as da área fenomenológica; as profissionais, específicas por habilitação; e as de cultura geral. O documento do CFE estabelecia que esse ensino deveria ter aulas práticas e atividades profissionais, cabendo à escola dispor dos órgãos laboratoriais. A carga horária mínima foi fixada em 2.200 horas/aulas, com a duração de três até seis anos. (Ramadan, 2004, p. 16)

No período, também foram instituídos os currículos mínimos. Considera-se que essa modalidade pouco flexível de padrão curricular impediu a evolução dos cursos da área (Jesus, 2001).

Outra influência do período da ditadura militar foi a instituição da obrigatoriedade da formação em curso superior de jornalismo para a atuação profissional na área (Decreto-lei

---

38 Dos 43 programas reconhecidos pela Capes na área de Comunicação, apenas dois são denominados “Jornalismo” – um na paranaense UEPG (nota 3) e outro na catarinense UFSC (nota 4). O programa da ECA/USP, de “Ciências da Comunicação”, possui três áreas de concentração: Teoria e Pesquisa em Comunicação, Estudo dos Meios e da Produção Mediática, e Interfaces Sociais da Comunicação. Nenhuma das oito linhas de pesquisa traz “Jornalismo” no nome.

Nº 972, de 17 de outubro de 1969). Para Dias (2012, p.146), a partir dessa restrição os cursos de Jornalismo passaram a receber mais alunos vindos do ensino médio, sem experiência em redação. “O novo perfil de estudantes nos cursos de Jornalismo implicou na criação dos primeiros jornais laboratórios”.

Com o avançar dos anos, a qualidade da formação de jornalistas no Brasil passou a ser questionada pelos setores empresariais, enquanto professores e criticavam a “falta do objeto específico da Comunicação, revelando uma crise de identidade” (Moura, 2000, p. 24 *apud* Dias, 2012, p.148).

Somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases substituiu os currículos mínimos por diretrizes curriculares, que “têm por objetivo servir de referência para as Instituições de Educação Superior na organização de seus programas em formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos” (MEC/SESu, 1997). Com mais liberdade, verificou-se a ocorrência de várias reformas curriculares voltadas principalmente para a modernização das técnicas (Jesus, 2001; Caldas e Caprino, 2000).

4.3 REFLEXÕES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DO DIPLOMA NO BRASIL

Durante 40 anos, a formação de jornalistas no Brasil fortaleceu-se no nível superior devido à obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão. Em 2009, essa exigência foi derrubada em decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). A justificativa apresentada foi de que a exigência de diploma era inconstitucional, por restringir a livre manifestação do pensamento.

Mas a discussão – que já durava vários anos – não acabou aí. Ainda em 2009, começou a tramitar uma Proposta de Emenda à Constituição propondo que

A profissão de jornalista é privativa de portador de diploma de curso superior de Jornalismo, expedido por instituição oficial de ensino, e seu exercício será definido em lei.

A “PEC do Diploma” (originalmente 33/09 e agora 206/12) foi aprovada no Senado em agosto de 2012 e teve parecer aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, aguardando atualmente análise por uma comissão especial para ser levada a votação na Câmara.

Na época da decisão do STF, diversos professores do curso de jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da USP foram procurados pela imprensa para indicarem sua opinião no debate, expondo que a obrigatoriedade do diploma de jornalista não é consenso mesmo entre docentes da mesma faculdade de jornalismo.

O Prof. Dr. José Coelho Sobrinho, ex-chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração da ECA/USP, defende que “o jornalista esteja nas escolas” (Moulatlet, 2008). Para ele, a regulamentação da profissão ajudou a reduzir a precarização do trabalho do jornalista, e a formação reforça seu “compromisso ético com a sociedade”.

Conhecido autor de livros relacionados à Teoria da Comunicação, o Prof. Dr. Ciro Marcondes Filho também defendeu a importância da Academia para o jornalismo: “Quando

você sai da faculdade de jornalismo acaba entrando naquela roda-viva da produção diária de notícias, pressionado pelo tempo e pela velocidade. Os jornalistas não são os mais interessados em discutir a própria profissão, o que é lamentável. Portanto, cabe a nós fazer essa discussão para intervir um pouco no que faz a imprensa brasileira” (Lee, 2009).

Mais conhecido por sua carreira como editor de revistas da Editora Abril e como presidente da Radiobrás, o Prof. Dr. Eugênio Bucci adotou posição moderada, afirmando que “a manutenção e o cultivo da liberdade de imprensa” eram mais importantes que a obrigatoriedade do diploma. Segundo Bucci, o diploma cumpriu papel “civilizatório” e sua manutenção “deixou de ser prioritária” (Moulatlet, 2009).

Finalmente, o Prof. Dr. Cláudio Tognolli, que atuou como colunista e repórter especial em diversos veículos brasileiros, considerou a exigência do diploma uma prática de reserva de mercado. “Sou professor de jornalismo, diplomado, mestrado e doutorado. Mas não defendo o diploma. Os melhores jornalistas deste país, digamos Élio Gaspari e Jânio de Freitas, não dispõem de canudo”, justificou (Tognolli, 2008).

Neste trabalho, parto do princípio de que a formação do jornalista em faculdade é sim necessária. Para o jornalista Alberto Dines, a obrigatoriedade do diploma, instituída em 1969, foi uma conquista da classe, que buscava a regulamentação da profissão. Dines, que tem experiência de mais de 50 anos na área sem diploma, credita sua experiência como professor de jornalismo na PUC-Rio como a oportunidade para refletir e compreender sobre a profissão.

“[O jornalista] não vai ser treinado na Redação, no corre-corre; ele tem que parar para pensar, ouvir outras pessoas para que ele possa se conscientizar da importância do seu papel. Isso só pode acontecer numa universidade boa, porque numa universidade ruim ele vai ganhar o diploma e nunca vai parar para discutir a qualidade do que aprendeu”, justificou Dines em 2009 (Stefano e Ucha, 2009).

4.4 EFEITOS DA OBRIGATORIEDADE DO DIPLOMA NO PERFIL DO JORNALISTA

Em 1972, três anos após o decreto-lei que estabeleceu a obrigatoriedade do diploma para o jornalista, uma pesquisa com jornalistas de São Paulo ajudou a revelar o perfil desse profissional no Estado. Em 2012, três anos após a decisão do STF que eliminou essa exigência, uma pesquisa³⁹ com jornalistas de todo o Brasil ajuda a mostrar como esses quarenta anos mudaram⁴⁰ a classe profissional.

---

39 A pesquisa “Perfil do Jornalista Brasileiro”, executada por pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, teve o apoio da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor) e do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). A participação dessas instituições indica a carência de outros dados demográficos sobre a categoria.

40 Embora as pesquisas utilizem populações diferentes – o Estado de São Paulo (1972) e todo o território nacional (2012), a pesquisa de 1972 pode ser considerada representativa porque São Paulo sempre concentrou grande quanti-

A mudança mais visível é a predominância atual de profissionais formados em comunicação ou jornalismo – cenário bem diferente do visto no início da década de 1970. A homogeneização dessa formação profissional significa que a grande maioria dos jornalistas em atuação nos dias de hoje foi instruída sobre questões de suma importância para o jornalista, como a ética e o interesse público. Também significa que os conhecimentos e habilidades dos profissionais tornaram-se mais homogêneos.

A regulamentação da profissão também mudou as relações de trabalho, para que o jornalismo deixasse de ser “bico” – algo necessário tanto para a valorização do profissional como para reduzir os interesses em jogo para o jornalista que também é bancário, ou que também é funcionário público, ou que segue qualquer outra das diversas profissões dos jornalistas de 40 anos atrás.

4.4.1 *Jornalistas em 1972*

A corporação jornalística paulista era majoritariamente constituída por pessoas do sexo masculino (93,22%), brasileiros natos (96,60%), embora não fechada aos profissionais oriundos de outras partes do território nacional. (...) Do ponto de vista etário, a maior parcela situava-se na faixa dos 30-40 anos (43%), acompanhada por um segmento de meia idade, ou seja, entre 40 e 60 anos (32%) e completada por uma significativa fatia jovem, entre 20 e 30 anos (27%) e uma raquítica fração sênior, entre 60 e 80 anos (4%). (Marques de Melo, 2013, p.101)

Assim é descrito o jornalista paulista encontrado em 1972 por equipe comandada pelo economista e jornalista Jair Borin, que posteriormente se tornaria professor do Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. O universo da pesquisa eram os 2100 profissionais associados ao Sindicato no Estado naquele ano, embora esse grupo representasse apenas pouco mais de um quinto do total de profissionais habilitados no Estado de São Paulo.

A pesquisa de Borin se situa entre o decreto determinando a obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional de jornalismo, em 1970, e a crescente repressão de docentes da Universidade pelos órgãos de segurança do período da ditadura⁴¹.

---

dade de profissionais da área, sendo responsável por mais de um terço dos dados normalizados da pesquisa de 2012.

41 Como informa Marques de Melo, a pesquisa de Borin foi publicada às pressas, com edição impressa na gráfica da própria escola antes que o próprio Marques de Melo fosse excluído dos quadros da Universidade. Borin permaneceu na ECA e foi preso em março de 1974 quando chegava para dar aulas depois de retornar de férias, sendo libertado somente em dezembro de 1975. Ele retornaria para a ECA como professor a partir de 1980, permanecendo até sua morte em 2003.

Uma característica importante sobre o jornalista paulista na década de 1970 é a precariedade profissional. Segundo relata Marques de Melo (2013, p.102), apenas 2 em cada 10 jornalistas tinham o jornalismo como atividade em tempo integral: “Ainda que o jornalismo fosse a atividade principal, a remuneração garantida pelas empresas do ramo impelia os jornalistas a ter fonte pecuniária complementar”. Os jornalistas eram, simultaneamente, servidores públicos, professores, publicitários, bancários ou comerciários.

A formação universitária era característica de 6 em cada 10 jornalistas, em áreas como Direito, Letras, Ciências Sociais, Economia, Contabilidade e outras habilitações da Comunicação. Somente 1 em cada 10 jornalistas possuía diploma superior em jornalismo, algo que havia se tornado obrigatório para os novos profissionais (mas profissionais já registrados puderam continuar exercendo a atividade).

4.4.2 *Jornalistas em 2012*

Os jornalistas brasileiros são uma categoria profissional predominantemente feminina, jovem e branca. Têm até 30 anos 59% dos jornalistas. (...) São mulheres 63,7% dos jornalistas (contra 36,3% de homens), e essa disparidade deve continuar crescendo na próxima década. (Mick; Lima, 2013, p.33)

A pesquisa de Mick e Lima foi realizada de forma predominantemente online durante três meses de 2012, coletando 4183 respostas. Dessas, 2731 foram selecionadas para compor amostragem representativa das regiões brasileiras, considerando para isso dados de cursos de jornalismo e de emissão de registros profissionais por região.

A mudança no perfil demográfico de jornalistas brasileiros parece ter relação direta com a obrigatoriedade do diploma e a presença feminina nos cursos de jornalismo. Para Marques de Melo (2013, p. 101), as escolas de jornalismo foram a “porta de acesso à profissionalização feminina” desde a década de 1950, embora o ingresso profissional na área tenha sido freado pelo machismo.

Sobre a mudança na faixa etária, os autores da pesquisa de 2012 creditam o “crescimento acelerado na oferta de vagas e cursos superiores de jornalismo”, gerando oferta de estagiários e profissionais absorvidos com remuneração mais baixa (e às vezes sem registro profissional).

Em termos financeiros, a situação parece menos precária do que em 1972, mas longe da ideal: 56,9% dos entrevistados possuíam apenas uma fonte de renda, e 22,0% possuíam “apenas” duas (2013, p.112). Destaca-se também a variedade de tipos de contrato de trabalho. Têm vínculo profissional com carteira assinada 59,8% dos entrevistados trabalhando em mídia (2013, p.131), mas estão presentes regimes como *freelancer* (11,9%), contratos de prestação de serviços (8,1%) e profissionais trabalhando como Pessoa Jurídica (6,8%).

Embora a exigência do diploma de jornalista já houvesse sido derrubada três anos antes da pesquisa, 98,1% dos jornalistas brasileiros possuíam formação superior, e 91,7% deles (ou 89,2% de toda a categoria) eram formados em jornalismo (Mick e Lima, 2013, p.43).

No entanto, a opinião sobre a necessidade de formação específica para o exercício da profissão é mais dividida. Ainda que ampla maioria defenda a formação superior, apenas pouco mais da metade dos profissionais defendem a formação superior específica em jornalismo.

Qual a sua opinião quanto à exigência de formação superior em jornalismo (ou comunicação social – jornalismo) para o exercício da profissão?

Opções	Respostas (%)	Respostas (Num.)
Contra qualquer exigência de formação superior	6,1%	166
A favor da exigência de formação superior específica em jornalismo	55,4%	1503
A favor da exigência de formação superior em qualquer área de conhecimento	22,8%	618
A favor da formação específica em jornalismo em nível de pós-graduação para os não graduados em jornalismo	12,0%	327
Não tenho opinião	1,3%	35
Outra	2,4%	66
Total de respostas		2715
Não respondentes		16

Tabela 4-1

O fato de que 89,2% dos participantes entrevistados tenham formação em jornalismo e apenas 55,4% dos entrevistados defendam a exigência desse diploma denuncia que esses profissionais questionam a própria formação.

4.5 CRÍTICA SOBRE AS ESCOLAS DE JORNALISMO

A crítica às escolas que formam jornalistas não se restringe ao Brasil. Mesmo a Columbia Journalism School passou por uma crise pública, em 2002. Na ocasião, o presidente administrativo da Universidade de Columbia, Lee Bollinger, decidiu não nomear um novo reitor para a Escola alegando que o currículo dos cursos era insuficiente.

A Columbia Journalism School realiza a formação de jornalistas em nível de pós-graduação, recebendo profissionais formados em diversas áreas. Para Bollinger, tais cursos não poderiam se limitar a ensinar técnicas de redação e de informática. O impasse foi resolvido com a convocação de um painel de especialistas para avaliar a situação e definir novos caminhos.

Cerca de um ano depois, Bollinger apontou Nicholas Lemann, membro do painel, como novo diretor da Escola. Lemann, repórter e editor de veículos como o *Washington Post*, *The Atlantic* e *New Yorker*, não tinha formação acadêmica em jornalismo, mas foi um dos responsáveis por um projeto mais longo e aprofundado de formação para jornalistas em Columbia. Desde então a Columbia Journalism School vem reforçando seu currículo com formação mais teórica.

A resposta de Columbia não é unanimidade, com muitas escolas de jornalismo enfatizando habilidades técnicas para a profissão – muitas vezes em descompasso em relação ao que as redações realmente querem (Brown; Collins, 2010).

Ramadan (2004, p. 10) vê com ressalvas a presença de profissionais do mercado de trabalho atuando também como docentes, pois estes frequentemente têm propostas de “adestramento” dos estudantes.

São professores que – sem a maturidade necessária no que diz respeito ao processo educativo – passam aulas e aulas narrando suas experiências do dia-a-dia. Discutem bastante a prática – de acordo com o parâmetro do mercado – e perdem de vista o objeto: o jornalismo.

Mas os docentes puramente acadêmicos⁴² tampouco escapam de críticas. Para a autora, muitos docentes afastados do mercado (o que ocorre especialmente em universidades públicas, com o regime de dedicação exclusiva) mostram resistência com relação às transformações da prática jornalística e “não estabelecem a relação necessária entre os conceitos e o fazer”.

Segundo pesquisa de Ferreira e Malusá⁴³ (2014, p.144), “os saberes docentes dos professores jornalistas (...) foram construídos por meio de sua experiência em sala de aula ou na reprodução das aulas de antigos professores”. Os entrevistados, embora afirmem realizar “sempre ou quase sempre” (68,1%) cursos de formação específica para professores, raramente o fazem: apenas 20,6% “responderam ter feito algum curso para formação docente”.

Parece óbvio apontar que é necessário articular melhor as teorias acadêmicas e a prática profissional⁴⁴, mas não se chegou a um modelo que resolva esse problema. Skinner et. al.

---

42 A preferência de universidades estaduais e federais por docentes em regime de dedicação exclusiva influencia a formação do corpo docente. Para os estudantes, a escolha parece ser entre professores que se afastaram do “mundo real”, mas estão sempre presentes, e professores que têm conhecimento das práticas de mercado, mas raramente se encontram disponíveis nos corredores do departamento.

43 A pesquisa identificou 595 professores de jornalismo com formação na área e atuando em 49 universidades públicas brasileiras; destes, 184 responderam.

44 Comentando a situação australiana, Turner (2000, p.357) lembra que “o conflito entre as reivindicações teóricas da disciplina acadêmica e as demandas profissionais do treinamento vocacional não está confiando à educação de jornalistas. É um produto da mudança na função das universidades em todo o mundo, com educação e treinamento se borrando e se misturando.”

(2001, p.341) acreditam que o currículo com treinamento e formação humanística não ensina aos estudantes como essas ideias se combinam no contexto comunicativo. Para os autores, esses programas continuarão tendo efeito insatisfatório “porque colocam muita responsabilidade nos próprios estudantes para fechar a distância entre teoria e prática”. A solução seria relacionar elementos da prática às disciplinas separadas.

Adam (2001, p.316) vai mais fundo e aponta que

... educadores de jornalismo, apesar dos desejos inspiracionais de Joseph Pulitzer e apesar de quase um século de experiência, fracassaram como um grupo profissional para expressar adequadamente suas tarefas profissionais e pedagógicas. A consequência é que em escolas de jornalismo, em contraste com outras escolas profissionais, a ideia de currículo tem probabilidade de ser deficiente. (...) Escolas de jornalismo podem ser fortes localmente, mas a cultura da educação em jornalismo não é.

Com tantas críticas às escolas, especialmente relacionadas à formação técnica dos jornalistas, a tendência apontada por Deuze (2006) de crescimento na formação profissional em instituições acadêmicas pode ser explicada pela economia para as redações. Frith e Meech (2007, p.141) lembram que “poucos editores agora têm os recursos para oferecer qualquer tipo de instrução no trabalho”.

Já Nolan (2008, p. 734) afirma que as empresas tentam influenciar os currículos desses cursos para reforçar habilidades vocacionais, mas que a formação de jornalistas em instituições acadêmicas também é vantajosa porque fornece profissionais com “o capital cultural associado à força de trabalho universitária⁴⁵”.

Com o debate longe de terminar, ficam pelo caminho os empregos nas redações. Demissões atingem jornalistas mundo afora, e o Brasil não escapou da tendência. Segundo o portal *Comunique-se*, “mais de 1.400 profissionais de comunicação foram demitidos” durante o ano de 2015 – e números parecidos vêm sendo anunciados nos últimos 4 anos.

Pensar a educação e formação de jornalistas quando a carreira parece a ponto de desaparecer é o mesmo exercício de fé de acreditar que jornalistas podem ser mais do que apertadores de botão, e de que jornalismo ainda é importante – até essencial – para a sociedade.

4.6 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

Mesmo com a desregulamentação da profissão, com o debate sobre o diploma ainda em andamento e com a onda de demissões, os cursos de jornalismo não se esvaziaram. Talvez

---

45 Carey (2000, p.16) aponta que mesmo as intenções de Pulitzer eram menos puras do que seu discurso, e que seu interesse na educação de jornalistas era “domesticar esta classe insubordinada, transformá-los em trabalhadores disciplinados e encerrar seu flerte com socialismo e sindicatos”.

o principal documento dessa resiliência seja o das novas Diretrizes Curriculares, aprovado em 2013.

O processo das novas Diretrizes foi iniciado em 2009 com a criação pelo Ministério de Educação de uma Comissão de Especialistas formada por José Marques de Melo (presidente), Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos e Virginia Moreira. A Comissão realizou três audiências públicas – nas cidades de Rio de Janeiro, Recife e São Paulo –, além de ter ouvido “propostas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores” (Fernandes, 2013) e ter aberto consulta pública por meio do portal do MEC na internet⁴⁶.

A característica mais importante da proposta elaborada pela Comissão foi a do estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de jornalismo, que até então integrava as DCN dos cursos de Comunicação Social.

A imposição do Curso de Comunicação Social de modelo único, em substituição ao Curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional. Mas o jornalismo não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento. Decorre daí o grave problema da ruptura entre a teoria e a prática nos cursos de comunicação, falha esta que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltaram contra elas. (Comissão, 2009, p.11)

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, elaboradas a partir do trabalho dessa Comissão, foram instituídas com a Resolução N° 1, de 27 de setembro de 2013, que estipulou o prazo de dois anos para sua implantação para as novas turmas nas instituições de ensino superior. Elas estabelecem que

O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza

---

46 A proposta da Comissão foi bem recebida por órgãos como a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). As principais objeções partiram da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos).

e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social.

O documento especifica nada menos que 17 competências gerais, cinco competências cognitivas, 16 competências pragmáticas e sete competências comportamentais. Mais do que isso, “a organização curricular deverá valorizar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática durante toda a duração do curso”.

Algumas das competências são descritas de forma específica – e “ter domínio instrumental de, pelo menos, dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol”, a sétima competência geral, começa a surgir em currículos de cursos de jornalismo na forma de disciplinas optativas de idiomas.

Outras, como a primeira competência pragmática – “contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade” – são mais difíceis de serem traduzidas na forma de disciplinas.

4.7 SELEÇÃO DOS CURSOS E PONTOS OBSERVADOS

O sistema do e-MEC tem cadastrados mais de 400 cursos de graduação em Jornalismo em quase 300 instituições. Minha proposta não é abranger essa totalidade, e tampouco fazer uma amostra representativa. Minha intenção é pensar sobre a formação de jornalistas a partir dos principais cursos do país, considerados os melhores e mais importantes.

Para isso, o ideal foi utilizar um ranking nacional⁴⁷ de cursos universitários. Entre as escassas opções, o *Ranking Universitário Folha* (RUF) foi escolhido porque sua metodologia de pontuação é explicitada, e porque ela considera fatores acadêmicos e de mercado⁴⁸.

Estes são os vinte primeiros entre os 326 cursos de jornalismo avaliados pelo Ranking Universitário Folha de 2015:

1. Universidade de São Paulo (USP)
2. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

---

47 O Brasil não tem representatividade em rankings internacionais de cursos de jornalismo. No ranking QS Top Universities, aparecem apenas os cursos da Universidade de São Paulo (no grupo 51–100) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (no grupo 101–150).

48 A pontuação do ranking é composta por 64 pontos possíveis em critérios acadêmicos e 36 pontos possíveis na avaliação do mercado. O primeiro grupo inclui uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha com 726 professores que avaliam cursos de graduação para o Inep-MEC (44 pontos), a titulação dos docentes (8 pontos), a proporção de docentes em regimes de dedicação integral e parcial (8 pontos) e a nota do curso no Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (4 pontos). A avaliação do mercado é obtida com pesquisa Datafolha com 2200 profissionais de recursos humanos.

3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
4. Faculdade Cásper Líbero (FCL)
5. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
6. Universidade de Brasília (UNB)
7. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
8. Universidade Federal da Bahia (UFBA)
9. Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)
10. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
11. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
12. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ)
13. Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)
14. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
15. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
16. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
17. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)
18. Faculdade de Comunicação e Marketing da Fundação Armando Álvares Penteado (FACOM-FAAP)
19. Universidade Federal do Ceará (UFC)
20. Universidade Federal Fluminense (UFF)

São onze cursos em universidades públicas, e nove em instituições privadas. Sete cursos são do Estado de São Paulo, quatro do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais e dois do Rio Grande do Sul. São representados com um único curso os Estados de Santa Catarina, Paraná, Bahia e Ceará, e o Distrito Federal.

Os currículos foram obtidos nos sites de cada instituição e estão incluídos nos anexos desta pesquisa. Foram consideradas apenas as disciplinas obrigatórias, porque elas condensam o projeto pedagógico de cada curso.

Disciplinas optativas foram excluídas devido a três características: elas são com frequência criadas de acordo com a pesquisa e os interesses acadêmicos do corpo docente da instituição; seu oferecimento é irregular (dependendo da existência de um docente disponível para ministrá-la); e algumas instituições abrem como optativa todo o conjunto de disciplinas oferecidas em outras unidades da mesma universidade.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas para os cursos de Jornalismo a partir de 2013, “as instituições de ensino superior têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo”. Assim, são encontradas denominações diversas, lógicas de ordenação próprias e conjuntos de disciplinas bastante distintos entre si.

Minha leitura não tenta avaliar quais currículos são melhores que os outros – parto apenas do princípio de que os vinte currículos selecionados, devido ao motivo pelo qual foram selecionados, formam cursos de qualidade. Também me contive para não discutir se

é mesmo necessário mais um módulo de “técnicas de redação”, ou se um curso explicando meramente regra de três (e talvez um pouco de estatística) não teria alcance prático mais significativo do que uma disciplina sobre livro-reportagem.

Busquei apenas verificar a ocorrência de disciplinas relacionadas ao trabalho com números – sobre Economia, Estatística e Jornalismo de Dados. No caso de Economia, foram separados os cursos de “Economia” e os de “Jornalismo Econômico”. Não foram encontradas nos currículos selecionados disciplinas voltadas a conhecimentos matemáticos ou quantitativos em geral.

Não foram consideradas disciplinas de caráter humanístico exposto em nomes como “Realidade Socioeconômica e Política Brasileira”. Também foram desconsideradas disciplinas de enfoque administrativo, como “Gestão de Mídia”.

4.8 PRESENÇA (E AUSÊNCIA) DE DISCIPLINAS RELACIONADAS NOS CURRÍCULOS OBRIGATÓRIOS

A tabela abaixo representa a presença (e a ausência) dessas disciplinas. As células em branco indicam a ausência da disciplina no currículo do curso. As células em tom mais claro indicam a existência de um módulo da disciplina (isto é, o curso oferece a disciplina durante um semestre do currículo obrigatório). O tom mais escuro indica a existência de um segundo módulo no currículo obrigatório (por exemplo, o curso oferece as disciplinas “Jornalismo Econômico I” e “Jornalismo Econômico II” no currículo obrigatório).

	Economia	Jorn. Econ.	Estatística	Jorn. Dados
USP				
UFRJ				
UFRGS				
FCL				
PUCSP				
UNB				
PUCRS				
UFBA				
MACK				
UFMG				
UFSC				
PUCRJ				
ESPM				

	Economia	Jorn. Econ.	Estatística	Jorn. Dados
UFPR				
UMESP				
UERJ				
PUCMG				
FAAP				
UFC				
UFF				

Tabela 4-2

O resultado desse levantamento é um quadro marcado pela ausência desse tipo de disciplina nos currículos dos cursos de jornalismo. No entanto, é verdade que minha preocupação nesta pesquisa é bastante específica – conhecimentos matemáticos para jornalistas –, enquanto o projeto pedagógico e o currículo de um curso de graduação são questões mais amplas e complexas, que envolvem diversas outras preocupações. Para entender melhor o quadro, tive a oportunidade de ouvir cinco coordenadores de curso⁴⁹ e identifiquei alguns motivos para que esse tipo de conhecimento tenha presença mais explícita nos cursos de jornalismo.

4.8.1 O conhecimento matemático é pouco exigido no dia a dia do jornalista.

Muitos docentes trabalharam com jornalismo antes de se dedicarem ao trabalho como professor, e fizeram pouco uso de conhecimentos matemáticos no período. O coordenador A relata que em sua experiência no jornalismo científico o uso de conhecimentos matemáticas ocorria “de forma muito esporádica”.

Foi a mesma experiência do coordenador B: “No período em que atuei como repórter em diferentes veículos impressos, diria que raramente foi necessário usar conhecimentos matemáticos. Noções de proporção, porcentagens e conhecimentos básicos de estatística descritiva foram suficientes.”

⁴⁹ Foram procurados os coordenadores dos dez primeiros cursos do ranking, e metade deles atendeu a solicitação de entrevista para este estudo. As entrevistas foram realizadas por email (4) e telefone (1). Foi preparado um roteiro básico de perguntas, que está reproduzido no apêndice deste trabalho. Para cada entrevista, foram modificadas ou acrescentadas algumas perguntas de acordo com a formação do coordenador ou as características do curso.

“O que acontece na redação é que as vezes tem um engenheiro que largou tudo e fez jornalismo, aí toda vez que você precisa de conta você pede para a pessoa fazer”, a coordenadora C. “Mas eu sei que mudou, tanto que em provas de seleção como a da *Folha de S. Paulo* muitas vezes cai uma questão de calcular área, ou de estatística.”

4.8.2 *O conhecimento necessário já é compreendido no ensino fundamental e médio*

“Em relação à matemática básica, creio que essas habilidades são supridas pelo ensino fundamental e médio”, continua o coordenador A. De fato, conhecimentos simples como a aplicação da regra de três são os mais recorrentes no trabalho do dia-a-dia.

Mesmo assim, a coordenadora C lembra que “há uma distância muito grande entre o que você aprende no ensino fundamental e o que você vai usar na vida prática”. Para ela, as aulas de matemática desse período dedicam muito mais horas para a raiz quadrada (“que você mal vai usar”) do que para cálculo de área e porcentagem, por exemplo.

4.8.3 *As disciplinas de economia e jornalismo econômico do currículo são suficientes*

O coordenador D lembra que o currículo de seu curso oferece disciplinas obrigatórias de economia. Além disso, disciplinas voltadas ao Jornalismo de Dados são “um diferencial que começa a ser percebido pelos alunos”.

O coordenador A também defende os currículos atuais: “As faculdades de Jornalismo, em geral, têm boas disciplinas de economia, estatística”. O curso coordenado por ele oferece disciplina de Jornalismo Econômico. Outra disciplina citada pelo coordenador não atendeu aos critérios desta contagem após análise de sua ementa.

O coordenador E lembra que nas atividades dos laboratórios obrigatórios “se discute a questão da interpretação dos bancos de dados [e] até mesmo exercícios aparentemente mais simples que envolvem a matemática no jornalismo – como a titulação de matérias em dimensão de toques pré-definidos”. Ele também destaca o papel das optativas: “Há duas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Economia em torno de questões do mercado em geral.”

Com relação às optativas, a coordenadora C também diz que é possível que os estudantes de jornalismo cursem disciplinas da Faculdade de Economia da mesma universidade, mas que o oferecimento de vagas de optativas é condicionado à quantidade de alunos matriculados nessas disciplinas como obrigatória. “As universidades públicas estão abarrotadas de alunos”, lembra, “então as optativas em outra faculdade dependem da prioridade, de sobrar vagas para quem não é do curso”.

Já o coordenador B aponta que o currículo do curso não trabalha essa área do conhecimento, “salvo em casos pontuais, como noções básicas para a realização de algum exercício, como faço nas minhas disciplinas”. O professor tem estudos recentes sobre pesquisas de opinião na cobertura política brasileira, e por isso tem certo interesse pelo assunto.

4.8.4 *Outros conhecimentos são priorizados na carga horária*

O currículo do curso de jornalismo do coordenador A traz algumas disciplinas que atendem preocupações expostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais lançadas em 2013 para cursos de Jornalismo, como eletivas de língua inglesa e espanhola. O coordenador A explica que tais disciplinas realmente “se relacionam com a necessidade apresentada nas DCNs de 2013 de formação geral e humanística na área”, e “inglês e espanhol são indicações diretas do MEC – todos os cursos de jornalismo precisam oferecer algum tipo de formação específica nesses dois idiomas”.

Os currículos de jornalismo, afinal, devem responder a uma série de necessidades dispostas pelas DCNs dentro da carga horária de 3 mil horas (sendo ao menos 200 horas de estágio curricular supervisionado).

É o que percebeu a coordenadora C. Ela concorda que ensinar matemática para estudantes de jornalismo seria o ideal, assim como ensinar língua portuguesa para estudantes de engenharia. “O problema é que mesmo esses alunos que escolhem jornalismo e passam no vestibular chegam sem saber usar vírgula, usar crase”. Tanto que o curso que ela coordena tem dois módulos de Língua Portuguesa, e depois dois módulos de Redação Jornalística.

4.8.5 *Não há docentes para ensinar esses conhecimentos*

Este é o caso de uma disciplina optativa sobre comunicação e estatística que nunca foi oferecida pelo curso da coordenadora C: “Está no projeto pedagógico, mas na prática é preciso ter professores”, explica.

Para a professora, o problema se repetiria se houvesse a criação de uma disciplina de jornalismo de dados na instituição. “É difícil, não tem professor [nessa especialidade]. Você vai ter [esses conteúdos] em cursos online como os promovidos pela fundação Knight⁵⁰, ou na reunião da Abraji (Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo)”.

4.9 NECESSIDADES CRESCENTES

Isso não significa, é claro, que os coordenadores estão plenamente satisfeitos com a formação dos jornalistas. A questão do jornalismo de dados, por sinal, é bastante lembrada pelos coordenadores.

O coordenador E vê a necessidade de ensinar jornalistas a trabalhar com números “especialmente hoje, quando se tem acesso a enormes bancos de dados, principalmente pela inter-

---

50 O Centro Knight para o Jornalismo nas Américas é um programa de extensão coordenado pela Universidade do Texas em Austin que oferece treinamentos a distância voltados para jornalistas.

net. E, dentro do espírito investigativo que deve ter o jornalista, [existe] aquela outra famosa frase: ‘os números nunca mentem, mas quem produz os números...’”.

Para o professor, a faculdade já poderia contemplar “algo mais básico em torno de banco de dados e de organização da informação. Já algo mais avançado – em torno de metodologias estatísticas por exemplo – pode ser objeto de uma formação continuada.” Ele acredita que os profissionais recém-formados estão “minimamente” preparados, mas “muitos buscam isso depois”.

“Acho que deve ser parte da formação acadêmica do jornalista, um conhecimento básico nessa área”, afirma o coordenador B. “Para interessados ou os que têm maior aptidão, a internet tem inúmeros cursos que aprofundam em diferentes tópicos.”

Segundo ele, “um repórter que não tem capacidade de usar dados, fazer contas e tirar algumas inferências estatísticas está inevitavelmente limitado em sua capacidade de confrontar suas fontes, de extrair informação original dos cada vez maiores bancos de dados disponíveis publicamente e de checar ele mesmo alguns dados oficiais”.

A coordenadora C já vê o jornalismo de dados uma realidade profissional, embora ainda não esteja na academia. “Eu digo para meus alunos que acabou essa história de ser jornalista e não saber matemática, até porque trabalhamos muito com planilha hoje em dia”, explica. Para a professora, falta “treinamento” também para a leitura de números, já que as contas são feitas pelo computador – mas é preciso entender e saber selecionar os dados.

Ela também destaca que “matemática não é só fazer contas – tem todo o raciocínio lógico, que faz toda a diferença”.

De humanas

Entre as piadas sobre o que significa ser “de humanas”, referências às dificuldades com números.

VOCÊ CONCORDA COM O
ESTEREÓTIPO DE JORNALISTAS NÃO
SABEM FAZER CONTAS?

Discordo. Jornalistas sabem fazer contas como qualquer pessoa sem formação específica em matemática. Mas há, de fato, uma piada que circula tanto na academia quanto nas redações e assessorias sobre essa falta de habilidade dos jornalistas com os números.

– Coordenador A

Que não sabem fazer contas talvez seja um exagero. Mas normalmente têm pouca aptidão ou até aversão à matemática. Vejo, sim, como uma visão mais ou menos difundida entre os estudantes. Muitos deles reagem negativamente quando enfrentam um problema matemático ou estatístico.

– Coordenador B

Tem uma página no facebook que se chama “Desculpa, mas eu sou de humanas”, que sacaneia todo mundo

de humanas que não sabe fazer conta. Por outro lado, o vestibular de jornalismo é bem difícil, e sem conhecimento de matemática – só com português, história, inglês – você não conseguiria passar. Então eles já chegam com uma bagagem legal.

– Coordenadora C

Não concordo com o estereótipo, mas talvez alunos de humanas tenham algum teor de aversão às exatas. Vejo a aversão, mas não vejo a falta de capacidade.

– Coordenador D

Há de fato este estereótipo e junto a ele, aquela frase famosa discente quando há alguma cobrança de números: “passei em Comunicação, não em Matemática”. Mas confesso que a ouvi muito pouco em sala de aula.

– Coordenador E

5 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E FORMAÇÃO DO JORNALISTA

Ao deslocar-me da pesquisa em Comunicação para a pesquisa em Educação Matemática, a revisão bibliográfica sobre essa área de pesquisa foi essencial para me localizar e delimitar em qual vertente cabe minha posição sobre a formação profissional – e, mais especificamente, a formação de jornalistas. É neste capítulo que tudo se combina: a Educação Matemática, o Jornalismo e o fio condutor – o interesse público.

5.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O ensino da matemática é tão antigo quanto a própria matemática. Registrados no conhecimento clássico e em suportes primitivos de escrita, esses ensinamentos foram durante a maior parte da história restritos por classe social e gênero.

Furinghetti, Matos e Menghini (2013, p.275) identificam a invenção da imprensa (ou da prensa de tipos móveis) no século 15 como um fator decisivo para o início da educação universal, facilitando a transmissão do conhecimento e influenciando a criação de escolas para as massas. A partir do século 19, a educação sai dos âmbitos doméstico e religioso, tornando-se vinculada ao Estado. “É nesse cenário que se inicia nossa história da transição de ‘matemática e educação’ para ‘Educação Matemática’”.

O acesso à educação continuou crescendo no século 20, com a escola tornando-se compulsória em cada vez mais países – mas com falhas. Clements et. al. (2013) localizam os movimentos de “matemática para todos” em meados da década de 1980, mas reconhecem que a adesão varia ao redor do globo e enfrenta obstáculos como falta de recursos materiais, trabalho infantil, distâncias até a escola e necessidade de formação de mais professores.

Mesmo com as dificuldades e deficiências, o crescimento no número de estudantes foi intenso e vem gerando desafios para a educação. Foi a partir da democratização do ensino e da identificação de problemas de aprendizado que as pesquisas em educação passaram a ganhar território – uma tentativa de encontrar respostas para um novo problema. Para Cruz (1998) um dos polos da Educação Matemática é justamente “produzir resultados práticos que ajudem a melhorar o ensino–aprendizado da matemática como um corpo de conhecimentos”.

Assim, a Educação Matemática conta com pouco mais de dois séculos de atividades de pesquisa organizadas como tal (Kilpatrick, 1992, p.3), e ainda em processo de auto-definição e de delimitação de fronteiras. Resgatando a história desse campo do conhecimento, o autor encontra passos tímidos para o início da pesquisa em Educação Matemática no começo do século 19, com as mudanças no ensino superior promovidas por universidades prussianas e

maior preocupação na formação de professores, que ganharam força no final desse mesmo século.

O passo mais importante no estabelecimento da Educação Matemática como uma disciplina é devido à contribuição do eminente matemático alemão Felix Klein (...), que defende uma apresentação nas escolas que repouse mais em bases psicológicas do que sistemáticas. (D'Ambrosio, 2004, p. 15)

Uma das ações de Klein foi reforçar a preparação de professores, introduzindo cursos de metodologia e orientando o primeiro doutorado em Educação Matemática, em 1911. Também liderou, em 1908, a fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática (ICMI), indicando que o desenvolvimento do campo ocorria simultaneamente em outras regiões.

Logo nesses primeiros anos, a pesquisa em Educação Matemática recebeu forte influência da Psicologia, com a realização de estudos empíricos. Ao mesmo tempo, pesquisas com forte componente estatístico também se destacaram, especialmente nos EUA, tentando levar ao campo nascente a validação das ciências mais estabelecidas.

Mas entre as diversas correntes de pensamento que disputaram espaço no campo da Educação Matemática ao longo desses dois séculos, se difunde a ideia de que ela nunca será uma ciência com as características da própria matemática – e que talvez isso sequer seja desejável. Uma das características destacadas por Godino (2006, p. 3) para o campo da Educação Matemática no presente é a diversidade e até “confusão” de marcos teóricos e metodologias, mas Kilpatrick (1996, p. 102) defende que “a Educação Matemática necessita de perspectivas múltiplas que diferentes abordagens trazem para o estudo do ensino e da aprendizagem”.

Educação Matemática, afinal, “é a disciplina científica dedicada ao estudo de como as pessoas aprendem e aplicam matemática de qualquer tipo, e como esse aprendizado e aplicação podem ser influenciados e estimulados pela atividade de ensino” (Dörfler, 2000) – ou seja, é intimamente relacionada à atividade humana.

Neste início de século 21, D'Ambrosio, (2004, p. 19) observa o declínio da pesquisa quantitativa e o estímulo para pesquisas de caráter qualitativo. Para ele, a natureza da pesquisa qualitativa “não permite enquadrá-la em linhas mestras” – mas isso não significa que ela possa ser feita de forma descuidada, e muito menos que seus resultados não tenham validade científica.

5.2 CONTROLE DE QUALIDADE

Segundo Kilpatrick (2001, p. 424), a substituição dos métodos experimentais quantitativos⁵¹ por métodos qualitativos, na década de 1970, aprofundou as dificuldades de se apresen-

---

⁵¹ No mesmo trabalho, Kilpatrick (2001, p. 424) também vê dificuldades para se avaliar a validade de trabalhos quantitativos. Comparando pesquisa em educação com pesquisas médicas, ele argumenta que “drogas e terapias

tar provas na pesquisa em Educação Matemática. O autor argumenta que a promessa de que as hipóteses geradas nessas pesquisas seriam testadas não foi cumprida satisfatoriamente.

Por isso, o autor é um dos que defendem que seja adotado um conjunto de critérios para avaliar (e aprovar) a pesquisa em Educação Matemática. Relevância, validade, objetividade, rigor e precisão, prognóstico, reprodutibilidade e relacionamento são os critérios sugeridos por Kilpatrick (1996, p. 101), mas esta é uma entre várias propostas. Romberg (2007, p. 21) também apresenta “três aspectos importantes” para os procedimentos de pesquisa em Educação Matemática: objetividade, qualidade da evidência e generalizabilidade.

Mas definir esses termos de forma clara e específica tampouco é tarefa simples. Para Sierpinski et al. (1993, p. 278), a questão dos métodos de validação esbarra primeiro em saber o tipo de conhecimento buscado pela Educação Matemática e as formas nas quais os resultados são utilizados.

Além disso, os próprios autores veem complicações nos critérios apresentados por eles. Romberg (2007, p. 21) defende a objetividade, mas destaca que “todos os estudiosos são tendenciosos” porque os investigadores são pessoalmente interessados nos fenômenos estudados. A objetividade, portanto, deve estar “na maneira na qual um estudioso coleta evidência, a examina e relata as descobertas”.

Um exemplo da preocupação com método pode ser encontrado no trabalho de Reid et. al. (2005, p. 570), no qual os procedimentos são assim descritos:

O material bruto para nosso estudo consiste de transcrições (mais de 90 mil palavras) de uma série de entrevistas em profundidade feitas com 22 estudantes entre o segundo e quarto ano da área de ciências matemáticas (estatística, matemática financeira, pesquisa operacional). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas Humanas da Universidade de Tecnologia de Sydney: estudantes dos cursos relevantes foram convidados a participarem foram informados das questões e objetivos de pesquisa, e deram sua autorização escrita.

Também é notável que não existe uma única metodologia para a pesquisa em Educação Matemática, cabendo ao pesquisador fazer sua escolha levando em consideração o problema a ser resolvido (Cruz, 1998).

5.3 OBSERVAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

Pesquisas em Educação Matemática – e em educação, de modo geral – compõem um campo científico jovem, com mais diversidade do que consensos. Seu caráter interdisciplinar

---

dependem muito menos da competência e postura do médico que as administra do que a competência e postura do professor. Métodos de ensino são altamente interativos e situacionais. Eles não existem em geral separados do professor, do aluno, da matéria sendo ensinada e aprendida, e do contexto em que ocorre. Controlar esses fatores limita muito as inferências que podem ser feitas a partir dos resultados”.

e humanístico também indica que esta ciência não será estabelecida da mesma forma que ciências naturais e exatas, como a própria matemática. É necessário, assim, conhecer seu quadro teórico de referência e suas formas de validação.

Espera-se da pesquisa em educação resultados práticos, que solucionem problemas do sistema educacional, o que acabou por provocar uma sucessão de teorias e escolhas metodológicas. Para Kilpatrick (1996, p. 102), o campo deve oferecer essa multiplicidade de caminhos, ainda que cada pesquisador escolha o seu.

Neste estudo sobre a formação de jornalistas, a vertente da Educação Matemática crítica se destaca por características como sua pesquisa voltada a estudantes mais velhos, o uso da realidade promovendo o engajamento como incentivo ao aprendizado e também sua proposta de democracia e emancipação, bastante condizente com os próprios princípios e objetivos do jornalismo.

Reforça-se novamente a preocupação com a qualidade da pesquisa. Sem contar com os mesmos mecanismos de validação das ciências exatas, a pesquisa em educação necessita de critérios de avaliação adequados. Mesmo para o caso de pesquisas mais aplicadas, que influenciam a realidade de forma direta, Skovsmose e Borba (2004, p. 211) alertam: “mudanças não garantem a qualidade da pesquisa, nem mesmo da pesquisa-ação”.

5.4 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA APÓS O ENSINO SECUNDÁRIO

Analisando as dificuldades de estudantes em cursos de Estatística em nível universitário, Schield (2000, p.6) relata um curso preparatório que já havia atendido mais de 500 estudantes em cinco anos, com bons resultados. “Para que os estudantes apreciem o papel da estatística em suas vidas, precisam ter a capacidade de avaliar a força de uma estatística sustentando a verdade de uma afirmação”, explica. O currículo daquele curso se concentrou em dificuldades recorrentes e também em habilidades como pensamento crítico e comunicação escrita.

Já De Carrera (2000) descreve um curso realizado a distância, durante cinco semanas, para estudantes que ainda não ingressaram na universidade. A proposta pedagógica foi de resolução de problemas relacionados à vida real, engajando seu interesse.

Os dois autores descrevem soluções diferentes para o mesmo problema: a deficiência de conteúdo e habilidade em matemática de estudantes universitários. Os estudos são contemporâneos, mas não se relacionam e não parecem ter sido desenvolvidos além do trabalho apresentado. Fitzsimons e Godden (2000, p.28), em artigo de revisão de literatura, também destacam estratégias diversas relatadas em outros estudos, que variam de cursos preparatórios a laboratórios e sistemas de tutoria.

Um dos motivos pode ser esta observação de De Carrera (2000):

Existem muitos estudos sobre métodos de resolução de problemas para crianças ou de behaviorismo de jovens, mas pouco sobre estudantes próximos dos vinte anos, ingressando na faculdade, que pre-

cisam de matemática mas não são particularmente predispostos a ela.

O grupo focado pela autora parece ser menos frequente nos trabalhos de Educação Matemática. Pesquisas centradas no nível universitário destacam principalmente a questão da formação de professores, e não o aprendizado do aluno.

Mas alguns estudos sobre aprendizado de adultos abordam a questão da Educação Matemática voltada à formação profissional. A definição de “estudante adulto” nem sempre é clara, mas pode ser simplificada àqueles que já completaram o ensino secundário, costumeiramente obrigatório. Esse grupo é bastante heterogêneo, podendo compreender desde jovens ingressantes de cursos de graduação a trabalhadores de meia-idade realizando treinamentos de capacitação, incluindo ainda cursos de nível fundamental e médio para adultos que não concluíram seus estudos anteriormente.

A partir de pesquisas sobre educação vocacional de matemática, Sträßer e Zevenbergen (1997, p. 653) notaram a ocorrência de dificuldades para a elaboração de currículos baseados em cada local de trabalho, mas enxergaram um setor em crescimento. A defasagem, novamente, está nas pesquisas (ou talvez na documentação das pesquisas) sobre educação continuada.

5.5 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Também trabalhando com estudantes de graduação, Moreira e Carreira (1998) analisaram a influência de problemas da vida real na produção de significados para conceitos matemáticos. Nas aulas observadas – um curso de Cálculo para estudantes de Administração –, as autoras notaram crescente interpretação e engajamento dos estudantes. “O movimento contínuo entre matemática e realidade possibilita melhor entendimento de cada um deles. Na verdade, a matemática funciona como um instrumento para descobrir a realidade em seus aspectos sociais, econômicos e políticos”.

É a mesma observação relatada por Schield (2000) e por De Carrera (2000): a aplicação a problemas vinculados à realidade é uma forma de envolver e ampliar a compreensão desses estudantes universitários. Como argumenta Patrick (1999, p. 94), ao estudar o ensino de matemática para adultos,

um dos objetivos centrais da educação matemática crítica é possibilitar que alunos desenvolvam consciência crítica e reflitam criticamente sobre questões matemáticas e seu próprio aprendizado de matemática, assim como em como a matemática é usada (ou abusada) na sociedade.

A integração de elementos práticos – ou “úteis” – nos currículos de matemática já era estudada desde as primeiras décadas do século 20 (Kilpatrick, 1992, p. 17), mas a educação matemática crítica data apenas da década de 1980 (Borba, 2008, p.7).

Duas linhas principais orientam as pesquisas em educação matemática crítica: o grupo europeu de Ole Skovsmose e o americano de Marilyn Frankenstein. “Ambos os grupos frequentemente fazem referência às posições teóricas do outro, e as distinções entre eles não são grandes” (Meaney e Lange, 2013, p. 183).

Influenciado pelas ideias de Paulo Freire, o trabalho de Frankenstein (1983, p. 324) é bastante ligado ao ensino de adultos e sugere que as experiências pessoais dos alunos sejam incluídas no currículo. O objetivo é desenvolver consciência crítica para permitir a emancipação dos estudantes.

A teoria de Freire compele professores de matemática a examinar o significado não-positivista do conhecimento matemático, a importância do raciocínio quantitativo no desenvolvimento de consciência crítica, as formas como a ansiedade de matemática ajuda a sustentar ideologias hegemônicas e a conexão entre nosso currículo específico e o desenvolvimento de consciência crítica.

Já a perspectiva filosófica de Skovsmose faz referência à teoria crítica da Escola de Frankfurt e se interessa por questões de justiça social e democracia a partir da educação:

Educação matemática crítica se preocupa com aspectos sociais e políticos do aprendizado de matemática. Ela se preocupa em proporcionar acesso às ideias matemáticas para todos, independente de cor de pele, gênero e classe social. Ela se preocupa com o uso e a função da matemática na prática, sendo ela uma aplicação de tecnologia avançada ou de uso diário. Ela se preocupa com a vida na classe, que deve representar um fórum democrático onde ideias são apresentadas e negociadas. Ela se preocupa com o desenvolvimento da cidadania crítica. (Skovsmose e Borba, 2004, p. 207)

5.6 NUMERACIA, ALFABETIZAÇÃO QUANTITATIVA E COMPETÊNCIA MATEMÁTICA

O termo *numeracy* (traduzido por alguns autores como “numeracia”) surgiu em um relatório para o governo britânico publicado em 1959⁵² representando a “imagem espelhada” de *literacy*, a habilidade de ler e escrever⁵³. O conceito foi ampliado em outro relatório elaborado para o governo britânico, em 1982⁵⁴, englobando dois atributos: o primeiro é a familiaridade com números e a capacidade de fazer uso de habilidades matemáticas para atender as necessidades da vida cotidiana; o segundo é a capacidade de compreender informações apresentadas matematicamente na forma de gráficos e tabelas.

---

52 O Relatório Crowther foi publicado durante a passagem do Barão de Crowther pelo Central Advisory Council for Education. A referência a “numeracia” aparece em uma crítica a escolas que não produziam cientistas mais literatos e especialistas em artes mais “numeratos”.

53 Steen (1990) argumenta que *numeracy* e *literacy* são os “complementos entrelaçados da comunicação humana”.

54 O Relatório Cockcroft foi encomendado ao matemático Wilfred Cockcroft para avaliar o ensino de matemática nas escolas primárias e secundárias da Inglaterra e do País de Gales.

Com a mesma preocupação, a expressão *quantitative literacy* (“literacia quantitativa”) é mais prevalente entre autores norte-americanos. Escrevendo em relatório do National Council on Education and the Disciplines, Steen (2001, p. 8) apresenta um conjunto de elementos que compõem a *quantitative literacy*:

- Confiança com matemática, isto é, conseguir aplicar rotinas e métodos matemáticos sem ansiedade;
- Apreciação cultural, ou seja, compreensão sobre o papel da matemática na esfera pública;
- Interpretação de dados, incluindo gráficos, inferências e identificação de causas de erros;
- Pensamento lógico, possibilitando analisar e questionar informações;
- Tomada de decisões utilizando ferramentas matemáticas;
- Utilização da matemática em contexto;
- Senso numérico, isto é, capacidade de estimar e medir com números;
- Habilidades práticas para a resolução de problemas;
- Conhecimento pré-requisito, possibilitando a utilização de ferramentas algébricas, geométricas e estatísticas em variados campos da educação superior;
- Senso simbólico, ou seja, facilidade para ler, interpretar e utilizar símbolos e sintaxe algébrica.

Outra definição de destaque é apresentada pelo OCDE com relação à avaliação internacional PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Para a organização, a expressão adotada é *mathematical literacy* (“literacia matemática”), correspondendo à “capacidade do indivíduo para formular, empregar e interpretar matemática em uma variedade de contextos” (OECD, 2010). A finalidade dessa capacidade é possibilitar “julgamentos e decisões bem fundamentados necessários para cidadãos construtivos, engajados e reflexivos”.

Em meio a definições e terminologias, uma ideia recorrente nessa literatura é a de uma competência matemática que é essencial para a cidadania, dado que ela permeia aspectos da vida pública como orçamento, saúde e impostos (Skovsmose, 2001). Assim, a *innumeracy*, isto é, a deficiência de noções de matemática e da capacidade de aplicá-las na vida prática, é um fator excludente de parte significativa da população em políticas públicas (Santos, 2008).

Outra ideia encontrada com frequência é a de que *quantitative literacy* “é mais um hábito mental, uma abordagem de problemas que utiliza e intensifica tanto a matemática como a estatística”, embora não seja sinônimo ou eufemismo para nenhuma delas. (Steen, 2001, p. 5).

De Lange (2003, p.78) lembra ainda que, no mundo real, os fenômenos não se organizam da mesma forma que os currículos escolares – e que a literacia matemática⁵⁵ trata a matemática como ela é usada na realidade.

---

55 O autor utiliza o conceito de *mathematical literacy* como mais abrangente que a QL – e por esse mesmo motivo, é a expressão adotada neste trabalho, embora não tenha sido identificada uma terminologia definitiva.

5.7 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Apesar da aparência de cristalizado, o currículo escolar é modificado com a evolução da sociedade (Chevallard, Bosch e Gascón, 2001, p.117). Para Goñi Zabala (2009, p. 17), o currículo escolar de matemática é “a seleção histórica dos aprendizados considerados socialmente relevantes em um determinado momento como consequência do consenso entre os interesses sociais que lutam para influenciá-lo”.

O currículo de matemática prevalente ainda hoje no mundo ocidental foi influenciado por pressões tecnicistas presentes no contexto da guerra fria⁵⁶. Mas, ainda na década de 1970 (Burgoyne, 1993) começaram a surgir propostas e estudos voltados ao desenvolvimento de competências.

Para a Unesco (2007), competência é a “capacidade demonstrada do indivíduo de atuar” em uma determinada situação. A educação baseada em competência, portanto, é aquela que promove “conhecimentos, habilidades e comportamentos que são de importância central para uma tarefa”.

Embora a ênfase em competências tenha influência do mercado de trabalho e necessidade de formação de profissionais, Moon (2007, p.338), argumenta que modelos de educação voltados ao desenvolvimento de competências “têm por objetivo identificar e incentivar as habilidades intelectuais, emocionais e físicas de cada jovem, ajudando-os a atingir seus potenciais e viver de forma bem-sucedida”. Mais recentemente, esse modelo pôde ganhar espaço porque a qualidade da mão de obra passou a ser mais importante que a quantidade de trabalhadores.

Outro fator que vem favorecendo propostas de currículo baseadas em competências é a pressão sofrida por sistemas educacionais de diversos países por conta de avaliações internacionais como o PISA⁵⁷, que enfatizam o saber-agir. Realizado trienalmente desde 1997, o PISA vem se tornando cada vez mais influente na definição de políticas educativas dos mais de 60 países avaliados (Morgan e Shahjahan, 2014).

Ressalta-se que, por conta dessa influência, um grupo de acadêmicos e educadores recentemente preparou uma carta aberta argumentando que o PISA está prejudicando a educação em diversos dos países avaliados (Guardian, 2014). A avaliação PISA teria um efeito parecido ao que as provas de vestibular têm sobre o que é ensinado (e como é ensinado) no nosso Ensino Médio.

---

⁵⁶ Segundo Carnevale e Desrochers (2003, p.27), o currículo secundário norte-americano anterior à Segunda Guerra Mundial tinha caráter abrangente e servia principalmente como preparação para o mercado de trabalho, pois poucos estudantes encaminhavam-se ao ensino universitário. “A Guerra Fria e depois o Sputnik fizeram com que a seleção dos melhores matemáticos e cientistas se tornasse uma prioridade urgente no sistema educacional”.

⁵⁷ Sistemas educacionais europeus vêm se alinhando a essa tendência durante a última década, com a União Europeia aprovando a recomendação de competências chave como eixos de currículo (Goñi Zabala 2009).

No ensino de matemática, as competências se relacionam a formas de se resolver problemas de forma contextualizada, voltadas para a vida adulta cotidiana (Rico e Lupiañez, 2010, p.22). No ensino segundo o currículo organizado por competências, os conteúdos assumem função subordinada, sendo selecionados de acordo com as demandas sociais que devem ser atendidas (Goñi Zabala, 2009, p.84).

A mudança de modelo de currículo – do baseado em conteúdos ao baseado em competências – significa uma inversão na ordem de etapas do aprendizado escolar. Uma competência só pode ser desenvolvida dentro de uma situação, não sendo mais possível ensinar saberes que serão aplicados somente posteriormente (Jonnaert et. al., 2007, p.196).

Isso é interessante em termos desta pesquisa porque a literacia matemática (ou a literacia quantitativa) contextualiza a ação matemática, contrastando com o currículo que historicamente enfocava o conhecimento escolar e o compartimentalizava, dificultando sua aplicação no mundo real. Conforme argumenta Bass (2003, p.247), não existe uma definição consensual e precisa da literacia quantitativa, mas “uma caracterização comum parece ser esta: QL diz respeito a conhecimento e habilidades em uso”.

5.8 MATEMÁTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Goñi Zabala (2009, p.65) lembra que diversos setores profissionais e acadêmicos utilizam matemática, enquanto o currículo secundário espanhol enfatiza os conhecimentos necessários para os que seguirão carreira em exatas. “O ensino das matemáticas tem desdenhado desses coletivos e tende a considerar que ‘menos matemáticas’ é suficiente, sem pensar que precisam de ‘outras matemáticas’”.

O autor vê duas consequências para essa relação com o currículo: primeiramente, diversas categorias profissionais – da medicina às chamadas “letras” – não recebem a formação necessária para o exercício adequado de sua profissão. Além disso, o currículo de matemática que prioriza “estudantes que se preparam para as carreiras de orientação técnico-científica” tem alto grau de dificuldade e menor aproximação com a realidade, gerando reprovação, evasão e aversão à matemática aos demais.

Observação similar é feita por Carnevale e Desrochers (2003, p.25), que apontam incompatibilidade entre a matemática do ensino secundário e a matemática do ensino superior nos Estados Unidos. O resultado, novamente, é a criação de uma barreira para o acesso à universidade e conhecimento matemático insuficiente para profissionais que seguem seus estudos em outras áreas. Os estudantes estariam estudando o “tipo errado de matemática” no ensino secundário, e “matemática aplicada insuficiente” na maioria dos cursos superiores.

Um dos caminhos apresentados é o do currículo geral adotado no ensino superior norte-americano. A educação geral é um requisito das instituições de ensino superior nos EUA, mas não existe uma determinação sobre o que deve compor seu currículo (Warner e Koepfel, 2009, p.242). Dependendo do porte da instituição, o currículo da educação geral pode ser fechado, isto é, um conjunto de disciplinas que todos os estudantes devem cumprir, ou

um programa aberto de eletivas livres, no qual cada estudante escolhe quais créditos cursar para atender a carga horária exigida (Zeszotarski, 1999) – que representa, em média 30% dos requisitos de graduação (Brint et. al., 2009, p. 605).

Criado no início do século 20 com o objetivo de promover a integração do conhecimento tendo em vista problemas contemporâneos, o currículo geral atualmente enfatiza conhecimentos fundamentais de matemática e língua inglesa (Brint et. al., 2009, p. 634), além de cursos dedicados a questões culturais envolvendo minorias.

5.9 JORNALISMO, INTERESSE PÚBLICO E MATEMÁTICA

O jornalismo não pode ser dissociado de sua responsabilidade social. A principal finalidade do jornalismo é fornecer aos cidadãos as informações de que necessitam para serem livres e se autogovernar. (Kovach e Rosenstiel, 2003, p.31)

Na prática que vemos atualmente, a finalidade do jornal (seja ele impresso, online, audiovisual...) está respondendo a apenas metade dessa afirmação. O jornal fornece informações – mas não pensa em propósito.

Uma orientação sempre repetida na Escola de Comunicações e Artes da USP era que o jornalismo é uma ferramenta do interesse público. Interesse público é um conceito difícil de ser explicado. Demorei bastante – talvez todos os anos da graduação – para tentar separá-lo da ideia de interesse do público.

Para Cassinelli (1962, p.45), “O interesse público é o padrão de bem pelo qual atos políticos podem ser julgados”. O autor desconstrói a expressão em suas duas palavras:

A palavra ‘público’ significa que o valor ético no padrão do interesse público se aplica a todos os membros da comunidade política; é um valor que se distingue de algo vantajoso para uma pessoa e desvantajoso para outra. A palavra ‘interesse’ indica o significado avaliativo do padrão; ele se refere a algo em que deveríamos ‘nos interessar’, mesmo que não estejamos interessados, e poderia ser substituído por ‘ganho’, ‘bem-estar’ ou ‘benefício’. Portanto, dizer que uma ação é de interesse público é julgá-la consistente com uma situação política que é benéfica a todos, se não imediatamente pelo menos no longo prazo, e quer todos percebam isso ou não.” (Cassinelli, 1962, p.46)

Interesse do público é uma expressão do individualismo e do imediatismo; interesse público é uma expressão do coletivo e do longo prazo. Isso não significa que o jornalismo deixe de atender a interesses pontuais e imediatos, mas ele deve sempre se nortear pelo interesse público.

A atuação da imprensa e o protagonismo do jornalismo voltado ao interesse público despontam como instrumentos que, de um lado, tornaram possível a construção e o desenvolvimento da cidadania e, de outro, foram, e são, produtos dessa construção. (Moraes Júnior, 2011, p.8)

E a capacidade de trabalhar com números torna-se ferramenta do jornalismo voltado ao interesse público porque vem se tornando cada vez mais essencial para o trabalho de apuração da notícia. De acordo com Coelho Sobrinho (2013, p. 152),

O papel ideal do jornalista é apurar para publicar. Atentar para a veracidade e importância do fato para a sociedade. Verificar se o fato eleito como fato jornalístico tem componentes balizados pelo interesse público e conexão com as gerações dos direitos fundamentais do cidadão.

Os números aparecem para o jornalista nos fatos, nos documentos, nos relatórios que ele encontra quando está fazendo o trabalho de apuração. Nos jornais, os números aparecem mais e mais como meras reproduções desses documentos, sem o questionamento ou o tratamento da informação.

Para que o jornalista tenha capacidade de realizar o trabalho de apuração devido, é necessário que tenha não apenas uma base de conhecimentos matemáticos e estatísticos, mas também confiança para aplicá-los.

5.10 CURRÍCULO, TEORIA E PRÁTICA

Blom e Davenport (2012) se propuseram a descobrir qual conteúdo deveria formar o núcleo básico do ensino de jornalismo, a partir do ponto de vista de diretores de programas de formação de jornalistas nos EUA. Cada diretor escolheria sete cursos em uma lista com 36 opções. Com 158 respostas obtidas, as autoras avaliaram que

não emergiu um consenso claro sobre todas as aulas que devem ser incluídas como núcleo do currículo de um curso hipotético de graduação em jornalismo. Não surgiram conjuntos idênticos de sete cursos em toda a amostra; todos os que responderam tinham uma visão única sobre o que deveria ser incluído no bacharelado se não houvesse qualquer limitação. Nenhum curso foi escolhido por todos, e quase todos foram selecionados por pelo menos 5 por cento dos respondentes.

Essa diversidade está presente nos vinte currículos de cursos de jornalismo bem avaliados oferecidos por instituições de ensino superior brasileiras. Olhando um currículo de cada vez, é possível perceber que um privilegia a formação humanística, enquanto outro se diferencia com vertente de gestão. Um faz questão de oferecer disciplinas de língua portuguesa, enquanto outro parte do entendimento que os estudantes já sabem escrever corretamente. Algumas disciplinas parecem exclusivas de um currículo – algo que somente eles sabem que será importante.

Existe, afinal uma liberdade garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de jornalismo. E embora as DCNs estabeleçam muitos tipos de competências e muitos eixos

de formação, no dia a dia do curso isso pode ser resumido em: conhecimentos que o jornalista deve ter e práticas que deve ser capaz de realizar.

Isso, de novo, é uma simplificação.

O que não é simples é transformar isso em um curso que ajude o jornalista a realizar as práticas mobilizando os conhecimentos. A prática é escrever um título claro e dentro do limite de caracteres, mas também usando seus conhecimentos de teorias da comunicação e de ética ao escolher as palavras.

O que não é simples é equilibrar teoria e prática. É evitar o que Coelho Sobrinho (2013, p.138) alerta quando diz que “a grande maioria das escolas de Jornalismo forma profissionais para fazer jornal e não para fazer jornalismo”.

Um pouco mais simples, no entanto, é transitar entre esses dois lados com o conhecimento matemático voltado especialmente para a apuração e a redação jornalística.

Para jornalistas, as consequências das dificuldades com números não se limitam a erros – como os documentados nos estudos de Maier (2002, 2005) e Brand (2008). Esses profissionais também precisam de grau sofisticado de literacia matemática para compreender e avaliar fatos nas notícias, principalmente no trabalho com probabilidade, pesquisas, amostragem e estatística (Steen, 2001). Consciência numérica também é essencial para a identificação do valor-notícia de uma informação. E, como mostrou a análise de conteúdo realizada nesta pesquisa, essa necessidade não se restringe a uma ou outra especialidade dentro do jornalismo – ela aparece do jornalismo econômico ao jornalismo esportivo; na cobertura internacional, nacional e local.

Mesmo que todas as informações estejam disponíveis, a “inumeracia” também prejudica a visão crítica dos dados, que exige o entendimento sobre as relações entre eles e a identificação de variações significativas e de meras coincidências (Paulos, 2001). A principal competência técnica do jornalista é sua capacidade crítica (Meditich, 2007), e ela não pode ser completa sem competência numérica.

MATEMÁTICA PERCORRENDO O CURRÍCULO: O CASO DA UNIVERSIDADE DE INDIANA

Nos EUA, o órgão ACEJMC (*Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications*) credencia cursos de jornalismo de acordo com nove critérios. Esse credenciamento não é obrigatório e não há classificação oficial de cursos, sejam eles credenciados pelo ACEJMC ou não, mas os critérios ao menos indicam uma orientação seguida e atendida por 111 programas nos EUA. Entre os critérios do ACEJMC, o de currículo e instrução requer que os estudantes formados nos cursos sejam capazes de “aplicar conceitos numéricos e estatísticos básicos”.

Ao mesmo tempo, as regras de currículo do ACEJMC também limitam o total de horas que podem ser alocadas pelas aulas do próprio programa de jornalismo ao exigirem que 72 créditos-horas sejam oferecidos fora do departamento (em um currículo médio de 120 horas), o que dificulta o oferecimento de uma disciplina específica de matemática para jornalistas.

Cusatis (2008, p.44) realizou um levantamento sobre a educação matemática em faculdades de jornalismo nos Estados Unidos e verificou que “a educação

matemática em programas de jornalismo em todo o país é atendida principalmente com créditos-hora de educação geral mínima” com carga de 1–3 horas (59,5% de 121 respostas) e 4–6 horas (24%).

Nesse cenário, um caso bastante específico foi o do curso de matemática para jornalistas criado dentro do programa *Mathematics Throughout the Curriculum*, que na Universidade de Indiana era coordenado pelo Departamento de Matemática e desenvolveu 16 disciplinas entre 1996 e 2000. O desenvolvimento da disciplina “Estatística para Jornalismo” foi realizado em 1999 por um professor do Departamento de Matemática, Charles Livingston, e um professor da Escola de Jornalismo, Paul Voakes.

Voakes explicou em entrevista em vídeo (2005) que, embora os estudantes de jornalismo cumprissem requerimentos em matemática e estatística em outros departamentos, “não aplicavam o que aprendiam quando voltavam para a Escola de Jornalismo. Era como se não houvesse conexão entre aquela matemática e o tipo de numeracia que eles deveriam ter em

jornalismo". Fica claro que o problema principal não era ensinar matemática – o estudante já deveria ter cumprido o crédito de Matemática Finita, do currículo de educação geral antes de se matricular no curso –, mas sim facilitar sua integração com o trabalho do jornalista.

Amarasinghe (2000, p.33) pesquisou as atitudes de estudantes em outros cursos do programa Mathematics Throughout the Curriculum. O autor descreve as disciplinas como aprendizado interdisciplinar e em contexto. As aulas tinham dois instrutores – um de matemática e outro do departamento dos estudantes. Nas aulas do programa, “matemática é aprendida como uma ferramenta para resolver problemas na área matemática”.

Esse estudo relata resultados positivos na relação dos estudantes com o curso e com a matemática. O uso de exemplos e projetos diretamente relacionados à área de origem dos estudantes ajudava na compreensão não apenas do conteúdo, mas também da importância do que estava sendo ensinado.

Isso não significa que o programa corresse sem problemas. Em 2005, um

Fórum de Convergência da Escola de Jornalismo avaliou a disciplina Estatística para Jornalismo e relatou que, ao longo de mudanças nos instrutores (inicialmente um professor de cada Departamento; em 2005, estudantes de pós-graduação em matemática), os componentes de jornalismo perderam força. O novo desafio era “avançar além de um único curso”, integrando a matemática em todo o currículo.

A proposta do “Indiana University School of Journalism Convergence Project” foi de que a disciplina Matemática Finita fosse obrigatória para todos os estudantes de jornalismo, e que “aplicações específicas de matemática e estatística relevantes ao jornalismo” fossem integradas às disciplinas do módulo de Reportagem, Escrita e Edição, e que componentes numéricos também fossem incluídos em cursos especializados de reportagem e edição.

O currículo atual da formação em nível de graduação da Escola de Jornalismo da Universidade de Indiana não inclui mais uma disciplina específica de matemática ou estatística para jornalistas, mantendo apenas os requerimentos de educação geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta parece ter sido a lição do primeiro eixo desta pesquisa, a análise de conteúdo que buscou ocorrências quantitativas nas notícias do jornal diário: muito poderia ser feito.

Muito poderia ser feito com literacia matemática no trabalho de apuração jornalística. Saber interpretar e operar números é uma ferramenta para aprofundar uma reportagem, e também uma ferramenta para questionar a informação oficial.

Por esse motivo, muito poderia ser feito num curso de competências matemáticas voltadas para jornalistas. Mas uma recomendação seria, à primeira vista, contraditória: fazer muito pouco.

Em nível de graduação, o objetivo desse tipo de curso seria criar confiança e conforto para o futuro jornalista. Incluir técnicas mais avançadas poderia ter o efeito oposto: gerar uma dificuldade que apenas ampliaria a aversão a números tão recorrente entre os estudantes “de humanas”.

A partir do que foi visto – e do que não foi encontrado – na análise de conteúdo inicial, minha proposta de conteúdos essenciais seria bem mais modesta que as listas encontradas nos livros de Livingston e Voakes (2004) e Wickham (2003), estruturados como verdadeiros cursos de matemática.

A regra de três talvez seja a ferramenta mais importante para profissionais de qualquer área, e mesmo o mais “inumerato⁵⁸” dos jornalistas seria capaz de efetuar a operação. O desafio é saber quando usar, e quais valores relacionar. Essa é a regra da literacia matemática: tão importante quanto fazer a conta é entender qual a conta a ser feita, e o porquê.

Saber calcular porcentagem, ler porcentagem e aplicar porcentagem – para juros, inflação, impostos – é necessário para qualquer cidadão, e especialmente necessário para uma profissão na linha de defesa da cidadania. E também um pouco de probabilidade, para entender riscos.

É preciso entender unidades de medida não apenas como trabalhos de conversão, mas como a grandeza que representam⁵⁹.

---

58 “Inumeracia” é utilizada aqui no sentido atribuído por Paulos (2001, p. 3): “uma falta de habilidade para lidar confortavelmente com noções fundamentais de número e probabilidade”.

59 Em janeiro de 2016, a agência de notícias ANSA distribuiu um texto sobre a descoberta dos restos de um navio naufragado no século 19. A linha fina destacava: “Embarcação estava a mais de 3,7 mil quilômetros de profundidade”. A maior profundidade no oceano é de 11034 metros, na Fossa das Marianas. O raio médio da Terra é pouco maior que 6300 quilômetros. A história foi republicada sem correções por diversos veículos que fazem uso do conteúdo produzido pela ANSA e se espalhou pela internet. Três meses depois, permanece publicada em sites produzidos por grandes empresas jornalísticas.

Complexidades

Literacia matemática
vem antes do Jornalismo
de Dados.

Existem alguns conhecimentos mínimos de estatística – média, mediana, moda, amostragem, desvio padrão – que são essenciais para pesquisas de opinião ou intenção de voto e para muitos estudos científicos.

Antes de tudo, saber interpretar a informação quantitativa da forma como ela chega ao jornalista – tabelas, relatórios, gráficos. E, finalmente, saber escrever um texto relevante, claro e compreensível.

São informações que muitos já estudaram no ensino fundamental e médio, faltando apenas a ponte com o trabalho jornalístico. Caberiam em um semestre, ou poderiam ser distribuídas nos muitos módulos de “Apuração e redação” (e afins).

Muito poderia ser feito, muito precisava ser feito, nada é feito (ao menos não de forma consistente). Esta parece ter sido a lição do segundo eixo desta pesquisa, que investigou a formação dos jornalistas: a literacia matemática não é considerada uma necessidade para a comunidade de ensino de jornalismo. Se fosse, estaria em currículos e teria figurado de forma explícita nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais – que encontraram espaço

para falar em “história”, “espanhol”, “hardware e software”. Pelo mesmo motivo, tampouco caberia nas 3 mil horas previstas. Mesmo se fosse e coubesse, esbarraria na dificuldade de encontrar docentes responsáveis pelo curso.

Uma das soluções apontadas é a opção da formação continuada – o oferecimento de cursos de noções de matemática aplicadas a questões típicas da prática jornalística. Seria uma forma de remediar uma carência visível, mas ela desconsidera que as informações quantitativas e as necessidades matemáticas se fazem presentes em todas as especialidades, em todas as editorias. De forma simples: nem todos os estudantes de jornalismo precisam aprender as especificidades do jornalismo científico ou do jornalismo cultural (e de tantas outras especialidades), mas todos lidarão com números em seu trabalho de apuração.

Outro possível caminho de entrada seria pelo Jornalismo de Dados, que começa a surgir em cursos livres e em alguns currículos. Esse tipo de apuração, no entanto, exige conhecimentos mais aprofundados para compreender e principalmente tratar grandes conjuntos de informação numérica. É como iniciar direto no segundo ou terceiro módulo de um curso – faltariam as bases para que o estudante se sentisse capaz, e não sobrecarregado.

A lição do terceiro eixo diz apenas que algo precisa ser feito.

6.1 ALÉM DA ESCOLA DE JORNALISMO

Notas mais otimistas se encontram não no âmbito da formação de jornalistas, mas na da Educação Matemática. Fora desta pesquisa de doutorado, um protocolo para identificar conteúdos matemáticos em reportagens jornalísticas pode ser interessante do ponto de vista do uso do jornal como recurso didático.

Estudando a produção científica brasileira entre 2001 e 2010, Vosgerau e Pinheiro (2012, p.276) identificaram 73 dissertações e teses sobre o uso do jornal em sala de aula, e verificaram que “as pesquisas ressaltam os benefícios da utilização deste tipo de mídia na escola, principalmente no que concerne ao incentivo da leitura e da escrita, à formação de leitores mais críticos e de sujeitos mais conscientes de seu papel na sociedade” (2012, p. 273).

Os autores (2012, p.261) ressaltam que falta capacitação dos professores para trabalharem esses materiais em suas aulas. Mesmo assim, o uso do jornal como material didático tem entre suas vantagens o baixo custo, a renovação constante e principalmente a aproximação do conteúdo a ser ensinado com a realidade do aluno (Costa, 2006, p.87).

Outra questão positiva é a da matemática instrumental, voltada para cada formação acadêmica e profissional.

Idealmente, os estudantes chegariam aos seus cursos universitários – sejam eles de quaisquer áreas do conhecimento – com capacidade de aplicarem cotidianamente e profissionalmente os conhecimentos matemáticos acumulados nas aulas do ensino fundamental e médio. Mas o que se verifica é que muitos estudantes chegam aos cursos mais distantes das exatas numa rota de fuga da matemática.

A aproximação do conteúdo da aula com a realidade do aluno produz engajamento, que traz resultados positivos tanto para o processo de ensino e aprendizado como também para a construção da cidadania.

Um ponto a ser observado é que a eficácia desses cursos acaba sendo muito restrita à duração do projeto de pesquisa. Isso porque quando os cursos perdem seus idealizadores, acabam jogados para os departamentos de matemática, que não necessariamente se ocupam em fazer a aproximação com cada área. É preciso que essas disciplinas sejam integradas aos respectivos currículos, e não lançadas para um departamento colaborador.

Personalizar a matemática em nível superior é mais simples do que personalizar a matemática até o ensino médio – os estudantes já estão divididos em turmas de acordo com seus interesses. Fazer da matemática uma companhia de todos nos anos de faculdade pode não salvar a indústria e o mercado jornalísticos, mas pode mudar atitudes sociais sobre ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, G. Stuart. *The education of journalists*. In: **Journalism**, vol. 2(3), 315–39, 2001.
- AMARASINGHE, Rajee. **A Study of Student Attitudes and Beliefs when Learning Introductory College Mathematics in Context**. Tese. Indiana University, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.
- BASS, Hyman. *What Have We Learned, ... and Have Yet to Learn?* In: MADISON, B. L.; STEEN, L. A. **Quantitative literacy: why numeracy matters for schools and colleges**. The National Council on Education and the Disciplines, 2003.
- BERELSON, Bernard. **Content analysis in communication research**. New York, Hafner Press, 1952.
- BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. *Formação jornalística: onde está o problema?* In: **ENDECOM 2006 – Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação**. São Paulo, ECA/USP, 2006.
- BLOM, Robin; DAVENPORT, Lucinda D. *Searching for the Core of Journalism Education: Program Directors Disagree on Curriculum Priorities*. In: **Journalism & Mass Communication Educator** 67(1), 70–86, AEJMC, 2012 .
- BORBA, Marcelo C. *Prefácio*. In: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, Papirus, 2008.
- BRAND, Robert. *A case study of mathematical literacy at a South African newspaper*. In: **Communication: South African Journal for Communication Theory and Research**, Volume 34, Issue 2, 2008
- BRINT, Steven; PROCTOR, Kristopher; MURPHY, Scott Patrick; TURK-BICAKCI, Lori; HANNEMAN, Robert A. *General Education Models: Continuity and Change in the U.S. Undergraduate Curriculum, 1975–2000*. In: **The Journal of Higher Education**, Vol. 80, No. 6, 2009.
- BROWN, Tim; COLLINS, Steven. *What “they” want from “us”: Industry expectations of journalism graduates*. In: **Electronic News**, 4, 68–82, 2010.

BURGOYNE, John G. *The competence movement: issues, stakeholders and prospects*. In: **Personnel Review**, 22(6), 7–13, 1993.

CALDAS, Graça, CAPRINO, Mônica. *Formação do jornalista e reforma curricular, a experiência da Metodista*. In: **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v.23, n.2, 101-117, 2000.

CAREY, James W. *Some personal notes on US journalism education*. In: **Journalism**, vol. 1 no. 1, 12-23, 2000.

CARNEVALE, Anthony P.; DESROCHERS, Donna M. *The democratization of mathematics*. In MADISON, B. L.; STEEN, L. A. **Quantitative literacy: why numeracy matters for schools and colleges**. The National Council on Education and the Disciplines, 2003

CASSINELLI, C. W. *The Public Interest in Political Ethics*. In: FRIEDRICH, Carl J. **The Public Interest**. Atherton Press, New York, 1962.

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar Matemáticas – O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Editora Artmed, 2001.

CLEMENTS, M.A. (Ken); KEITEL, Christine; BISHOP, Alan J.; KILPATRICK, Jeremy; LEUNG, Frederick K. S. *From the Few to the Many: Historical Perspectives on Who Should Learn Mathematics*. In: **Third International Handbook of Mathematics Education**, pp 7-40, 2013.

COELHO SOBRINHO, José. *A essência do jornalismo está na apuração*. In: MORAES JUNIOR, Enio ; MALULY, Luciano Victor Barros ; OLIVEIRA, Dennis de. (Orgs.) **Antes da pauta: linhas para pensar o ensino do jornalismo no século XXI**. São Paulo, ECA-USP, 2013.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS INSTITUÍDA PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório**. Brasília, 2009

COSTA, Adriana Correia. **Interpretando gráficos e tabelas veiculadas pela mídia: uma proposta metodológica para o tratamento da informação**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Recife, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2006.

CRUZ, Cipriano. *Paradigmas de investigación y educación matemática*. In: **III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática**, Caracas, 1998.

CUSATIS, Christine. **Assessing the state of Math Education in ACEJMC-accredited and non-accredited undergraduate journalism programs**. Dissertação. University of Florida, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Prefácio*. In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

DE BURGH, Hugo. *Skills are not enough – The case for journalism as an academic discipline*. In: **Journalism**, vol. 4(1): 95–112, 2003.

DE CARRERA, Elena F. *Mathematics Education at the University: an item difficult to enter on*. In: **ICME-9**, Tokyo, 2000. Disponível em: <http://www.stolaf.edu/people/steen/Projects/WGA/dearrera.html>. Acesso em: 19 dez. 2012.

DE LANGE, Jan. *Mathematics for Literacy*. In MADISON, B. L.; STEEN, L. A. **Quantitative literacy: why numeracy matters for schools and colleges**. The National Council on Education and the Disciplines, 2003.

DEUZE, Mark. *Global Journalism Education – a conceptual approach*. In: **Journalism Studies**, vol. 7 (1), 2006.

DIAS, Robson. *Comunicador Social ou Jornalista? A estruturação do conhecimento profissional do jornalista em cursos de graduação*. In: **Revista Brasileira de História da Mídia** (RBHM) - v.1, n.2, 2012.

DÖRFLER, Willibald. *Mathematics, Mathematics Education and Mathematicians: An Unbalanced Triangle*. In: **International Commission on Mathematical Instruction Bulletin**, No. 49, Québec, 2000. Disponível em: <http://www.emis.de/mirror/IMU/ICMI/bulletin/49/Mathematics.html>. Acesso em: 19 dez. 2012.

FERNADES, Reynaldo. **Parecer CNE/CES Nº 39/2013**. Aprovado em 20/02/2013.

FERREIRA, Jociene Carla Bianchini Ferreira; MALUSÁ, Silvana. *Concepções pedagógicas dos professores de Jornalismo*. In: **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas [49] – 126-147, 2014.

FITZSIMONS, Gail E.; GODDEN, Gail L. *Review of research on adults learning mathematics*. In: **Mathematics Education Library**, Vol. 21, 2000.

FRANKENSTEIN, Marilyn. *Critical Mathematics Education: an application of Paulo Freire's Epistemology*. In: **Journal of Education**, vol. 165, n. 4, 1983.

FRITH, Simon; MEECH, Peter. *Becoming a journalist: Journalism education and journalism culture*. In: **Journalism**, nº 8, 2007.

FURINGHETTI, Fulvia; MATOS, José Manuel; MENGHINI, Marta. *From Mathematics and Education, to Mathematics Education*. In: **Third International Handbook of Mathematics Education**, 2013.

GODINO, J. D. *Presente y future de la investigación en Didáctica de las Matemáticas*. In: **29ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, 2006.

Goñi Zabala, Jesús M^a. **3-2 Ideas Clave. El desarrollo de la competencia matemática**. Barcelona, Editorial Graó, 2009.

GUARDIAN. *OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – Academics*, 2014. Disponível em <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Hamill, Conal. *Academic essay writing in the first person: a guide for undergraduates*. In: **Nursing Standard**, v. 13, N. 44, 38-40, 1999.

Haraway, Donna. *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: **Feminist Studies**, Vol. 14, No. 3, pp. 575-599, 1988

INDIANA University School of Journalism Convergence Forum. (2005). **Math for journalists**. Disponível em <http://convergence.journalism.indiana.edu/curriculum/math/>

JESUS, Luiz Roberto Vieira de Jesus. *Formação Jornalística para a Cidadania*. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Campo Grande, 2001.

JONNAERT, P., MASCIOTRA, D., BARRETTE, J., MOREL, D., & MANE, Y. *From competence in the curriculum to competence in action*. In: **Prospects**, XXXVII(2), 187-203, 2007.

KILPATRICK, Jeremy. *A history of research in mathematics education*. I: GROWS, D.A. (ed.) **Handbook of research on Mathematics teaching and learning**. New York, Macmillan, 1992.

_____. *Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação Matemática como campo profissional e científico*. In: **Zetetiké**, vol.4, n. 5, Campinas, 1996.

_____. *Where's the Evidence?* In: **Journal for Research in Mathematics Education**, vol. 32, n. 4, 2001.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo, Geração Editorial, 2003.

- KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.
- LEE, Caio. *Professor valoriza formação em jornalismo*. Agência Universitária de Notícias, 2009.
- LIDWELL, William; HOLDEN, Kristina; BUTLER, Jill. **Princípios universais do design**. Tradução: Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- LIVINGSTONE, Charles; VOAKES, Paul S. **Working with numbers and statistics: a handbook for journalists**. Routledge, 2005.
- LYNCH, Stacy; PEER, Limor. **Analyzing Newspaper Content, a how-to guide**. Chicago, Illinois: Northwestern University, Readership Institute, Media Management Center, 2002.
- MAIER, Scott R. *Numbers in the News: a mathematics audit of a daily newspaper*. In: **Journalism Studies**, Volume 3, Number 4, 2002.
- MAIER, Scott R. *Accuracy matters: a cross-market assessment of newspaper error and credibility*. In: **J&MC Quarterly**, Vol. 92, N. 2, 2005.
- MANUAL da redação: Folha de S.Paulo. São Paulo, Publifolha, 2010.
- MARQUES DE MELO, José. *Perfil do jornalista profissional em São Paulo: contradições vividas na fase imediatamente posterior à obrigatoriedade do diploma*. In: **Matrizes** Ano 7 – nº 1, 2013.
- MEANEY, Tamsin; LANGE, Troels. *Learners in transition between contexts*. In: **Third International Handbook of Mathematics Education**, 2013.
- MEDITSCH, Eduardo. *Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação*. In: **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, v.1, n.1, Brasília, 2007.
- MICK, Jacques (coord.); LIMA, Samuel. **Perfil do jornalista brasileiro – características demográficas, políticas e do trabalho jornalístico em 2012**. Florianópolis, Insular, 2013.
- MOON, Yong-lin. *Education Reform and Competency-Based Education*. Asia Pacific Education Review, Vol. 8, No.2, 2007.
- MORAES JÚNIOR, Enio. **O ensino do interesse público na formação de jornalistas: elementos para a construção de uma pedagogia**. 1 vol. Tese. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, L.; CARREIRA, S. *No excuses to command, not excuses to obey, no excuses to ignore. Some data to reflect upon.* In: **Proceedings of the First International Conference of Mathematics Education and Society**, Nottingham, 1998. Disponível em: <http://www.nottingham.ac.uk/csme/meas/papers/moreiracarreira.html>. Acesso em: 19 dez. 2012.

MORGAN, Clara; SHAHJAHAN, Riyad. A. *The legitimization of OECD's global educational governance: Examining PISA and AHELO test production.* In: **Comparative Education**, 1-14, 2014

MOULATLET, Ana Luiza. *Pesquisa mostra que mais de 70% dos brasileiros são a favor do diploma de jornalismo.* Portal Imprensa, 2008.

MOULATLET, Ana Luiza. *Para Eugênio Bucci, mais importante que o diploma é "a manutenção e o cultivo da liberdade de imprensa".* Portal Imprensa, 2009.

MOURA, Cláudia Peixoto de. **O Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NEUENDORF, Kimberly A. **The content analysis guidebook.** Sage, 2002.

NOLAN, David. **Journalism, Education and the Formation of 'Public Subjects'.** In: **Journalism: Theory, Practice and Criticism** 9 (6), 2008.

OECD, **Draft PISA 2012 Mathematics Framework.** OECD publishing, 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46961598.pdf>

PATRICK, Rachel. *Not Your Usual Maths Course: critical mathematics education for adults.* In: **Higher Education Research & Development**, vol. 18, issue 1, 1999.

PAULOS, John Allen. *Innumeracy. Mathematical Illiteracy and its consequences.* New York, Hill and Wang, 2001.

PONTE, João Pedro. *A investigação em educação matemática em Portugal: Realizações e perspectivas.* In: Luengo-González, R.; Gómez-Alfonso, B.; Camacho-Machín, M.; Nieto, L. B. (Eds.). **Investigación en educación matemática XII.** Badajoz, SEIEM, 2008.

PULITZER, Joseph. *Planning a School of Journalism-The Basic Concept.* In: **The North American Review**, 1904.

RAMADAN, Nancy Nuyen Ali. *Jornalismo na Era Digital: Construindo uma Filosofia de Ensino.* In: **Meeting of the Latin American Studies Association**, Las Vegas, 2004.

REID, Anna; WOOD, Leigh N.; SMITH, Geoff H.; PETOCZ, Peter. *Intention, Approach and Outcome: University Mathematics Students' Conceptions of Learning Mathematics*. In: **International Journal of Science and Mathematics Education**, Vol. 3, issue 4, 2005.

RICOROMERO, Luis; LUPIÁÑEZ GÓMEZ, José Luis. *Objetivos y competencias en el aprendizaje de los números naturales*. In: **UNO: Revista de Didáctica de la Matemática**, 54, 14-30, 2010.

RIFFE, Daniel; AUST, Charles F.; LACY, Stephen R. *The effectiveness of random, consecutive day and constructed week sampling in newspaper content analysis*. In: **Journalism Quarterly**, Vol. 70, N. 1, 1993.

RIFFE, Daniel; LACY, Stephen, FICO, Frederick G. **Analyzing media messages**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

ROMBERG, Thomas. *Perspectivas sobre o Conhecimento e Métodos de Pesquisa*. In: **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, vol. 20, n. 27, Rio Claro, 2007.

SANTOS, Vinício de Macedo. *A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão*. In: Cad. **CEDES** [online], vol.28, n.74, pp. 25-38, 2008.

SCHIELD, Milo. *Statistical Literacy and Mathematical Thinking*. In: **ICME-9**, Tokyo, 2000. Disponível em: <http://web.augsburg.edu/~schield/MiloPapers/2000ICME9.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2012.

SIERSPINSKA, Anna et al. *What is research in mathematics education, and what are its results?* In: **Journal for Research in Mathematics Education**, vol. 24, n. 3, 1993.

SILVEIRA, Luciana Hiromi Yamada da. **Modelo de caracterização de infográficos: uma proposta para análise e aplicação jornalística**. 1 vol. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SKINNER, David; GASHER, Mike J.; COMPTON, James. *Putting theory to practice: a critical approach to journalism studies*. In: **Journalism**, vol. 2(3): 341-360, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole; BORBA, Marcelo. *Research methodology and critical mathematics education*. In: VALERO, Paola (ed.). **Researching the socio-political dimensions of mathematics education : issues of power in theory and methodology**. Springer, 2004.

STEEN, Lynn Arthur. *Numeracy*. In: **Daedalus**, 119(2), 1990. Disponível em: <http://www.stolaf.edu/people/steen/Papers/numeracy.html>

STEEN, Lynn Arthur (Ed.). **Mathematics and democracy: The case for quantitative literacy**. Washington, DC: National Council on Education and the Disciplines, 2001.

STEFANO, Marcos; UCHA, Francisco. *Depoimento: Alberto Dines*. Jornal da ABI, 342, 2009.

STRÄßER, Rudolf; ZEVENBERGEN, Robyn. *Further Mathematics Education*. In: **International Handbooks of Education**, vol. 4, 1997.

TOGNOLLI, Cláudio Julio. *Dor de bolso*. Jornal do Campus, 2008.

TURNER, Graeme. 'Media Wars': *Journalism, Cultural and Media Studies in Australia*. In: **Journalism: Theory, practice and criticism**, 1 (3), 2000.

UNESCO: IBE Education. **The Saurus** – Sixth edition, Second revision (2007). Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/unesco-ibe-education-thesaurus/sixth-edition-2007.html>

VOAKES, Paul S. **The Newspaper Journalists of the '90s: A Survey Report of the American Society of Newspaper Editors**. Reston, American Society of Newspaper Editors (ASNE), 1997.

VOSGERAU, Dilmeire S. R.; PINHEIRO, Rafaela B. *O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil*. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, N.º 59, 2012.

WARNER, Darrell B.; KOEPPPEL, Katie. *General Education Requirements: A Comparative Analysis*. In: **The Journal of General Education**, Volume 58, Number 4, 2009.

WEBB, Christine. *The use of the first person in academic writing: objectivity, language and gatekeeping*. In: **Journal of Advanced Nursing**, 1992.

WICKHAM, Kathleen Woodruff. **Math tools for journalists**. Marion Street Press, 2003.

ZESZOTARSKI, Paula. *Dimensions of General Education Requirements*. In: **New Directions for Community Colleges**, 1999.

Apêndice

Modelo básico de entrevista

ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSOS

Este é o conjunto inicial de perguntas das entrevistas conduzidas por telefone ou email com coordenadores de cursos de jornalismo. Estas perguntas nucleares foram feitas a todos os entrevistados. Outras perguntas foram acrescentadas de acordo com a formação acadêmica e experiência profissional do coordenador de curso (após consulta ao seu currículo Lattes) e com a matriz curricular do curso coordenado por cada um deles.

1. Como jornalista, você usou/usa conhecimentos matemáticos? Em caso afirmativo, de que formas?
2. Você concorda com o estereótipo de jornalistas não sabem fazer contas? Vê essa imagem difundida entre seus estudantes?
3. Você acredita que os jornalistas chegam ao mercado de trabalho com condições de compreender e explicar informações quantitativas de uma história?
4. Na sua opinião, há necessidade de se ensinar jornalistas a trabalharem com números? Em caso afirmativo, isso seria função da faculdade ou seria melhor trabalhado como formação continuada?
5. Esses aspectos são trabalhados de alguma forma no currículo (obrigatório ou eletivo) de seu curso?

Anexo A

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013 ^(*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nºs 776/1997, 583/2001 e 67/2003, e considerando o que consta do Parecer CNE/CES nº 39/2013, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 12/9/2013, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, a serem observadas pelas instituições de educação superior em sua organização curricular.

Art. 2º A estrutura do curso de bacharelado em Jornalismo deve:

I - ter como eixo de desenvolvimento curricular as necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade;

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade;

III - promover a integração teoria/prática e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;

IV - inserir precocemente o aluno em atividades didáticas relevantes para a sua futura vida profissional;

V - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais;

VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo, desde o início de sua formação, estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções – institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de efetivação da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

---

^(*) Resolução CNE/CES 1/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2013 – Seção 1 – p. 26.

VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã;

IX - regulamentação das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), componente obrigatório a ser realizado sob a supervisão docente;

X - regulamentação das atividades do estágio curricular supervisionado, contendo suas diferentes formas e condições de realização;

XI - concepção e composição das atividades complementares, quando existentes.

Art. 4º A elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado em Jornalismo deverá observar os seguintes indicativos:

I - formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento;

II - enfatizar, em sua formação, o espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas e ampliem a atuação profissional em novos campos, projetando a função social da profissão em contextos ainda não delineados no presente;

III - orientar a formação teórica e técnica para as especificidades do jornalismo, com grande atenção à prática profissional, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do exercício profissional e o interesse público;

IV - aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da autoestima profissional, dando ênfase à formação do jornalista como intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos;

V - preparar profissionais para atuar num contexto de mutação tecnológica constante no qual, além de dominar as técnicas e as ferramentas contemporâneas, é preciso conhecê-las em seus princípios para transformá-las na medida das exigências do presente;

VI - ter como horizonte profissional o ambiente regido pela convergência tecnológica, em que o jornalismo impresso, embora conserve a sua importância no conjunto midiático, não seja a espinha dorsal do espaço de trabalho, nem dite as referências da profissão;

VII - incluir, na formação profissional, as rotinas de trabalho do jornalista em assessoria a instituições de todos os tipos;

VIII - atentar para a necessidade de preparar profissionais que possam exercer dignamente a atividade como autônomos em contexto econômico cuja oferta de emprego não cresce na mesma proporção que a oferta de mão-de-obra;

IX - instituir a graduação como etapa de formação profissional continuada e permanente.

Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social.

Parágrafo único. Nessa perspectiva, as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos incluem:

I - Competências gerais:

a) compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;

b) conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;

c) identificar e reconhecer a relevância e o interesse público entre os temas da atualidade;

d) distinguir entre o verdadeiro e o falso a partir de um sistema de referências éticas e profissionais;

e) pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico;

f) dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;

g) ter domínio instrumental de, pelo menos, dois outros idiomas – preferencialmente inglês e espanhol, integrantes que são do contexto geopolítico em que o Brasil está inserido;

h) interagir com pessoas e grupos sociais de formações e culturas diversas e diferentes níveis de escolaridade;

i) ser capaz de trabalhar em equipes profissionais multifacetadas;

j) saber utilizar as tecnologias de informação e comunicação;

k) pautar-se pela inovação permanente de métodos, técnicas e procedimentos;

l) cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento;

m) compreender que o aprendizado é permanente;

n) saber conviver com o poder, a fama e a celebridade, mantendo a independência e o distanciamento necessários em relação a eles;

o) perceber constrangimentos à atuação profissional e desenvolver senso crítico em relação a isso;

p) procurar ou criar alternativas para o aperfeiçoamento das práticas profissionais;

q) atuar sempre com discernimento ético.

II - Competências cognitivas:

a) conhecer a história, os fundamentos e os cânones profissionais do jornalismo;

b) conhecer a construção histórica e os fundamentos da cidadania;

c) compreender e valorizar o papel do jornalismo na democracia e no exercício da cidadania;

d) compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo, em sua complexidade de linguagem e como forma diferenciada de produção e socialização de informação e conhecimento sobre a realidade;

e) discernir os objetivos e as lógicas de funcionamento das instituições privadas, estatais, públicas, partidárias, religiosas ou de outra natureza em que o jornalismo é exercido, assim como as influências do contexto sobre esse exercício.

III - Competências pragmáticas:

- a) contextualizar, interpretar e explicar informações relevantes da atualidade, agregando-lhes elementos de elucidação necessários à compreensão da realidade;
- b) perseguir elevado grau de precisão no registro e na interpretação dos fatos noticiáveis;
- c) propor, planejar, executar e avaliar projetos na área de jornalismo;
- d) organizar pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- e) formular questões e conduzir entrevistas;
- f) adotar critérios de rigor e independência na seleção das fontes e no relacionamento profissional com elas, tendo em vista o princípio da pluralidade, o favorecimento do debate, o aprofundamento da investigação e a garantia social da veracidade;
- g) dominar metodologias jornalísticas de apuração, depuração, aferição, além das de produzir, editar e difundir;
- h) conhecer conceitos e dominar técnicas dos gêneros jornalísticos;
- i) produzir enunciados jornalísticos com clareza, rigor e correção e ser capaz de editá-los em espaços e períodos de tempo limitados;
- j) traduzir em linguagem jornalística, preservando-os, conteúdos originalmente formulados em linguagens técnico-científicas, mas cuja relevância social justifique e/ou exija disseminação não especializada;
- k) elaborar, coordenar e executar projetos editoriais de cunho jornalístico para diferentes tipos de instituições e públicos;
- l) elaborar, coordenar e executar projetos de assessoria jornalística a instituições legalmente constituídas de qualquer natureza, assim como projetos de jornalismo em comunicação comunitária, estratégica ou corporativa;
- m) compreender, dominar e gerir processos de produção jornalística, bem como ser capaz de aperfeiçoá-los pela inovação e pelo exercício do raciocínio crítico;
- n) dominar linguagens midiáticas e formatos discursivos, utilizados nos processos de produção jornalística nos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação;
- o) dominar o instrumental tecnológico – hardware e software – utilizado na produção jornalística;
- p) avaliar criticamente produtos e práticas jornalísticas.

V - Competências comportamentais:

- a) perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social;
- b) identificar, estudar e analisar questões éticas e deontológicas no jornalismo;
- c) conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão;
- d) avaliar, à luz de valores éticos, as razões e os efeitos das ações jornalísticas;
- e) atentar para os processos que envolvam a recepção de mensagens jornalísticas e o seu impacto sobre os diversos setores da sociedade;
- f) impor aos critérios, às decisões e às escolhas da atividade profissional as razões do interesse público;
- g) exercer, sobre os poderes constituídos, fiscalização comprometida com a verdade dos fatos, o direito dos cidadãos à informação e o livre trânsito das ideias e das mais diversas opiniões.

Art. 6º Em função do perfil do egresso e de suas competências, a organização do currículo deve contemplar, no projeto pedagógico, conteúdos que atendam a seis eixos de formação:

I - Eixo de fundamentação humanística, cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de

interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da democracia, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o acesso aos bens culturais da humanidade, sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana.

II - Eixo de fundamentação específica, cuja função é proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; os instrumentos de autorregulação; observação crítica; análise comparada; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.

III - Eixo de fundamentação contextual, que tem por escopo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais, o que deve incluir as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.

IV - Eixo de formação profissional, que objetiva fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística, possibilitando-lhes investigar os acontecimentos relatados pelas fontes, bem como capacitá-los a exercer a crítica e a prática redacional em língua portuguesa, de acordo com os gêneros e os formatos jornalísticos instituídos, as inovações tecnológicas, retóricas e argumentativas.

V - Eixo de aplicação processual, cujo objetivo é o de fornecer ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.

VI - Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão a partir da aplicação de informações e valores. Possui a função de integrar os demais eixos, alicerçado em projetos editoriais definidos e orientados a públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular, tais como: jornal, revista e livro, jornal mural, radiojornal, telejornal, webjornal, agência de notícias, assessoria de imprensa, entre outros.

Art. 7º A organização curricular do curso de graduação em Jornalismo deve representar, necessariamente, as condições existentes para a sua efetiva conclusão e integralização, de acordo com o regime acadêmico que as instituições de educação superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por componente curricular ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos; sistema sequencial, com o aproveitamento de créditos cursados por alunos oriundos de outras áreas do conhecimento.

Art. 8º As instituições de educação superior têm ampla liberdade para, consoante seus projetos pedagógicos, selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas do currículo a partir dos conteúdos, do perfil do egresso e das competências apontados anteriormente.

Parágrafo único. É valorizada a equidade entre as cargas horárias destinadas a cada um dos eixos de formação.

Art. 9º A organização curricular deverá valorizar o equilíbrio e a integração

entre teoria e prática durante toda a duração do curso, observando os seguintes requisitos:

I - carga horária suficiente para distribuição estratégica e equilibrada dos eixos curriculares e demais atividades previstas;

II - distribuição das atividades laboratoriais, a partir do primeiro semestre, numa sequência progressiva, até a conclusão do curso, de acordo com os níveis de complexidade e de aprendizagem;

III - garantia de oportunidade de conhecimento da realidade, nos contextos local, regional e nacional.

Art. 10. A carga horária total do curso deve ser de, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, sendo que, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 2/2007, o estágio curricular supervisionado e as atividades complementares não poderão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. A carga horária mínima destinada ao estágio curricular supervisionado deve ser de 200 (duzentas) horas.

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

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

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

§ 3º As instituições de educação superior deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, estabelecendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 12. O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição por seus colegiados acadêmicos, aos quais competem aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio curricular supervisionado poderá ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais.

§ 2º As atividades do estágio curricular supervisionado deverão ser programadas para os períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios, cabendo aos responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular avaliar e aprovar o relatório final, resguardando o padrão de qualidade nos domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º A instituição de educação superior deve incluir, no projeto pedagógico do curso de graduação em Jornalismo, a natureza do estágio curricular supervisionado, através de regulamentação própria aprovada por colegiado, indicando os critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observada a legislação e as recomendações das entidades profissionais do jornalismo.

§ 4º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado a prestação de serviços, realizada a qualquer título, que não seja compatível com as funções profissionais do jornalista; que caracterize a substituição indevida de profissional formado ou, ainda, que

seja realizado em ambiente de trabalho sem a presença e o acompanhamento de jornalistas profissionais, tampouco sem a necessária supervisão docente.

§ 5º É vedado convalidar como estágio curricular supervisionado os trabalhos laboratoriais feitos durante o curso.

Art. 13. As atividades complementares são componentes curriculares não obrigatórios que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, dentre elas as adquiridas fora do ambiente de ensino.

§ 1º As atividades complementares constituem componentes curriculares enriquecedores e úteis para o perfil do formando e não devem ser confundidas com estágio curricular supervisionado ou com Trabalho de Conclusão de Curso.

§ 2º O conjunto de atividades complementares tem o objetivo de dar flexibilidade ao currículo e deve ser selecionado e realizado pelo aluno ao longo de seu curso de graduação, de acordo com seu interesse e com a aprovação da coordenação do curso.

§ 3º As atividades complementares devem ser realizadas sob a supervisão, orientação e avaliação de docentes do próprio curso.

§ 4º Os mecanismos e critérios para avaliação das atividades complementares devem ser definidos em regulamento próprio da instituição, respeitadas as particularidades e especificidades próprias do curso de Jornalismo, atribuindo a elas um sistema de créditos, pontos ou computação de horas para efeito de integralização do total da carga horária previsto para o curso.

§ 5º São consideradas atividades complementares:

I - atividades didáticas: frequência e aprovação em disciplinas não previstas no currículo do curso, ampliando o conhecimento dos estudantes de Jornalismo sobre conteúdos específicos, como economia, política, direito, legislação, ecologia, cultura, esportes, ciência, tecnologia etc.

II - atividades acadêmicas: apresentação de relatos de iniciação científica, pesquisa experimental, extensão comunitária ou monitoria didática em congressos acadêmicos e profissionais.

Art. 14. As instituições de educação superior deverão adotar regras próprias de avaliação internas e externas, para que sejam sistemáticas e envolvam todos os recursos materiais e humanos participantes do curso, centradas no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo, definidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os Planos de Disciplinas devem ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo e devem conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia das aulas, os critérios de avaliação e a bibliografia fundamental, necessariamente disponível na biblioteca da instituição. Desta maneira, os alunos poderão discernir claramente a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Jornalismo, a grade curricular da instituição e o processo de avaliação a que serão submetidos no final do curso.

Art. 16. O sistema de avaliação institucional dos cursos de Jornalismo deve contemplar, dentre outros critérios:

I - o conjunto da produção jornalística e de atividades de pesquisa e de extensão realizadas pelos alunos ao longo do curso;

II - o conjunto da produção acadêmica e técnica reunida pelos professores;

III - a contribuição do curso para o desenvolvimento local social e de cidadania nos contextos em que a instituição de educação superior está inserida;

IV - o espaço físico e as instalações adequadas para todas as atividades previstas, assim como o número de alunos por turma, que deve ser compatível com a supervisão docente nas atividades práticas;

V - o funcionamento, com permanente atualização, dos laboratórios técnicos especializados para a aprendizagem teórico-prática do jornalismo a partir de diversos recursos de linguagens e suportes tecnológicos, de biblioteca, hemeroteca e bancos de dados, com acervos especializados;

VI - as condições de acesso e facilidade de utilização da infraestrutura do curso pelos alunos, que devem ser adequadas ao tamanho do corpo discente, de forma que possam garantir o cumprimento do total de carga horária para todos os alunos matriculados em cada disciplina ou atividade;

VII - a inserção profissional alcançada pelos alunos egressos do curso;

VIII - a experiência profissional, a titulação acadêmica, a produção científica, o vínculo institucional, o regime de trabalho e a aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente.

Art. 17. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas nesta Resolução deverão ser implantadas pelas instituições de educação superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

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

Art. 18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

GILBERTO GONÇALVES GARCIA

Anexo B

Currículos obrigatórios de cursos de jornalismo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

1ª Período Ideal

CJE0502	Legislação em Jornalismo
CJE0508	Teoria da Comunicação
CJE0510	Fundamentos Teóricos da História
CJE0517	História do Pensamento Político
CJE0522	Técnicas Gráficas em Jornalismo
CJE0585	Ciências da Linguagem: Das Narrativas
CJE0587	Laboratório de Iniciação em Jornalismo - Jornal Comunitário

2º Período Ideal

CJE0506	Fundamentos de Economia
CJE0518	Filosofia
CJE0586	Ciências da Linguagem: Dos Discursos
CJE0600	Jornalismo no Rádio e na TV
CJE0615	Ética
CJE0629	Pesquisa da Comunicação

3º Período Ideal

CJE0432	Economia da Mídia
CJE0469	História do Jornalismo I
CJE0563	Conceitos e Gêneros do Jornalismo
CJE0589	Elementos de Fotojornalismo
CJE0590	Laboratório de Jornalismo - Agência de Notícias

4º Período Ideal

CJE0442	História do Jornalismo II
CJE0602	Laboratório de Jornalismo - Jornal do Campus
CJE0649	Laboratório de Fotojornalismo

5º Período Ideal

CJE0524	Laboratório de Jornalismo - Suplemento
CJE0526	Telejornalismo
CJE0597	Especialização em Jornalismo: Livro- Reportagem
CJE0603	Radiojornalismo

6º Período Ideal

- CJE0532   Projetos em Rádio
- CJE0533   Projetos em Televisão
- CJE0599   Projetos em Jornalismo Digital

7º Período Ideal

- CJE0601   Laboratório de Jornalismo - Revista
- CJE0604   Documentários

8º Período Ideal

- CJE0411   Projeto Experimental Em Jornalismo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

1ª Período (CB)

ECA112	Comunicação e Realidade Brasileira
ECL112	Linguagem Gráfica
ECS112	Comunicação e Filosofia
ECS113	Comunicação e Artes
ECS123	Teoria da Comunicação I
ECS240	História da Comunicação
LEV110	Língua Portuguesa I

2º Período (CB)

ECA123	Sistemas e Tecnologias de Comunicação
ECA244	Comunicação e Economia
ECL122	Linguagem Audiovisual I
ECS122	Comunicação, Psicologia e Cognição
ECS236	Teoria da Comunicação II
ECAU01	Laboratório de Comunicação A
LEV120	Língua Portuguesa II

3º Período (CB)

ECA230	Comunicação e Marketing
ECA232	Sistemas de Informação
ECL234	Linguagem Audiovisual II
ECS235	Fotografia
ECS238	Teoria da Comunicação III
ECAU02	Laboratório de Comunicação B
ECS237	Antropologia e Comunicação

4º Período

ECA240	História do Jornalismo
ECL252	Técnica de Reportagem I
ECL240	Fotojornalismo I
ECL251	Redação Jornalística I

5º Período

ECL382	Redação Jornalística II
ECL383	Técnica de Reportagem II
ECL384	Radiojornalismo I

6º Período

ECL389	Jornalismo Gráfico I
ECL390	Telejornalismo I
ECL471	Assessoria de Imprensa

7º Período

ECL472	Edição Gráfica
ECA474	Legislação e Ética em Comunicação
ECA484	Projeto Experimental I

8º Período

ECAY04	Projeto Experimental em Publicidade e Propaganda

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Etapa 1

BIB02143	Comunicação, História e Sociedade
BIB02141	Ética, Legislação e Atuação Profissional
BIB02029	Fundamentos de Rádio e Televisão
BIB02030	História da Imprensa
BIB02015	Teorias da Imagem

Etapa 2

BIB02016	Introdução à Fotografia
BIB02019	Mídia Impressa
BIB02144	Mídias Audiovisuais
BIB02147	Teoria e Técnica da Notícia

Etapa 3

BIB02020	Comunicação e Cidadania
BIB02021	Comunicação na Web
BIB02032	Fotojornalismo
BIB02033	Jornalismo Impresso I
BIB02031	Teoria e Técnica da Entrevista Jornalística
BIB02022	Teorias da Comunicação

Etapa 4

BIB02023	Cibercultura
BIB02036	Jornalismo Impresso II
BIB02037	Planejamento Gráfico em Jornalismo
BIB02034	Radiojornalismo I
BIB02035	Telejornalismo I

Etapa 5

BIB02025	Comunicação e Política
BIB02040	Jornalismo Impresso III
BIB02038	Radiojornalismo II
BIB02039	Telejornalismo II
BIB02043	Teoria do Jornalismo I

Etapa 6

BIB02044	Jornalismo Impresso IV
BIB02026	Metodologias de Pesquisa em Comunicação
BIB02041	Radiojornalismo III
BIB02042	Telejornalismo III
BIB02045	Teoria do Jornalismo II

Etapa 7

BIB02027	Estudos Críticos da Comunicação
BIB02047	Ética e Jornalismo
BIB02048	Jornalismo e Administração
BIB02046	Webjornalismo

Etapa 8

Trabalho de conclusão de curso - habilitação jornalismo

FACULDADE CÁSPER LÍBERO

1º ano

Filosofia

Língua portuguesa I

Sociologia geral e da comunicação

Teoria da comunicação

Fotojornalismo

Técnicas e Gêneros jornalísticos – jornalismo básico

Antropologia

História da comunicação

História do Brasil contemporâneo

Atividades complementares

2º ano

Comunicação comparada

Realidade sócio-econômica e política brasileira

Língua portuguesa II

Radiojornalismo I

Técnicas e gêneros jornalísticos – jornalismo básico II

Computação e planejamento gráfico em jornalismo

História da arte

História do Brasil contemporâneo II

Métodos e técnicas de pesquisa

Economia

Atividades complementares

3º ano

Administração de produtos editoriais

Jornalismo especializado I

Novas tecnologias de comunicação

Radiojornalismo II

Técnicas e gêneros jornalísticos – jornalismo básico III

Telejornalismo I

Ciência política

Cultura brasileira

Legislação e prática judiciária

Técnica de redação I

Atividades complementares

4º ano

Design gráfico – jornalismo em revista

Ética jornalística

Jornalismo especializado II

Telejornalismo II

Técnica de redação II

Jornalismo opinativo

Projetos experimentais

Atividades complementares

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

1º Semestre

Fotografia
Fundamentos da Teoria Política
Núcleo de Produção Jornalística
Oficina do Texto Jornalístico
Fundamentos Éticos do Jornalismo
Sistemas de Comunicação
Introdução ao Jornalismo: Política e Sociedade
Linguagem e Comunicação
História Contemporânea Geral
Introdução ao Pensamento Teológico I

2º Semestre

Fotojornalismo
Teorias Contemporâneas da Sociedade
Comunicação Institucional em Jornalismo
Jornalismo e Movimentos da Sociedade
Sistemas de Comunicação e Cultura Contemporânea
Espaços Urbanos e Conflitos Sociais
Fundamentos Linguísticos do Discurso Jornalístico
Práticas do Jornalismo: Gêneros, Produção e Edição
Núcleo de Produção Jornalística
Introdução ao Pensamento Teológico II

3º Semestre

Design e Computação Gráfica
Narrativas Sonoras
Narrativas Jornalísticas: Transmídia
Videojornalismo
Mídia e Cultura
Arte Contemporânea e Estética
Filosofia: Correntes do Pensamento Contemporâneo
Oficina do Texto Jornalístico: Cultura
Núcleo de Produção Jornalística
Cultura e Antropologia

4º Semestre

Editoração Digital
Língua Estrangeira Instrumental I
Radiojornalismo
Telejornalismo
Jornalismo Contra-hegemônico: Comunitário e Alternativo
Gerenciamento Editorial em Mídia Digital:
Jornalismo de Dados
Culturas Tecnológicas e Sociedade
Oficina do Texto Jornalístico: Tecnologia
Núcleo de Produção Jornalística
História Contemporânea do Brasil

5º Semestre

Radiojornalismo: Cobertura Radiofônica
Projetos Gráficos: Contraponto
Língua Estrangeira Instrumental II
Teoria do Jornalismo
Análise Crítica do Jornalismo (Econômico)
Oficina do Texto Jornalístico (Economia)
Núcleo de Produção Jornalística
Técnicas de Edição em Ambientes Digitais
Fundamentos da Economia Política
Cultura e Cidadania I

6º Semestre

Técnicas e Práticas da Entrevista em
Jornalismo
Práticas do Jornalismo Experimental
Núcleo de Produção Jornalística
Cenários da Literatura Contemporânea
Cenários da Cultura Popular
Cultura e Cidadania II
Legislação de Imprensa e dos Meios de
Comunicação no Brasil
Análise dos Sistemas Audiovisuais
Metodologia da Pesquisa Científica em
Ambientes Acadêmicos
Imprensa e Relações Internacionais

7º Semestre

Trabalho de Conclusão de Curso: Projetos
Optativa I
Optativa II
Inovação em Projetos Editoriais
Supervisão de Estágio - I

8º Semestre

Trabalho de Conclusão de Curso:
Optativa III
Optativa IV
Núcleo de Produção Jornalística
Supervisão de Estágio – II

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

1º Período

Fundamentos da Comunicação Visual
Oficina de Texto I
Obrigatória Ambiental Seletiva
Introdução à Comunicação
Oficina Básica de Audiovisual
Comunicação e Universidade

2º Período

Ética na Comunicação
Introdução ao Jornalismo
Introdução à Fotografia
Teoria da Comunicação

3º Período

Legislação e Direito à Comunicação
Métodos e Técnicas da Pesquisa em Comunicação
Obrigatória Ambiental Seletiva
Planejamento Gráfico

4º Período

Técnicas de Rádio e TV
Técnicas de Jornalismo
Estética da Comunicação
Tecnologias de Comunicação
Fotojornalismo

5º Período

Assessoria de Comunicação
Análise e Opinião
Campus I
Jornalismo em Rádio

6º Período

Campus II

7º Período

Políticas de Comunicação

Jornalismo em Televisão

Pré-Projeto Experimental

8º Período

Comunicação e Sociedade

Projeto Experimental

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

I

Português Aplicado à Comunicação I
Estética e História da Arte
Introd. A Metodol. da Pesquisa em
Comunic.
História da Comunicação
Laboratório de Jornalismo
Tecn. de Reportagem e Formas Narrativas
Tecnologias Audiovisuais
Introdução Ao Jornalismo
Introdução A Publicidade e Propaganda
Introdução as Relações Públicas

II

Português Aplicado à Comunicação II
Comunicação Comunitária
Comunicação, Cultura e Realidade
Brasileira
História do Jornalismo
Legislação em Jornalismo
Técnicas Digitais
Texto em Jornalismo Gráfico
Radiojornalismo I
Design

III

Ética e Cidadania
Sociologia da Comunicação
Teorias da Comunicação I
Crítica da Mídia
Jornalismo Digital
Cinema I
Telejornalismo I
Fotojornalismo I
Disciplinas Eletivas

IV

Teorias da Comunicação II
Leituras em Jornalismo
Planejamento Gráfico I
Redação Jornalística
Radiojornalismo II
Ética em Jornalismo
Fotojornalismo II

V

Humanismo e Cultura Religiosa
Planejamento Gráfico II
Jornalismo Especializado
Jornalismo Online I
Telejornalismo II
Radiojornalismo III

VI

Comunicação e Ciência Política
Métodos de Pesquisa em Comunicação
Administração em Jornalismo
Redação e Produção em Jornal
Telejornalismo III
Assessoria de Imprensa
Mídia e Recepção
Estágio

VII

Monografia I
Redação e Produção de Revista
Telejornalismo IV
Cinema II
Radiojornalismo IV
Jornalismo Online II

VIII

Projeto Experimental I - Radio
Projeto Experimental II - TV
Projeto Experimental III - Online
Projeto Experimental IV - Jornal/ Livre
Monografia II
Atividades Complementares (150 Horas)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

1º Semestre

COM101	Teorias da Comunicação
COM111	Oficina de Comunicação Escrita
COM121	Teorias do Jornalismo

2º Semestre

COM102	Semiótica
COM111	Oficina de Comunicação Audiovisual
COM122	Comunicação Jornalística

3º Semestre

COM103	Estética da Comunicação
COM113	Comunicação e Atualidade I
COM123	Oficina de Jornalismo Impresso

4º Semestre

COM104	Comunicação e Tecnologia
COM114	Comunicação e Atualidade II
COM124	Oficina de Radiojornalismo

5º Semestre

COM105	Comunicação e Política
COM115	Comunicação e Ética
COM125	Oficina de Telejornalismo

6º Semestre

COM106	Comunicação e Cultura Contemporânea
COM116	Elaboração de Projeto em Comunicação
COM126	Oficina de Jornalismo Digital

7º Semestre

COM117   Desenvolvimento Orientado de Projeto

COM127   Oficina de Assessoria de Comunicação

8º Semestre

COM118   Trabalho de Conclusão de Curso em Comunicação

ou

COM128   Trabalho de Conclusão de Curso Jornalismo

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

1ª Etapa - Vespertino

Psicologia
Sociologia
Conceitos Fundamentais do Jornalismo e da
Notícia
Fotografia e Tratamento da Imagem
Cinema
História da Arte e da Cultura
Música
Teorias da Imagem
Gramática, Interpretação e Redação
Jornalística
Ética e Cidadania I

2ª Etapa - Vespertino

Metodologia Científica
Construção de Narrativas
Criação e Edição de Áudio e Vídeo Digital
Filosofia, Comunicação e
Contemporaneidade
Geografia
Editoração e Design da Notícia
Fotojornalismo
Pauta e Apuração
História do Jornalismo e da Comunicação
Ética e Cidadania II

3ª Etapa - Vespertino

Intertextualidade Digital
Jornalismo, Cidade e Cotidiano
Antropologia e Comunicação
Cibercultura
Ethos Jornalístico
Literatura
Políticas Públicas e Direitos Humanos
Teorias da Comunicação de Massa
Redação e Edição
Práxis Jornalística

4ª Etapa - Vespertino

Hipertexto e Hipermissão Aplicadas Ao
Jornalismo
Jornalismo Esportivo
Lógica e Argumentação
Epistemologia do Jornalismo
Legislação da Comunicação
Marketing e Comunicação Integrada
Semiótica da Cultura
Teorias Culturais da Comunicação
Audiojornalismo
Jornalismo de Revista

5ª Etapa - Matutino

Assessoria de Imprensa
Jornalismo Cultural
Jornalismo e a Política Brasileira
Jornalismo e Opinião
Jornalismo Econômico
Ciência Política Para Jornalistas
Cultura Brasileira
Economia e Mercado de Capitais
Crossmedia em Jornalismo
Princípios de Empreendedorismo

6ª Etapa - Matutino

Projetos em Jornalismo I
Economia Política das Comunicações
História Contemporânea
Jornalismo e a Política Internacional
Jornalismo Empresarial
Jornalismo Literário
Jornalismo Audiovisual

7ª Etapa - Matutino

Gestão Estratégica da Comunicação
Jornalismo Científico
Jornalismo, Meio Ambiente e
Sustentabilidade
Projetos em Jornalismo II
Crítica de Mídia- Políticas Editoriais
Documentário

8ª Etapa - Matutino

Seminários em Jornalismo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

1º

COM027	História Social dos Meios
COM306	Introdução Estudos Linguagem
COM307	Oficina de Design em Comunicação
COM308	Oficina Som e Sentido
SOAo48	Fundamentos de Análise Sociológica

2º

COM663	Teorias da Comunicação
COM309	Oficina de Narrativas Audiovisuais
FTCo51	Oficina de Fotografia
DCPo21	Introdução à Teoria Democrática
COM310	Projetos A I

3º

COM314	Processos de Criação em Mídias Digitais
COM605	Comunicação e Cultura
COM313	Projetos A II

4º

CAD610	Mercadologia
COM315	Projetos B I – Jornalismo

5º

COM078	Planejamento da Comunicação Organizacional

6º

COM322	Seminário de Proj. Experimental – Jorn. e RP
COM 326	Narrativa Jornalística
COM323	Projetos C – Jornalismo

7º

COM328 Projeto Experimental I

8º

COM329 Projeto Experimental II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

1

JOR 6101	Áudio e Radiojornalismo
JOR 6107	Fundamentos do Jornalismo
JOR 6106	Apuração, redação e edição I – Notícia
JOR 6103	Fotografia e Fotojornalismo
CSO XXXA	Estado e políticas públicas
JOR 6105	Iniciação ao Trabalho Acadêmico

2

JOR 6202	Vídeo e Telejornalismo
JOR 6208	Produção Gráfica em Jornalismo
JOR 6211	Laboratório Áudio e Radiojornalismo
JOR 6201	Apuração, redação e edição II – Reportagem
JOR 6203	Laboratório de Fotojornalismo
JOR 6204	História do Jornalismo

3

JOR 6302	Laboratório de Vídeo e Telejornalismo
JOR 6303	Laboratório de Produção Gráfica
JOR 6301	Apuração, redação e edição III – Investigação
JOR 6305	Jornalismo e Cultura Brasileira
JOR 6306	Ética e Deontologia

4

JOR 6405	Estética e Cultura da Mídia
JOR 6406	WebDesign em Jornalismo
JOR 6404	Laboratório em Assessoria
JOR 6402	Teoria do Jornalismo
CSO XXXB	Problemas do Brasil Contemporâneo
JOR 6401	Apuração, redação e edição IV – Grande Reportagem

5

- JOR 6503 Jornalismo Impresso (Edição)
- JOR 6502 Teoria da Comunicação
- JOR 6505 Jornalismo Online e Narrativas Digitais
- JOR 6504 Jornalismo, cidade e ambiente
- JOR 6506 Políticas de Comunicação – Legislação e Regulação Profissional
- JOR 6501 Apuração, redação e edição V – Jornalismo e Literatura

6

- JOR 6604 Comunicação Organizacional
- JOR 6606 Empreendedorismo, Inovação e Gestão de Projetos em Jornalismo
- JOR 6605 Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Jornalismo
- JOR 6602 Laboratório de Jornalismo Impresso
- JOR 6601 Formação Histórica da Atualidade Internacional

7

- JOR 6703 Jornalismo e Economia
- JOR 6702 Laboratório Jornalismo Digital
- JOR 6701 Planejamento de TCC e de Estágio Curricular Obrigatório
- JOR 6704 Formação Histórica da Atualidade Brasileira

8

- JOR 6801 Estágio Curricular
- JOR 6802 Trabalho de Conclusão de Curso

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

1º Período

COM 1106	Teoria da Comunicação I
COM 1260	Introdução ao Jornalismo
COM 1261	Introdução à Publicidade e Propaganda
COM 1262	Introdução ao Cinema
FIL 1201**	Optativas de Filosofia - Núcleo Básico CCS
LET 1090	Comunicação e Expressão I (para Comunicação Social)

2º Período

COM 1107	Teoria da Comunicação II
COM 1250	Técnicas de Comunicação I
COM 1263	Comunicação Gráfica
COM 1265	Comunicação Impressa
CRE 1100	O Humano e o Fenômeno Religioso
SOC 0206**	Optativas de Sociologia - Núcleo Básico CCS (para Comunicação Social)

3º Período

COM 1130	Estética da Comunicação de Massa
COM 1251	Técnicas de Comunicação II
COM 1264	Comunicação Audiovisual
COM 1266	Comunicação em Rádio
COM 1267	Comunicação em Televisão
SOC 1302	Antropologia Cultural

4º Período

COM 1162	Comunicação e Literatura Brasileira
COM 1370	Técnicas de Reportagem
COM 1371	Planejamento Gráfico
COM 1372	Fotojornalismo
CRE 0700**	Optativas de Cristianismo
SOC 1205	Política I - Teoria Política

5º Período

COM 1001	Cultura Brasileira
COM 1373	Redação em Jornalismo Impresso
COM 1374	Radiojornalismo
COM 1375	Telejornalismo
HIS 1308	História do Mundo Contemporâneo

6º Período

COM 1180	Mídias Globais
COM 1380	Edição em Jornalismo Impresso
COM 1381	Edição em Radiojornalismo
COM 1382	Edição em Telejornalismo
CRE 1141	Ética Cristã
HIS 1605	História Econômica, Política e Social do Brasil

7º Período

COM 1170	Metodologia da Pesquisa em Comunicação
COM 1190	Mídias Locais
COM 1390	Laboratório de Jornalismo Impresso
COM 1391	Laboratório de Radiojornalismo
COM 1392	Laboratório de Telejornalismo

8º Período

COM 1904	Projeto Experimental em Jornalismo
CRE 1163	Ética Profissional

ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING

1

Apuração e Texto Jornalístico I
Introdução ao Jornalismo
Linguagem (Língua Portuguesa)
Economia
História do Jornalismo
Estatística
Sociologia
Fotografia

2

Apuração e Texto Jornalístico II
Produção Jornalística e Edição em Rádio I
Fotojornalismo
Cibercultura
Teorias da Comunicação
Projeto Gráfico
História do Brasil Contemporâneo
Filosofia

3

Produção Jornalística em Mídia Imprensa
Produção Jornalística e Edição em Rádio II
Produção Jornalística e Edição em TV I
Teorias do Jornalismo
Goeconomia Internacional
Marketing I
Antropologia
Infográficos

4

Grande Reportagem
Produção Jornalística e Edição em TV II
Perspectiva Crítica da Notícia
Assessoria de Imprensa
Produção Audiovisual para Internet
Ciência Política
Marketing II
Pesquisa Quantitativa e Qualitativa

5

Documentário em Vídeo
Produção e Edição de Conteúdo Multiplataforma
Comunicação Corporativa
Narrativas de Análise e Opinião
Jornalismo de Dados
Comunicação e Responsabilidade Socioambiental
Legislação em Jornalismo

6

Jornalismo Internacional
Estudos Aplicados de Conteúdo On-line
Finanças de Mercado
Empreendedorismo e Gestão em Negócios de Mídia
Comunicação em Instituições Públicas
Ciência e Pesquisa

7

PGJ I
Planejamento em Comunicação
Seminários Avançados
Negócios de Mídia
Cenários Midiáticos Locais e Regionais
Gerenciamento de Crise e Reputação
Ética no Jornalismo
Direitos Humanos e Jornalístico

8

PGJ II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

1º Período

HH105	História Contemporânea III
HT016	História Social dos Meios de Comunicação
HT020	Técnicas Fotográficas
HT021	Técnicas Básicas de Meios Impressos
HL201	Língua Portuguesa I
HT195	Teoria do Jornalismo

2º Período

HT011	Teoria da Comunicação I
HT115	Imprensa Segmentada
HT041	Técnicas Básicas de TV
HF146	Filosofia para Ciências Humanas
HT121	Redação Jornalística I
HC060	Sociologia Geral II

3º Período

HT012	Teoria da Comunicação II
HT040	Técnicas Básicas de Rádio
HT122	Redação Jornalística II
HT124	Planejamento e Produção Editorial
HT400	Laboratório de Jornalismo Impresso

4º Período

HT120	Fotojornalismo
HT125	Planejamento e Produção Gráfica
HT140	Redação e Produção em Radiojornalismo
HT400	Laboratório de Jornalismo Impresso
HT019	Teoria do Conhecimento

5º Período

HT013	Comunicação e Linguagem
HT191	Laboratório de Radiojornalismo I
HT141	Redação e Produção em Telejornalismo
HT017	Metodologia de Pesquisa

6º Período

HT014   Comunicação Sociedade Cultura

HT192   Laboratório de Telejornalismo I

HT123   Redação Jornalística III

7º Período

HT015   Comunicação e Tecnologia

HT193   Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo III

HT190   Ética e Legislação do Jornalismo

8º Período

HT194   Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo IV

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

1º Período

Módulo 1 - Núcleo Comum: Comunicação, mídias e narrativas

Módulo 2 - Linguagem jornalística

Módulo 3 - História do jornalismo

2º Período

Módulo 4 - Núcleo Comum: Teoria e processo da comunicação

Módulo 5 - Assessoria de comunicação

Módulo 6 - Jornalismo e imagem

3º Período

Módulo 7 - Núcleo Comum: Comunicação, Arte e Cultura

Módulo 8 - Jornalismo Comunitário

Módulo 9 - Temas contemporâneos

4º Período

Módulo 10 - Núcleo Comum: Comunicação, história e sociedade

Módulo 11 - Redação integrada

Módulo 12 - Crítica da Mídia

5º Período

Módulo 13 - Oficinas de jornalismo

Módulo 14 - Edição em jornalismo

Módulo 15 - Brasil Contemporâneo

6º Período

Módulo 16 - Reportagens especiais

Módulo 17 - Jornalismo especializado

7º Período

Módulo 18 - Estudos de linguagens jornalísticas

Módulo 19 - Empreendedorismo

Módulo 20 - Produção do projeto

8º Período

Módulo 21 - Produção autoral

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1º Período

FCS01-13200 Comunicação e Cultura I
ILE03-13201 História do Jornalismo
FCS01-13205 Retórica e Argumentação
FCS03-13203 Legislação e Ética em Jornalismo e em Relações Públicas
FCS02-13202 Introdução ao Jornalismo
FCS03-13204 Linguagem Jornalística I
IESP01-13612 Sociologia
Eletiva Universal

2º Período

FCS01-13215 Comunicação e Cultura II
IFCH01-08472 História Social e Cultural Moderna e Contemporânea
FCS01-13221 Comunicação e Política
FCS02-13255 Comunicação e Arte
FCS03-13219 Comunicação em Rádio
FCS03-13256 Introdução à Imagem Fotográfica
FCS02-13257 Linguagem Jornalística II
Eletiva Universal

3º Período

FCS01-13264 Teoria da Comunicação I
IFCH03-08471 Filosofia
FCS03-13306 Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística I
FCS03-13271 Comunicação em TV
FCS03-13324 Comunicação em Plataformas Digitais
FCS02-13293 Laboratório de Jornalismo I
FCS Estágio Curricular Supervisionado I
FCS Estágio Curricular Supervisionado II

4º Período

FCS01-13265 Teoria da Comunicação II
PSI02-08475 Psicologia Aplicada à Comunicação Social
FCS03-13276 Imagem no Jornalismo
FCS03-13302 Radiojornalismo
FCS03-13303 Redação e Edição em Jornalismo Impresso I
FCS03-13294 Laboratório do Jornalismo II
Eletiva Definida

5º Período

FCS01-13262 Comunicação e Imagem
FCE02-08476 Economia
FCS03-13307 Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa Jornalística II
FCS03-13308 Telejornalismo
FCS03-13281 Jornalismo em Plataformas Digitais
FCS03-13295 Laboratório de Jornalismo III
Eletiva Universal

6º Período

FCS01-13263 Metodologia de Pesquisa em Comunicação
FCS02-13268 Assessoria de Imprensa
FCS03-13304 Redação e Edição em Jornalismo Impresso II
FCS03-13291 Laboratório de Fotojornalismo
FCS03-13299 Produção Gráfica em Jornalismo
FCS03-13296 Laboratório de Rádiojornalismo

7º Período

FCS03-13300 Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
FCS02-13269 Comunicação Comunitária
FCS03-13301 Projetos Experimentais
FCS03-13305 Seminários Especiais
FCS03-13297 Laboratório de Telejornalismo
FCS01-13292 Laboratório de Jornalismo em Plataformas Digitais

8º Período

FCS Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
FCS02-13270 Mídia, Educação e Cultura
FCS03-13290 Laboratório de Edição Gráfica

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

1º Período

Circuitos Artísticos e Culturais
Comunicação e Literatura
Filosofia: Razão e Modernidade
Introdução ao Jornalismo
Introdução aos Estudos da Comunicação
Introdução às Ciências Sociais
Seminário: Novas Tendências no Jornalismo

2º Período

Cultura Religiosa: Fenômeno Religioso
Filosofia: Antropologia e Ética
Fotografia
História Contemporânea
Oficina de Leitura e Escrita
Apuração e Redação
Seminário: Jornalismo e Sociabilidade

3º Período

Antropologia e Comunicação
Comunicação Integrada
Fotojornalismo
Jornalismo Especializado
Planejamento Gráfico
Seminário: Jornalismo E Contemporaneidade
Teorias Da Comunicação

4º Período

Assessoria de Comunicação
Cibercultura e Jornalismo Digital
Cultura Religiosa: Pessoa e Sociedade
Economia
Radiojornalismo
Seminário: Jornalismo e Inovação
Teorias Sociais e Contemporâneas

5º Período

Economia Brasileira
Jornalismo Econômico
Política e Comunicação
Produção e Edição em Áudio
Semiótica
Teoria e Pesquisa em Comunicação

6º Período

Formação do Brasil Contemporâneo
Jornalismo Investigativo
Jornalismo Político
Projeto Experimental I
Telejornalismo
Teorias da Imagem
Teorias do Jornalismo

7º Período

Cinema e Vídeo
Edição Jornalística
Ética e Crítica da Mídia
Projeto Experimental II
Redação e Produção em Telejornalismo

8º Período

Comunicação e Conjuntura Internacional
Edição em Televisão
Jornalismo Cultural
Projeto Experimental III

FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO

Série: 1 - 1º Semestre

4HJ176	Epistemologia em Comunicação
4JN171	Gêneros e Conceitos do Jornalismo I
4HJ178	História da Arte
4JN172	História do Jornalismo
4HJ173	Língua Portuguesa I
4HJ175	Sociologia
4HJ174	Teorias da Comunicação I
4JN173	Técnicas de Entrevista
4JN174	Técnicas de Reportagem e Investigação
4JN175	Teorias do Jornalismo

Série: 2 - 2º Semestre

4HJ278	Análise da Imagem
4HJ279	Antropologia
4HJ270	Comunicação e Mercado
4JN271	Gêneros e Conceitos do Jornalismo II
4JN272	História do Jornalismo no Brasil
4JN273	Jornalismo Visual I
4JN274	Leitura de Textos Visuais e Índices em Comunicação
4HJ273	Língua Portuguesa II
4JN275	Regulação da Mídia
4HJ275	Sociologia da Comunicação
4HJ274	Teorias da Comunicação II

Série: 3 - 3º Semestre

4HJ372	Estética
4HJ378	Estudos Culturais
4HJ371	Filosofia
4JN371	História Política do Brasil
4JN372	Jornalismo Visual II
4JN373	Língua Portuguesa III
4JN374	Pesquisa Em Jornalismo
4HJ374	Teorias da Comunicação III
4JN375	Técnicas de Redação I
4HJ375	Teorias Sociais do Brasil

Série: 4 - 4º Semestre

4JN471	Deontologia Profissional
4HJ471	Filosofia da Comunicação
4HJ470	Literatura e Dramaturgia
4HJ472	Política Cultural e Mídia
4JN472	Projeto Gráfico I
4HJ474	Psicologia
4JN473	Radiojornalismo
4JN474	Técnicas de Redação II
4JN475	Técnicas de Retórica

Série: 5 - 5º Semestre

- 4HJ570 Comunicação Comparada
- 4HJ572 Comunicação e Religião
- 4JN571 Desenho da Comunicação Organizacional
- 4HJ571 Geopolítica
- 4JN572 Projeto Gráfico II
- 4HJ573 Psicologia da Comunicação
- 4JN573 Técnicas de Redação III
- 4JN574 Webjornalismo

Série: 6 - 6º Semestre

- 4HJ671 Comportamento Contemporâneo
- 4JN670 Crítica em Comunicação
- 4JN671 Documentário Jornalístico I
- 4JN672 Fundamentos Jurídicos para a Prática Jornalística
- 4JN673 Geoeconomia Internacional
- 4JN674 Programação e Distribuição na Sociedade de Informação
- 4JN675 Telejornalismo I
- 4HJ672 Teoria do Contemporâneo
- 4JN676 Teorias e Ideologias Políticas, Econômicas e Sociais I

Série: 7 - 7º Semestre

- 4JN771 Documentário Jornalístico II
- 4HJ770 Inteligência de Mercado
- 4JN773 Jornalismo Opinativo
- 4JN774 Marketing Estratégico para a Comunicação
- 4JN775 Práticas Administrativas para Empresas Jornalísticas
- 4JN776 TCC I - Metodologia e Técnica
- 4JN777 Telejornalismo II
- 4JN778 Teorias e Ideologias Políticas, Econômicas e Sociais II

Série: 8 - 8º Semestre

- 4JN871 Cobertura de Grandes Eventos
- 4JN872 Jornalismo Especializado
- 4JN873 Mercado Editorial Contemporâneo
- 4JN874 Mídia Social Aplicada
- 4JN875 New Journalism: Técnicas da Grande Reportagem
- 4JN876 Seminários Avançados
- 4JN877 TCC II - Metodologia e Técnica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

1º Período

HB0871	Comunicacao em Língua Portuguesa I
ICA1600	Filosofia e Comunicação
ICA2020	Introdução à Comunicação
ICA2040	Informática e Comunicação
ICA2041	Sociologia e Comunicação
ICA2060	Introdução à Metodologia do Trabalho Científico

2º Período

HD0308	Formação da Sociedade Brasileira
HF0146	Psicologia e Comunicação
ICA2006	História do Jornalismo Brasileiro
ICA2061	Programação Visual em Jornalismo
ICA2111	Teorias da Comunicação I

3º Período

ICA2001	Fotojornalismo I
ICA2042	Planejamento Gráfico
ICA2065	Teorias da Comunicação II
ICA2066	Introdução às Técnicas Jornalísticas
ICA2090	Ética e Legislação no Jornalismo

4º Período

ICA2043	Radiojornalismo I
ICA2047	Telejornalismo I
ICA2067	Jornalismo Impresso I
ICA2068	Cibercultura
ICA2069	Teorias do Jornalismo

5º Período

ICA2029	Semiótica
ICA2044	Radiojornalismo II
ICA2046	Jornalismo na Internet
ICA2048	Epistemologia e Metodologia Científica Aplicadas à Comunicação
ICA2070	Jornalismo Impresso II
ICA2091	Telejornalismo II

6º Período

ICA2072	Laboratório de Jornalismo Impresso
ICA2074	Jornalismo no Terceiro Setor
ICA2093	Pesquisa em Comunicação

7º Período

ICA2045	Jornal Laboratório
ICA2088	Projeto Experimental I - Monografia
ICA2118	Estágio Supervisionado em Jornalismo

8º Período

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

1

- GFL 00024 Introdução à Filosofia
- GHT 00298 Realidade Sócio-Econômica e Política Brasileira
- GAT 00130 Teoria da Percepção
- GCO 00246 Introdução ao Jornalismo
- GCO 00242 Teorias da Informação e da Comunicação
- GCL 00059 Linguística XIX (Introdução à Linguística)

2

- GSP 00095 Introdução a Sociologia
- SEN 00063 Introdução à Economia
- GCO 00241 Planejamento Visual Gráfico
- GCO 00239 Linguagem Fotográfica
- GCO 00251 Linguagem e Técnicas Audiovisuais
- GCO 00250 Linguagem Jornalística
- GCO 00243 História dos Meios de Comunicação I

3

- GSO 00096 Sociologia da Comunicação
- GCO 00238 Seminários de Poder e Política
- GCO 00253 Introdução ao Fotojornalismo
- GCO 00247 Teorias e Técnicas de Reportagem
- GCO 00252 Oficina de Reportagem
- GCO 00245 História da Imprensa
- GCL 00061 Linguística XVII (Análise do Discursos Midiáticos)

4

- Antropologia I - GAP 00112
- Introdução ao Radiojornalismo I - GCO 00254
- Introdução ao Telejornalismo
- História do Rádio e da TV – GCO 00244
- Linguagens Hipertextuais I – GCO 00240

5

GCO 00248 Ética e Jornalismo

GCO 00256 Redação de Hipertexto

GCL 00061 Linguística XVII (Análise do Discursos Midiáticos)

6

GGE 00125 Geografia dos Blocos Mundiais de Poder

GCO 00249 Planejamento Editorial

7

GCO 00258 Introdução à Pesquisa em Comunicação

GCO 00257 Assessoria de Imprensa

8

GCO 00259 Projeto Experimental em Jornalismo