

RODRIGO PELEGRINI RATIER

Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil:  
Um olhar multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos

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

Área de concentração: Sociologia da  
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça  
Jacintho Setton

São Paulo

2015

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.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.047  
R236j

Ratier, Rodrigo Pelegrini

Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil: um olhar sociológico multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos / Rodrigo Pelegrini Ratier; orientação Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: s. n., 2015. 223 p.; graf.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Jornalismo 2. Jornalismo educativo 3. Socialização 4. Profissões 5. Capital social 6. Meios de comunicação de massa I. Setton, Maria da Graça Jacintho, orient.

---

Nome: RATIER, Rodrigo Pelegrini

Título: Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil: um olhar multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_



À Marina

À Luiza



## AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, orientadora carinhosa e rigorosa que me auxilia a crescer desde o mestrado.

Aos amigos e amigas do Grupo de Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP), parceiros na caminhada intelectual nesse fértil espaço de reflexão.

À Faculdade de Educação da USP e a seus professores, pela dedicação e acolhimento.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, pelo interesse genuíno em ajudar.

Aos colegas do Instituto de Matemática e Estatística da USP que colaboraram nas análises estatísticas deste trabalho.

Aos organismos de fomento que possibilitaram estágios na França e na Noruega que muito acrescentaram a esta investigação: Universidade de Oslo, Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Universidade de Lyon e região Rhône-Alpes.

Ao professor André Robert, da Universidade Lumière Lyon 2, pela acolhida em Lyon e pelo frutífero diálogo.

A Danilo Martuccelli, Xavier Pons e Yann Forestier, pela leitura atenta da primeira versão desta tese e pelos valiosos aconselhamentos.

Aos colegas da Fundação Victor Civita, especialmente Angela Dannemann e Maggi Krause, que me auxiliaram com incentivo e nas licenças necessárias para os períodos de estágio e de escritura.

Aos colegas jornalistas em educação, pela generosidade de tempo sem o qual as etapas de terreno desta pesquisa não teriam sido possíveis.

À família, aos amigos, à vida.





## RESUMO

Esta tese mapeia o espaço social do jornalismo de educação brasileiro. Trata-se de trabalho exploratório que se propõe a descrever um universo não estudado no país e pouco abordado no mundo. Lança luz sobre um de seus principais atores – o jornalista de educação – por meio de uma análise sociológica multifocal que compreende três escalas de observação (macro, meso e micro). Apoia-se no referencial teórico das teorias de socialização para responder às seguintes perguntas de pesquisa: como se caracterizam as lutas e jogos que se desenrolam no espaço do jornalismo de educação, quem é o jornalista de educação brasileiro e como este constrói sua identidade profissional. Parte-se da hipótese de que, para analisar a dinâmica do jornalismo de educação, é preciso compreender sua relação com outros espaços do universo jornalístico e do universo do poder, a estrutura das relações profissionais de seu espaço social, os sentidos em jogo ao longo da história e as trajetórias de socialização dos agentes. O trabalho de terreno resultou em informações quantitativas e qualitativas a partir de três instrumentos de coleta de dados: um *survey*, que contou com a participação de 92 dos 96 profissionais que compunham a população pesquisada, uma série de entrevistas semiestruturadas com 12 respondentes e uma socioanálise de uma redação jornalística. A análise aponta para um espaço social pouco autônomo, de instituições fracas e altamente sujeito a pressões externas. Como consequência, a organização do espaço não se dá em função do grau de especialização em educação. Identificam-se diferentes vetores de hierarquização, que apontam para uma multiplicidade de perfis identitários e para a marginalização dos profissionais mais especializados. Argumenta-se que essa configuração se deve a uma especificidade do contexto social brasileiro: um modelo societal que denominamos de “modernidade intermitente”, que fragiliza instituições e amplifica a necessidade de autofabricação dos sujeitos. Estes têm o desafio de enfrentar, com recursos próprios e individuais, as provas impostas ao longo de suas trajetórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** jornalismo; jornalismo educativo; socialização; profissões; capital social; meios de comunicação de massa

## ABSTRACT

This thesis maps the social space of the Brazilian education journalism. It is an exploratory work, which intends to describe a universe not yet studied in Brazil and poorly explored in the world. It sheds light upon one of its main actors – the education journalist –, using a multifocal sociological analysis, which comprises three scales of observation (*macro*, *meso* and *micro*). It relies on the theoretical framework of the theories of socialization to answer the following questions of research: how the disputes and the social games that take place in the space of education journalism are characterized, who is the Brazilian education journalist and how he/she builds his/her professional identity. The hypothesis proposed hereby is that, in order to analyze the dynamics of education journalism, one has to understand its relation with other spaces of the journalistic universe and the power universe, the structure of the professional relations within its social space, the senses at stake throughout its history and the agents' trajectories of socialization. Fieldwork resulted both in quantitative and qualitative information extracted from three different instruments of data collection: a survey that comprised answers from 92 out of the 96 professionals of the researched population, a series of semi-structured interviews with 12 subjects and a socio-analysis of an education newsroom. The analysis points at a social space poorly autonomous, with weak institutions and heavily subjected to external pressures. Therefore, the organization of that space is not linked to the degree of specialization in education. One identifies different hierarchy vectors, which point to a multitude of identity profiles and to the marginalization of the most specialized professionals. One argues that this configuration is due to a specificity in the Brazilian context: a process that we call "intermittent modernity", that weakens institutions and amplifies the subjects' need of auto-fabrication. As a result, they must face the proofs throughout their trajectories relying mostly on their own individual resources.

**KEYWORDS:** journalism, education journalism, socialization, professions, social capital, mass communication media

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
I Apresentação.....	1
II Justificativa da pesquisa.....	3
III Perspectiva teórica.....	5
IV Sujeitos da pesquisa.....	8
V O caminho metodológico: coleta.....	10
VI O caminho metodológico: análise.....	11
VII Pressupostos éticos.....	12
VIII Organização da pesquisa.....	13
<b>Capítulo 1 – Jornalismo de educação no Brasil: contornos de um subcampo laxo.....</b>	<b>15</b>
1.1 Interposição metodológica.....	17
1.1.1 Os conceitos de campo e subcampo: utilização no universo do jornalismo.....	17
1.1.2 Os conceitos de identidade e disposições de <i>habitus</i> .....	20
1.1.3 A noção de profissionalização.....	22
1.2 Breve história do jornalismo como campo.....	24
1.2.1 Jornalismo no mundo: o mito criador.....	24
1.2.1.1 Paradigmas fundantes: modelos de organização e condições de profissionalização.....	25
1.2.1.2 Veracidade ou sinceridade: valores vivos da virtude jornalística.....	29
1.2.2 – Jornalismo no Brasil: jugo autoritário e dependência do Estado.....	31
1.2.2.1 Uma (frágil) profissionalização à brasileira.....	35
1.2.3 – A trajetória acidentada do jornalismo de educação.....	40
1.2.3.1 Uma profissionalização incompleta.....	45
1.2.3.2 As disposições de <i>habitus</i> mobilizadas no subcampo.....	49
1.3 O impacto da reconfiguração social contemporânea sobre o jornalismo e os jornalistas...53	
1.3.1 Consequências no jornalismo brasileiro.....	56
1.3.2 Consequências no jornalismo de educação.....	59
1.4 Considerações finais.....	61

<b>Capítulo 2 – Jornalistas de educação no Brasil: morfologia, socialização e perfis identitários.....</b>	<b>63</b>
2.1 <i>Survey</i> : interposição metodológica.....	65
2.2 Apresentação dos resultados.....	74
2.2.1 Características macrossociológicas (demográficas, posicionais e políticas) dos jornalistas de educação.....	74
2.2.2 Influências socializadoras.....	78
2.2.2.1 Socialização familiar.....	78
2.2.2.2 Socialização escolar e acadêmica.....	79
2.2.2.3 Socialização profissional.....	82
2.2.3 Opiniões dos jornalistas de educação sobre polêmicas da educação.....	86
2.2.3.1 Opiniões sobre políticas públicas.....	86
2.2.3.2 Opiniões sobre dificuldades enfrentadas por alunos no aprendizado...	89
2.2.3.3 Opiniões sobre concepções de ensino.....	90
2.3 Análise dos resultados.....	93
2.3.1 Perfil médio: alternativa e problematização.....	93
2.3.2 Entrevistas, tipologia e retórica jornalística: interposição metodológica.....	96
2.3.2.1 Entrevistas: percurso metodológico.....	99
2.3.2.1.1 Interpretação das entrevistas.....	101
2.3.2.2 Construção tipológica.....	103
2.3.2.3 Identificação de retóricas jornalísticas.....	105
2.3.3 Caracterização dos tipos de jornalistas e suas retóricas.....	106
2.3.3.1 Jornalistas generalistas: uma retórica desapaixorada.....	106
2.3.3.1.1 Uma especialidade “de passagem” .....	109
2.3.3.1.2 Uma educação utilitária.....	110
2.3.3.2 Jornalistas especializados e a retórica da objetividade.....	112
2.3.3.2.1 Uma especialidade “encontrada” .....	113
2.3.3.2.2 Educação: conhecimento na medida do jogo.....	116
2.3.3.3 Jornalistas especialistas: a retórica da expertise crítica.....	117
2.3.3.3.1 Uma especialidade buscada e defendida.....	118
2.3.3.3.2 Na distinção, a submissão ao saber externo.....	120

2.3.3.3.3 A voz do campo da educação.....	123
2.3.4 Hierarquização do subcampo.....	127
2.3.4.1 Especialização híbrida.....	128
2.3.4.2 Proximidade com o poder.....	130
2.3.4.3 Segregação sexual atípica.....	132
2.4 Considerações finais.....	135

**Capítulo 3 – Observações sociológicas em uma redação do jornalismo de educação: anatomia de um jogo..... 137**

3.1 Interposição metodológica.....	138
3.2 Antecedentes da disputa.....	143
3.3 A disputa por uma concepção de jornalismo de educação.....	147
3.3.1 O período 2006-2011.....	147
3.3.2 O período 2012-2013.....	155
3.3.3 O ano de 2014.....	159
3.3.4 O primeiro semestre de 2015.....	163
3.4 Considerações finais.....	166

**Conclusão: Entre um campo laxo e atores inconsistentes, a modernidade intermitente..... 169**

I Do campo laxo.....	170
II Do ator agônico.....	173
III Da modernidade intermitente.....	175
IV Manual de sobrevivência no escuro.....	178
V Considerações finais.....	181

**Referências bibliográficas..... 182**

**Anexos..... 193**

A – Termos de Consentimento.....	193
B – Questionário ( <i>survey</i> ).....	196

## Lista de gráficos

Gráfico 1 – Razões para a escolha da profissão.....	31
Gráfico 2 – Opiniões de jornalistas sobre políticas públicas em educação ( <i>boxplot</i> ).....	87
Gráfico 3 – Posicionamento dos jornalistas sobre temas de políticas públicas.....	88
Gráfico 4 – Posicionamento dos jornalistas sobre causas das dificuldades na aprendizagem...	90
Gráfico 5 – Posicionamento dos jornalistas sobre causas das dificuldades na aprendizagem...	91
Gráfico 6 – Opiniões sobre políticas públicas: especialistas versus generalistas ( <i>boxplot</i> ).....	96

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Gastos do MEC em 2013 com compra de revistas para professores.....	45
Tabela 2 – Jornalistas entrevistados por tipo de mídia, categoria e veículo.....	65
Tabela 3 – Inventário de investimento familiar na educação: perguntas e pontuação.....	68
Tabela 4 – <i>Survey</i> : afirmações sobre políticas públicas.....	70
Tabela 5 – <i>Survey</i> : afirmações sobre dificuldades na aprendizagem.....	72
Tabela 6 – <i>Survey</i> : afirmações sobre concepções de ensino.....	73
Tabela 7 – Jornalistas de educação por sexo.....	75
Tabela 8 – Jornalistas de educação por faixa etária.....	75
Tabela 9 – Jornalistas de educação por cor/raça.....	75
Tabela 10 – Jornalistas de educação por faixa de renda.....	76
Tabela 11 – Jornalistas de educação por escolaridade dos pais.....	77
Tabela 12 – Autodefinição ideológica dos jornalistas de educação.....	78
Tabela 13 – Jornalistas de educação filiados a sindicatos.....	78
Tabela 14 – Formação superior dos jornalistas de educação.....	80
Tabela 15 – Onde os jornalistas de educação cursaram a graduação.....	80
Tabela 16 – Opiniões sobre o nível de exigência do curso de jornalismo.....	81
Tabela 17 – Contribuição do curso para atuação no jornalismo de educação.....	81
Tabela 18 – Jornalistas de educação por tipo de contratação.....	82
Tabela 19 – Jornalistas de educação por tempo de profissão e tempo no jornalismo de educação.....	83
Tabela 20 – Satisfação com a carreira.....	84
Tabela 21 – Rede de proteção pedagógica dos jornalistas de educação.....	85
Tabela 22 – Intenção de permanência e de desistência do jornalismo e do jornalismo em educação.....	86
Tabela 23 – Quadro-resumo dos dados da pesquisa.....	92
Tabela 24 – “P-valor” dos cruzamentos estatísticos para grupos.....	95
Tabela 25 – Grade de perguntas das entrevistas semiestruturadas.....	100
Tabela 26 – Média etária, de tempo de profissão e no jornalismo em educação nos grupos.....	125

Tabela 27 – Faixas salariais nos grupos.....	126
Tabela 28 – Carteira assinada e fonte de renda extra nos grupos.....	126
Tabela 29 – Intenção de permanência ou desistência no jornalismo em educação e autoavaliação de preparação para a área nos grupos.....	126
Tabela 30 – Trajetórias entre 2013 e 2015 nos grupos.....	126





## Introdução

### I - Apresentação

Esta tese pretende mapear o espaço social do jornalismo de educação brasileiro. O tema é pouco estudado, sobretudo quando se considera o foco escolhido para esta pesquisa: o jornalista de educação. Trata-se de um trabalho exploratório que se esforça para responder a três perguntas de pesquisa: como se caracterizam as lutas e jogos que se desenrolam no espaço do jornalismo de educação? Quem é o jornalista de educação brasileiro? Como ele constrói sua identidade profissional?

Parte-se da hipótese de que, para se identificar e analisar a dinâmica do jornalismo de educação, é preciso compreender 1-) sua relação com outros espaços do universo jornalístico e do universo do poder político e econômico 2-) a estrutura das relações profissionais em seu espaço social, 3-) os sentidos em jogo ao longo da história do espaço e 4-) as trajetórias socializadoras dos agentes.

Como se vê, nos apoiamos no referencial teórico das teorias de socialização, que nos permitem reconstruir o espaço social a partir de um enfoque dialético entre atores (dimensão do indivíduo) e estruturas (dimensão do social).

Mais especificamente, alicerçamos o trabalho num entendimento que recusa a adesão a uma perspectiva determinista ou voluntarista na análise do processo. Estabelecemos um diálogo com as obras de Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Danilo Martuccelli. Tais autores, cada um com seu acento e perspectiva particular, concebem a socialização como um processo histórico de transformação, uma disputa em que o que está em jogo, mais do que a mera produção material, é a atribuição de sentidos às práticas.

Para nos apropriarmos do termo socialização tanto como construto teórico quanto como ferramenta científica, inspiramo-nos na ideia-força de Jean-Michel Berthelot (1988), para quem o social é, fundamentalmente e simultaneamente, estruturas, atores, sentido e história.

Ainda em termos metodológicos, buscamos apoio em Elias (1991) e sua defesa de uma combinação de perspectivas macro e microsociológicas para a compreensão mais nítida da estruturação do mundo social. Também em busca da melhor apreensão possível da complexidade do universo analisado, optamos pela integração de dados quantitativos e qualitativos, oriundos de três diferentes instrumentos para a aproximação empírica da realidade: *survey*, entrevistas semiestruturadas e socioanálise de uma redação jornalística.

O que emerge da pesquisa é o retrato de um espaço social pouco autônomo, de instituições fracas, de capital específico fluido e altamente sujeito a pressões externas. Como consequência, a organização do espaço não se dá em função do grau de especialização em educação – ao contrário do que seria esperado em um universo que tem no saber específico seu principal aspecto de diferenciação do restante do universo social.

O jornalista em educação, entendido como agente forjado no seio da socialização profissional, é fracamente impactado pelas influências socializadoras desse espaço. Embora se possa construir um perfil médio do profissional (predominantemente feminino, jovem, de classe média, com qualificação acadêmica frágil, crescentemente precarizado em termos trabalhistas) e ainda identificar diferentes tipos de jornalistas em atuação no espaço (generalistas, especializados e especialistas), o que emerge com mais força é a heterogeneidade de perfis profissionais.

As trajetórias desses jornalistas, igualmente múltiplas, revelam percursos dependentes, acima de tudo, da capacidade de autofabricação dos sujeitos. Na tarefa de enfrentar as provas impostas por um espaço social de regras opacas, estes contam sobretudo com recursos próprios e individuais. Num cenário em que as competências derivadas da socialização profissional importam pouco, é inquietante notar a relativa marginalização dos jornalistas mais especializados, justamente de quem se poderia esperar as mais altas taxas de sucesso.

Resumidamente, a isso chegamos. Indicar de onde partimos e apresentar os caminhos que percorremos é o objetivo das demais partes desta introdução.

## II - Justificativa da pesquisa

Por que falar de jornalismo em uma tese de sociologia da educação? A escolha temática só parece deslocada a um primeiro olhar. Justifica-se, por evidente, devido à escassez bibliográfica. No Brasil, embora existam trabalhos sobre o jornalismo de educação, a maioria se debruça sobre o conteúdo de reportagens e artigos, o que não é o objetivo desta pesquisa. Enfoca-se periódicos acadêmicos (Catani, 1996; Ramos, 2005; Gentil, 2006), produções midiáticas das revistas de divulgação da educação (Pedroso, 1999; Faria, 2002; Ramos, 2009; Ripa, 2010; Toledo e Revah, 2010; Revah, 2013), de jornais e revistas de interesse geral (Costa, 1995; Castro, 1996; Andi *et al.*, 2000; Setton, 2002a; Pereira e Andrade, 2005; Bontempi Jr., 2006; Cripa, 2007) ou a trajetória de colunistas da área (Ricardo Filho, 2005).

Não encontramos, no Brasil, qualquer análise dedicada ao jornalista em educação e seu trabalho, como propomos aqui. Mesmo no cenário internacional, a bibliografia com esse recorte é escassa. No exemplo francês, Pons (2014b) afirma que, até a divulgação de sua pesquisa – uma exploração tipológica sobre os jornalistas em educação daquele país –, a contribuição pioneira de Padioleau (1976) permanecia isolada.

Uma segunda motivação diz respeito ao papel do jornalismo na educação. A palavra educação é empregada aqui de forma ampla, sinônimo de socialização, processo de construção de sentidos e formação de identidades. A mídia, entendida como instituição<sup>1</sup>, é uma importante agência de socialização (Setton, 2004). Em consonância com esta perspectiva, Freedman *et al.* (2008, p. 6-7) argumentam que “os produtos de mídia não são bens comuns, mas sistemas e redes dotados de especial significado político e cultural”. Desempenham, assim, papel fundamental na formação social (produção e reprodução das relações sociais) e em “nossas estruturas cotidianas para dar sentido ao mundo”.

Dentro do universo da mídia, as instituições jornalísticas se distinguem dos outros meios de comunicação por seu papel enquanto intérpretes do real (Allern e Blach-Ørsten, 2011). Já Bourdieu (2005b) afirma que o campo jornalístico rivaliza com o campo político e o

---

<sup>1</sup> De acordo com Allern e Blach-Ørsten (2011, p. 93), instituição, para sociólogos e historiadores, tende a ser definida “menos como uma entidade formal do que como um conjunto de normas que guia comportamentos de formas específicas”.

campo das ciências sociais, encontrando-se no conjunto de campos que competem para impor a visão legítima do mundo social.

O jornalista, por sua vez, tem papel central na construção social dos problemas públicos legítimos. Eles estão, afinal, na origem da difusão de uma representação específica das questões para o debate público. Influenciam a colocação de temas em pauta (*agenda setting*) e atuam para tornar visíveis determinadas lutas (Pons, 2014b).

Uma terceira justificativa concerne o papel do jornalismo de educação. Com seu potencial de criar consensos, os veículos de comunicação que cobrem o tema participam ativamente do jogo pela imposição da visão legítima sobre o universo educacional. A disputa simbólica pela hegemonia discursiva ganha relevo com a valorização da área nos últimos anos. Após a onda de protestos populares em 2013, pesquisas de opinião demonstraram que educação era uma das prioridades para os brasileiros (Ipea, 2013). E, em janeiro de 2015, a presidenta Dilma Rousseff elegeu “pátria educadora” como lema de seu segundo mandato.

Um e outro exemplo são indícios de uma preponderância do tema no debate público que vem sendo construída desde a redemocratização. Num contexto de acelerada transformação, os desafios para a cobertura jornalística se avolumam. Conforme apontam Vieira e Vidal (2014), multiplicaram-se nas últimas duas décadas os temas que mereceram destaque nos debates acadêmicos e midiáticos: da globalização das agendas educacionais à implementação de marcos legais fundamentais ao desenho, formulação e implantação das políticas na área (Fundeb, ampliação da escolaridade básica, lei do piso, PNE); da ampliação dos sistemas de avaliação ao foco nos professores como fator estratégico da melhoria da qualidade do ensino; dos novos cenários de formação inicial e continuada ao esforço governamental na profissionalização dos gestores escolares. Interessa saber como o jornalista faz essa leitura do campo e dos interesses que o hierarquizam.

A esse respeito – chegamos aqui à quarta justificativa –, apresenta-se a oportunidade de questionar mitos que até hoje dominam o entendimento acerca do fazer jornalístico. Champagne (2005) nos lembra que poucas profissões são representadas de forma tão dicotômica quanto o jornalismo. De um lado, o profissional prestigioso – o repórter destemido, que algumas vezes paga com a própria vida para cobrir conflitos, o jornalista investigativo, que revela escândalos e assim serve à democracia, o grande comentarista, que questiona os governantes da nação –, e, de outro, como um indivíduo censurável – o

profissional corrupto que escreve artigos sensacionalistas se aproveitando das misérias do mundo ou o paparazzo, que invade a intimidade alheia, fazendo notícias apenas por dinheiro.

Fato é que ainda predominam, no senso comum e mesmo em parte das pesquisas acadêmicas, um olhar determinista que ora enxerga os jornalistas como representantes puros dos interesses patronais – os “novos cães de guarda” dos proprietários, na expressão de Halimi (1996) –, ora apresenta uma variação mais sofisticada que atribui a “adesão neoliberal” dos profissionais à homologia de disposições de *habitus* – a “orquestração sem maestro” das práticas e estratégias de que nos falamos Bourdieu (1997), Accardo *et al.* (2007) e Accardo (2010).

Como se vê, ficam de fora não apenas os processos de negociação, confronto, aliança e resistência que governam as relações sociais, mas também as cada vez mais prevalentes variações individuais nos modos de pensar, sentir e agir dos indivíduos em sociedades contemporâneas. Entendemos que é preciso e possível ir além tanto da explicação causal por correspondência linear entre condicionamentos sociais e identidades individuais quanto de interpretações que excluam a possibilidade de ação individual ou grupal.

### III – Perspectiva teórica

Esta investigação nasceu de uma indagação que, em sua forma bruta, pode ser colocada da seguinte forma: o que o jornalista de educação pensa sobre educação? Já o problema de pesquisa –, em outras palavras, o reenquadramento da questão mobilizadora a partir da escolha de uma sensibilidade científica e de um paradigma científico (Kuhn, 1983) – pode ser formulado em outros termos. Diz respeito à articulação entre campo jornalístico e disposições de *habitus* de um de seus agentes<sup>2</sup>: o jornalista de educação. Dito de outra forma, já considerando a definição dos termos, trata-se de analisar os entrelaçamentos

---

<sup>2</sup> Concordando com Setton (2009), as noções de indivíduo, sujeito, ator e agente social são usadas como sinônimos ao longo deste trabalho. Ressalta-se, porém, o caráter ativo do indivíduo/sujeito/ator/agente nas trocas simbólicas que constituem o processo de socialização.

existentes entre um espaço de socialização específico, concebido *a priori* como relativamente autônomo e portanto governado por suas próprias regras (Bourdieu, 2005b), e as propensões ou tendências individuais, adquiridas por gênese social, a sentir, pensar, agir ou reagir de uma determinada maneira em determinadas situações (Lahire, 2004).

A sensibilidade científica selecionada, como já enunciado, é a sociológica. Em termos de paradigma, estamos em diálogo com a sociologia crítica de Pierre Bourdieu e a sociologia dos indivíduos de Bernard Lahire. Outros dois importantes autores que se debruçam sobre a temática da socialização, Norbert Elias e Danilo Martuccelli, são também convocados para complexificar o mapeamento do espaço social por meio das noções de configuração e hiperator, respectivamente.

Se é importante assinalar o parentesco entre as obras desses autores, é igualmente fundamental assinalar suas diferenças. De modo que o recurso a cada um dos quatro autores não se prestará a um complicado exercício de ecletismo teórico. Nossa intenção é mais simples: ter à mão um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que nos permita, nas sucessivas operações de análise, selecionar a mais adequada para visualizar o aspecto que, naquele momento da pesquisa, é o mais proeminente.

A ideia de dispor de uma “caixa de ferramentas” nos pareceu necessária diante da perspectiva de análise escolhida. Nossa ambição é multifocal, o que significa construir um panorama analítico a partir da combinação de olhares em escala macro, meso e micro. Conforme Elias ilustra na metáfora do aviador e do nadador (o primeiro da cabine do avião enxerga uma vasta área, os contornos da terra firme e da água; o segundo sente as ondas na pele, percebe as correntes e as variações de temperatura), um ponto de vista caleidoscópico permite uma apreensão mais totalizante do real.

Os quatro autores alimentam a perspectiva de socialização trabalhada pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde atuo como pesquisador desde 2005. Liderado pela profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, esse espaço tem sido um importante lócus de reflexão e estruturação coletiva do diálogo que pretendemos apresentar. Enquanto Elias (1993; 2011) descreve a passagem de uma sociedade das interdições externas para a internalização das proibições via ampliação do autocontrole (o processo civilizador), Bourdieu (1983a; 2004; 2005b) aponta uma sociedade crescentemente diferenciada e estratificada, em que a dominação se explica não apenas pelo acúmulo de recursos

econômicos, mas sobretudo simbólicos. Lahire (2002; 2004; 2012) e Martuccelli (2007), por sua vez, miram a individualização crescente das trajetórias, em que a complexa experiência da modernidade contemporânea é o fenômeno em tela.

A proposta que apresentamos é de uma compreensão do social que considera a dinâmica processual e relacional entre as estruturas sociais e os indivíduos que delas fazem parte. A noção de socialização, entendida como indissociável – e mesmo sinônimo – de um processo de individuação, segue válida para explicar a relação entre indivíduos e estruturas sociais na contemporaneidade. Num contexto de múltiplas autoridades, é certo que a socialização se torna plural (Lahire, 2002), multiplicando a possibilidade de trajetórias biográficas cada vez mais singulares.

O entendimento estreito do conceito como condicionamento do indivíduo à sociedade é substituído pela imagem de um processo constante de negociação. Este é composto por interações de alianças ou enfrentamento, ambiguidades entre obrigação e liberdade, ambivalência entre interesse e desinteresse e riscos e tensões que envolvem as reciprocidades.

Princípios de sentimento, pensamento e ação circulam socialmente de forma difusa e pulverizada. São múltiplos, concorrentes e, não raro, contraditórios, fazendo da socialização um processo tensionado e conflituoso. Num contexto de fragmentação sociocultural como o atual, nenhuma instituição detém o monopólio da socialização dos indivíduos. O sujeito em condição de contemporaneidade se socializa reagindo, resistindo, sem aceitar passivamente o que dele se quer. Em resumo: trabalhando ativamente diante das prescrições, repertoriado por sua trajetória e pela posição que ocupa no social. O indivíduo, enquanto ser humano de carne e osso (Martuccelli, 2007), segue sendo o único lugar possível de incorporação/combinção/acomodação de tais princípios múltiplos. Conforme Lahire (2004), estes são ativados, inibidos ou transformados de acordo com elementos circunstanciais, o que reforça a necessidade da investigação contextual.

Em termos metodológicos, a apreensão sincrônica e diacrônica dos processos de interação entre estruturas sociais e indivíduos exige uma combinação de olhares: de um lado, a análise da configuração social, das linhas de força e dos campos que constituem o universo contemporâneo; de outro, a investigação das experiências de vida e trajetórias biográficas, como forma de indicar a concretude processual da relação entre indivíduos e o social.



Ao se conceber socialização dessa maneira, é importante sublinhar, conforme nos esclarece Berthelot (1988), dois “implícitos semânticos” inerentes a essa definição do termo. O primeiro é a ideia de transformação, passagem e mudança – portanto, a ideia de história. O segundo é o entendimento do que está em jogo nos processos de socialização: sistemas de representações, esquemas de pensamento e normas de ação – portanto, a ideia de sentido. A síntese precisa, com a qual concordamos, é a seguinte: “o social é, fundamentalmente e simultaneamente, estruturas, atores, sentido e história”, sendo que “a articulação dessa complexidade de dimensões (...) pode constituir uma diretriz de aproximação dos fenômenos sociais” (Berthelot, 1988, p. 179, tradução nossa).

#### IV – Sujeitos da pesquisa

A população-alvo desta pesquisa é composta por 96 jornalistas que atuam no segmento de educação na grande imprensa brasileira. Destes, 92 participaram de ao menos uma das fases do levantamento.

Em relação aos critérios adotados em nosso recorte, optamos pela aproximação com profissionais das mídias impressa e digital. Concordando com Nielsen (2012), ainda que a mídia impressa siga sendo a principal produtora de conteúdo original e maior empregadora de jornalistas em todo o mundo, o suporte papel vem perdendo espaço sobretudo na última década, justamente para os similares digitais. Ademais, é crescente a quantidade de jornalistas que têm seus trabalhos divulgados tanto em meios impressos quanto digitais (Mick e Lima, 2013), o que vem borrando a linha de separação entre suportes.

A opção pela grande imprensa exclui setores que vêm ganhando importância na definição da pauta sobre educação: assessorias de entidades ligadas à educação, ONGs, movimentos, fundações e institutos pertencentes a empresas etc. A escolha se deu porque tais organizações têm como audiência prioritária os próprios jornalistas e não o público em geral.

Abordamos profissionais de quatro categorias de publicação: jornais diários, semanários, portais generalistas e revistas e sites para professores da educação básica. Ficam de fora os periódicos científicos especializados, já que nosso foco são os jornalistas

que se comunicam com o público em geral. Profissionais que trabalham em revistas para professores da educação básica foram incluídos porque nos interessa investigar se há diferenças de perfil entre esses (que chamamos aqui de “especialistas”) e os demais (que nomeamos “generalistas”). Tais publicações são escritas exclusivamente ou majoritariamente por jornalistas e comercializadas em canais semelhantes às publicações impressas tradicionais.

Jornais, semanários, portais generalistas e sites e revistas para professores da educação básica foram selecionados tendo por base seu poder de difusão (circulação nacional), número de leitores (segundo levantamento do Instituto Verificação da Circulação, IVC), relevância jornalística e amplitude da cobertura. Em relação à relevância jornalística, deixamos de fora tabloides e jornais populares, cujas pautas são centradas em notícias policiais. Quanto à amplitude da cobertura, eliminamos publicações monotemáticas, como revistas segmentadas ou diários especializados em esportes e economia.

Houve exceções. Entre os jornais, o diário *Valor Econômico* foi incluído por sua tradição na cobertura de educação. Quanto aos sites generalistas, a exceção foi a editoria de educação da EBC/Agência Brasil. A inclusão se deu pela percepção de que muitos dos grandes portais e mesmo veículos impressos de menor porte republicam gratuitamente o material produzido pela agência, uma vez que o conteúdo se encontra em modelo de licenciamento que permite compartilhamento, adaptação e redistribuição do material para qualquer fim, mesmo que comercial.

Já as revistas para professores da educação básica contam com uma particularidade: as vendas diretas de pacotes de revistas para setores do governo. A mais robusta iniciativa de compra de revistas do segmento era conduzida pelo Ministério da Educação (MEC). Por meio do programa PNBE-Periódicos, o órgão distribuía, até 2014<sup>3</sup>, a cada uma das cerca de 200 mil escolas públicas brasileiras revistas “de cunho eminentemente pedagógico, (...) complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação” (Fnde/Mec, 2015). Pela amplitude do programa, decidimos incluir as revistas com abordagem abrangente sobre questões de didática, pedagogia e educação, excluindo periódicos voltados à discussão de disciplinas específicas. Assim, juntaram-se à *Nova Escola*, *Gestão Escolar* e *Educação* (as três primeiras em circulação) as revistas *Pátio – Educação*

---

<sup>3</sup> Quando da conclusão deste trabalho, um novo edital, para o período de 2016-2018, encontrava-se aberto.

*Infantil e Carta na Escola*. Posteriormente, nos primeiros contatos com os jornalistas pesquisados, percebeu-se que a revista *Educação* compartilhava equipe com a revista *Escola Pública*. O mesmo ocorria com *Pátio – Educação Infantil* e as outras revistas *Pátio: Ensino Fundamental e Ensino Médio, Profissionalizante e Técnico*. Tais revistas foram, então, também incluídas na análise.

#### V – O caminho metodológico: coleta

No que diz respeito às técnicas de pesquisa, nossa opção foi pela multiplicidade de ferramentas de terreno. Nossa metodologia quanti-qualitativa contempla três instrumentos de aproximação do universo social. O primeiro, um *survey* com 92 jornalistas, foi realizado entre maio e setembro de 2013. Incluiu profissionais atuando em redações ou editorias de educação da imprensa nacional. O questionário de 248 itens, que nos exigiu um intenso trabalho de artesanato intelectual e interlocução com outras obras e pesquisadores, dividiu-se em três partes principais: a primeira, de mapeamento de características macrossociológicas (sexo, raça, classe social etc.); a segunda, sobre o papel das influências socializadoras nas trajetórias, notadamente a socialização exercida pela família, pela trajetória escolar e pelo ambiente profissional; e a terceira, relativa a uma tentativa de posicionamento dos respondentes quando confrontados a polêmicas da educação.

A segunda etapa envolveu entrevistas presenciais e por telefone (apenas nos casos impostos pela distância geográfica) com 12 jornalistas. Nas conversas, buscamos aprofundar o entendimento do que está em jogo no subcampo e na construção de disposições de *habitus* profissionais, com perguntas concentradas em três eixos principais: percurso pessoal e profissional, identidade profissional e práticas jornalísticas.

O terceiro instrumento foi uma reflexão sociológica não-estruturada sobre minha própria trajetória no jornalismo de educação. Concentra-se entre 2006 e 2015, abrangendo o período em que exerci atividades profissionais na revista *Nova Escola*. Trata-se de um instrumento exploratório que não cumpre, e nem pretende cumprir, os requisitos para se constituir como etnografia. Compõe-se de apontamentos e observações desde um ponto de vista privilegiado, o de agente do campo, cujo objetivo é conferir *insights* à análise do espaço

social e reforçar/refutar as constatações advindas dos dois outros instrumentos da metodologia, sobretudo no que diz respeito à trajetória singular dos atores.

## VI – O caminho metodológico: análise

Dados e informações provenientes de coleta de dados foram analisados à luz da bibliografia que anima este trabalho. Conforme dito, o arcabouço das teorias da socialização se vincula à nossa trajetória de pesquisa no GPS-FEUSP. No que diz respeito a esse tema, a bibliografia recebeu o importante aporte analítico durante o doutorado-sanduíche na Universidade Lumière Lyon 2, na França, no segundo semestre de 2015. Já as referências em sociologia do jornalismo foram enriquecidas pela participação no curso de *Media Studies* na Universidade de Oslo, na Noruega, no período de junho e julho de 2013.

A análise estatística das respostas do *survey* permitiu um primeiro mapeamento dos atores do espaço social em suas características macrosociológicas e três matrizes de socialização: familiar, educacional e profissional. Cruzamentos indicaram uma possível hierarquização do campo segundo uma oposição entre dois polos: jornalistas especialistas e jornalistas generalistas.

Tal princípio de organização foi levado em conta na segunda fase do trabalho, a de entrevistas semiestruturadas, realizada no mês de junho de 2015. Um trabalho de construção tipológica baseado no conteúdo das entrevistas fez surgir três tipos de jornalistas de educação – especialista, especializado e generalista –, apontou os capitais preponderantes e os eixos de hierarquização do campo. A tipologia se desenrolou conforme a descrição metodológica das operações do paradigma tipológico pragmático (Grémy e Le Moan, 1977).

A distância temporal de dois anos entre as duas fases da pesquisa de terreno e, especialmente, as observações sociológicas ao longo de oito anos de atuação no jornalismo de educação, possibilitaram uma espécie de “relance longitudinal” no subcampo. Foi possível vislumbrar aspectos como *turnover* profissional (que se mostrou alto), precarização do trabalho (em elevação, sobretudo no polo especialista do jornalismo de educação) e construção de trajetórias profissionais múltiplas.

Ressalve-se, portanto, o grau de experimentalismo dos procedimentos de coleta e de análise. Ainda que o grupo analisado represente quase a totalidade da população do universo social em tela, e que as fases da pesquisa tenham obedecido ao rigor que se espera de um trabalho científico, as conclusões apresentadas não devem ser lidas de maneira taxativa ou fechada. A intenção é preencher a lacuna existente nos estudos sobre jornalismo de educação de maneira provocativa, esboçando os contornos do espaço para que futuras pesquisas possam delineá-lo e colori-lo mais firmemente, apagando ou reforçando os traços esboçados.

## VII – Pressupostos éticos

Concordando com Teixeira e Pádua (2006), afirmamos que o exercício ético na pesquisa científica com humanos é imprescindível por estarmos lidando com a vida em sua plenitude.

O esclarecimento e a busca por transparência de propósitos junto aos sujeitos participantes da pesquisa são essenciais. Nossa dupla filiação (pesquisador-jornalista da área de educação) ficou evidente já na carta de apresentação do questionário de mapeamento dos jornalistas em educação, assim como as finalidades da pesquisa. Como salvaguarda adicional e indispensável aos participantes, este trabalho seguiu os preceitos estabelecidos pelo Primeiro Documento da FEUSP, elaborado pela Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP (Feusp, 2008). Registrados em termos de consentimento livres e esclarecidos dados a conhecer aos participantes, eles reafirmam que a participação deve ser dar sempre de forma voluntária, não remunerada e com abandono possível a qualquer momento. Os objetivos da pesquisa devem ser informados aos entrevistados de maneira correta e completa, sobretudo no que diz respeito às intenções da investigação. Está, ainda, assegurado o anonimato e o direito à privacidade, bem como o contato direto, a qualquer momento, com o pesquisador.

## VIII – Organização da pesquisa

Esta tese se constitui de três partes principais.

A primeira é esta introdução, em que se apresenta o escopo da pesquisa, sua justificativa, perspectiva teórica, metodologia de coleta e análise e seus principais achados.

A segunda, o desenvolvimento, é composta por três capítulos. Sua separação básica diz respeito à escala de análise privilegiada: macrossociológica no capítulo 1, meso no capítulo 2 e micro no capítulo 3. A cada mudança de escala, ambicionamos revelar aspectos não visíveis anteriormente. Cada nova conclusão parcial problematiza a anterior sem invalidá-la, mas nuançando-a, complexificando o retrato do campo estudado.

Ao longo de toda a tese, mas sobretudo nos três capítulos do desenvolvimento, almejamos estabelecer uma articulação entre teoria, empiria e metodologia. Por esta razão, este trabalho não possui capítulos exclusivos para a fundamentação teórica e metodológica. A opção foi integrar essas duas dimensões à análise do terreno. No caso específico da metodologia, cada um dos capítulos possui uma seção chamada “interposição metodológica”.

O capítulo 1, “Jornalismo de educação no Brasil: contornos de um subcampo laxo”, caracteriza o espaço social por meio de um apanhado histórico orientado pela descrição e análise das condições de profissionalização. Apontamos as linhas-mestras que contribuíram para a estruturação de um subcampo de contornos específicos – e, conseqüentemente, de uma identidade jornalística também específica.

O capítulo 2, “Jornalistas de educação no Brasil: morfologia, trajetórias de socialização e perfis identitários”, apresenta as características dos jornalistas que cobrem educação na grande imprensa brasileira. Desenha-se um perfil médio (diferente do esboçado pela tradição bibliográfica da sociologia crítica) para depois questioná-lo, com a construção de uma tipologia que revela três tipos de jornalistas de educação, cada um portador de uma retórica específica. Indica-se, ainda, a hierarquização do espaço social por meio de eixos estruturantes que não respondem ao princípio da especialização.

O capítulo 3, “Observações sociológicas em uma redação do jornalismo de educação: anatomia de um jogo”, descreve e analisa a estruturação das relações profissionais em uma redação do jornalismo de educação, a de *Nova Escola*. Por meio de observações sociológicas

das relações cotidianas, mostra-se como, mesmo em um grupo aparentemente homogêneo de profissionais – jornalistas especialistas em educação –, a análise em escala microssociológica revela uma multiplicidade de perfis identitários e de disposições de *habitus*.

A terceira parte, a conclusão, sintetiza e retoma os achados da pesquisa à luz dos aparentes paradoxos entre os resultados das análises macro, meso e microssociológicas. De forma ensaística, busca uma amarração entre os resultados indicando que uma articulação entre as noções de campo e de disposições de *habitus* é possível. Ela deve, necessariamente, levar em conta as especificidades do espaço social analisado. Para o espaço em tela, defendemos que o elo está no fenômeno que chamamos de modernidade intermitente, típico de determinados espaços sociais da América Latina.

Acompanham ainda este trabalho as referências bibliográficas e os apêndices com os questionários e termos de consentimento.

Esperamos que as informações coletadas e as análises aqui presentes possam ter utilidade para futuras pesquisas que confirmem/refutem nossos achados. A intenção é contribuir para o diálogo e o avanço das investigações sociológicas sobre os processos de socialização em geral e para a sociologia do jornalismo em particular.

## Capítulo 1 – Jornalismo de educação no Brasil: contornos de um subcampo laxo

Este capítulo tem como propósito caracterizar o espaço social do jornalismo de educação no Brasil. Por meio de um apanhado histórico não-exaustivo, indicaremos as linhas-mestras e tendências que contribuíram para a estruturação de um subcampo de contornos específicos. Essa estrutura, por sua vez, apresenta condições de possibilidade para a construção de uma identidade jornalística também específica – dialeticamente estruturada e estruturante do campo.

Procuraremos demonstrar o desenvolvimento de um **subcampo laxo**, de influência socializadora frouxa. Ele reproduz a inserção subordinada do jornalismo no campo mais amplo do poder, mas não só. Ambicionamos assinalar uma situação de **dependência amplificada**, devedora das características particulares do jornalismo brasileiro e do desprestígio da rubrica de educação no conjunto de especialidades jornalísticas.

Entre as especificidades que apontam para uma aguda falta de autonomia, emergem da análise quatro aspectos principais: a acentuada submissão ao Estado, o avanço do comercialismo, uma trajetória de profissionalização tardia e descontínua e a posição do jornalismo de educação no polo dominado do campo jornalístico.

O resultado é uma **identidade jornalística inconsistente**, sem uma ideia-força que se afirme como fonte de significado ou sistema de valor para constituir disposições de *habitus* duráveis e transferíveis, capazes de orientar a ação. Num contexto de tensão interna pelo choque das múltiplas mitologias do jornalismo e de elevadas pressões dos campos econômico e político, prevalece a ausência de princípios consensuais para a atuação jornalística.

Metodologicamente, propomos um ponto de vista em escala macrosociológica, cuja análise pretende, de um lado, relacionar o desenvolvimento do jornalismo de educação brasileiro à evolução dos universos sociais mais amplos em que ele se insere e, de outro, identificar os observáveis concretos de existência de um campo ou subcampo, bem como de tendências à estruturação de disposições de *habitus* na identidade jornalística. Consideramos que recorrer à noção de **profissionalização** nos fornece as ferramentas operacionais necessárias para realizar essa dupla ambição.

Este capítulo se encontra organizado em quatro partes.



Na primeira, “interposição metodológica”, apresentamos nossa apreensão crítica dos conceitos de campo, subcampo, identidade/disposições de *habitus* e profissionalização, enfatizando as estratégias para seu uso operacional na análise.

Na segunda, “breve história do jornalismo como profissão”, examinamos a trajetória do jornalismo moderno desde sua criação, com foco no papel social clássico a ele atribuído e à sua estruturação enquanto instituição. Passamos em seguida à descrição da apropriação dessas ideias no Brasil, tanto no jornalismo de maneira ampla quanto no jornalismo de educação em específico. Analisamos, a seguir, as condições de profissionalização que se instauram e as disposições de *habitus* que daí decorrem. O retrato final é um painel da estrutura “clássica” do ecossistema jornalístico na metade final do século 20.

A terceira parte, “o impacto da reconfiguração social contemporânea” descreve o processo de reestruturação social que, no espaço em tela, é vivenciado como a mais recente “crise” do jornalismo. Avaliaremos em que medida as mudanças sociais impactaram o jornalismo, o jornalismo brasileiro, o jornalismo de educação e, por consequência, as disposições de *habitus* de seus atores. O retrato é um panorama tão contemporâneo quanto possível da estrutura do ecossistema jornalístico.

Na quarta parte, “considerações finais”, problematizamos a validade do conceito de subcampo para descrever o espaço social do jornalismo de educação brasileiro, bem como o alcance e os limites da relação dialética entre campo/subcampo e identidade/disposições de *habitus*.

Em termos metodológicos, baseamo-nos na revisão bibliográfica para reconstruir a história do jornalismo no mundo e no Brasil. No jornalismo em educação, iniciamos pelo mesmo caminho quanto ao panorama mundial. No caso brasileiro, a fragilidade bibliográfica exigiu a ida a campo e a coleta de dados primários para enriquecer as escassas referências. Apropriamo-nos sobretudo das declarações dos jornalistas de educação ouvidos na etapa de entrevistas semiestruturadas, cuja metodologia se encontra mais bem detalhada no capítulo 2.

## 1.1 – Interposição metodológica

### 1.1.1 – Os conceitos de campo e subcampo: utilização no universo do jornalismo

O propósito deste subitem é explicitar por que optamos pela utilização do conceito de campo na observação do universo social do jornalismo e de subcampo para o jornalismo de educação. Explicamos, ainda, por que julgamos necessário ter cautela na apreensão desses conceitos na realidade brasileira, de modo a evitar uma transposição “automática”.

Começamos pelo conceito de campo. Na acepção bourdiesiana, à medida que as sociedades se tornam mais complexas e diferenciadas, desenvolvem-se em seu interior os campos, microcosmos especializados inseridos nas leis de funcionamento de um universo mais amplo, mas governados por suas próprias regras (*nomos*). Dessa perspectiva, “falar de campo é falar de um universo um pouco à parte, com sua economia particular de trocas e recompensas, sem ser completamente independente das leis externas” (Bourdieu, 2005b, p. 32).

São exemplos de campos os universos sociais da política, da economia, da religião, da produção cultural etc. Concordando com Bourdieu (2005b), o universo do jornalismo também pode ser entendido como um campo. Tal perspectiva traz a vantagem analítica de iluminar as relações de dominação/submissão não apenas pelo acúmulo de recursos econômicos, mas sobretudo simbólicos. Reconstruir o universo social enquanto campo implica reconhecer sua hierarquia, o capital específico em jogo e as relações permanentes que dominantes e dominados exercem para transformar ou conservar as desigualdades existentes.

Para realizar o mapeamento de um campo, Benson e Neveu (2005) propõem uma “revisita crítica” aos elementos que Bourdieu identifica como “teoricamente relevantes”: 1- relação do campo com pressões heterônomas (especialmente econômicas e políticas), 2- formação inicial e trajetória histórica do campo e 3- composição morfológica interna ao campo.

Neste capítulo, nos concentraremos sobretudo nos dois primeiros itens. A composição morfológica do campo e suas práticas serão tratadas em maior detalhe nos capítulos 2 e 3.

A identificação das pressões heterônomas é relevante pois, conforme Benson (1999), um dos fatores de diferenciação entre campos é seu nível de autonomia em relação aos outros campos. Embora nenhum campo seja inteiramente autônomo, a autonomia relativa de um campo deve ser valorizada porque ela gera 1- as pré-condições para os processos de criatividade plena em cada campo e 2- resistência à violência simbólica exercida pelo sistema dominante de hierarquização.

Segundo Bourdieu (1989), o movimento de autonomia de um campo é um processo de depuração e orientação para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo. A autonomia relativa de um campo é o que confere sua história e sua lógica original. Para Montagner e Montagner (2011), a autonomia relativa varia de acordo com o poder das forças internas definirem o que é legítimo ou ilegítimo. Cada campo é estruturado ao redor da oposição entre o chamado polo heterônomo, representando forças externas ao campo (sobretudo econômicas), e o polo autônomo, representando o capital específico daquele campo.

Para Benson (1999), o tipo de capital valorizado internamente é o outro fator relevante de diferenciação entre os campos. No caso do campo jornalístico, o capital específico tradicionalmente assumiria a forma de práticas de excelência jornalística – comentários inteligentes, reportagens em profundidade etc. –, por oposição à heteronomia de um capital econômico expresso via circulação, receita publicitária ou índices de audiência (Benson e Neveu, 2005).

Os campos dominantes da política e da economia, aliás, são as maiores fontes de pressões heterônomas sobre o campo jornalístico (como, de regra, sobre todos os demais). Política e economia tendem a ser os preponderantes no campo mais amplo do poder, definido como o espaço social no qual se estabelecem as dominações entre os campos (Montagner e Montagner, 2011).

Reitera Bourdieu (2005b, p. 33) que o campo jornalístico é caracterizado – em comparação, por exemplo, com o campo da sociologia – por um alto nível de heteronomia. Mas, embora sua autonomia seja fraca, não se pode compreender o que ocorre ali simplesmente baseado no conhecimento do mundo ao redor – quem financia as

publicações, quem são os anunciantes, quem paga pelos anúncios, de onde vêm os subsídios etc. É necessário, também, esforço para entender os efeitos que as pessoas engajadas nesse microcosmo exercem umas sobre as outras em busca do capital específico em jogo.

Quanto ao conceito de subcampo, Bourdieu menciona não chega a aprofundá-lo como noção (Aron e Denis, 2006). A ausência de uma teorização precisa, dizem os autores, dificulta saber o que a noção de subcampo é capaz de descrever – razão pela qual se propõem a desenvolvê-la. Debruçados sobre o campo literário, os autores se utilizam da noção de subcampo para descrever o espaço social de um campo periférico (o campo literário belga) no seio de um campo maior (o campo literário francês), sem que a análise se esgote na caracterização de uma relação de dominação. Entretanto, é certo que um subcampo, dizem eles, teria a tendência a reproduzir, em sua escala e por seu próprio uso, os modos de estruturação e de hierarquização das zonas mais legítimas do campo.

No caso do jornalismo, a escassa bibliografia tende a considerar as especialidades do jornalismo como subcampos. Segundo Neveu (2006), o estudo das editorias afigura-se como relevante por indicar a hierarquia existente entre elas.

Para Marchetti (2005), o eixo norteador da hierarquização dominantes-dominados e do capital simbólico em disputa é a especialização. A estruturação do subcampo, afirma o autor, se daria pela oposição entre o polo generalista e o especializado. Este último, aliás, estaria vivenciando um momento de fortalecimento, constatado pelo crescimento da imprensa de revistas especializadas, do recrutamento de especialistas na mídia generalista e pela institucionalização do estudo das especialidades nos cursos de jornalismo – “opções temáticas em ciências, agricultura, esportes, negócios e questões europeias, para nomear algumas” (Marchetti, 2005, p. 67)<sup>4</sup>.

De uma perspectiva um pouco mais prudente, Duval (2000) tem o cuidado de caracterizar o jornalismo econômico francês como “subespaço” e não como “subcampo”, embora admita a existência de um capital simbólico próprio ao jornalismo econômico, cujos observáveis apontariam, em conjunto, para a excelência na especialização.

Aceitamos o entendimento dos autores como ponto de partida. Porém, procuraremos mostrar que a relação especialidade jornalística-subcampo não pode se prestar a automatismos. De um lado, parece correto dizer que o jornalismo em educação

---

<sup>4</sup> Do ponto de vista deste estudo, é interessante notar a ausência da educação, que se verificará também no caso brasileiro.

tem a tendência a reproduzir, em sua escala, os modos de estruturação e de hierarquização do campo jornalístico ou de suas zonas mais legítimas. Devido às suas características de inserção no campo jornalístico, tal apropriação se dá em um contexto particular, com a “retradução” do capital específico em disputa e, conseqüentemente, das estratégias e das regras do jogo para sua posse.

De outro, como veremos neste capítulo e sobretudo no capítulo 2, a configuração do espaço social do jornalismo de educação revela que a especialização é um vetor frágil de hierarquização, incapaz de impor, isoladamente, o capital específico cujo acúmulo define o grupo dominante.

### 1.1.2 – Os conceitos de identidade e disposições de *habitus*

Identidade, aqui, é entendida na acepção proposta por Castells (1999, p. 22): “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.” Fazendo a distinção entre identidade e papéis (esses últimos, definidos por normas sociais, teriam importância relativa no comportamento), o autor afirma que identidades são, para os atores, fontes de identificação simbólica da finalidade da ação. Elas somente adquirem tal importância “quando e se os atores as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização” (Castells, 1999, p. 23).

Considerando a formação das identidades sociais como resultado da socialização – processo que busca a construção de um ser social –, Setton (2009) ressalta a contribuição da teoria do *habitus* no entendimento do processo. Na obra de Pierre Bourdieu, a noção de *habitus* é convocada para descrever o que coloquialmente se entende como “personalidade” ou “natureza individual”. A concepção básica é que, a partir da exposição a uma série de situações sociais vivenciadas desde a primeira infância, o indivíduo adquire tendências para agir, pensar, perceber e sentir de determinadas maneiras. Numa construção mais próxima do vocabulário do autor, o indivíduo se torna portador de representações e esquemas mentais que funcionam no nível prático como categorias de percepção e apreciação, princípios de classificação e, simultaneamente, como princípios organizadores da ação – de

modo que as estruturas sociais (se quisermos, os campos) estruturam o *habitus* e o *habitus* contribui para a constituição das estruturas sociais.

Bernard Lahire contribui pelo prisma da socialização plural. Como Bourdieu, Lahire concebe o ator social como produto das experiências de socialização, mas defende que a socialização contemporânea é muito mais plural do que no passado. O autor afirma que o indivíduo contemporâneo se inscreve em grupos e universos sociais múltiplos. Desse modo, “o corpo é fatalmente portador de esquemas de ação ou hábitos heterogêneos e até contraditórios” (Lahire, 2002, p. 22), o que faz do agente um ator plural.

Para dar conta das variações identitárias da contemporaneidade, Lahire questiona a ideia de um *habitus* homogêneo e lança mão do conceito de disposições – “propensões ou tendências a agir ou reagir de uma certa maneira em circunstâncias determinadas” (Lahire, 2002, p. 56), produtos de experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos e em diferentes formas de relações sociais.

Setton (2002b; 2005; 2009), por sua vez, realiza uma releitura tanto da noção bourdiesiana quanto de sua ressignificação na sociologia disposicional de Bernard Lahire. Iluminando o potencial complementar das duas teorias, a autora concebe as identidades sociais contemporâneas a partir de um *habitus* híbrido, isto é:

“Um *habitus* produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização.” (Setton, 2002b, p. 66)

É coerente, portanto, imaginar a contemporaneidade em situação de socialização plural, como propõe Lahire (2002), em que a primazia pela definição de disposições não é exclusiva de nenhuma instituição. Isso não significa, entretanto, abandonar a noção de *habitus*, uma vez que o indivíduo segue sendo o lugar de internalização e cruzamento das diferentes influências socializadoras. Portanto, se desejamos verificar o peso relativo de uma instância de socialização – um campo, no caso deste trabalho – na conformação das tendências de ser, agir e pensar dos sujeitos (suas disposições constitutivas), é indispensável analisar as condições específicas de existência desses indivíduos.

### 1.1.3 – A noção de profissionalização

De maneira geral, a ideia de profissão nomeia uma forma de organização ligada à posse de um saber especializado por um determinado grupo de pessoas. Citando MacDonald<sup>5</sup>, Fidalgo (2008, p. 1) afirma que “a existência de um ‘corpo de conhecimento relativamente esotérico’ é habitualmente considerado um critério essencial para o reconhecimento e legitimação de uma profissão (...), a base científica e o pré-requisito de uma determinada prática profissional”.

Desse ponto de vista, o jornalismo constituiria uma profissão? Abramo (1987) defende que se trata de uma antiga atividade geral transformada em profissão. A essência de sua especialização seria o foco na informação:

“[O jornalismo] é uma profissão constituída de funções que se destinam a planejar e obter informações do mundo real – físico ou social –, organizar, estruturar e hierarquizar essas informações, explicá-las, analisá-las e interpretá-las, e apresentá-las e difundi-las através de diversos processos (...) Não é uma atividade geral, que qualquer um possa fazer. É um processo específico e complexo e que, por isso, exige formação especializada.” (Abramo, 1987)

Umbilicalmente ligado à ideia de informação está o conceito de objetividade, que se tornaria central na noção de profissionalização jornalística, como veremos mais adiante.

Há, portanto, uma ideia de exclusividade (a capacidade do relato objetivo da informação sobre o mundo real) ligada à profissão. Por esse motivo, Benson e Neveu (2005) destacam que, para a teoria dos campos, a profissionalização é vista como sinônimo de autonomia de um universo social. Pelo olhar da teoria da diferenciação, Hallin e Mancini (2004) consideram a profissionalização como uma das dimensões essenciais para caracterizar o tipo de sistema de mídia de um país ou região. Em comum às duas abordagens está o entendimento de que o estudo do processo de desenvolvimento de uma profissão – a profissionalização – pode revelar observáveis específicos da influência socializadora das lógicas profissionais.

Neveu (2006) analisa a profissionalização com base em quatro critérios: condições formais de acesso à atividade (diploma etc.), monopólio sobre a atividade (como ocorre com médicos ou advogados), condições para fazer valer uma cultura e uma ética próprias (por

---

<sup>5</sup> MACDONALD, K. **The sociology of the professions**. Londres: Sage, 1999.

meio de ordens profissionais, por exemplo) e uma comunidade real (integrantes que investem na profissão e reconhecem a existência de interesses comuns). Hallin e Mancini (2004) focam os indicadores formais de autonomia (a capacidade dos jornalistas de tomarem decisões sobre sua produção por conta própria), de normas profissionais exclusivas (princípios éticos, critérios de “noticiabilidade” e de excelência profissional claros) e orientação para o serviço/interesse público (por oposição à produção para o mercado ou por interesses políticos). Citando Padioleau<sup>6</sup>, enumeram observáveis como: desenvolvimento de organizações profissionais, reconhecimento social da imprensa como um ator coletivo, autônomo e legítimo, sistema comum de ética profissional, acordos sobre padrões jornalísticos e existência de instituições de formação.

A tendência da bibliografia é qualificar o jornalismo como uma atividade de frágil profissionalização, que encontra dificuldades para imprimir disposições de *habitus* duráveis em seus agentes. Tendo em foco o caso francês, Neveu (2006) classifica a profissionalização jornalística como “ambígua” e “fracamente institucionalizada”. Ressalta não haver um bilhete de entrada *strictu sensu* – o que, por decorrência, fragiliza a ideia de monopólio sobre a atividade – e a frouxidão da cultura e da ética profissional, cujo exemplo maior seria a ausência de mecanismos corporativos de sanções a infrações deontológicas. De outro lado, Hallin e Mancini (2004, p. 33) reconhecem as dificuldades de profissionalização em comparação a outras profissões mais codificadas (“o jornalismo não tem uma doutrina ou um corpo sistemático de conhecimentos”, por oposição à medicina, direito etc.), porém ressaltam que as condições de profissionalização variam muito quando se enfocam diferentes sistemas de mídia no mundo.

Para este trabalho, a proposta é analisar as especificidades da profissionalização como forma de tangibilizar, numa escala sociológica macro, as particularidades da relação campo-disposições de *habitus*. Observar como se dá o processo de profissionalização no contexto do jornalismo de educação brasileiro nos auxiliará a delimitar tanto os contornos do campo quanto das identidades jornalísticas.

---

<sup>6</sup> PADIOLEAU, J.G. **Le Monde et Le Washington Post: précepteurs et mousquetaires**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.



## 1.2 – Breve história do jornalismo como campo

### 1.2.1 – Jornalismo no mundo: o mito criador

Citando Bourdieu<sup>7</sup>, Benson (2005) afirma que as regras do jogo estabelecidas na fundação de um campo tendem a perdurar. Montagner e Montagner (2011) sublinham que, por meio de suas normas de funcionamento, um campo traz em si mesmo as condições de sua própria reprodução: meios de formações de novos integrantes, instâncias de consagração, ritos de instituição e instâncias de autoavaliação. Daí a importância de conhecer as raízes históricas e os valores que embasam o jornalismo como campo.

O contexto social de nascimento do jornalismo é o de uma dupla revolução, técnica e de pensamento. Em termos técnicos, o surgimento da imprensa por Gutemberg, em 1432, a aparição do texto impresso em tipos móveis, em 1447, e a invenção da rotativa em 1846 propiciam a eclosão da imprensa moderna nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Do ponto de vista das ideias, o iluminismo e as revoluções liberais do século 19 fomentam o substrato para a liberdade de imprensa, com a qual se confundirá, desde os primórdios, a atividade jornalística.

Para Allern e Blach-Ørsten (2011, p. 94), “as ideias sobre o jornalismo como uma missão social de importância vital para a democracia funcionam como identificação, ideologia e mito histórico da instituição [jornalística]”. Analisando momentos-chave no nascimento das democracias ocidentais, McNair (2009) vê uma associação estreita entre democracias emergentes e as noções modernas de jornalismo político, o jornalismo por excelência. Este deveria ser crítico e independente em relação ao Estado.

---

<sup>7</sup> BOURDIEU, P. **The rules of art: genesis and structure of literary field**. Cambridge: Polity, 1996.

Steel (2012) afirma que o argumento da democracia é provavelmente o mais conhecido para fundamentar a liberdade de expressão. Esta seria necessária para informar o público sobre o governo e censurá-lo sem medo de represálias. Rønning (2009) acrescenta que a liberdade de expressão, apesar de ser historicamente situada e formulada em um contexto social específico (a tradição ocidental), pode ser considerada universal em sua centralidade para todas as discussões democráticas, o que a colocaria na condição de valor universal da profissão jornalística.

A ligação entre jornalismo, liberdade e democracia está presente nas legislações fundamentais do período iluminista. Para Balle (2004), a liberdade de imprensa foi a primeira liberdade, conquistada antes das outras liberdades e, paralelamente, condição necessária de sua existência. Segundo o autor, uma lei sueca de 1766 é a pioneira a explicitá-la, mas sua consagração surge com a primeira emenda da constituição norte-americana, de 1791 (“o Congresso não fará nenhuma lei (...) restringindo a liberdade de palavra ou de imprensa”) e com o artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, pós-Revolução Francesa de 1789 (“todo cidadão pode falar, escrever, imprimir livremente, salvo em resposta a abusos dessa liberdade nos casos determinados pela lei”).

Na visão idealizada da mitologia criadora, os jornais se veem como testemunhos, atores e defensores da democracia. O monopólio à informação qualificada é respaldado por:

“Uma informação que se pretende imparcial, preocupada em reportar os fatos da atualidade com veracidade e de analisar ou interpretar obedecendo à absoluta sinceridade. A **veracidade** e a **sinceridade** seriam, a seus olhos [dos jornais cotidianos e dos jornalistas], as duas virtudes da verdade.” (Balle, 2004, p. 11, tradução e grifos nossos)

#### 1.2.1.1 – Paradigmas fundantes: modelos de organização e condições de profissionalização

Acerta Neveu (2006) ao afirmar que a análise da identidade jornalística tendo por base apenas a mitologia profissional conduz a uma “visão encantada” do jornalismo. Para o autor, a ética, o discurso, a técnica e as práticas cotidianas dos sujeitos respondem às características dos campos em formação. Nesse sentido, Balle (2004) apresenta o desenvolvimento da imprensa como concomitante à invenção da notícia, quando as novidades do dia passam a ser oferecidas a um mercado consumidor. Emergem, então, dois

modelos de jornalismo como atividade social: o anglo-saxão e o francês. Em cada um deles, observa-se a construção de uma identidade profissional singular.

O modelo anglo-saxão se estrutura em torno da ideia de imprensa como empresa. A influência marcante é a do campo econômico e o objetivo primordial é a rentabilidade. Isso se obteria atingindo uma ampla audiência, como estratégia para auferir receitas com vendas diretas e publicidade.

O objetivo de atingir uma larga audiência explica, em boa medida, a opção por um jornalismo de fatos – por oposição ao jornalismo de opiniões, por definição endereçado a grupos específicos e menores. A noção de furo (*scoop*) é o motor fundamental da competição entre os periódicos.

Na tradição da *penny press* (publicações de baixo preço para consumo em massa), o repórter tem um papel estratégico junto a três instituições principais: a delegacia, a prefeitura e o tribunal de justiça, lugares em torno dos quais se desenrola a vida local. Para conseguir notícias antes que elas se tornem públicas, uma relação de familiaridade com as fontes e o domínio da entrevista se afiguram como práticas profissionais indispensáveis.

Em torno delas começa a surgir um profissional à parte, o jornalista. A codificação da notícia, com as primeiras normas do texto jornalístico – como a pirâmide invertida, que preconiza a abertura do texto com a informação mais relevante (o *lead*), reservando progressivamente menos espaço aos dados menos importantes, e o respeito à norma dos cinco W e um H (*Who? What? When? Where? Why? How?*) – tem como meta um relato estilisticamente impessoal, despojado e acessível a um grande público. Citando Chalaby<sup>8</sup>, Neveu (2006, p. 110) reputa a invenção do jornalismo como atividade ao nascimento dessa ordem de discurso inédita: “A escrita [jornalística] se constrói no século 19 como um discurso específico, uma forma regrada e identificável de utilizar as possibilidades da linguagem. (...) A escrita vem de alguma forma sugerir que são os fatos que falam, e não o autor.”

Ressalte-se ainda, a especificidade do campo jurídico americano, onde a primeira emenda cria um ambiente que pode ser tido como um dos pilares da autonomização do jornalismo. O respaldo legal à liberdade de imprensa e de expressão libera os editores das

---

<sup>8</sup> CHALABY, J. Journalism as an anglo-american invention. A comparison of the development of French and anglo-american journalism. **European Journal of Communication**, v. 11, n. 3, p. 303-326, 1996.

constrições governamentais e de processos que poderiam significar a ruína de uma publicação.

Por fim, os observáveis concretos de profissionalização são precoces. O pioneiro curso de formação, o da Missouri School of Journalism, é de 1908. Em 1912, data de inauguração da prestigiosa Columbia School of Journalism, havia pelo menos 15 cursos profissionais ou universitários de jornalismo (Hallin e Mancini, 2004). Associações de imprensa nascem nos anos 1850 e em 1923 ocorre a adoção do primeiro código de ética em nível nacional.

Já o modelo francês pode ser pensado como o de uma imprensa sem jornalistas. A influência marcante é a do campo político e o objetivo primordial é a influência no domínio das ideias e da administração pública. Ao longo do século 19, a maioria dos jornais franceses eram de opinião, situação que perdura até a virada do século: em 1914, cerca de 80% dos jornais parisienses eram opinativos (Hallin e Mancini, 2004). A porosidade da imprensa ao campo da política é grande, sendo a maioria das publicações ligada a algum partido político. O mercado é pouco desenvolvido. Em 1936, estimava-se que a receita publicitária dos jornais franceses representava entre um sexto e um oitavo das receitas publicitárias dos jornais americanos ou britânicos<sup>9</sup>.

O ambiente jurídico francês não apresentava boas condições de autonomia. Embora a liberdade de imprensa estivesse indicada no artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Hallin e Mancini (2004) apontam que o período de efetiva liberdade de escrita durou apenas até a virada para o século 19. As garantias jurídicas mais efetivas surgem apenas na segunda metade daquele século. A censura aparece como instrumento largamente utilizado, da mesma forma como estratégias de nomeação de diretores de jornais pelo poder político.

Circundada por tal configuração social, a atividade jornalística não constitui uma profissão. A maioria dos colaboradores de imprensa não pensa na profissionalização. Ao contrário, vivencia a escrita em periódicos como um período probatório para a entrada em uma atividade mais nobre, seja a carreira política, seja a carreira literária. Não se esperava nenhuma competência particular, exceto a de saber escrever. Considera-se o jornalista como escritor.

---

<sup>9</sup> Na atualidade, a diferença caiu, mas segue existente. Segundo Benson (2005, p. 88), nos anos 1990 a publicidade respondia por 79% das receitas dos principais jornais americanos e 50% das dos franceses.

Os observáveis do campo, por sua vez, tardam a aparecer. Apesar da primeira escola de jornalismo, a ESJ de Paris, ser de 1899 – anterior mesmo à pioneira americana –, o primeiro sindicato de jornalistas é de 1918. O estatuto profissional se constrói apenas em 1935. As tentativas de se fazer uma carta de ética nacional fracassaram. Até hoje, o critério de reconhecimento da profissão é contábil: é considerado jornalista aquele que auferir a maior parte de sua renda anual em atividades jornalísticas.

Hallin e Mancini (2004) indicam que o desenvolvimento posterior dos dois paradigmas deu origem a diferentes sistemas de mídia<sup>10</sup>. O paradigma francês estaria na base do modelo mediterrâneo ou polarizado pluralista. Ele se caracterizaria por um mercado relativamente pequeno, orientado para a elite interessada em política ou literatura. Com o desenvolvimento tardio da mídia comercial e da liberdade de imprensa, o grau de paralelismo político tende a ser alto: o foco na vida política segue forte, assim como a tradição do jornalismo de comentário e a identificação ideológica das publicações – situação identificada pelos autores como “pluralismo externo”, com a diversidade de visões de mundo representada pelo conjunto dos periódicos (cada um vocalizando uma tendência política). A profissionalização é fracamente desenvolvida e o jornalista tem dificuldades de se distinguir do ativismo político. O estado, por sua vez, exerce um amplo papel como proprietário, regulador ou financiador das atividades de mídia. Como exemplo de países do modelo mediterrâneo, Hallin e Mancini (2004) indicam França, Grécia, Itália, Portugal e Espanha.

Já o paradigma anglo-saxão estaria na raiz do modelo do Atlântico norte ou liberal. Ele se distinguiria pelo desenvolvimento precoce da liberdade de imprensa e da imprensa comercial de massa. O grau de paralelismo político tende a ser baixo, com o predomínio do jornalismo de informação e de tribunas para diferentes matizes ideológicos – situação de “pluralismo interno”, em que cada publicação refletiria em suas páginas um pluralismo moderado. A profissionalização é fortemente desenvolvida e as principais limitações à

---

<sup>10</sup> Em *Comparing Media Systems*, os autores realizam a comparação dos sistemas de mídia do primeiro mundo, chegando à estruturação de três modelos. Além dos dois detalhados no texto principal, Hallin e Mancini (2004) apontam a existência de um terceiro modelo, o europeu do norte/central ou democrático corporatista. Este se caracterizaria pela coexistência de uma série de aspectos historicamente tidos como incompatíveis: “uma indústria de mídia comercial forte coexistiu com uma mídia politicamente comprometida e um alto grau de paralelismo político; o alto grau de paralelismo político coexistiu com um alto grau de profissionalismo jornalístico; e uma forte tradição de liberdade de imprensa coexistiu com uma forte intervenção estatal no setor da mídia e em outros setores da sociedade”. Fariam parte desse grupo: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Holanda, Noruega, Suécia e Suíça (Hallin e Mancini, 2004, p. 74).

atividade jornalista emanam do poder econômico. O papel do estado é relativamente limitado (mais nos Estados Unidos do que nos outros países) e o jornalismo obedece à regulação profissional, relativamente blindado da influência política. Fariam parte desse grupo Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá e Irlanda.

Ne segunda metade do século 20, Balle (2004) e Hallin e Mancini (2004) apontam o avanço do modelo americano ao restante do mundo. Nos países do mediterrâneo, o movimento situa-se entre os anos de 1970 e 1980. De todo modo, o jornalismo francês registra ainda uma forte ênfase em comentário e estilo. Numa tabela comparativa, Hallin e Mancini (2004, p. 99) apresentam uma análise de conteúdo dos anos 1960 e 1990 nos dois principais jornais franceses, *Le Monde* e *Le Figaro*, e no *The New York Times*. Enquanto no jornal americano 90% do conteúdo era devotado para a reportagem, no *Monde* e no *Figaro* essas porcentagens eram, respectivamente, de 76% e de 70%. Apesar do processo de americanização da mídia descrito pelos autores, textos de contextualização, interpretação e opinião ainda têm presença não desprezível nos periódicos franceses.

#### 1.2.1.2 – Veracidade ou sinceridade: valores vivos da virtude jornalística

Em termos filosóficos, a querela entre os dois modelos, que guarda algo de nostálgico mas segue recebendo reatualizações constantes, se assenta na definição de “verdade”. Veracidade ou sinceridade? Conforme Balle (2004), o jornalismo americano se funda no princípio de que “fatos são fatos”, e de que não se pode negar sua materialidade. Entre os franceses, impera a baliza da objetividade impossível, a ideia de que os fatos são inseparáveis do significado que eles adquirem aos olhos de seus atores, assim como aos olhos daqueles que, direta ou indiretamente, o testemunham. Como o fato em si pouco diz, o comentário ou metadiscorso surge como peça mais importante do noticiário. Tal questão filosófica, ainda atual, é assim resumida por Silva (2005):

“É possível descrever o real? Qualquer descrição do real já não é uma deformação dele? Essa deformação quando favorece uma parcela da sociedade não é mascarada pelo manto ideológico da neutralidade para legitimá-la? É possível permanecer neutro perante os fatos de seu ambiente social?” (Silva, 2005, p. 129)

Das respostas possíveis decorrem dois modelos de virtude jornalística, se não opostos, essencialmente diversos. O representante arquetípico do jornalismo americano é o repórter, capaz de distinguir fatos de opiniões, autônomo, de relações indispensáveis e prudentes com as fontes, neutro, cioso do trabalho coletivo e da hierarquia. Seu valor é a veracidade. No jornalismo francês, o modelo é o cronista/articulista, o intelectual consciente da relatividade de suas análises, escritor solitário com laços na política e na literatura, perspicaz e corajoso. Seu valor é a sinceridade. Em termos discursivos, a produção americana se aproxima da narração. A francesa, da dissertação.

Atrelado ao crescimento mundial das agências de notícia, o paradigma anglo-saxão se torna hegemônico nas escolas de jornalismo a ponto de ser tido, hoje, como definição de profissionalismo jornalístico. É inegável, porém, que o paradigma francês do jornalismo pensador e/ou militante segue como um contraponto simbólico importante na mitologia profissional.

As razões de escolha da profissão fornecem um indício interessante desse hibridismo identitário. Entre os 92 respondentes, a análise das respostas pela metodologia “nuvem de palavras” demonstra grande predomínio do gosto pela escrita, em linha com a presença de segunda graduação ou pós-graduação na área literária. Num nível abaixo, ainda relacionado ao tema da escrita, aparecem contar histórias (há menções a histórias que merecem/precisam ser contadas) e conhecer pessoas. Num terceiro nível, apenas, é que surgem razões ligadas à função social da profissão: ajudar a informar as pessoas, transformar a sociedade, mudar o mundo etc. Estas podem ser vistas como tributárias tanto quanto da ideia de “reportar os fatos objetivamente” como da noção de jornalismo engajado, cuja função seria ajudar a resolver problemas sociais.

Gráfico 1 – Razões para a escolha da profissão



Pergunta: “Por que você escolheu o jornalismo como profissão?” (resposta aberta, n=92). Obs.: foram excluídas as seguintes palavras acessórias: jornalismo, profissão, porque, verbo gostar e suas flexões, verbo escolher e suas flexões, sempre, vontade, área e possibilidade.

### 1.2.2 – Jornalismo no Brasil: jugo autoritário e dependência do Estado

Se a inserção do jornalismo no campo do poder se pauta sobretudo pelas relações estabelecidas com os campos político e econômico, impõe-se a tarefa de analisar, historicamente, como se estruturaram essas relações no Brasil. Nossa interpretação sublinha dois pontos que ajudam a conferir características *sui generis* à evolução profissional do jornalismo brasileiro: os efeitos de uma trajetória de turbulências político-econômicas e um histórico de dependência da imprensa ao Estado.

Em seu clássico *História da Imprensa no Brasil*, Sodré (1966), fiel à tradição de análise marxista, realiza um minucioso inventário de publicações articulando o desenvolvimento da imprensa brasileira (superestrutura) ao desenvolvimento do capitalismo (infraestrutura). Desse modo, o elevado analfabetismo – empecilho para o desenvolvimento do mercado de mídia até a massificação do rádio e da TV –, a ausência de uma burguesia independente e a proibição da Coroa portuguesa à atividade de imprensa em sua colônia estariam entre as razões do surgimento tardio do jornalismo no país. O nascimento se dá oficialmente apenas em 1808, com a publicação *d’A Gazeta do Rio de Janeiro*, jornal “chapa-branca” mantido pela recém-chegada família real com “notinhas sobre aniversários, estado de saúde e



pequenas futricas de nobres europeus, (...) conteúdo floreado que ainda sofria a censura de dois nobres escalados para a tarefa” (Pieranti e Martins, 2007, p. 217).

Para Sodré (1966), o século 19 representa a primeira fase do jornalismo brasileiro: o da imprensa artesanal, ligada predominantemente à expressão das opiniões políticas dos grupos ou indivíduos detentores dos jornais. A passagem para o século 20 assinala também a transição para uma segunda fase, a da imprensa industrial, amparada no conceito do jornal como empresa cuja autossuficiência deveria ser buscada no mercado. Exemplificando o relativo descolamento do campo político e a aproximação do campo econômico, Sodré (1966) aponta que, em 1962, alguns jornais chegam a ter 80% de sua receita oriunda da publicidade, patamar superior mesmo aos congêneres americanos. Mas a dependência do estado se mantém, ou melhor, na colocação precisa de Pieranti e Martins (2007, p. 216), ocorre “uma relação de interdependência entre os dois atores, majoritariamente de dependência econômica da imprensa em relação ao poder público”.

O *modus operandi* dessa relação é o clientelismo. Na definição de Hallin e Mancini (2004), trata-se de uma forma de arranjo social em que as conexões pessoais (ou entre organizações) são mais importantes do que as regras formais que deveriam regular uma relação. Em um sistema clientelista, a força dos interesses particulares supera a noção de interesse público. Decorre daí a associação habitual entre clientelismo e instrumentalização da mídia – ou seja, seu controle por atores ou forças externas:

[Em um sistema clientelista,] empresários vão com frequência usar seus veículos de mídia como forma de negociação com outras elites e para a intervenção no mundo político; na verdade, em muitos casos **esse é o propósito principal para a posse de um veículo de mídia.**” (Hallin e Mancini, 2004, p. 58, tradução e grifo nossos)

No contexto brasileiro, Pieranti e Martins (2007) descrevem concretamente um mecanismo semelhante que, segundo os autor, “marcaria a história do jornalismo brasileiro em todos os séculos”:

“Aos amigos [dos governantes], tudo; aos inimigos, o combate. Jornais simpáticos ao governo, desde o período colonial, recebem verbas publicitárias fartas e empréstimos de bancos oficiais. Jornais excessivamente críticos têm o acesso às verbas oficiais dificultado e, dependendo do grau de autoritarismo do regime, sofrem censuras e coerções as mais diversas.” (Pieranti e Martins, 2007, p. 217)

Ainda:

“Note-se que a imprensa assumiu sua condição empresarial [no século 20] sem se preparar para tal: faltavam-lhe (e faltam-lhe ainda) fontes de recursos que

garantissem sua sobrevivência sem verbas oficiais.” (Pieranti e Martins, 2007, p. 223)

Deve-se matizar o automatismo dessa relação, reconhecendo as exceções à regra. A nossos olhos, entretanto, parece inegável que o clientelismo segue ativo, ainda que tenha, num certo sentido, se eufemizado. Se Campos Salles, presidente entre 1898 e 1902, revelava com candura a compra de opinião em jornais – “É bom ler, vendo, com exatidão, a cifra que a mesma [a imprensa] lhe custou” (Sodré, 1966, p. 317) –, Fernando Henrique Cardoso, em seus recém-lançados diários, conta que uma reunião com os barões da mídia teve como pauta principal um “pedido” dos proprietários: dinheiro, na forma de publicidade estatal (Nogueira, 2015). Com efeito, empresas estatais representam parte relevante da receita publicitária em todos os segmentos da mídia. Em 2013, em números absolutos, apenas o Governo Federal gastou R\$ 2,3 bilhões em propaganda, 4º lugar no ranking dos maiores anunciantes brasileiros (Rodrigues, 2014).

Também fundamental ao entendimento de um jornalismo à brasileira é o retrospecto de nossa trajetória político-econômica. No plano político, a um início tardio da imprensa por imposição da Coroa seguiram-se ao menos cinco períodos de mando ditatorial/imperial: o primeiro reinado, regência e o segundo reinado (1822 a 1831, 1831 a 1840 e 1840 a 1889, respectivamente), o Estado Novo (1937 a 1945) e a Ditadura Militar (1964 a 1985). É chocante reconhecer que, dos 193 anos do Brasil como país independente, nada menos que 100 anos tiveram regimes de exceção, o que evidentemente deixa cicatrizes (exploradas em maior detalhe na conclusão deste trabalho).

Nos contextos políticos autoritários, o Estado reagiu com a força das armas. Em diferentes momentos dos séculos 19 e 20, Sodré (1966) registra fechamento de jornais, espancamento e assassinato de jornalistas, empastelamento de tipografias e intervenção em redações como políticas de estado.

No plano econômico, quatro maxidesvalorizações da moeda (1963, 1982, 1983 e 1999), ao menos 15 anos de hiperinflação, incluindo seis planos fracassados de estabilização nos anos 1980 e 1990 (Cruzado 1, Cruzado 2, Bresser, Verão, Collor 1 e Collor 2) e períodos de retração econômica ou crise acentuada (1981 a 1983, 1988 a 1992, 1998 a 2001, 2014 em diante) lançam as empresas jornalísticas no “caos”, concordando com o adjetivo empregado por Pieranti e Martins (2007). Os autores também acertam ao dizer que mesmo os momentos de calma são de “relativa instabilidade” da imprensa. Nas situações de

convulsão econômica, verifica-se acentuado encolhimento do mercado de trabalho jornalístico, com fechamento de veículos e demissões em massa, e a ampliação da dependência financeira das empresas de mídia, por meio de pedidos de empréstimo e de veiculação de propaganda oficial. Como resumem Pieranti e Martins (2007, p. 227), “as empresas jornalísticas brasileiras, em geral, sempre passaram por problemas financeiros, principalmente em épocas de turbulência do capitalismo mundial. Os problemas se estenderam ao conteúdo jornalístico quando o país viveu sob o jugo autoritário”.

A proximidade entre Estado e veículos de comunicação desembocou em um sistema de mídia que, segundo Lima (2001), apresentaria na virada do século 20 para o 21 três características principais. A primeira seria a concentração de propriedade, na forma de oligopolização ou monopolização do sistema nas modalidades horizontal (dentro de uma mesma área do setor, por exemplo o virtual duopólio da TV por assinatura NET/Embratel e Sky/Directv), vertical (integração das diferentes etapas de produção, por exemplo o Grupo Abril, que controla impressão, produção, assinatura e logística de entrega de revistas) e cruzada (quando o grupo é proprietário de diferentes tipos de mídia, por exemplo o Grupo Globo, detentor de jornal, editora de revistas, TVs aberta e por assinatura e sites).

A segunda seria a presença dominante de grupos familiares, resultado direto da restrição constitucional que vigorou, por mais de meio século, à propriedade de empresas jornalísticas e de radiodifusão por parte de pessoas jurídicas, sociedades anônimas por ações e estrangeiros. Em nível nacional, são exemplos as famílias Marinho (Globo), Saad (Bandeirantes), Abravanel (SBT), Civita (Abril), Mesquita (Grupo OESP) e Frias (Grupo Folha).

A terceira característica seria a vinculação com elites políticas locais ou regionais, sobretudo na posse de emissoras de rádio e TV. Até a Constituição de 1988, a concessão de serviços de radiodifusão era prerrogativa da presidência da República, sendo historicamente usada como moeda de troca para apoio político com o grupo ocupante do poder Executivo.

### 1.2.2.1 – Uma (frágil) profissionalização à brasileira

Numa análise estrutural, relativa aos países do mediterrâneo que também passaram por ditaduras prolongadas no século 20 (Espanha, Portugal, Itália e Grécia), Hallin e Mancini (2004) apontam os períodos de exceção como momentos de interrupção do desenvolvimento do jornalismo como profissão. A observação se encaixa no caso brasileiro – que, acrescentamos, deve considerar também os efeitos dos períodos de convulsão econômica. Sublinhamos esse aspecto pois, de uma perspectiva relacional que considera a mídia inserida no contexto social mais amplo, interessa-nos analisar as imbricações de uma trajetória societal marcada por fraturas, descontinuidades e recomeços. Ela tem efeitos na constituição tanto do campo jornalístico brasileiro quanto nas condições de profissionalização oferecidas e mesmo nas disposições de *habitus* profissional que se desenvolvem (ver conclusão).

Se o jornalismo brasileiro é herdeiro do modelo americano, é preciso analisa-lo em termos de adaptação de paradigmas, num contexto de “incompleto sucesso (na melhor das hipóteses) ou fracasso (na pior delas) na adoção do modelo”, conforme frisa Albuquerque (2004, p. 3). De fato, o modelo comercial pautado pela objetividade discursiva chega primeiro como lógica de mercado, no início do século 20, segundo Sodré (1966) e apenas 50 anos mais tarde como prática profissional.

Abreu (1998, p. 10-11) aponta que, até 1960, o jornal era lugar de intelectuais. A redação era tipicamente “à francesa”, espaço onde podia se encontrar “nossos mais conhecidos e prestigiados escritores, poetas, críticos literários e de arte (...) – basta lembrar Alceu Amoroso Lima, Álvaro Lins, Otto Lara Resende, Carlos Drummond de Andrade (...) , muitos dos quais se identificavam profissionalmente como jornalistas”. O paralelismo político era elevado. Os jornais, gravitando em torno da personalidade do dono ou do chefe de redação (Carlos Lacerda, Assis Chateaubriand, Samuel Wainer, Roberto Marinho etc.), refletiam posições ideológicas de diferentes partidos, ainda que não fossem sustentados por eles. Nos anos 1950, por exemplo, “*O Globo* (...) defendia as ideias e posições liberais da UDN, assim como *O Estado de São Paulo*; *A Última Hora* era partidária (...) do PTB, enquanto outros se alinhavam às posições do PSD” (Abreu, 1998, p. 11).

O desaparecimento dos homens de letras coincide com o avanço do jornalismo como empresa e a introdução de elementos discursivos típicos do gênero notícia. Sodré (1966) situa como pioneira a experiência do *Diário Carioca*, em 1951, e posteriormente do *Jornal do Brasil*, em 1956, em que a cultura do manual, calcada no conceito de objetividade, visava substituir os artigos palavrórios e empolados por um texto mais padronizado – preciso, impessoal, conciso<sup>11</sup>.

Para Abreu (1998), esse momento de profissionalização torna a cobertura de notícias mais importante que o editorial e, progressivamente, vai afastando escritores e intelectuais da imprensa. Também é o marco inicial, segundo a autora, da transformação do ideal identitário dos jornalistas brasileiros. Se até os anos 1960 os homens de imprensa eram sobretudo “românticos”, com evidente envolvimento político e ideológico e imbuídos de uma visão missionária da profissão (se entendem como guias para educar os leitores), a partir de então passam a ser “profissionais”, responsáveis, por meio de um conjunto de técnicas específicas, pela difusão da informação.

A profissionalização é um processo e não um momento e, como tal, põe em choque referências discursivas construídas em diferentes contextos históricos. A esse respeito, Albuquerque (2004) identifica dois “mitos fundadores” do moderno jornalismo brasileiro. O dos anos 1950, momento-chave da implantação das novas práticas textuais e da reportagem à americana, e o dos anos 1980, período de aprofundamento das lógicas de mercado na produção jornalística, sobretudo na aproximação com as técnicas de marketing, como pesquisas de opinião e foco no leitor como forma de obter mais audiência.

O exemplo mais agudo desse segundo modelo de profissionalismo é a *Folha de S. Paulo* a partir da implantação do chamado Projeto Folha, em 1984. Verbalizando claramente a mudança de concepção em direção ao avanço da racionalidade industrial, Silva (2005) destaca que o projeto se pauta pelas noções de pluralismo e apartidarismo por uma lógica que não era “ética, nem política”, mas “apenas mercadológica”. Afinal:

---

<sup>11</sup> Silva (2005) cita tentativas de manualização ainda na década de 1920, com Gilberto Freire na direção de *A Província*, do Recife e, 30 anos mais tarde, com Carlos Lacerda na *Tribuna da Imprensa*. Entretanto, o autor classifica as iniciativas como *style-sheets*, cujo foco era a busca de uma linguagem mais simples e direta no texto jornalístico e a eliminação de chavões e lugares-comuns. Sodré (1966) destaca que a experiência de Pompeu de Souza à frente do *Diário Carioca* foi mais abrangente. O autor afirma que, em lugar de se restringir às questões estilísticas, Pompeu de Souza endereçou toda a técnica de produção de notícias, levando o jornalista a escrever segundo a personalidade adotada pelo veículo.

“O público que consome o jornal é composto por pessoas que com diferentes visões de mundo e como o jornal não pode prescindir de nenhum grupo significativo de seus leitores, deve representar cada um deles no noticiário e não discriminar nenhum.” (Silva, 2005, p. 130)

Desse modo, idealmente, a “estruturação da imprensa em termos radicalmente capitalistas não se opõe ao seu compromisso com o interesse público”. Por contemplar o mercado como sustentáculo de independência diante dos agentes públicos, ela é, “ao contrário, a condição fundamental desse compromisso” (Albuquerque, 2004, p. 9)

Em termos discursivos, o sustentáculo do profissionalismo clássico, a discutida e discutível noção de neutralidade jornalística segue viva, mas vista de uma forma menos entusiasmada que na primeira metade do século 20:

Embora o projeto [Folha] se desvie da utilização do termo “objetividade” (o *Manual Geral de Redação* chega a afirmar que ‘não existe objetividade em jornalismo’), na verdade o que está em jogo é a velha questão da neutralidade da informação. O Manual pede que o jornalista procure ser ‘o mais objetivo possível’ e o projeto, ao tratar do pluralismo e do apartidarismo, está em busca dessa máxima objetividade possível para o jornal.” (Silva, 2005, p. 128)

Daí o autor classificar o projeto Folha como o marco inaugural, no Brasil, de um novo paradigma jornalístico, o da “crítica da crítica da objetividade” – que se opõe, por óbvio, à perspectiva que considera a objetividade uma “ideologia burguesa a encobrir os interesses das classes dominantes e dos patrões da empresa” (Silva, 2005, p. 128). O novo paradigma, tornado predominante nas décadas seguintes, sucederia tanto o jornalismo subjetivista das publicações pioneiras quanto o objetivo “clássico e ingênuo” dos anos 1950.

O valor explicativo dos modelos vai além de uma didatização da história. Concordamos com Albuquerque quando esse diz que tais modelos servem como referenciais para a construção de memória e identidades coletivas por diferentes grupos de jornalistas. A passagem temporal de um modelo ao seguinte não significa a extinção do anterior. Ao contrário, as ideias-força seguem no ar, impactando a construção de significados sobre a identidade jornalística e de disposições de *habitus*. Uma e outra, porém, para realizarem o ideal autônomo da profissão para além do plano das ideias, devem se relacionar com as condições efetivas de profissionalização encontradas no campo. Nesse aspecto, a situação brasileira se apresenta como frágil, resultado sobretudo de um arcabouço legal tardio, lacunar, ultrapassado ou não respeitado.

Em comparação com os países desenvolvidos, todos os principais indicadores formais da profissão aparecem tardiamente. A cerimônia de criação da primeira associação de

classe, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em 1908, recebe de Sodré (1966, p. 354) uma descrição entre o melancólico e o patético: “Compareceram apenas oito jornalistas (...), tão poucos que não chegaram para preencher as comissões de Economia e Finanças, Auxílios e Assistência, Festas e Propaganda e Publicação do Anuário”. A lei reguladora do trabalho dos jornalistas profissionais, por sua vez, vem em 1938, na ditadura varguista. Em 1944, um outro decreto do Estado Novo estabeleceu uma remuneração mínima e definiu as funções dos jornalistas. As primeiras escolas são autorizadas a funcionar em 1947 (São Paulo) e 1948 (Rio de Janeiro). As regras de conduta codificadas (Lei de Imprensa) no período republicano datam de 1953 e 1967 (sendo a última versão revogada em 2009). O estabelecimento de um requisito de entrada para a profissão (a exigência de diploma, derrubado em 2009<sup>12</sup>) é de 1969. O primeiro sindicato é de 1934, a definição de sistema público de comunicação só ocorreu em 2008, e espaços de reflexão sistemática sobre a profissão no subcampo acadêmico, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), são também recentes – o exemplo em tela é de 2003.

A comparação internacional evidencia também nossas lacunas. Se nos países desenvolvidos o advento de dispositivos jurídicos como leis anticoncentração e cláusula de consciência [que permite a um jornalista se desligar de uma reportagem em desacordo com seus princípios éticos ou com sua apuração] fizeram o campo jornalístico conquistar “uma autonomia (...) tanto de atentados à sua liberdade pelo poder político quanto de uma subordinação sem limite aos empregadores todo-poderosos” (Neveu, 2006, p. 69), no Brasil os sistemas de prestação de contas ou de padrões éticos são virtualmente ausentes. O código de ética existe desde 1949 (a versão mais recente é de 2007), mas nunca teve penetração efetiva nas redações. Em sua edição de junho de 2015, o jornal sindical *Unidade* denuncia que as empresas têm negado a cláusula de consciência a seus profissionais (Sjss, 2015). Em termos de autorregulação, a última tentativa de estabelecer um controle do exercício profissional nos moldes dos conselhos de medicina ou de advogados, o Conselho Nacional de Jornalismo, foi retirado da pauta do Congresso pelo Executivo em 2004, após intenso bombardeio de órgãos de imprensa e mesmo de jornalistas individuais, que classificavam a iniciativa como “censura”. Reações semelhantes foram ouvidas por ocasião da sanção do direito de resposta, em novembro de 2015.

---

<sup>12</sup> Em novembro de 2015, a questão do diploma estava à espera da aprovação de uma PEC na Câmara Federal.

A autonomia ideológica também é prejudicada. Os jornalistas brasileiros como classe nunca foram donos de um órgão de imprensa (à moda da participação acionária no *Le Monde* francês ou a cooperativa que deu início ao *Libération*). Não podem eleger diretores (*Le Monde*) ou vetá-los (*Libération*). Não possuem estatutos que garantam a separação do controle editorial e de negócios (*Guardian*) ou têm maioria no *board* de diretores para obter independência editorial (*The Times* pré-Murdoch) (Hallin e Mancini, 2004).

Entre as leis arcaicas, o exemplo emblemático é o Código Brasileiro de Telecomunicações (CBT), de 1962. Aprovado quando a transmissão da TV em cores ainda estava em testes, nada diz sobre a regulação da propriedade cruzada (Intervozes, 2015). Entre as normas não respeitadas, destaca-se a Constituição Federal. A Carta de 1988 proíbe o monopólio e o oligopólio nos meios de comunicação (art. 220) e estabelece princípios para a produção e programação de emissoras de rádio e televisão, entre os quais estão a preferência a atividades educativas, artísticas, culturais e informativas e o respeito aos valores éticos e sociais, da pessoa e da família (art. 221).

Os flagrantes desrespeitos se dão tanto por ausência de detalhamento na legislação infraconstitucional quanto por falta de vontade política para efetivar o que consta na Constituição (Intervozes, 2015). Tais aspectos são vistos por Pieranti e Martins (2007) como um sintoma da histórica imiscuidade entre política e mídia no país:

“Comportaram-se os diversos governos brasileiros, em todas as épocas, de forma reativa, mas a lentidão dos governantes e, principalmente, do Poder Legislativo, não se deu por ingenuidade: sempre foi grande, na história republicana, a bancada de parlamentares que desempenham simultaneamente as funções de empresários da comunicação e legisladores. Qualquer avanço no setor influencia, assim, diretamente as empresas de propriedade de alguns congressistas.” (Pieranti e Martins, 2007, p. 226)

Num contexto de choque de mitologias e de frágeis condições concretas para a profissionalização, as disposições de *habitus* tendem a uma maior individualização. Do ponto de vista da socialização profissional, a questão, como bem resume Albuquerque (2004, p. 8), aponta para “a ausência de um amplo acordo sobre o conjunto de princípios que permitam definir quem é o jornalista e como ele deve pautar o seu comportamento”.



### 1.2.3 – A trajetória acidentada do jornalismo de educação

O jornalismo de educação se organiza como editoria autônoma tardiamente em relação a especialidades como política, economia e esportes (Neveu, 2006). Seu surgimento está ligado ao processo de segmentação das publicações, compondo o quadro de outras rubricas *soft news*, de notícias “frias”, como saúde e comunicação.

Abordando o contexto francês, Forestier (2015) descreve o “nascimento tímido” da editoria nos jornais nos anos 1960. Anteriormente a esse período, a área se caracterizava pela publicação das declarações oficiais das autoridades institucionais (*journalisme d'enregistrement*) e por comentários de intelectuais da academia ou professores, situação em que a educação – então confinada à rubrica “atualidades universitárias”, voltada para o ensino superior – “não era ainda um objeto midiático por inteiro” (Forestier, 2015, p.5, tradução nossa).

A década de 1960 assiste à emergência de um pequeno grupo de jornalistas especializados que recusam repassar a análise a colaboradores externos. Em vez disso, passam a emular o modelo combinado de informação e comentário – exclusivo, até então, das notícias “quentes” da política. O autor classifica o processo de consolidação da especialidade como “lenta e precária”:

“A fragilidade dos contatos com o terreno (os estabelecimentos escolares só se abrem – parcialmente – aos jornalistas no final dos anos 1970) e a concentração de fontes (particularmente no Ministério [da Educação]) condenam esses profissionais a se apoiar sobre sua própria experiência.” (Forestier, 2015, p.5, tradução nossa)

No Brasil, a historiografia do jornalismo em educação é bastante lacunar. Ainda assim, autores como Bontempi Jr. (2006) indicam a presença do tema em jornais importantes na primeira metade do século 20. Analisando as colunas redigidas por Ramos de Carvalho em *O Estado de São Paulo* entre 1946 e 1957, o pesquisador afirma que “a educação, de fato, ocupava um espaço considerável em órgãos de imprensa do porte de *OESP*” (Bontempi Jr., 2006, p. 124) .

O jornal paulista pode ser visto como exceção – a prevalência do tema deve muito à predileção de seu então proprietário, Júlio de Mesquita Filho, um dos criadores da USP e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 – e como regra – reportagens e artigos versavam sobre ensino secundário e superior, ocupavam páginas não

exclusivas (como “notas e informações”, espaço opinativo diário onde figuravam os artigos de Ramos de Carvalho) e eram tratados por intelectuais (como o próprio Ramos de Carvalho, então recém formado pela FFCL-USP, convidado por Mesquita Filho na condição de jovem acadêmico incumbido de comentar assuntos educacionais).

O surgimento de editorias específicas para o tema em jornais, assim como a estruturação de equipes jornalísticas dedicadas exclusivamente ou em parte à sua cobertura, é bem posterior. Sua generalização se dá nos anos 1970 e 1980, momento de avanço do paradigma empresarial no seio das redações, que teve entre seus traços uma maior abertura à segmentação.

A trajetória da rubrica é, em regra, tumultuada. Em que pese a falta de um inventário abrangente, um exemplo paradigmático pode ser encontrado em Cripa (2007), que compara a cobertura de educação pela *Folha de S. Paulo* em dois anos, 1973 – ano da criação do caderno – e 2002. Segundo o autor, a editoria chegou a merecer cinco páginas exclusivas em determinados períodos, até ir minguando e acabar incorporada pelo caderno Cotidiano no início da década de 1990. Duas outras tentativas de cadernos dedicados especificamente a temas educacionais, o Sinapse (início dos anos 2000) e o Saber (virada dos anos 2000 para 2010) também seguiram a mesma trajetória de emagrecimento de páginas, incorporação a outro caderno e posterior desaparecimento.

Do depoimento do *publisher* Otávio Frias Filho, Cripa (2007) destaca a não-intencionalidade da perda de relevância. Na opinião de Frias Filho, as notícias de educação diminuíram com a concorrência de outras áreas que ganharam cadernos e coberturas específicas. É interessante notar, ainda, o argumento da “falta de trepidação do assunto”, “pecado” que inviabiliza uma cobertura maior:

Embora as pessoas, de um modo geral, reconheçam a relevância e até o caráter fundamental desse tema, exceto quando há uma medida de impacto (...) e quando há uma crise em alguns setores da educação, é um tema que peca por falta de trepidação jornalística, de visibilidade jornalística. Então, é um desafio realmente ter uma cobertura mais completa e de melhor qualidade (...) sendo um tema (...) tão refratário ao tratamento jornalístico.” (Otávio Frias Filho, *publisher* da *Folha de São Paulo*. Entrevista a Cripa, 2007, p. 91)

Num outro polo da imprensa educacional, o das revistas para professores, Catani (1996) cita Freitas Nobre para evocar a publicação de *Ecos do Professorado*, editada em 1873 em Pindamonhangaba (SP), possivelmente uma das mais antigas entre as publicações especializadas. Já *A Escola Pública* (1893-1897) pode ser apontada, segundo a autora, como

a primeira publicação mais regular. Entre as características desses primeiros periódicos, destaca-se o fato de boa parte contar com apoio do Estado ou mesmo ser publicação oficial de algum órgão governamental (secretarias, diretorias de instrução ou de ensino). Do ponto de vista da produção, caracterizavam-se como “iniciativas de grupos de professores interessados em fazer circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes” (Catani, 1996, p. 122).

A primeira publicação educacional reivindicada explicitamente como jornalística é a revista *Escola*, que circulou de 1971 a 1974. Pioneira incursão da editora Abril no terreno dos periódicos educacionais, *Escola* visava os professores do então 1º grau, nível de ensino criado naquele mesmo ano pela ditadura militar, com a Lei 5692/71. A adesão ao regime era bastante explícita. No editorial da primeira edição, a reforma educacional dos militares era classificada por Victor Civita, fundador e proprietário da editora, como “gigantesco esforço desenvolvido pelo governo federal e pelos Estados no sentido de dar ao país o ensino adequado às suas necessidades presentes e futuras” (Civita, 1971). O texto ainda apresenta a revista como “entusiasticamente a serviço” da reforma de ensino. Em termos formais, Civita define *Escola* como uma “revista pedagógica com os recursos do jornalismo”, produzida por jornalistas, “atraente” como as demais publicações da editora, em contraste, na sua opinião, ao “mais insistente arcaísmo” que caracterizaria as revistas pedagógicas de então.

Destacar um conjunto de publicações educacionais por seu caráter jornalístico – por oposição aos periódicos científicos, revisados por pares e direcionados à comunidade acadêmica – pode ser impreciso, conforme nos mostra Gentil (2006). Um primeiro obstáculo diz respeito à própria denominação comumente evocada para as revistas da área de educação: “revistas especializadas”, “imprensa de ensino”, “imprensa periódica educacional”, “revistas de ensino”, “revistas profissionais”, “revista técnica”, “imprensa pedagógica”, “revistas educacionais”, “revista científico-pedagógica”, “revistas da imprensa periódica educacional”.

Em segundo lugar, são muitas as entidades que as produzem: entidades educacionais (*Dois Pontos*, sistema Pitágoras de ensino), grupos ligados a universidades (*Presença Pedagógica*, UFMG), fundações (*Nova Escola*, Fundação Victor Civita,), sindicatos (*Educação*, no início de sua criação) ou ainda editoras particulares (*Pátio*, *Carta Fundamental* e *Carta na Escola*).

Um terceiro ponto diz respeito aos observáveis de produção, distribuição e comercialização. Esses também tendem a variar: *Educação* tem uma equipe exclusivamente de jornalistas, é comercializada em bancas e assinaturas. *Nova Escola* possui jornalistas e uma coordenação pedagógica, sendo vendida apenas por assinatura. *Língua Portuguesa*, por sua vez, possuía equipe de jornalistas que editavam textos de profissionais da pedagogia, sendo também vendida em bancas e assinaturas.

O quarto aspecto diz respeito ao discurso propriamente dito dessas publicações, que Gentil (2006, p. 34) reputa como híbrido: “consideramos que o gênero de discurso presente nos textos das revistas se compõe de gêneros vindos de duas esferas de atividade, a do jornalismo e a da educação, que se interpenetram, misturam-se.”

O único ponto em comum a todas essas publicações diz respeito a seu destinatário: o(a) professor(a) da educação básica. É nesse sentido que, dada a menor carga de ambiguidade, preferimos nos referir a essas produções como “revistas para professores da educação básica”. Dentre esse conjunto de publicações, nossa análise trata daquelas em que os jornalistas desempenham um papel relevante – ainda que muitas vezes não exclusivo – na seleção, apuração, escrita e edição das reportagens.

Um mercado para esse tipo de publicação começa a se desenvolver nos anos 1980. O marco fundamental é o aparecimento da revista *Nova Escola*, de 1986, a mais longeva ainda em circulação e também a de maior alcance. Seu surgimento, explicado em maiores detalhes no capítulo 3, se dá por uma aliança com o Ministério da Educação (MEC), que garantiria a compra de uma tiragem de 220 mil exemplares de cada edição, e pela criação da Fundação Victor Civita, proporcionando uma série de isenções fiscais que, diante de um mercado frágil – *Escola* fracassou 12 anos antes por escassez de público –, poderiam significar a diferença entre a vida e a morte de uma revista.

Outra importante publicação do setor, a revista *Educação*, surge em 1997 também com auxílio externo – nesse caso, como publicação do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Sieeesp), entidade representante da rede privada da qual se desliga em 2003, migrando para a editora Segmento.

Como regra, essas publicações apresentam poucos anúncios. Os maiores ingressos costumam estar atrelados a efemérides do cotidiano escolar, como o Dia do Professor ou períodos de venda para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que escolas têm a oportunidade de selecionar os livros didáticos que serão entregues gratuitamente pelo MEC.

A circulação paga tende a ser restrita, com assinantes e venda em banca sempre abaixo de 100 mil exemplares. A exceção é *Nova Escola*, cuja soma de assinantes e venda em banca está na casa dos 250 mil exemplares, o que a coloca como uma das maiores revistas do país. Ainda assim, a combinação de preço reduzido, apresentado na capa como “de custo” (R\$ 6 em novembro de 2015), com os altos custos de distribuição e de captação de assinantes limita essa linha de receita em relação a outras publicações comerciais.

A circulação, porém, costumava ser impulsionada pelas vendas realizadas ao governo em forma de “pacotes”. Os principais clientes eram o Ministério da Educação (MEC) e secretarias municipais e estaduais da educação. Lotes de revistas eram vendidos às redes de ensino e, dependendo da quantidade contratada, enviadas às bibliotecas escolares ou diretamente a professores e gestores das redes.

Em geral, tais convênios são celebrados diretamente entre as editoras e órgãos governamentais sem licitação ou processo avaliativo. O MEC, maior comprador público de revistas para professores, recorria ao mesmo expediente até 2010, quando surge o programa PNBE-Periódicos. No âmbito do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o PNBE-Periódicos adquiria revistas “de cunho pedagógico” para distribuí-las às bibliotecas das escolas públicas da educação básica. “São um complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação”, conforme a página do programa (Fnde/Mec, 2015).

A seleção dos periódicos era realizada a cada dois anos por uma comissão de especialistas em categorias correspondentes às etapas de ensino “Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, “anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” e “Gestão Escolar”. Cada uma das selecionadas é enviada às escolas, à razão de um exemplar por escola pública no nível em que foram contempladas.

As vendas de pacotes governamentais representaram uma fonte de receita importante para as editoras. Não é exagero dizer que, para a maioria delas, foram garantia de sobrevivência. Em 2013, o Governo Federal dispendeu R\$ 34,5 milhões de reais na aquisição de 14,8 milhões de revistas para professores. A maior contemplada, a editora Confiança (que publica *CartaCapital*), recebeu R\$ 5,8 milhões de reais pela compra de duas publicações (*Carta Fundamental e Carta na Escola*):

Tabela 1 – Gastos do MEC em 2013 com compra de revistas para professores

<b>editora</b>	<b>veículo</b>	<b>valor total (R\$)</b>
Araguaia	Filosofia, Ciência e Vida	3.651.379
	Pátio Educação Infantil	1.926.403
Artmed	Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico	1.450.092
	Carta Fundamental	2.607.163
Confiança	Carta na Escola	3.209.220
Dimensão	Presença Pedagógica	3.326.116
Fundação Víctor Civita	Nova Escola	2.444.215
Instituto Ciência Hoje	Ciência Hoje das Crianças	3.345.859
Sabin	Revista de História da Biblioteca Nacional	4.136.328
	Cálculo - Matemática para Todos	4.321.749
Segmento	Língua Portuguesa	4.093.538
<b>total</b>		<b>34.512.062</b>

Fonte: MEC/FNDE/PNBE Periódicos.

### 1.2.3.1 – Uma profissionalização incompleta

Sobre o contexto francês, Pons (2014a) enumera as dificuldades de fazer reconhecer o jornalismo de educação como uma especialização. Segundo o autor, trata-se de área em que todo mundo julga ter experiência, por ter sido aluno, professor ou pai; chefes e dirigentes de publicações acham que um assunto pode ser relevante por razões prosaicas, como pelo fato de algo ter acontecido com o próprio filho; ainda, demandam conselhos sobre boas escolas e dicas de educação para as crianças.

O autor mostra, assim, que os profissionais do jornalismo de educação – que são sobretudo do sexo feminino – enfrentam grandes dificuldades para fazer valorizar sua especialização no seio de uma redação, por exemplo no momento de discutir a originalidade de um tema, o estatuto de uma informação ou a pertinência de um debate:

“A imagem de uma rubrica ‘trivial, evidente, acessível, conhecida de todos’ pode mesmo contribuir a mascarar a tecnicidade dessa área, ou sua imensidão, e favorecer uma forma de ‘jornalismo espontâneo’ segundo o qual basta ser pai – no caso, mãe – para ter a competência de cobrir a atualidade educativa.” (Pons, 2014a, p. 14, tradução nossa)

Ainda assim, Padioleau (1976) descrevia, já nos anos 1970, algumas modalidades concretas de afirmação e reconhecimento social da especialidade, levadas a cabo pelos próprios jornalistas de educação: redação de uma obra coletiva sobre o tema, atribuição de um prêmio para reportagens e almoços-debate.

Ainda que os três exemplos citados estejam hoje presentes no Brasil, não há registro de iniciativa autônoma dos jornalistas da área. Ao contrário, seus organizadores, sobretudo no que diz respeito a cursos e formações em serviço para profissionais da mídia, são atores do campo da educação com interesses específicos na área.

Tais iniciativas costumam contar com a adesão dos profissionais. Em nosso *survey* (capítulo 2), 53% dos respondentes declaram ter participado de alguma atividade de formação em serviço nos 12 meses anteriores ao preenchimento do questionário. Dentre esses, 92% declaram que os cursos, palestras, eventos, grupos informais de discussão ou clubes de autotreinamento contribuíram ou contribuíram muito para a formação.

A fragilidade formativa ajuda a explicar a postura dócil dos profissionais – diríamos submissa, em algumas ocasiões<sup>13</sup> – a esse tipo de atividade. **Nas graduações de jornalismo, não encontramos disciplinas ou cursos específicos sobre educação.** Em nosso *survey*, 99% dos jornalistas disseram não ter tido acesso a nenhuma formação em jornalismo de educação durante a faculdade, o que comprova a virtual ausência do assunto na formação

---

<sup>13</sup> Um pequeno instantâneo presenciado em primeira pessoa ajuda a ilustrar esse comportamento: 19 março de 2013, *V Seminário Internacional de Cobertura da Educação pela Mídia: Melhores Práticas*. Uma plateia de cerca de 30 jornalistas de educação da grande mídia brasileira ouve a fala de introdução proferida por João Batista Araujo e Oliveira. Personagem controverso, associado ao polo conservador do campo da educação, Batista foi secretário executivo do MEC em 1995 e é fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto. A ONG, organizadora do evento, possui um sistema de ensino e programas de alfabetização executados em parceria com o poder público. Dirigindo-se à plateia de jornalistas como “educador”, Batista enuncia uma fala de improviso com “questionamentos para estimular vocês [jornalistas de educação] a aprofundar o debate”. Os “questionamentos”, referentes à cobertura jornalística em educação, materializam-se em um elogio (o aumento da quantidade e da qualidade das reportagens em educação) e uma lista de críticas: predominância da agenda oficial com a “cópia de *press releases* sem o exercício do contraditório”, o encanto pelo modismo, a falta de continuidade, a falta de debate, a inexistência de jornalismo investigativo na área, o silêncio sobre temas relevantes como equidade no ensino, eficiência na gestão, o excesso de professores nas redes (sic) e a má qualidade da análise jornalística. A contundência da colocação merece ser transcrita: “Agora entrando no mérito do trabalho de vocês, quando existe, o nível de análise, eu diria... Para usar uma linguagem bem simpática, é no máximo modesto. Há muito pouca fundamentação... ‘Um estudo diz que’... Um estudo não diz nada! Um estudo é um estudo, a evidência é muito mais do que um estudo. ‘O pesquisador diz, o Fulano diz’. Então isso tudo é... A gente que está na área e quer ver a coisa melhorar, pensa: ‘Puxa vida, será que algum dia não vai chegar numa coisa mais equilibrada?’. Aí, [um jornalista] entrevista um grande cara, depois entrevista uma professora semianalfabeta e aí coloca a coisa como se fosse no mesmo nível, como se não tivesse um hierarquia de conhecimento.” Na plateia, nenhum sinal de indignação.

inicial. Mesmo em nível de pós-graduação, onde alguns cursos na modalidade *lato sensu*<sup>14</sup> abordavam o assunto, **não existe atualmente nenhum curso oferecido**, segundo sondagem na internet com as palavras de busca “jornalismo de/em/e educação”, “jornalismo educacional” e “jornalismo educativo”.

A ausência da rubrica na educação formal pode ser considerada um dos mais fortes indicadores de sua baixa institucionalização. Na análise de Pinell (2005) sobre a trajetória de progressiva especialização na medicina, a criação de cadeiras especializadas nas universidades é apresentada como um dos mais importantes observáveis no processo de legitimação de cada uma delas. No campo jornalístico, modalidades como jornalismo político, econômico, cultural e esportes desfrutam dessa condição há décadas.

Na cobertura de educação, é também aguda a fragilidade jurídica que prejudica o exercício profissional. Em sua dissertação de mestrado, Campagnucci (2014) analisa o silêncio dos professores no debate público por uma multiplicidade de fatores. Ocupam lugar de destaque no mutismo as chamadas “leis da mordaza”. A autora revelou que, em pelo menos 17 estados, vigoram medidas restritivas que impedem servidores públicos de concederem entrevistas de modo “depreciativo” à administração. Em estados como São Paulo, tais dispositivos foram revogados – muitos datam da ditadura ou são inconstitucionais, por afrontar o princípio da liberdade de expressão. Ainda assim, no caso da rede estadual paulista, os professores, “de forma difusa e nem sempre explícita” (Campagnucci, 2014, p. 70), acreditam que há algum tipo de proibição em vigor. Adicionalmente, tais normas continuam a ser invocadas pelas próprias secretarias em situações de anormalidade. A esse respeito, Campagnucci cita o exemplo da greve de 34 dias das escolas estaduais paulistas em 2010, ocasião em que a Direção de Ensino Leste 3 divulgou o seguinte memorando aos gestores escolares sob sua jurisdição:

“Prezados diretores,  
Agradecemos a preciosa atenção aos informes sobre os números de professores que estão aderindo à greve. Entretanto, em virtude dessa paralisação, a imprensa está entrando em contato diretamente com as escolas solicitando dados e entrevistas. Solicitamos ao Diretor da Escola para não atender a esta solicitação.”  
(Direção de Ensino Leste 3, em Campagnucci, 2014, p. 26)

---

<sup>14</sup> A extinta Universidade Bandeirantes (Uniban), comprada pelo grupo Anhanguera em 2011, oferecia a especialização “Jornalismo Educacional”. Já a PUC-SP oferecia a especialização “Jornalismo, Educação e Ciência”. Em novembro de 2015, ambos os cursos estavam desativados.



À dimensão legal das restrições soma-se o processo de profissionalização das fontes de que nos fala Neveu (2006) – o crescimento dos setores de assessoria de imprensa/comunicação ou relações públicas para controlar o fluxo de informações entre o jornalista e as mais diversas instituições. A particularidade do campo da educação é a concentração das informações nas mãos de poucos atores, notadamente de esferas governamentais (Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais). Munidas de uma espécie de superpoder informativo, as assessorias governamentais dão vazão ao fluxo de informações por meio de duas estratégias principais, ambas com potencial de frear o ímpeto investigativo dos repórteres da área.

A primeira é o vazamento seletivo por parte dos assessores, estratégia de dom e contradom explicitada por Neveu (2006) em que se troca informação exclusiva por divulgação. A troca assume ares de chantagem na medida em que uma denúncia contra uma secretaria, por exemplo, pode significar a interrupção do fluxo de notícias em *off* que provém das assessorias, com “furos” cuidadosamente liberados a conta-gotas para um jornalista.

A segunda é a postura centralizadora das assessorias no que diz respeito ao acesso aos professores e às escolas. Como jornalista de educação, testemunhei diversas vezes o *modus operandi* desses órgãos ao tentar entrevistar professores. Ainda que o contato inicial seja feito diretamente com o docente, este logo se refere à necessidade de aprovação de seus superiores (direção de escola ou direção regional), o que exige, por sua vez, o sinal verde das assessorias de imprensas. Essas, por seu turno, procedem a um escrutínio do enfoque da pauta para avaliar seu potencial de repercussão.

Se for positivo, o acesso é liberado, mas as visitas contam quase sempre com a presença de um profissional da área de comunicação para “auxiliar” o jornalista. Se for negativo, o acesso é negado. Nesse caso, as entrevistas com professores e alunos só ocorrem sob condição de anonimato. Muitas vezes, porém, o próprio professor desiste da entrevista. O mecanismo de “persuasão” das secretarias, como pude testemunhar, é novamente a chantagem. Os superiores “alertam” o professor de que a divulgação da reportagem pode ser prejudicial à escola e, principalmente, à carreira do profissional, podendo resultar em punições.

Na França, o problema foi contornado ainda nos anos 1970, por meio de um compromisso formal do governo a partir da pressão da Associação de Jornalistas de

Educação (Forestier, 2015, informação verbal)<sup>15</sup>. No Brasil, ao contrário do que ocorre nos Estados Unidos ou na França, os jornalistas de educação não contam com organizações desse tipo.

### 1.2.3.2 – As disposições de *habitus* no subcampo

Como as características do sistema de mídia e as condições de profissionalização impactam a atuação dos jornalistas de educação?

Primeiramente, a situação de desprestígio ocupa um lugar central na narrativa dos jornalistas ouvidos na etapa de entrevistas<sup>16</sup>. Profissional de veículo generalista, Tiago<sup>17</sup> indica o lugar inferior da educação na hierarquia da publicação. É interessante notar, ainda, as estratégias discursivas mobilizadas para amenizar a constatação:

“[No veículo] eu acho que a gente não é o mais prestigiado. Se for pegar numa ordem [de importância no caderno] é: administração [pública], transporte, segurança e educação. Estamos lá para baixo. (...) E no veículo, é economia e política (...) Eu acho que não tem a dimensão que deveria ter, mas nenhuma outra equipe do caderno tem tanta gente. É uma área em que a publicação tem tradição. (...) E se sai um negócio de IDEB, vira manchete do jornal tranquilamente, diferentemente de alguma coisa de cidades, por exemplo, que nem sempre [vira].” (Tiago, veículo generalista).

Já a fala de Damaris, também de veículo generalista, aponta para a fragilidade decorrente das pressões externas do polo econômico – no caso específico, a necessidade de um “tema vendedor” para a publicação:

“São poucas capas mesmo [de educação] que a gente dá. Tem que ter muito *punch* para gente embalar uma capa vendedora. Entram outras variáveis e tal.” (Damaris, veículo generalista)

Como se vê, no caso dos semanários, jornais e portais de notícia, o assunto raramente é considerado comercialmente atrativo, perdendo em importância em termos de chamadas de capa para outras editorias como política, economia, cultura e esporte. O interesse costuma surgir da chamada cobertura negativa (sobretudo atos de violência e

<sup>15</sup> Informação fornecida por Forestier em entrevista a este pesquisador. Rennes, em 30 de setembro de 2015.

<sup>16</sup> O detalhamento metodológico sobre a etapa de entrevistas encontra-se no capítulo 2.

<sup>17</sup> Nome fictício – como os dos demais entrevistados – para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Citações com possibilidade de identificação foram substituídas por referências genéricas (fonte X, órgão Y). Publicações impressas e sites foram indistintamente chamados de veículos.

indisciplina nas escolas) ou do jornalismo de serviços, associado a alguma efeméride da vida escolar – vestibulares, simulados, escolhas de escola pelos pais ou de carreiras pelos alunos etc.

Tais temas têm, ainda, potencial publicitário, podendo receber patrocínio de escolas e faculdades. Na forma de suplementos ou cadernos especiais, não raro são primeiro vendidos pelo departamento comercial aos anunciantes e somente depois encomendados à redação. A lógica de seleção de notícias, nesse caso, não passa primordialmente pelos critérios de relevância e interesse público. Obedece ao potencial comercial presumido – que, em situações normais, é considerado relativamente baixo quando educação é assunto jornalístico. Segundo dados do Ibope Monitor, no 1º semestre de 2014 a categoria “ensino escolar e universitário” foi apenas o 13º segmento em investimentos publicitários no país (Ibope, 2014a). A mesma fonte relata a presença de apenas uma empresa do segmento entre os 100 maiores anunciantes do país em 2012, a Anhanguera Educacional, na 86ª posição (investimento de R\$ 52,7 milhões) (Administradores.Com, 2013).

Mas a situação de desprestígio da educação nos jornais, semanários e portais generalistas tem um efeito paradoxal. Confirmamos o que Padioleau (1976) descreve em sua pesquisa de campo com os jornalistas de educação franceses: a autonomia dos setores julgados como não prioritários é mais acentuada. Segundo o autor, seus entrevistados afirmam ter mais liberdade pelo baixo interesse dos chefes na rubrica e pelo autorreconhecimento dos superiores de serem incompetentes na área – em outras palavras, os jornalistas obtêm a confiança da direção por conseguem afirmar seu status de especialistas.

Parece ser exatamente esse o caso das editorias de educação das publicações generalistas. Na fase de entrevistas, recolhemos vasta evidência de que jornais, semanários e portais não possuem uma linha editorial precisa sobre o tema, ficando a definição de pautas e enfoque concentrada nas mãos dos próprios jornalistas:

“O veículo não tem linha editorial. Para mim uma linha editorial diz o seguinte: ‘olha, aqui a nossa prioridade é educação básica, a gente acha que o importante é cobrir a educação pública’. Aqui não tem esse tipo de orientação. (...) Você tem essa linha editorial na política, na economia, mas você não tem na educação porque não tem gente acima de você, repórter de educação, que conheça o assunto. Não vejo linha editorial aqui e não via quando estava em outro veículo.” (Bernardo, veículo generalista).

“Acho que em educação tem uma coisa que fica à parte da questão ideológica do veículo (...). Não tem assim uma linha editorial (...). Talvez pela dificuldade do tema e pelas peculiaridades. Não tem.” (Tiago, veículo generalista)

“Não [tem linha editorial]. Eu tinha total liberdade para colocar os assuntos e eu meio que pautava a cobertura do veículo. Eu escrevia sobre o que eu quisesse. PNE, por exemplo, eu escrevi milhares de matérias a respeito. Foi algo que eu elegi como importante e acompanhei, fui à Conae, eu consegui fazer com que o veículo me mandasse para cobrir e a gente fez uma cobertura muito intensa.” (Mário, veículo generalista)

“Não, nós não temos [linha editorial]. A gente até é meio caótico nisso, talvez se tivesse fosse melhor (...). Eu acho que de fato a gente está aqui para tentar expor uma polifonia. Me incomoda um pouco quando a gente não consegue sair das mesmas fontes.” (Lúcia, veículo generalista)

“Se tem [linha editorial], não me avisaram.” (Bárbara, veículo generalista)

A ausência de linha editorial, porém, não significa poder ilimitado sobre o tema. Dois limites emergem com nitidez. O primeiro deriva do desprestígio da rubrica. Nos jornais, editoriais de educação, escritos pelos “chefes dos chefes”, como diz Tiago, geralmente prescindem das consultas aos setoristas. Em outras palavras, quando o tema ganha importância, os atores da área não são convocados para representá-lo.

Gislaine nos menciona uma situação semelhante: quando sua revista para professores da educação básica encontrava um “furo”, a ordem era repassá-la para a revista semanal, considerada mais “quente” e prestigiosa. O fenômeno é também observado na França. Forestier (2014) indica outros exemplos, como o envio de repórteres de política – e não de educação – em um pronunciamento presidencial sobre educação ou a abertura das tribunas dos jornais para polemistas que não são da área.

Entre os entrevistados, as reações vão da indignação resignada (Mário) à satisfação por manifestar uma opinião contrária à do jornal (Tiago):

“A publicação escreveu alguns editoriais sobre educação, eu não fui consultado e não concordava com as opiniões. E colunistas escreveram besteira, sabe? Você percebe que é gente que não é da área e está escrevendo ali.” (Mário, veículo generalista)

“Teve uma época que eu fiz uma cobertura de cotas. Meio que parecia que era um jornal de esquerda, sabe? Consegui emplacar tudo, foi bacana. Teve um dia que (...) eu achei mais *da hora* (...): o editorial do veículo estava lá: ‘contra as cotas, a USP tem um exemplo [de inclusão sem cotas] que dá certo’. Você virava quatro páginas e tinha lá: ‘modelo da USP não inclui negros’ porque eu fui lá ver os dados e [a cota social para a escola pública] não inclui [negros]” (Tiago, veículo generalista)

O segundo limite se dá quando a “linha editorial” concebida pelos jornalistas de educação cruza o interesse do poder político ou econômico. Nos casos de conflitos, o polo mais bem posicionado no campo do poder leva a melhor.

Para as publicações generalistas, as interferências se manifestam sobretudo na esfera política. O exemplo abaixo é luminar, por isso merece extensa descrição (o contexto específico foi suprimido para preservar o anonimato). Trata-se de reportagem de educação “adiada” para depois das eleições a pedido da chefia. Na visão do repórter, isso se deu pela simpatia da direção da publicação com o candidato da situação, que seria prejudicado com a divulgação do texto. O desprestígio se manifesta em múltiplas dimensões, seja na pressão política “por cima”, seja na “fraqueza” do responsável pela editoria que, em nome de não “se indispor”, não defende a reportagem junto aos superiores nem apresenta justificativa clara ao subordinado quanto aos motivos do veto, preferindo manter o véu da ambiguidade (“precisa ver”) quando algum interesse inconfessável se interpõe ao imperativo jornalístico:

“Teve uma vez que barraram uma matéria minha (...). Barraram porque, assim, o pessoal da assessoria [do candidato] veio de um jeito, já lá no chefe, falando que a matéria estava toda errada, que era um absurdo, que não tinha nada a ver. Meu chefe era meio fraco, mas eu falei: ‘a matéria está certinha, conversei com todo mundo (...), todos os especialistas, a matéria está correta’. (...) No dia seguinte, eu perguntei: ‘e aí, e a matéria?’. E ele: ‘precisa ver’. Porque o cara também não quer ficar se indispondo com o chefe dele (...). Também é melhor não ficar enchendo muito o saco, porque eu vou me queimar. (...) Eu fiquei puto, cara. Fiquei puto mesmo. Pensei até em pedir demissão, mas também não tinha motivo para pedir demissão. É do jogo, não tem jeito, cara, você tem que saber jogar, né? Da próxima vez, eu teria que vender melhor, a verdade é essa. Você tem que assumir a responsabilidade e pensar que da próxima vez você tem que vender de um jeito para ninguém barrar. E aí sair o negócio. É a melhor forma. Tentar dar um jeito de sair o negócio.” (Tiago, veículo generalista)

É de se registrar, ainda, a reação do profissional, que se irrita com a censura, mas a considera “do jogo”, elaborando hipoteticamente – e por conta própria – estratégias para evitar a repetição da proibição (“vender de um jeito para ninguém barrar”). Essa articulação individual, a cargo dos sujeitos que compõem o espaço social do jornalismo de educação, será mais bem explorada na conclusão deste trabalho.

A barreira do campo do poder é ainda mais clara nas redações de revistas para professores da educação básica. Como efeito presumido, a dependência de recursos governamentais alocados por meio de critérios pouco transparentes acarreta falta de combatividade de tais publicações enquanto *watchdog* das iniciativas governamentais. De fato, isso se verifica para pauta predominantemente apolítica das revistas para professores e pelas queixas de limitação ao direito de informar, como observamos em nossa sondagem. Conforme Bourdieu (1997), subsídios e apoios governamentais também podem funcionar

como censura econômica – e este parece ser precisamente o caso, como opina Lúcia, jornalista generalista com passagem pela imprensa especializada:

“Cheguei lá [na publicação] para conduzir uma cobertura de noticiário de política educacional. Em dois meses, eu percebi: como é que um veículo vai fazer uma cobertura isenta de política educacional tendo como seus maiores patrocinadores os governos que compram as revistas? Não ia acontecer.” (Lúcia, veículo generalista)

Estão presentes, ainda, indícios de tentativas de censura econômica por parte da publicidade. Remetem, a um só tempo, ao apagamento da fronteira igreja/estado de que fala Neveu (2006) e à precariedade financeira desse ramo específico do jornalismo de educação. No depoimento de Gislaine, é ilustrativo notar a referência eufemística do responsável de vendas, que denomina os anunciantes de “parceiros” da publicação, tentativa de revestir o termo de um simbolismo positivo e de justificar a conversa com a jornalista. Marilene, por sua vez, afirma que um integrante da equipe comercial chegava mesmo a participar das reuniões de pauta de sua publicação:

“Uma vez, um cara que vende anúncio veio falar que a gente tinha que ajudar. Eu perguntei o que tinha acontecido. Ele falou que tinha ido no grupo editorial X tentar vender anúncio e que eles tinham um exemplar da publicação em que uma entrevistada falava mal dos grupos editoriais vindos de fora. Ai, ele veio falar para gente tomar cuidado para não falar [mal] dos possíveis parceiros. Eu falei: ‘olha, você faz o seu que eu faço o meu’.” (Gislaine, veículo especialista)

“O comercial também participava da reunião de pauta. Tinha esse conflito. Eu achava esquisito quando [o representante do comercial] vinha perguntar se a pauta que estávamos planejando para dezembro não podia entrar em outubro porque em outubro teria um anúncio X.” (Marilene, veículo especialista)

### 1.3 – O impacto da reconfiguração social contemporânea sobre o jornalismo e os jornalistas

Neste item, analisamos o cenário contemporâneo de reconfiguração interna do campo jornalístico e de suas relações com o restante do universo social. Tendo como sintomas a incerteza e a insegurança, o panorama de mudanças é vivenciado como um agravamento dos ataques à autonomia. Seja pela crescente subordinação do campo jornalístico aos interesses do campo econômico, seja pelas alterações no processo comunicativo e no fluxo de produção de notícias, o jornalista vê em xeque os valores fundamentais da profissão (Hallin e Mancini, 2004; Ward, 2009) e sente ameaçado seu papel

de *gatekeeper* – ou seja, seu mandato social de mediador entre a realidade e o relato. O que parece estar em jogo, portanto, é a própria legitimidade da profissão.

O panorama de mudanças pode ser inserido dentro de um processo mais amplo de reconfiguração social. Numa revisão bibliográfica, encontramos três aspectos recorrentes nas análises da acelerada mudança no universo da mídia e do jornalismo.

O primeiro, a digitalização (Syvertsen *et al.*, 2014), inovação tecnológica (Hallin e Mancini, 2004) ou convergência (no sentido proposto por Gripsrud e Moe, 2010; Syvertsen *et al.*, 2014), provocou extensas transformações na produção e adaptações nos comportamentos de consumo tanto de indivíduos quanto de instituições sociais. Sem menosprezar a importância da dimensão tecnológica (a digitalização propriamente dita), Jenkins (2006) enxerga a convergência mais como uma mudança cultural, em que a cultura participativa e a inteligência coletiva não apenas guiam as transformações na produção de mídia, mas também se apresentam como uma fonte alternativa de poder midiático. Observa-se com frequência crescente “o comportamento migratório de audiências da mídia que vão a qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento que eles querem” (Jenkins, 2006, p. 36, tradução nossa).

O segundo, a fragmentação (Jenkins, 2006; Nielsen, 2012; Syvertsen *et al.*, 2014) ou segmentação (Barber, 2001), se refere à explosão no número de serviços de comunicação disponíveis para o público, acarretando aumento de concorrência (com diminuição das margens de lucro) e menor capacidade da mídia estabelecer consensos na sociedade.

O terceiro, o comercialismo (Hallin e Mancini, 2004) ou mercantilização (Bourdieu, 1997; Gripsrud e Moe, 2010; Syvertsen *et al.*, 2014), está ligado à propagação de princípios econômicos neoliberais, com a produção de mídia sendo considerada mais como uma mercadoria do que como um bem público. Segundo Hallin e Mancini (2004), essa seria a força mais poderosa para a homogeneização dos sistemas de mídia. Para Bourdieu (1997), seu principal indicador é a primazia do índice de audiência, sinalizando a pressão do campo econômico que se inicia pela televisão e se espalha ao restante do campo, mesmo sobre os jornais mais “puros”.

Os impactos presumidos de tais transformações sociais nas disposições de *habitus* dos jornalistas são vistos – ou pré-vistos, seria mais adequado dizer – de maneira pessimista pela bibliografia.

Pelo prisma do comercialismo, Hallin e Mancini (2004) enxergam os jornalistas mais focados na produção de entretenimento e informação que possam ser vendidos em vez de difundir ideias e criar consensos sociais. Harcup (2006, p. 54) lamenta que as notícias tenham trocado seu foco de “de desafiar quem está no poder” para “explorar os mais fracos”, indicando que o jornalismo abandonou os preceitos de relevância e interesse público em detrimento de elementos como: poder da elite, celebridade, entretenimento, surpresa, más notícias, boas notícias, magnitude, importância, *follow-ups* e agenda da mídia. Syvertsen *et al.* (2014) veem a mercantilização gerando desigualdade de acesso, reduzindo a diversidade e diminuindo a qualidade do noticiário.

Como decorrência da digitalização e da fragmentação, Mainsah e Morrison (2012) sublinham uma crescente tensão entre a visão tradicional do ambiente da mídia (com base na produção, distribuição e consumo) e a visão alternativa (considerada como um espaço para a participação, expressão, interação e criatividade). No que diz respeito à produção de mídia, o público caminha para a participação ativa (multitarefa, comentando, interagindo com outros públicos, realizando uma segunda leitura, remixando e produzindo novos produtos de mídia), em oposição aos espectadores passivos sentados na frente de meios de comunicação de massa só recebendo informações (Jenkins, 2006; Heinonen, 2011). O resultado é uma linha tênue na divisão entre produtores e consumidores. Sinalizando essa inflexão, os dois autores preferem chamar os consumidores de usuários (*users*). Para o escritor e futurista Alvin Toffler (apud Bruns, 2005), eles são *prosumers* (misto de *producers* e *consumers*). Para Bruns (2005), *produsers* (misto de *producers* e *users*).

Essa mudança levanta a questão de quem deve definir a agenda da mídia (Haas, 2007) ou, como rudemente colocado por Harcup (2006, p. 44): “Quem diabos são os jornalistas para decidir o que é ou não é do interesse público?”. Ward (2009) considera essa fase de *mixed media* como um ataque ao modelo jornalístico liberal e profissional, com a necessidade de redefinir os dois pilares, da verdade e da objetividade, sobre os quais a ética jornalística foi construída.



### 1.3.1 – Consequências no jornalismo brasileiro

As alterações globais no campo da mídia e do jornalismo reverberaram no contexto brasileiro de diversas formas. Apontamos sua influência em três aspectos: em termos de organização econômica, no que diz respeito à relação com o estado e no que tange às condições de exercício da profissão.

Quanto ao primeiro aspecto, Lima (2001, p. 94) aponta que o país vem seguindo, desde o primeiro governo FHC, a partir de 1995, a “onda mundial liberalizante de privatizações e desregulamentação” que tem incentivado o comercialismo. Alguns exemplos são a Lei 8.977/95 (“Lei do Cabo”) e a Lei 9.295/96 (“Lei Mínima”), que permitiram, respectivamente, a entrada de capital estrangeiro em até 49% das empresas de TV cabo e de telefonia celular e de telecomunicações via satélite. No tocante a empresas jornalísticas e de radiodifusão, a Emenda Constitucional 36/02 e a Lei Complementar 10.610/02 estabelecem um limite máximo de 30% para o capital estrangeiro, ficando a propriedade restrita a brasileiros natos ou naturalizados há mais de 10 anos.

As alterações, entretanto, não foram capazes de mudar significativamente o panorama do setor. Enquanto nas telecomunicações o controle anteriormente estatal passou às mãos de oligopólios privados com as privatizações ocorridas na década de 1990, na produção jornalística os grupos familiares seguem dominando as empresas. O coletivo de Comunicação Social Intervezes (2015) fala mesmo em aumento da concentração, com a saída de famílias tradicionais – notadamente Nascimento Brito (*Jornal do Brasil*) e Levy (*Gazeta Mercantil*) – e redução drástica dos negócios de outras – como os Civita (Abril). Conforme Lima (2001), a grande novidade no período foi o avanço significativo da participação das igrejas sobretudo na radiodifusão, seja diretamente via concessões, seja via arrendamento de horários e emissoras para a transmissão de programas religiosos.

A presença de elites políticas nas telecomunicações também continua, apesar das determinações constitucionais que proíbem parlamentares de manterem concessão após diplomados (art. 54) e que punem infrações com perda de mandato (art. 55). Na legislatura

2010-2014, 40 deputados ou senadores controlavam diretamente emissoras de radiodifusão. Na iniciada em 2015, são 44 no total (Intervozes, 2015).

Se as alterações liberalizantes e a desregulamentação não alteraram significativamente o quadro de elevadas pressões heterônomas sobre o campo do jornalismo, o processo de convergência descrito por Jenkins (2006) teve efeitos mais robustos, sobretudo no que diz respeito à organização econômica do campo. Avaliando o mundo da mídia na última década, Nielsen (2012) afirma que a tendência mais importante foi o aumento do número de opções disponíveis a audiências e anunciantes. Tal aspecto é observável com mais nitidez nas democracias consolidadas, mas já se mostra perceptível em países emergentes como Índia e Brasil.

Em termos financeiros, surgem fragilidades nas linhas de receita das empresas jornalísticas. No que diz respeito à venda direta ao consumidor, apesar do crescimento das receitas com assinantes na TV por assinatura, a mídia impressa ostenta índices estáveis no caso dos jornais e declinantes no caso das revistas. Mesmo nos períodos recentes em que houve crescimento da mídia impressa, este foi inferior à média do mercado de mídia e apresentou queda em termos de circulação per capita – menos 7% entre 2000 e 2009 no caso dos jornais, seguindo tendência de declínio mais claramente observável na Europa e Estados Unidos (Nielsen, 2012).

A receita publicitária, por sua vez, ainda que pese o grande crescimento do mercado publicitário brasileiro entre 2003 e 2013, apresenta-se diluída, sobretudo pela ampliação do alcance da internet. Nessa mídia, há um agravante: com o avanço da publicidade focada em usuários, o bolo publicitário tem sido dividido não apenas entre empresas produtoras de conteúdo, mas também entre serviços que o aglutinam, selecionam ou o compartilham. São exemplos os anúncios direcionados por perfil (*adwords*) em mecanismos de busca como Google e em redes sociais como Facebook. Para se ter uma ideia, 65% do montante investido em publicidade na internet em 2013 foi para sites de *search* (mecanismo de busca e classificados), ficando para os produtores de conteúdo a menor fatia (35%, cifra que ainda engloba redes sociais) (IAB-Brasil, 2014). Citando a revista *The Economist*<sup>18</sup>, Nielsen (2012, p. 19) afirma que “o negócio de vender palavras para leitores e vender leitores para anunciantes está ruindo”.

---

<sup>18</sup> THE ECONOMIST. **Who killed the newspaper?** *The Economist*, 24 de agosto de 2006.

No Brasil, o setor mais afetado é a mídia impressa. No mercado publicitário, entre 2008 e o 1º semestre de 2014 (respectivamente, primeiro ano a considerar a internet e o último período com dados disponíveis), jornais viram sua fatia no bolo de investimento em propaganda diminuir de 25% para 14%. Revistas apresentaram queda de 9% para 5% (Ibope, 2010; 2014b).

No que diz respeito à relação com o estado, em linhas gerais, manteve-se a dependência dos anúncios publicitários do poder público e da compra direta de publicações, sendo que a interrupção de um dos dois fluxos – observável, por exemplo, no início do segundo mandato de Dilma Rousseff, em 2015 – teve consequências graves para a sobrevivência das publicações (ver item 1.3.3).

Avaliando as transformações do ponto de vista da produção jornalística, Nielsen (2012) indica prejuízos à diversidade da produção e ao alcance das notícias. O autor fala em dissociação entre lucros na mídia e investimento em notícias, uma vez que os novos concorrentes emergentes – por exemplo, a TV paga – apresentam investimento minúsculo em jornalismo. Nos veículos impressos, justamente os maiores empregadores de jornalistas, os cortes têm se multiplicado. Reportagem da Agência Pública relata em 2013 um aumento de 37,9% nas demissões de jornalistas homologadas na cidade de São Paulo em relação ao ano anterior (Fonseca *et al.*, 2013). Desde 2012, demissões em massa (os “passaralhos”, junção de duas palavras num jargão agressivo que remete a revoadas destruidoras) ocorreram tanto em grandes redações – *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *Editora Abril*, *Valor Econômico* – quanto em menores – como *Caros Amigos*. Publicações tradicionais, como *Jornal da Tarde*, *Brasil Econômico*, *Capricho*, *Guia 4 Rodas* e *Info* deixaram de circular.

O contexto de enxugamento de vagas colide com os efeitos da inflação de jornalistas no mercado – decorrente da acelerada expansão da oferta de cursos superiores entre 1990 (60 cursos) e 2010 (316 cursos), segundo dados de Mick (2012). Analisando bibliografia sobre o assunto, o autor enumera efeitos como aumento da concorrência, desagregação da categoria com a fragilização dos sindicatos, substituição de veteranos por outros mais jovens, precarização contratual via pagamentos por tarefa (*freelancing*) ou contratos como pessoa jurídica, relativização dos padrões deontológicos e do pensamento crítico em nome dos valores do mercado.

Em termos de condições de trabalho, multiplicam-se as exigências para que o profissional tenha uma atuação multimídia e acumule funções, atuando com tempo exíguo e

crescentemente pressionado a produzir notícias em tempo real (Champagne, 2005). Soa coerente um cenário com o descrito por Heloani (2003), que identificou empiricamente um alto nível de stress na atividade jornalística brasileira e a banalização de uma qualidade de vida deteriorada. “A maior parte dos profissionais admitiu a possibilidade de tornarem-se descartáveis e consideram ‘natural’ a contínua mudança de emprego” (Heloani, 2003, p. 78).

Para o autor, os jornalistas persistem na profissão por uma certa fetichização da função, embora tenham aumentado as desistências de quem “não suporta mais adiar a felicidade e teme não aguentar o ritmo de trabalho por muito tempo” (Heloani, 2003, p. 80). Kucinski (2005) trata o abandono do ofício de forma ainda mais pessimista, chegando a falar na morte do jornalismo como vocação: “o jornalismo é hoje uma profissão de passagem, da qual a maioria procura fugir logo que consegue emprego mais bem remunerado, menos estafante e menos controlado” (Kucinski, 2005, p. 110).

### 1.3.2 – Consequências no jornalismo de educação

No subcampo da educação, o contexto de migração da audiência para a internet, somado à retração econômica iniciada em 2014, teve efeitos terríveis sobre o segmento, iniciando uma nova onda de interrupção de publicações.

Entre os veículos considerados para essa pesquisa, houve diminuição de equipe em ao menos dois jornais e um portal (*Estado de São Paulo*, *Folha de S. Paulo* e *UOL Educação*), demissões em massa e juniorização em ao menos duas revistas para professores (*Nova Escola* e *Educação*), desmonte de editoria em dois portais (*R7* e *Ig*), terceirização da produção em um portal (*Terra*) e fechamento de ao menos três revistas para professores da educação básica (*Gestão Escolar*, incorporada em versão resumida como caderno de *Nova Escola*, *Carta na Escola* e *Carta Fundamental*).

Aponta-se, portanto, que a rubrica tende a sentir as perturbações de forma mais acentuada – sobretudo seu polo especialista, o das publicações para professores, frontalmente atingida pela interrupção das compras governamentais do programa PNBE-Periódicos.

A fragilidade dos veículos de um lado, e o aumento de relevância do tema educação na sociedade de outro, abriu espaço para o surgimento de novos atores na cobertura. A novidade é que se trata de *players* não jornalísticos. De um lado, institutos e fundações ligados a empresas ou às famílias que controlam companhias: Fundação Telefônica Vivo (Telefônica e Vivo), Fundação Lemann (Ambev), Fundação Estudar (Ambev, Banco BTG Pactual e Falconi Consultores de Resultados), Compromisso Todos pela Educação (Dpaschoal, Bradesco, Itaú e Gerdau), Fundação Bradesco (Bradesco), Fundação Roberto Marinho (Organizações Globo), Fundação Victor Civita (Grupo Abril e Gerdau), Instituto Natura (Natura), Cenpec (Itaú) e Instituto Inspirare (Odebrecht) são alguns exemplos. De outro lado, ONGs e movimento sociais ligados à educação – Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Ação Educativa (ambas apoiadas por agências internacionais de cooperação, agências multilaterais, órgãos governamentais e institutos e fundações empresariais) são os mais eloquentes.

Em vez de atuarem apenas como fontes de informação, tais instituições contam com equipes de jornalistas para produzir sua própria cobertura sobre o tema, com enfoque adequado a seus interesses no campo e com atuação por vezes mais semelhante a de relações públicas (na promoção de seus pontos de vista, eventos e produtos ligados à área) do que propriamente jornalística.

Parecem representar a tendência descrita por Nielsen (2012, p. 70): “[no setor de produção de notícias], filantropos e proprietários com interesses pessoais podem ter maior papel no futuro, como tiveram no passado”, o que no caso do campo da educação brasileiro pode ser problemático. Em seu estudo sobre a introdução de iniciativas de tecnologias de comunicação e informação (TIC) no Estado de São Paulo, Prazeres (2013) demonstra que diversas empresas (Abril, Vivo/Telefônica, Globo, Oi, Claro etc.) possuem convênios ou parcerias firmados com a secretaria de Estado da educação, sendo os contratos executados por meio dos braços sociais (institutos e fundações) ligados a essas corporações.

#### 1.4 – Considerações finais

A análise macro nos permite enxergar algumas coisas com maior nitidez e outras, nem tanto. A caracterização do espaço social do jornalismo de educação como subcampo, por exemplo, pode ser aceita apenas provisoriamente. Vislumbra-se uma hierarquia entre as especialidades jornalísticas, com a educação ocupando posição de pouco prestígio. Entrevê-se uma disputa entre atores orientada por lógica própria, oriunda, por sua vez, das regras gerais do jornalismo, mas a imagem é pouco evidente. Menos nítido(s), ainda, é(são) o(s) princípio(s) de hierarquização do espaço. Não fica claro se ela se dá pela oposição entre o polo generalista e o especializado. Também pouco se pode dizer sobre a morfologia do campo, das estratégias e das práticas efetivas de seus atores.

Por ora, cumpre iluminar o que parece mais visível, o que efetivamente se percebe a partir de uma análise histórico-estrutural entre o espaço social mais amplo, o campo do jornalismo mundial e brasileiro e o subcampo do jornalismo brasileiro de educação.

Em uma tentativa de síntese, pode-se classificar o jornalismo de educação brasileiro como um espaço social sujeito à agudização da heteronomia e da dominação por campos de maior prestígio. Arriscamos a metáfora da matriosca, o brinquedo constituído de uma série de bonecas colocadas umas dentro das outras. O jornalismo de educação seria a peça menor, encaixado no espaço dominado dentro do jornalismo brasileiro, a peça média, por sua vez também dominado na inserção no espaço do poder, a peça maior.

De modo análogo, as condições de profissionalização são também bastante frágeis. Novamente na imagem dos encaixes sucessivos, o comercialismo, a dependência do Estado, a falta de garantias jurídicas e a baixa presença de observáveis institucionais de autonomia são mais visíveis no jornalismo de educação do que em especialidades mais nobres do jornalismo brasileiro, este menos profissionalizado do que seus congêneres anglo-saxão e francês, por sua vez representantes clássicos de uma profissão definida de maneira imprecisa quando comparada com outras mais solidamente codificadas, como a medicina e o direito.

Prosseguindo com a analogia, pode-se hipotetizar que um espaço social como o que está em tela – daí falarmos em subcampo laxo, de influência frouxa e superficial – tenha grandes dificuldades para impor seus modos de ser, sentir, agir e pensar sobre aos agentes que ocupam seu universo. Parece coerente, ainda, que tais agentes precisem buscar outras referências para a construção de disposições de *habitus* que possibilitem a ação – daí falarmos em identidades jornalísticas inconsistentes.

Ressaltamos, porém, que numa escala macro de análise, o delineamento de disposições de *habitus* reveste-se de um caráter vagamente preditivo, alimentando, inclusive, simplificações catastrofistas (Kucinski, 2005) ou deterministas (Accardo *et al.*, 2007; Accardo, 2010). Embora o mapeamento do campo e a explicitação dos observáveis de profissionalização possam nos auxiliar a obter uma resposta, eles nos autorizam a pensar mais em termos de condições de possibilidade sobre as disposições de *habitus* do que em afirmações taxativas. Uma compreensão mais aprofundada sobre os ingredientes da identidade jornalística contemporânea exige uma aproximação da análise em direção ao sujeito, operação que procuraremos realizar nos capítulos seguintes.

## Capítulo 2 – Jornalistas de educação no Brasil: morfologia, trajetórias de socialização e perfis identitários

Este capítulo tem por objetivo apresentar as características morfológicas, de socialização e de perfis identitários dos jornalistas que cobrem educação na grande imprensa brasileira. Busca-se construir esse panorama a partir de uma escala sociológica intermediária entre a macro e a micro – portanto meso-sociológica – baseada na análise de dois procedimentos empíricos.

O primeiro é um *survey* – quantitativo –, composto de questões macrossociológicas (aspectos demográficos, posicionais e políticos da categoria), sobre influências socializadoras (socialização familiar, escolar e no ambiente profissional) e opiniões sobre polêmicas da educação (políticas públicas, dificuldades na aprendizagem enfrentadas pelos alunos e concepções de ensino). O segundo, qualitativo, foi uma rodada de entrevistas semiestruturadas, com sujeitos selecionados no conjunto da população para detalhar os resultados da enquete.

Em termos teóricos, nosso mapeamento estabeleceu três diálogos principais. O primeiro, com a sociologia posicional, visava pôr à prova a hipótese de que a um determinado feixe de características posicionais (educação, ocupação, renda etc.) corresponderia uma determinada identidade disposicional (tendências de ser, agir e pensar). Os dados obtidos demonstram que, se é possível falar em um “perfil médio” de disposições a partir de um conjunto homogêneo de características macrossociológicas – os profissionais são majoritariamente jovens, membros das camadas médias em termos econômicos e da elite em termos culturais –, tal perfil não se assemelha ao traçado de determinados autores (Bourdieu, 1997; Accardo *et al.*, 2007; Accardo, 2010). Como regra, os jornalistas de educação, embora portadores de disposições de *habitus* próprias das camadas médias, manifestam uma **posição indefinida – e não de adesão** – às lógicas dominantes de mercado quanto ao tema que cobrem.

Um segundo diálogo se deu com a sociologia do indivíduo. Problematizando a insuficiência da ideia de perfil médio, procedemos a um cruzamento de dados do *survey* e à análise dos textos das entrevistas para aferir se havia, ou não, uma variedade de perfis



identitários na população estudada. A análise demonstrou que sim. Um procedimento de construção tipológica indicou ao menos três categorias de jornalistas de educação: **os generalistas, os especializados e os especialistas**. Cada um dos grupos, portador de diferentes retóricas acerca da profissão, se origina a partir de processos socializadores não-homogêneos, que estão situados sobretudo no âmbito do ambiente de trabalho.

Num terceiro momento, retomamos o diálogo com a teoria dos campos, em busca dos princípios de hierarquização do espaço social. Nossa análise questiona a ideia de subcampo organizado em torno da especialização (Marchetti, 2005). Encontramos três fatores principais de hierarquização do campo – **proximidade com o poder, segregação sexual atípica e especialização híbrida** – que pouco respondem aos efeitos específicos do subcampo, reforçando o caráter epidérmico já mencionado no capítulo 1.

Este texto está organizado em quatro partes.

A primeira, “*survey*: interposição metodológica”, explicita as escolhas metodológicas gerais para a montagem do questionário e sua validação.

A segunda, “apresentação dos resultados”, traz os achados do *survey* em seus três eixos fundantes: características macrossociológicas, influências socializadoras e opiniões sobre polêmicas da educação. Apesar de entendermos que uma tese deve restringir o espaço a informações não-analíticas, optamos por incluir esse item relativamente extenso e de caráter descritivo tanto pelo pioneirismo do questionário quanto pelo ineditismo dos dados obtidos. Nessa opção, inspiramo-nos em Mick e Lima (2013, p. 17): “a intenção de publicar um relatório descritivo, focado eminentemente nas questões quantitativas, é permitir à comunidade acadêmica (...) uso amplo e imediato de informações colhidas recentemente”.

A terceira parte, “análise dos resultados”, é composta por quatro subitens. Na primeira, “um outro perfil médio”, cotejamos os dados da relação posição-disposição com os pressupostos da teoria sociologia posicional. Na segunda, “entrevistas e tipologia: interposição metodológica”, explicitamos as linhas mestras tanto da criação da grade de perguntas das entrevistas semiestruturadas quando o caminho escolhido para o tratamento de dados. Na terceira, “tipos de jornalistas e suas retóricas”, apontamos os atributos que distinguem jornalistas generalistas, especializados e especialistas. Na quarta, “eixos de hierarquização no jornalismo de educação brasileiro”, caracterizamos as relações de

dominação com base nos aspectos de proximidade com o poder, segregação sexual e especialização híbrida.

Por fim, na quarta parte, “considerações finais”, procuramos avaliar os achados em função da escala metodológica privilegiada, a meso-sociológica.

## 2.1 – Survey: interposição metodológica

O mapeamento do perfil médio do jornalista de educação brasileiro se alicerça, fundamentalmente, no *survey* aplicado a 92 dos 96 jornalistas que compõem a população analisada.

Trata-se de uma amostra não aleatória correspondente a 96% da população total pesquisada. São profissionais da grande imprensa nacional (escrita e digital) dos principais jornais, semanários, sites e revistas de divulgação da educação.

Foram incluídos na análise os jornais *Correio Braziliense*, *O Estado de São Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e *Valor Econômico* (com seus respectivos sites), os semanários *CartaCapital*, *Época*, *Istoé* e *Veja* (com seus respectivos sites), as revistas para professores *Carta na Escola/Carta Fundamental*, *Educação/Escola Pública*, *Gestão Escolar*, *Nova Escola*, *Pátio Ed. Infantil/Ensino Fundamental/Médio*, *Profissionalizante* e *Técnico* (com seus respectivos sites), e os portais de internet *Agência Brasil*, *G1*, *Ig*, *R7*, *Terra* e *UOL*. O número de respondentes em cada veículo foi o seguinte:

Tabela 2 – Jornalistas entrevistados por tipo de mídia, categoria e veículo

tipo de mídia	categoria	veículo	respondentes
Imprensa e digital	jornais	Correio Braziliense	3
		Folha de S. Paulo	2
		O Estado de São Paulo	3
		O Globo	5
		Valor Econômico	2
	semanários	Veja	3
		Istoé	1
		Época	2
		CartaCapital	1

impressa e digital	revistas para professores da educação básica	Nova Escola	14
		Gestão Escolar	6
		Educação/Escola Pública	18
		Carta na Escola/Fundamental	3
		revistas Pátio	6
digital	portais	UOL educação	6
		G1 educação	3
		R7 educação	2
		Terra Educação	6
		Ig educação	3
		EBC/Agência Brasil	3
		<b>total</b>	<b>92</b>

O questionário é composto por 248 questões e possui três partes: a primeira, de dados macrossociológicos, trata da caracterização demográfica, posicional e política dos profissionais. Nessa etapa, realizamos, sempre que possível, um cotejamento dos dados por nós obtidos com o levantamento de Mick e Lima (2013), *Perfil do Jornalista Brasileiro*, tida como a pesquisa quantitativa mais completa sobre a categoria jornalística já realizada no país. O objetivo é permitir uma comparação rápida dos resultados de nosso estudo com o panorama mais amplo da profissão<sup>19</sup>.

A segunda, sobre trajetórias de socialização, mede a influência de três matrizes socializadoras apontadas pela bibliografia (Accardo *et al.*, 2007; Accardo, 2010) como as mais relevantes para a construção das identidades profissionais: a familiar, a escolar e a do trabalho. Estabelecemos diálogo com teóricos da socialização (Elias, Bourdieu, Lahire e Martuccelli) que concebem os esquemas de pensamento, sentimento e ação dos agentes como influenciados (em maior ou menor grau, dependendo do enfoque do autor) pelas configurações estruturais do campo e pelos percursos biográficos individuais.

A terceira parte, sobre opiniões de educação, visa situar os jornalistas em algum ponto do espectro ideológico do conflito principal da contemporaneidade: o embate entre políticas de proteção social e políticas de mercado (Martuccelli, 2007).

<sup>19</sup> A ressalva diz respeito às diferenças de metodologia entre os dois estudos. Enquanto a pesquisa de Mick e Lima (2013) se constitui num levantamento de amostra aleatória com distribuição regional equivalente à encontrada nos registros profissionais de jornalistas, nossa pesquisa tem uma amostra não-aleatória correspondente à quase totalidade da população pesquisada (n=92, num universo de 96 jornalistas).

O questionário foi construído com a colaboração de diversos pesquisadores. O processo de validação do questionário ocorreu entre janeiro e abril de 2013. Sua elaboração consistiu de 18 etapas<sup>20</sup>.

Uma vez finalizado, o questionário foi enviado por e-mail com link de acesso às perguntas no sistema escolhido para a realização da enquete (Google Form). Os envios iniciais foram a conhecidos do pesquisador – também jornalista de educação. Esses primeiros profissionais ajudaram a dimensionar a população total nos veículos em que trabalhavam. Quando não havia nenhum conhecido no veículo pesquisado, pedimos indicações a conhecidos, coletamos e-mails na internet (por meio dos expedientes das publicações e da rede social profissional *LinkedIn*) e repetimos a operação de dimensionamento da população. Em diversos casos, foram necessários o envio de vários e-mails ou contatos telefônicos com os sujeitos pesquisados como incentivo à resposta do questionário.

O preenchimento se deu de maneira remota, pelo computador, e alimentou uma planilha que contempla os dados brutos de todos os respondentes. As respostas foram dadas entre 6 de maio de 2013 e 24 de setembro de 2013.

A elaboração do questionário considerou a contribuição de diversas referências. As questões demográficas foram adaptadas do Censo Demográfico (Ibge, 2010a). Para a identificação das experiências de socialização familiar, propusemos a autoavaliação sobre o tipo de educação recebida, quantificamos o total de cursos extracurriculares realizados na

---

<sup>20</sup> Reunião preliminar com orientadora profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, seguido de revisão das questões; primeiro pré-teste, com dois jornalistas de educação (excluídos da população analisada), seguido de revisão das questões; apresentação do questionário para os pesquisadores do Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP), seguido de revisão das questões; reunião preliminar com grupo de estatísticos do IME-USP, responsáveis pela análise estatística do questionário, seguido de revisão das questões; reunião com o economista Ernesto Faria (Fundação Lemann), especialista em análises de dados educacionais, seguido de revisão das questões; segundo pré-teste, com dois jornalistas de educação (excluídos da população analisada e distintos do primeiro pré-teste), seguido de revisão das questões; apresentação do questionário à especialista Regina Scarpa, doutora em educação pela FEUSP e então coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, seguido de revisão das questões; reunião final com orientadora profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, seguido de revisão das questões; reunião final com grupo de estatísticos do IME-USP, seguido de revisão das questões. No Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP), participaram com comentários sobre o questionário os pesquisadores Ana Sefton, Elias Evangelista Gomes, Fernanda Campagnucci, Gabriela Abuhab Valente, Marcia Cardoso e Paula Reis. Para a análise estatística, estabelecemos uma parceria com grupo coordenado pelo estatístico William Amorim, mestrando em Estatística pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), composto ainda pela mestranda Amanda Amorim Holanda e pelos estatísticos Gerson Kumagaia e Giovanna Isolani, todos da mesma instituição. Nenhum dos pesquisadores citados é responsável pela versão final nem por eventuais equívocos do instrumento.

infância e adolescência e adaptamos o inventário de Marturano (2006), que quantifica observáveis do investimento familiar na educação. Há três grades de perguntas que se focam na realização de atividades, posse de publicações e posse de livros. Uma quarta grade avalia o acompanhamento de afazeres escolares. As quatro grades são então pontuadas, conforme tabela abaixo, e depois divididas pela máxima pontuação possível. O resultado final nos gera o escore de investimento familiar na educação, variável de zero (mínimo investimento) a um (máximo investimento).

Tabela 3 – Inventário de investimento familiar na educação: perguntas e pontuação\*

	pontuação
<b>Na infância, quais atividades você realizava com frequência em casa? (assinale quantas alternativas desejar)</b>	
Brincar	1
Jogar video-game ou outros jogos	1
Assistir a filmes	1
Assistir TV	1
Contar histórias e casos	1
Ler livros, revistas	1
Conversar sobre como foi o dia na escola	1
Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV	1
Atividades domésticas junto com os pais (lavar carro, almoço etc.)	1
Outras	1
<b>Que tipo de publicações havia na sua casa? (assinale quantas alternativas desejar)</b>	
Jornal	1
Revista de notícias	1
Revista de TV	1
Revista feminina	1
Revista de fotonovela	1
Revista de esporte	1
Revista religiosa	1
Gibi	1
Outra	1
<b>Que tipo de livros havia na sua casa? (assinale quantas alternativas desejar)</b>	
Escolares	1
Romances, contos, literatura	1
Livros infantis	1
Religiosos (Bíblia, evangelhos, catecismo)	1

Técnicos, científicos	1
Enciclopédias	1
Dicionário	1
Livro de arte	1
Outros	1

**Quem acompanhava você nos seguintes afazeres escolares?**

	ninguém	mãe	pai	mãe e pai	outra pessoa
Verificar se o material escolar está em ordem	0	2	2	3	1
Avisar quando é hora de ir para a escola	0	2	2	3	1
Supervisionar a lição de casa	0	2	2	3	1
Supervisionar o estudo para as provas	0	2	2	3	1
Comparecer às reuniões da escola	0	2	2	3	1
Acompanhar as notas e a frequência às aulas	0	2	2	3	1

\*adaptado de Marturano (2006).

Quanto à socialização de matrizes culturais, de que recolhemos apenas indícios, inspiramo-nos em questionário produzido pela profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, avaliando a influência socializadora da cultura em três eixos: cultura de massa, cultura lúdica ou de saída e cultura erudita.

No tocante à socialização escolar e acadêmica, as questões sobre a trajetória escolar no ensino fundamental e médio foram adaptadas do Manual do Inscrito e Questionário Socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2008 (Inep/Mec, 2008); questões sobre a trajetória escolar no ensino superior foram adaptadas do Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2011 (Inep/Mec, 2011a).

Para a avaliação da socialização profissional, recorreremos à elaboração própria de questões sobre trajetória profissional, fatores de escolha da profissão, cotidiano profissional, mudanças na profissão, interferências intrínsecas e extrínsecas à atividade profissional, práticas jornalísticas, práticas no jornalismo de educação e satisfação profissional. Inspiramo-nos no panorama traçado por Neveu (2006) e Nielsen (2012), e em adaptações de Figaro (2012), Deloitte e Comunique-se (2012) e Mick e Lima (2013).

A construção do questionário sobre polêmicas da educação será mais detalhada por seu caráter experimental. Num olhar de relance, pode-se considerar o instrumento um tanto

caricatural. Acolhemos a crítica, mas sustentamos que as afirmações sintéticas propostas nesta etapa do *survey* são válidas para um estudo exploratório como o nosso. Ademais, representam um esforço pioneiro de mensuração das características apontadas, sendo parte de um rigoroso esforço de reflexão coletiva durante o processo de validação. Vale o alerta, porém, de que as afirmações não devem ser analisadas isoladamente, nem em separado do conjunto de outras questões que compõem o perfil. Elas tampouco permitem conclusões definitivas, embora em conjunto forneçam indícios sobre o posicionamento ideológico mais amplo de cada respondente.

As controvérsias abordadas foram categorizadas em três eixos: políticas públicas, dificuldades na aprendizagem e concepções de ensino. Para estruturar a grade de questões sobre políticas públicas em educação, referenciamos em Martuccelli (2007). O autor afirma que duas principais lógicas definem os limites do conflito central das sociedades modernas: a lógica de mercado e a lógica de proteção social. Conforme o autor:

“A atual fase histórica se apresenta, especialmente nos países do Norte, como a mescla desigual entre um capitalismo cada vez mais globalizado, ‘liberado’ das coerções da proteção social, e a manutenção e mesmo a renovação do Estado de bem-estar social.” (Martuccelli, 2007, p. 117)

Utilizamos essa oposição como moldura para as controvérsias no campo da educação. Apoiados no estado da arte de Vieira e Vidal (2014), identificamos seis temas norteadores das discussões atuais sobre políticas públicas em educação: financiamento, currículo, avaliação, novos atores, acesso e gestão. Cada um dos temas recebeu quatro afirmações, sendo duas ligadas à lógica de mercado e duas ligadas à lógica de proteção. Por meio de escala Likert – matriz com cinco gradações, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) –, os respondentes expressaram suas opiniões. Para detectar eventuais incoerências, as questões foram agrupadas em pares, cujo termo oposto traz sentido contrário ao da afirmação anterior, conforme tabela:

Tabela 4 – *Survey*: afirmações sobre políticas públicas

tema norteador	afirmações do questionário	
	lógica de mercado	lógica de proteção social
<b>financiamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No Brasil, investe-se quantidade de recursos suficiente na educação</li> <li>O maior problema do financiamento da educação brasileira é a má gestão dos recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sou favorável ao investimento de 10% do PIB em educação</li> <li>O maior problema do financiamento da educação brasileira é a falta de recursos</li> </ul>

<b>currículo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sou favorável à adoção de um currículo nacional para o ensino</li> <li>• Sistemas de ensino apostilados melhoram a qualidade da educação. Sou favorável a eles</li> <li>• A divulgação de rankings de notas de escolas em avaliações externas é boa: joga luz nos bons exemplos que podem ser replicados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sou favorável à autonomia curricular de cada escola</li> <li>• Cada escola deve ser livre para selecionar seus livros didáticos</li> <li>• A divulgação de rankings das notas de escolas em avaliações externas é ruim: estigmatiza as escolas fracas</li> <li>• Sou contra recompensar individualmente professores por mérito. Isso causa competitividade e falta de colaboração entre pares</li> </ul>
<b>avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sou favorável à remuneração diferenciada de professores de acordo com o resultado das avaliações externas</li> </ul>	
<b>novos atores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A entrada de Institutos e Fundações privadas no debate sobre educação tem ajudado a melhorar a qualidade das políticas públicas na área</li> <li>• Soluções educacionais que deram certo em outros países deveriam ser adotadas por aqui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institutos e Fundações têm uma influência excessiva nas políticas públicas em educação</li> <li>• Importar soluções de outros países desconsidera o contexto e o histórico de tentativas locais</li> </ul>
<b>acesso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A meritocracia deve ser o único critério de acesso ao ensino superior</li> <li>• Sou a favor das políticas de bolsas e financiamento (ProUni, Fies etc.) para estudantes carentes em universidades privadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sou favorável à política de cotas para o acesso à universidade pública (critério étnico ou socioeconômico ou aluno de escola pública)</li> <li>• O dinheiro gasto com as políticas de financiamento estudantil em universidades privadas deveria ser destinado à criação de mais vagas em universidades públicas</li> </ul>
<b>gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na gestão escolar, a prioridade número 1 deve ser a profissionalização dos gestores</li> <li>• Numa escola pública, a busca por parceiros (setor privado, ONGs ou governos) pode ajudar a melhorar a qualidade da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na gestão escolar, a prioridade número 1 deve ser a gestão democrática</li> <li>• Escolas públicas devem buscar parcerias apenas no setor público e no interior das redes em que estão inseridas</li> </ul>

Pergunta do questionário: “Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre políticas públicas em educação. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas uma alternativa em cada item)”.

Já a inclusão do tema dificuldades na aprendizagem foi selecionado pela relevância atual do debate sobre qualidade do ensino. Interessa saber quem os jornalistas responsabilizam pelo fracasso educacional ainda prevalente no Brasil: estrutura educacional, currículo, ensino e gestão, contexto sociocultural e aluno. As questões foram adaptadas do Questionário do Professor do SAEB-Prova Brasil 2011 (Inep/Mec, 2011b), com o uso de escala Likert de cinco gradações.



Tabela 5 – Survey: afirmações sobre dificuldades na aprendizagem

<b>dimensão</b>	<b>afirmações do questionário</b>
<b>responsabilização infraestrutural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.</li> <li>• Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.</li> <li>• São resultado do fracasso das ações empreendidas pelos órgãos governamentais.</li> </ul>
<b>responsabilização curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.</li> <li>• Estão relacionadas ao não cumprimento do conteúdo curricular.</li> <li>• Estão relacionadas ao pouco tempo efetivo de aula durante os dias letivos.</li> </ul>
<b>responsabilização do ensino e da gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrem devido à má qualidade do trabalho dos professores e gestores escolares.</li> <li>• Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.</li> <li>• Relacionam-se à sobrecarga de trabalho dos (das) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.</li> </ul>
<b>responsabilização socioeconômico-cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São decorrentes do meio em que o aluno vive.</li> <li>• São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.</li> <li>• Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.</li> </ul>
<b>responsabilização do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.</li> <li>• Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.</li> <li>• Ocorrem em razão da indisciplina dos alunos em sala de aula.</li> </ul>

Pergunta do questionário: “Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no aprendizado. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas uma alternativa em cada item)”.

Quanto ao tema concepções de ensino e aprendizagem, sua inclusão se justifica pelo interesse em saber que tipo de aluno os jornalistas imaginam que a escola deva formar. Utilizando a retrospectiva de Saviani (2005) sobre a história da educação brasileira, recorreremos às três matrizes hegemônicas por ele apontadas: ensino tradicional, ensino renovador-construtivista e ensino produtivista-tecnicista. Acrescentamos um quarto bloco de afirmações, referentes a práticas pedagógicas autoritárias. Propusemos afirmações sobre cada concepção de ensino e aprendizagem envolvendo quatro aspectos: objetivo da educação, papel do professor, papel dos alunos e papel dos recursos didáticos. A avaliação mais uma vez utilizou escala Likert com cinco gradações.

Tabela 6 – Survey: afirmações sobre concepções de ensino

<b>concepção</b>	<b>objetivo</b>	<b>papel do professor</b>	<b>papel dos alunos</b>	<b>papel dos recursos didáticos</b>
<b>ensino tradicional</b>	Formar alunos conhecedores do conhecimento acumulado pela espécie humana	Transmitir conhecimentos segundo uma sequência gradativa e lógica	Assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos	O livro didático é o recurso mais importante da aula. Ele é indispensável pois expõe modelos e sequências para orientar o trabalho em sala
<b>ensino renovador-construtivista</b>	Formar cidadãos capazes de pensar autonomamente	Orientar os alunos, auxiliando-os em seus próprios processos de aprendizagem	Construir seu próprio conhecimento, tendo por base a interação com os colegas, com o professor e com o objeto de ensino	O livro didático é apenas um suporte ao trabalho em sala – este deve ser pautado pela pesquisa e desafios orientados pelo professor
<b>ensino produtivista-tecnicista</b>	Formar seres competentes e capazes para atuar no mercado de trabalho e na vida social	Desenvolver habilidades e competências para garantir aos alunos uma melhor posição social	Esforçar-se o máximo possível para obter conhecimentos e habilidades valorizados pelo mercado de trabalho	Os livros de sistemas apostilados ajudam os professores que não sabem ensinar
<b>ensino conservador-autoritário</b>	Formar alunos conscientes e respeitadores das normas e das regras sociais	A possibilidade de repetência e o recurso a notas baixas são importantes instrumentos de autoridade de que o professor não deve abrir mão	Os modelos de ensino atuais são excessivamente permissivos. É preciso um retorno a modelos mais rígidos	A reprovação é um recurso válido para punir quem não conseguiu aprender o suficiente ao longo do ano

Pergunta do questionário: “Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre concepções de ensino e aprendizagem. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas uma alternativa em cada item)”.

## 2.2 – Apresentação dos resultados

### 2.2.1 – Características macrossociológicas (demográficas, posicionais e políticas) dos jornalistas de educação

Em termos demográficos, o jornalismo de educação é uma especialidade cujo perfil médio aponta uma profissional mulher, jovem e branca. São do sexo feminino 74% dos jornalistas, número superior à já elevada feminização do jornalismo brasileiro – 64% de mulheres, segundo Mick e Lima (2013).

Em termos etários, predominam os jornalistas de até 30 anos (46%), com importante participação de profissionais na faixa dos 31 a 40 (44%) e decréscimo entre os mais velhos (10% acima de 41 anos). Em relação às estatísticas brasileiras, nota-se uma maior concentração de profissionais em meio de carreira, embora a juvenilização – decorrente da expansão do número de cursos superiores de jornalismo entre 1990 e 2010 – ainda seja grande, como corroboram as estatísticas de estado civil (47% de solteiros), número de filhos (73% não têm nenhum) e moradia (52% moram sozinhos ou com uma pessoa. Pela faixa etária dominante, a hipótese é que sejam sobretudo casais jovens ou filhos recém-saídos da casa dos pais).

É digna de nota, ainda, a inexistência de profissionais com mais de 51 anos, indicando a dificuldade para carreiras de longa duração na especialidade.

Em termos de cor/raça, os brancos estão super-representados: 86% dos jornalistas, contra 48% de autodeclarados na população (Ibge, 2010b) e 72% no conjunto de jornalistas brasileiros (Mick e Lima, 2013). Há ainda 11% de pardos (43% na população total) e 3% de amarelos (1% na população total). Não há negros, indígenas ou outros, o que reflete também a desigualdade de acesso ao ensino superior por cor/raça, conforme o Censo Demográfico (Ibge, 2010a).

Quanto à religião, 35% dizem seguir uma religião específica, 33% afirmam não seguir religião, mas têm um lado espiritual, e 32% não possuem.

Tabela 7 – Jornalistas de educação por sexo (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
feminino	<b>74%</b>	64%
masculino	<b>26%</b>	36%

\*Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

Tabela 8 – Jornalistas de educação por faixa etária (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
18 a 22 anos	<b>4%</b>	11%
23 a 30 anos	<b>42%</b>	48%
31 a 40 anos	<b>44%</b>	22%
41 a 50 anos	<b>10%</b>	11%
acima de 51 anos	-	8%

\*Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

Tabela 9 – Jornalistas de educação por cor/raça (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>	<b>população brasileira**</b>
brancos	<b>86%</b>	72%	48%
pardos	<b>11%</b>	18%	43%
pretos	-	5%	8%
amarelos	<b>3%</b>	2%	1%
indígenas	-	1%	menos de 1%
outros	-	2%	-

\*Mick e Lima (2013). Dados de 2012. \*\* Censo Demográfico IBGE (2010).

Os atributos posicionais apontam um perfil de jornalista pertencente a camadas médias da sociedade em termos de capital econômico e à elite em termos de capital cultural. De maneira geral, é uma posição de classe herdada, não havendo um perfil médio de trãnsfuga de classe.

A faixa de renda predominante entre os respondentes é de 5 a 10 salários mínimos. Quarenta e quatro por cento dos jornalistas de educação se encontram nesse patamar, contra apenas 25% dos jornalistas brasileiros. A faixa de menor rendimento, até 5 salários mínimos, concentra 28% dos respondentes, contra 65% entre os jornalistas brasileiros. Já a elite salarial, que ganha acima de 10 salários mínimos, é de 25%, mais que o dobro do índice nacional (11%).

Os dados de moradia fortalecem a hipótese de pertencimento a camadas médias. É relevante o número de pessoas que diz pagar aluguel: 37%, contra uma média nacional de 17%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-2011 (Ibge, 2011). Apenas 30% possuem casa própria quitada (a média nacional é 70%) e 23% pagam financiamento (no Brasil, somente 4,7%).

As informações sobre escolaridade apontam para uma situação de elite cultural na medida em que 48% dos pais e 61% das mães possuem curso superior (entre os pais, 21% têm pós-graduação; entre as mães, as pós-graduadas somam 23%). Ao analisarmos as respostas discursivas sobre a profissão dos pais com a metodologia “nuvem de palavras”, as profissões mais proeminentes são comerciante e engenheiro, seguidos por administrador e bancário. No caso das mães, as ocupações de baixo prestígio social predominam: professora, seguida por dona-de-casa e, em menor incidência, funcionária pública.

A maioria dos jornalistas estudou só em escolas particulares (71% no ensino fundamental e 65% no ensino médio) e não precisou trabalhar durante a escolarização (88%). Na questão aberta com o nome das escolas, a metodologia “nuvem de palavras” revela presença de escolas de elite na rede particular (Porto Seguro, Objetivo, Marista) e pública (escolas técnicas federais e estaduais). Entre os que já possuem filhos, a maior parcela (84%) optou por matrículas apenas em instituições privadas.

Tabela 10 – Jornalistas de educação por faixa de renda (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
até 5 S.M.	<b>28%</b>	65%
5 a 10 S.M.	<b>44%</b>	22%
mais de 10 S.M.	<b>25%</b>	11%
não informou	<b>3%</b>	2%

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012 referentes a jornalistas que trabalham na mídia.

Tabela 11 – Jornalistas de educação por escolaridade dos pais (2013)

	<b>pai</b>	<b>mãe</b>
Fundamental	16%	7%
Médio	26%	32%
Superior	37%	38%
Pós-graduação*	21%	23%

\*Inclui especialização.

Em termos de posicionamento político, há indícios de recusa das posições extremadas e de uma certa despolitização, ao menos na definição clássica esquerda-direita de alinhamento e engajamento político.

Quanto à autodefinição ideológica, 71% se diz alinhado à esquerda ou centro-esquerda, 5% ao centro e 4% à direita ou centro-direita. Ressalte-se que não aparecem menções à extrema-esquerda e à extrema-direita. É relevante assinalar, ainda, que 19% dos respondentes não se encaixa em nenhuma das posições apresentadas pelo questionário.

O índice de sindicalização, tido como um sinalizador tradicional de consciência política (Mick e Lima, 2013), é baixíssimo: apenas 8% são filiados, número bastante inferior ao já baixo índice de sindicalização na categoria (26%).

O engajamento se mostra mais alto na pertença a organizações sociais, uma atuação fora da política tradicional. Cinquenta e oito por cento afirma participar de alguma organização, sendo as principais: igrejas, ONG ou entidade filantrópica, clube ou associação esportiva, todas com 16% de adesão (a questão permitia respostas múltiplas).

Tabela 12 – Autodefinição ideológica dos jornalistas de educação (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
extrema-esquerda	-	1%
esquerda	<b>42%</b>	25%
centro-esquerda	<b>29%</b>	23%
centro	<b>5%</b>	7%
centro-direita	<b>3%</b>	6%
direita	<b>1%</b>	4%
extrema-direita	-	1%
nenhuma	<b>19%</b>	30%
outro	<b>1%</b>	3%

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

Tabela 13 – Jornalistas de educação filiados a sindicatos (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
sim	<b>8%</b>	26%
não	<b>92%</b>	74%

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012 referentes a jornalistas que trabalham na mídia.

## 2.2.2 – Influências socializadoras

### 2.2.2.1 – Socialização familiar

Os jornalistas de educação no Brasil tiveram, na média, grande atenção familiar, acompanhamento para a educação formal, oportunidades de contato precoce e continuado com a cultura escrita e experiências extracurriculares na infância e adolescência. Nesse sentido, pode-se afirmar que a família representou uma importante matriz socializadora.

A autoavaliação quanto ao tipo de educação recebida aponta três divisões quase equânimes. Trinta e quatro por cento dos respondentes avaliam a educação familiar como conservadora ou muito conservadora, 31% como liberal ou muito liberal e 35% como nem

conservadora, nem liberal. A quase ausência de posturas extremadas (só 2% de muito conservadores e 1% de muito liberal) é homóloga ao posicionamento político e às opiniões sobre polêmicas em educação. Independentemente do tipo de educação, 90% dos jornalistas relatam ter tido apoio familiar na escolha da profissão.

A presença de atividades extracurriculares foi uma constante. Oitenta e seis por cento dos respondentes realizaram cursos de línguas na infância ou adolescência, 82% fizeram esportes, 74% pré-vestibular, 48% curso de artes, 35% informática e 24% intercâmbio no exterior.

O investimento familiar em educação pode ser considerado alto. A média de atividades lúdicas realizadas em casa foi de 5,5 entre 9 possíveis. Cada família disponibilizava em média 3 gêneros de periódicos (entre 11 possíveis) e 6 tipos de livros (entre 9 possíveis).

Quanto ao acompanhamento de afazeres escolares, ao menos um dos pais estava presente, na média, para verificar material escolar, avisar sobre os horários, supervisionar estudo e lição de casa e comparecer às reuniões escolares. Quando o assunto era nota ou frequência às aulas, a fiscalização era realizada, na média, por pai e mãe conjuntamente.

Dessa maneira, o escore de investimento familiar na educação apresenta-se alto. Com média de 0,55 (sendo 1 o máximo investimento e 0 o mínimo investimento), 75% das famílias apresentam escore superior a 0,5.

São, portanto, famílias presentes, facilitadoras de um rico cardápio de acesso à cultura erudita e dotadas de elevado capital cultural. A esse respeito, outro importante indício vem das respostas sobre práticas culturais, em que o índice de frequência de atividades consideradas de cultura erudita (ler, ir ao teatro, fazer cursos de línguas, ir a museus e estudar) é, na média, 0,5 (sendo 1 o máximo e 0 o mínimo). É o equivalente a um sujeito que assinalasse “às vezes” em todas essas atividades.

#### 2.2.2.2 – Socialização escolar e acadêmica

O fato de todos os jornalistas de educação terem graduação indica trajetórias escolares de longa duração e a presença de uma população formalmente profissionalizada, resultado da expansão do ensino superior no Brasil. Mas, apesar de temporalmente extensa,



a socialização escolar é avaliada pelos respondentes como pouco relevante para a atuação profissional, sobretudo no jornalismo de educação. Sua grande fortaleza é a obtenção de cultura geral e formação teórica.

Em termos de formação superior, 99% dos jornalistas de educação possuem ou estão em vias de possuir diploma de jornalismo. Apenas um indivíduo fez outro curso (História). Seis por cento ainda estão cursando a graduação em jornalismo, enquanto 35% cursou ou cursa outra graduação (informação que pode apontar para um sentimento de maior necessidade de formação, uma vez que o curso de jornalismo é tido como pouco exigente, como veremos adiante). O índice é semelhante ao de pós-graduados, sendo 25% em especializações e 10% em mestrados. Não há doutorandos, doutores ou pós-doutores.

A maioria (57%) realizou a graduação em jornalismo em universidades privadas, embora 19% declare ter recebido bolsa ou financiamento para realizar o curso. Quanto aos principais recursos disponíveis nas faculdades, 72% afirma que suas instituições possuíam jornal-laboratório, enquanto 32% participou de programas de iniciação científica, monitoria ou extensão. Para 22% do total, esses programas tiveram grande contribuição para a formação.

Tabela 14 – Formação superior dos jornalistas de educação (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
Formação superior**	<b>100%</b>	98%
Formação em jornalismo**	<b>99%</b>	89%
Pós-graduação***	<b>35%</b>	40%
Segunda graduação**	<b>35%</b>	nd

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012. \*\* Curso concluído ou em andamento. \*\*\* Curso concluído ou em andamento, inclui especialização.

Tabela 15 – Onde os jornalistas de educação cursaram a graduação (2013)

	<b>jornalismo de educação</b>	<b>jornalismo brasileiro*</b>
Privada**	<b>57%</b>	63%
Pública	<b>43%</b>	27%

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012. \*\* Inclui filantrópicas e confessionais.

As opiniões sobre o curso demonstram relativa satisfação com o corpo docente (60% afirmam que a maior parte ou todos os professores demonstravam domínio do conteúdo), mas grande insatisfação com o nível de exigência. Para 41%, o curso deveria exigir mais, e para 50%, deveria exigir muito mais.

É muito relevante, ainda, observar que **99% dos respondentes afirmam não ter recebido qualquer preparação para atuar no jornalismo de educação**. Como consequência, 73% dizem que a formação universitária não contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre o tema. É possível afirmar, portanto, que os jornalistas não consideram que a graduação prepara para essa especialidade.

A contribuição da escolarização parece apontar para a construção do pensamento crítico. Quarenta e dois por cento dos respondentes afirmam ser o ambiente escolar e acadêmico o mais importante para a obtenção da cultura geral, índice que sobe para 86% quando o assunto é formação teórica. Como se verá por outras respostas, concebe-se teoria e prática como apartadas. A academia teria pouco a dizer sobre a segunda.

Tabela 16 – Opiniões sobre o nível de exigência do curso de jornalismo (2013)

Deveria exigir muito mais	50%
Deveria exigir um pouco mais	41%
Exige na medida certa	9%
Deveria exigir um pouco menos	-
Deveria exigir muito menos	-

Tabela 17 – Contribuição do curso para atuação no jornalismo de educação (2013)

<b>Preparação acadêmica para o jornalismo de educação</b>	
Sim	1%
Não	99%
<b>Grau de contribuição do curso para aquisição de conhecimentos em educação</b>	
Contribuiu amplamente	-
Contribuiu parcialmente	5%
Contribuiu pouco	22%
Não contribuiu	73%

### 2.2.2.3 – Socialização profissional

O ambiente profissional e seus processos socializadores desempenham um papel central na atuação dos jornalistas. Mesmo num contexto de precarização de contratos e de interdição às carreiras longas, os respondentes demonstram satisfação com seu ambiente de trabalho e o reputam como o mais relevante para a obtenção de conhecimentos tanto para a atuação profissional quanto sobre educação.

Um em cada três jornalistas de educação não é contratado como celetista. Enquanto o percentual de profissionais com carteira assinada é de 65%, os prestadores de serviço sem contrato, os *freelancers*, somam 19%. Os prestadores de serviço por tempo determinado ou contratados como pessoas jurídicas (“PJs”) são 11%. O recurso à “pejotização” não parece uma forma de driblar impostos de altos salários, uma vez que apenas 3 dos 10 jornalistas com esse regime contratual ganham 10 salários mínimos ou mais. Por fim, 36% dos jornalistas afirmam possuir uma outra fonte de renda além do jornalismo em educação, o que equivale aproximadamente ao percentual total dos contratos precarizados.

Tabela 18 – Jornalistas de educação por tipo de contratação (2013)

	jornalismo de educação	jornalismo brasileiro*
carteira assinada (CLT)	<b>65%</b>	60%
freelancer sem contrato	<b>19%</b>	12%
contrato temporário ou pessoa jurídica (PJ)	<b>11%</b>	15%
outro	<b>5%</b>	13%

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

Em termos de tempo de profissão, o predomínio é de jornalistas em meio de carreira. Profissionais com 5 a 10 anos de experiência no jornalismo somam 30%, e de 11 a 20 anos, 36%. Os novatos são 27% (8% têm até 2 anos) e os veteranos, com mais de 20 anos de carreira, são apenas 7%, contra uma média nacional de 12%. O acesso à profissão se deu de forma precoce e majoritariamente por meio de estágios. Foi essa a forma de ingresso de 88% dos jornalistas de educação, comparado a uma média nacional de 76%.

Quanto ao tempo no emprego, 59% está há no máximo 3 anos no veículo atual, dado explicável em parte pela pirâmide etária da população – 94% dos jornalistas até 25 anos se situam nessa faixa. Profissionais com entre 3 e 10 anos de casa são 36% e somente 5% possui vínculos superiores a 10 anos, indicando novamente a dificuldade de uma carreira estável de longa duração.

A informação é ratificada pela estatística de tempo de atuação no jornalismo de educação. Enquanto 35% atua na especialidade há até 2 anos, 33% está nela de 2 a 5 anos, 19% de 5 a 10 anos e apenas 13% há mais de 10 anos. Desses, os veteranos com mais de 20 anos de experiência são 2%. Além disso, apenas 31% se dedicam exclusivamente ao jornalismo em educação – os 69% restantes participaram na cobertura de outras temáticas, fornecendo mais um aspecto da fragilidade da especialidade.

Tabela 19 – Jornalistas de educação por tempo de profissão e tempo no jornalismo de educação (2013)

	jornalismo de educação	jornalismo brasileiro*
<b>tempo de profissão</b>		
até 2 anos	<b>8%</b>	17%
2 a 5 anos	<b>19%</b>	37%
6 a 10 anos	<b>30%</b>	20%
11 a 20 anos	<b>36%</b>	14%
mais de 20 anos	<b>7%</b>	12%
<b>tempo no jornalismo de educação</b>		
até 2 anos	<b>35%</b>	
2 a 5 anos	<b>33%</b>	
6 a 10 anos	<b>19%</b>	
11 a 20 anos	<b>11%</b>	
mais de 20 anos	<b>2%</b>	

\* Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

De modo geral, os jornalistas demonstram satisfação com a carreira, a especialidade em que atuam e seu cotidiano. Numa matriz com 15 afirmações sobre a experiência profissional, avaliáveis numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), investigamos cinco aspectos: opiniões sobre a profissão, opiniões sobre o jornalismo de educação, ambiente de trabalho, efeitos do campo e dificuldades da profissão. Cada um dos aspectos foi mensurado com três afirmativas.

Em relação às opiniões sobre a profissão, há concordância parcial sobre o orgulho e a realização profissional (médias 4,1 e 4,2, respectivamente). Apenas a remuneração (nota média de 2,6) surge como ponto de insatisfação, dado que, na pesquisa de Mick e Lima (2013), também aparece no contexto brasileiro (média de 2,7).

Quanto às opiniões sobre o jornalismo de educação, observa-se concordância entre parcial e total quanto ao orgulho de trabalhar na área (média 4,5) e parcial a respeito da ajuda na construção da opinião pública (média 4,2) e na melhoria da educação (média 3,8).

No que se refere ao ambiente de trabalho, vê-se concordância entre parcial e total quanto à boa relação com colegas e superiores (média 4,6, a maior da matriz de afirmações) e à liberdade para sugerir pautas (média 4,5). Há ainda concordância parcial sobre a existência de um bom ambiente de trabalho (média 4,2).

Sobre os efeitos do campo (entendidos aqui como aspectos comumente associados à atuação jornalística), as respostas mostram um certo descolamento por parte dos profissionais. O *survey* registra escores entre a indefinição e a discordância parcial quanto à importância de ganhar prêmios, à necessidade de sacrificar vida pessoal para informar e à busca pelo “furo” (respectivamente, médias de 2,5, 2,7 e 2,9).

Por fim, no tocante às dificuldades da profissão aparecem mais claramente as críticas. Concordância parcial sobre a dificuldade crescente de ser jornalista e o excesso de cópia no cotidiano da profissão (médias 4,1 e 4,2) e indefinição quanto à decepção com a profissão (média 3,0).

Tabela 20 – Satisfação com a carreira (2013)

	<b>média*</b>
<b>Afirmações sobre o jornalismo</b>	
Tenho orgulho de ser jornalista	4,1
Conseguir realizar ao menos em parte as razões que me levaram a escolher a profissão	4,2
Estou satisfeito com minha remuneração atual	2,6
<b>Afirmações sobre o jornalismo de educação</b>	
Tenho orgulho de atuar com o jornalismo de educação	4,5
Meu trabalho ajuda a construir a opinião pública sobre educação	4,2
Meu trabalho ajuda a melhorar a educação brasileira	3,8
<b>Ambiente de trabalho</b>	
Tenho uma boa relação com meus colegas e superiores	4,6
Sinto-me bem dentro na redação	4,2
Tenho liberdade para sugerir e fazer reportagens	4,5
<b>Efeitos do campo</b>	
A repercussão entre meus colegas e nos prêmios é uma das maiores conquistas de meu trabalho	2,5
O sacrifício de horários e de vida pessoal é válido para cumprir a missão de bem informar	2,7

Tenho sede de dar uma informação exclusiva/inédita, “furando” a concorrência	2,9
<b>Dificuldades da profissão</b>	
Decepcionei-me com a realidade da profissão	3
Está cada vez mais difícil ser jornalista	4,1
Há muita “cozinha” e cópia no jornalismo de hoje	4,2

\* Notas de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

No que diz respeito à socialização, o ambiente de trabalho é visto como o mais relevante na preparação para o exercício profissional – 82% dos entrevistados consideraram assim, contra apenas 15% que mencionam o ambiente escolar e acadêmico – e para a obtenção de conhecimentos sobre educação – 76% das respostas, contra apenas 12% do ambiente escolar e acadêmico.

Nesse aspecto, 53% diz ter participado de alguma atividade de formação continuada na área (atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 12 meses. Nesse grupo, 92% afirma que tais eventos contribuíram ou contribuíram muito para o trabalho. É expressiva, ainda, a presença de consultor ou coordenador pedagógico na redação. O profissional está disponível nas redações de 51% dos respondentes, índice que aumenta para 81% quando se consideram apenas os jornalistas que trabalham em veículos para professores.

Mesmo com essa “rede de proteção pedagógica”, um em cada quatro jornalistas se declara pouco preparado ou despreparado para atuar no jornalismo em educação. As causas parecem apontar mais para o pouco tempo de experiência na área (78% têm até 2 anos de atuação) do que à faixa etária (39% têm até 25 anos) ou ao tipo de publicação (56% escrevem para veículos não-especialistas).

Tabela 21 – Rede de proteção pedagógica dos jornalistas de educação

<b>Participou de formação continuada em educação nos últimos 12 meses?</b>	
Sim	53%
Não	47%
<b>A redação conta com presença de coordenador pedagógico ou consultor especialista na área?</b>	
Sim	51%
Não	49%

Por fim, avaliamos ainda a perspectiva de continuidade na carreira. O que se observa é uma intenção de abandono da especialidade bastante maior do que a intenção de abandono da profissão. Enquanto 22% dos jornalistas pretendem deixar o jornalismo em educação em até 2 anos (que denominamos aqui como “intenção de desistência”), apenas 5% pensam em fazer o mesmo com a profissão (diferença de 17 p.p.). E, ao passo que somente 32% querem seguir no jornalismo em educação por mais de 10 anos (que chamamos de “intenção de permanência”), 57% pretendem permanecer na profissão por igual período (diferença de 25 p.p.). São indícios que nos permitem pensar no jornalismo em educação como uma especialização “de passagem” ou intermediária para uma parcela dos profissionais da área.

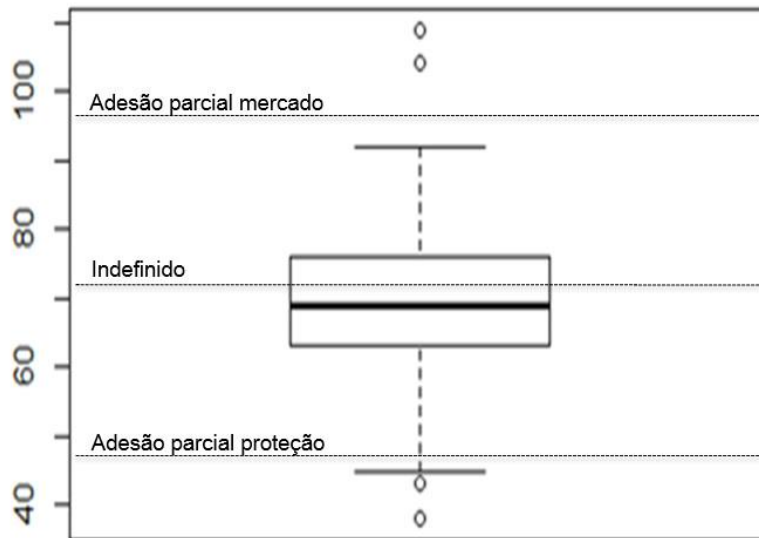
Tabela 22 – Intenção de permanência e de desistência do jornalismo e do jornalismo em educação

	carreira no jornalismo	carreira no jornalismo de educação
intenção de permanência (por mais de 10 anos)	57%	32%
intenção de desistência (em até 2 anos)	5%	22%

## 2.2.3 – Opiniões dos jornalistas de educação sobre polêmicas da educação

### 2.2.3.1 – Opiniões sobre políticas públicas

Quanto às políticas públicas, os resultados indicam predomínio de posições de centro, indefinidas entre as lógicas de mercado e de proteção. O diagrama de caixa revelou que 50% dos entrevistados obtiveram escores muito próximos ao de um respondente que assinalasse, para todas as afirmações, “não concordo nem discordo”. Com exceção de 4 *outliers*, 100% da população no máximo bordeou os escores típicos de adesão parcial às lógicas de mercado e de adesão parcial às lógicas de proteção.

Gráfico 2 – Opiniões de jornalistas sobre políticas públicas em educação (*boxplot*)

Pergunta: “Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre políticas públicas em educação. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas uma alternativa em cada item)”. (múltipla escolha em escala Likert, n=92). Score máx: 120 (concordância total com lógica de mercado); Score min: 24 (concordância total com lógica de proteção).

Os resultados específicos por tema foram os seguintes:

**Financiamento:** perfil de adesão parcial às lógicas de proteção. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se concordância parcial às ideias de que faltam recursos para a educação brasileira e de que os baixos investimentos são um problema maior do que a má gestão financeira.

**Currículo:** perfil de centro/indefinido. Pelas afirmações propostas, indica-se uma postura distanciada/indefinida em relação à adoção de um currículo nacional para o ensino versus a autonomia curricular de cada escola e a adoção de sistemas de ensino standardizados versus a autonomia escolar na seleção de livros didáticos.

**Avaliação:** perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de proteção. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se leve contrariedade às divulgações de rankings de escolas em avaliações externas (pela estigmatização das escolas fracas) e moderada oposição à remuneração individual de professores com base nos resultados de suas turmas em avaliações externas.

**Novos atores:** perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de mercado. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se uma postura levemente próxima do entendimento que fundações e institutos ajudam a melhorar as políticas públicas da área versus exercer influência excessiva sobre as políticas; e de que as soluções de sucesso de



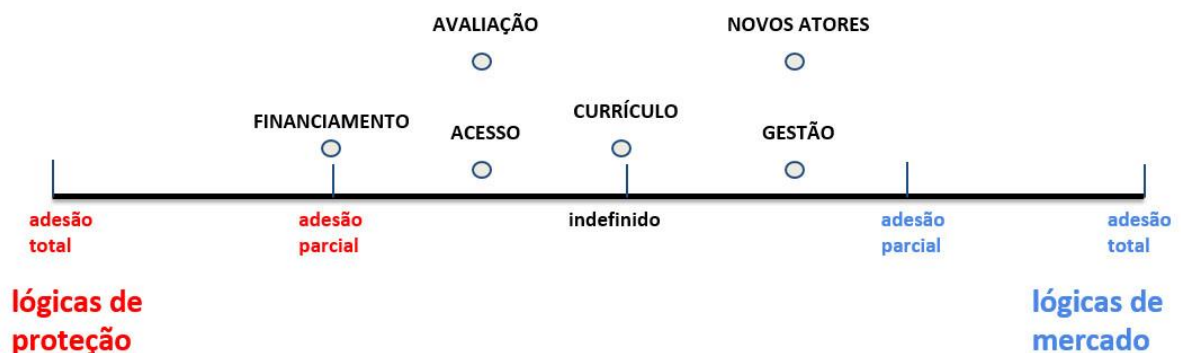
outros países deveriam ser adotadas aqui versus a ideia de que elas desconsideram o histórico de tentativas locais.

**Acesso:** perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de proteção. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se leve adesão às ideias de cotas para as universidades públicas (por critério étnico ou socioeconômico ou estudo em escola pública) versus o apoio à meritocracia como único critério de acesso ao ensino superior; e que o dinheiro gasto com financiamento estudantil deveria ser destinado à criação de mais vagas em universidades públicas versus investimentos em políticas de financiamento como ProUni e Fies em universidades privadas.

**Gestão:** perfil intermediário entre centro/indefinido e de adesão parcial às lógicas de mercado. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se leve adesão às ideias de profissionalização dos gestores escolares como prioridade e da busca por parceiros (setor privado, ONGs ou governos) como forma de melhorar a qualidade da escola pública, em detrimento às ideias de prioridade para a gestão democrática e de que escolas públicas devem buscar parcerias apenas no setor público e no interior das redes em que estão inseridas.

Dispostos num *continuum* em que à esquerda estaria a máxima adesão às lógicas de proteção e à direita a máxima adesão às lógicas de mercado, os resultados por tema se apresentam assim:

Gráfico 3 – Posicionamento dos jornalistas sobre temas de políticas públicas



### 2.2.3.2 – Opiniões sobre dificuldades na aprendizagem

Em linhas gerais, os jornalistas apontam como causas mais fortes das dificuldades na aprendizagem os fatores estruturais e os problemas de ensino e gestão – nos dois casos, a concordância é parcial. Questões curriculares e socioculturais surgem num nível abaixo. Os próprios alunos são os menos responsabilizados: é um dos poucos casos em que a média dos respondentes se aproxima da discordância total sobre um eixo de fatores explicativos.

O detalhamento de cada um dos fatores causais das dificuldades na aprendizagem é apresentado a seguir.

**Responsabilização estrutural:** sinaliza-se que os jornalistas aceitam parcialmente que as dificuldades na aprendizagem estão relacionadas à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica nas escolas, às poucas oportunidades escolares de desenvolvimento das capacidades intelectuais e ao fracasso das ações empreendidas pelos órgãos governamentais.

**Responsabilização do ensino e da gestão:** sinaliza-se que os jornalistas aceitam parcialmente que as dificuldades na aprendizagem estão relacionadas à má qualidade do trabalho dos professores e gestores escolares, ao baixo salário dos professores (que gera insatisfação e desestímulo) e à sobrecarga de trabalho dos professores (que dificulta o planejamento e o preparo das aulas).

**Responsabilização curricular:** sinaliza-se leve concordância de que as dificuldades na aprendizagem estão relacionadas a conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos, ao não cumprimento do conteúdo curricular e ao pouco tempo efetivo de aula durante os dias letivos.

**Responsabilização sociocultural:** sinaliza-se leve concordância de que as dificuldades na aprendizagem estão relacionadas ao meio em que o aluno vive, ao nível cultural dos pais dos alunos e à falta de assistência e de acompanhamento escolar por parte da família.

**Responsabilização do aluno:** sinaliza-se discordância total de que as dificuldades na aprendizagem estejam relacionadas à falta de aptidão e de habilidades do aluno, ao desinteresse e à falta de esforço ou em razão dos atos de indisciplina em sala de aula.

O *continuum* em que à esquerda se situa a discordância total e à direita a concordância total para o feixe de explicações das dificuldades na aprendizagem se apresenta assim:

Gráfico 4 – Posicionamento dos jornalistas sobre causas das dificuldades na aprendizagem



### 2.2.3.3 – Opiniões sobre concepções de ensino

Em linhas gerais, observa-se grande concordância com os paradigmas da concepção de ensino renovador-construtivista. As opiniões sobre o ensino tecnicista estão no terreno da indefinição, enquanto o ensino tradicional é visto com leve discordância parcial. Há, ainda, forte rejeição ao ensino conservador-autoritário. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Ensino renovador-construtivista: é a concepção de ensino e aprendizagem com os que os jornalistas demonstram maior concordância. Sinaliza-se proximidade da adesão total a uma perspectiva de ensino que tenha como objetivo formar cidadãos capazes de pensar autonomamente, em que o papel do professor é orientar os alunos (auxiliando-os em seus próprios processos de aprendizagem), em que os alunos devem construir seu próprio conhecimento (tendo por base a interação com os colegas, com o professor e com o objeto de ensino) e em que o livro didático é apenas um suporte ao trabalho em sala (este deve ser pautado pela pesquisa e pelos desafios orientados pelo professor).

Ensino tecnicista: os jornalistas não concordam nem discordam de um ensino cujo objetivo maior é formar seres competentes para atuar no mercado de trabalho e na vida social, em que o papel do professor é desenvolver habilidades e competências para garantir aos alunos uma melhor posição social, em que o papel dos alunos é se esforçar ao máximo

possível para obter conhecimentos e habilidades valorizados pelo mercado de trabalho e em que os livros de sistemas apostilados ajudam os professores que não sabem ensinar.

Ensino tradicional: há leve discordância parcial de uma concepção de ensino que vise formar alunos conhecedores do conhecimento acumulado pela humanidade, em que o professor transmite conhecimentos de forma gradativa e lógica, em que os alunos devem assimilar tais conteúdos e em que os livros didáticos são recursos indispensáveis para a aula (por exporem modelos e sequências para orientar o trabalho em sala).

Ensino conservador-autoritário: os jornalistas estão próximos da discordância total de uma concepção de ensino cujo objetivo maior é formar alunos respeitadores das normas e regras sociais, em que a possibilidade de repetência e o recurso a notas baixas são importantes instrumentos de autoridade de que o professor não deve abrir mão, em que os modelos de ensino atuais são tidos como excessivamente permissivos (sendo necessário um retorno a modelos mais rígidos) e em que a reprovação é um recurso válido para quem não conseguiu aprender ao longo do ano.

Situadas no eixo contínuo que vai da discordância total à esquerda à concordância total à direita, as opiniões dos jornalistas sobre concepções de ensino é assim registrada:

Gráfico 5 – Posicionamento dos jornalistas sobre causas das dificuldades na aprendizagem



Por fim, a título de síntese, apresentamos uma tabela com os principais dados, obtidos de forma pioneira, por este *survey* sobre o perfil do jornalista de educação brasileiro:

Tabela 23 – Quadro-resumo dos dados da pesquisa

---

**Características demográficas**

- Perfil médio aponta uma profissional mulher, jovem e branca.
- 

**Atributos posicionais**

- Perfil de jornalista pertencente a camadas médias da sociedade em termos de capital econômico e à elite em termos de capital cultural.
  - Posição de classe herdada. Não há traços de ascensão ou queda na hierarquia de classe.
- 

**Posicionamento político**

- Recusa de posições extremadas.
  - Indícios de despolitização.
- 

**Matrizes socializadoras****Família**

- Influência importante.
- Variedade de experiências extracurriculares e com a cultura escrita.
- Acompanhamento para a educação formal.

**Escola**

- Influência moderada.
- Trajetórias escolares de longa duração com aporte baixo para a prática jornalística.
- Contribuição muito baixa para a atuação no jornalismo de educação
- Lócus privilegiado para a formação teórica e aquisição de cultura geral.

**Trabalho**

- Influência preponderante.
  - Relevante para a obtenção de conhecimentos para a atuação profissional e sobre educação.
  - Satisfação com profissão e especialidade, apesar de precarização contratual.
  - Afastamento dos efeitos do campo (prêmios, sacrifício da vida pessoal e obsessão pela notícia em primeira mão)
  - Presença de “rede de proteção pedagógica”, sobretudo entre jornalistas especialistas.
- 

**Opiniões sobre polêmicas da educação****Políticas públicas**

- Predomínio de posições de centro, indefinidas entre as lógicas de mercado e de proteção.

**Dificuldades na aprendizagem**

- Fatores estruturais e problemas de ensino e gestão apontados como causas mais fortes.

**Concepções de ensino**

- Concordância com os paradigmas da concepção de ensino renovador-construtivista.
-

## 2.3 – Análise dos resultados

### 2.3.1 – Perfil médio: alternativa e problematização

Para a sociologia crítica posicional, a correspondência posição-disposição se opera pela partilha das mesmas condições objetivas de existência (uma socialização homogênea). Esta levaria, por sua vez, à interiorização de um sistema de disposições comuns de pensamento, percepção e ação (disposições de *habitus* igualmente homogêneas).

Entre os autores que empregam essa lógica na análise do campo jornalístico, um dos mais contundentes é Accardo (2007; 2010). O autor critica a “submissão conformista de uma massa de executantes” que “constituem uma mão de obra dócil e curvável” aos interesses do discurso dominante, o neoliberal. Para Accardo (2010), a disposição para a docilidade pode ser explicada pela homogeneidade morfológica e, sobretudo, pela partilha de experiências socializadoras semelhantes:

“[A submissão dos jornalistas se dá] por razões há muito tempo evidenciadas e que dizem respeito à idade, ao tipo e ao nível da formação inicial, aos métodos de recrutamento, às modalidades de formação profissional e, mais fundamentalmente, na minha opinião, à origem social.” (Accardo, 2010, p. 92-93, tradução nossa)

Daí a importância de um recrutamento que identifique e selecione jornalistas que pactuem, em relativa harmonia, com os interesses das elites – ainda que não façam parte dela. Segundo o autor, essa harmonia é encontrada em jovens jornalistas egressos das camadas médias da sociedade. Num plano político-ideológico, professariam posições neoconservadoras ou moderadamente reformistas, alinhadas com o moderno “jornalismo de mercado”. No tocante à formação intelectual, seriam representantes da cultura do *prêt-à-penser* e de uma “bricolagem intelectual heteróclita e preguiçosa” (Accardo, 2010, p. 91).

Os resultados de nossa pesquisa nos levam a problematizar tanto a relação posição-disposição quanto o perfil identitário projetado pelo autor.

Começamos pela discussão sobre o perfil identitário.

É verdade que é possível – embora questionável, como debateremos a seguir – traçar um perfil médio de disposições de *habitus* a partir dos dados do *survey*. Também é verdade que as informações confirmam tanto as características demográficas esperadas da classe

jornalística na contemporaneidade (feminização, juvenilização e super-representação dos brancos entre os pesquisados) quanto os aspectos posicionais (grupo de camadas médias em termos econômicos e altas em termos culturais).

Entretanto, as disposições de *habitus* não são as descritas pela bibliografia. Em relação às opiniões sobre polêmicas da educação, em que opusemos intencionalmente lógicas de mercado e de proteção social, predomina a indefinição e não a adesão ao mercado. Nas opiniões sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, tampouco têm força as explicações meritocráticas que tendem a responsabilizar alunos e professores pelo fracasso escolar. Também nas opiniões sobre concepções de ensino não predomina o tecnicismo, concepção geralmente identificável com a preparação para o mercado. Por fim, no que diz respeito ao posicionamento político, a autodeclaração majoritária é de esquerda ou centro-esquerda. Mesmo que se possa questionar cada um dos dados isoladamente, a visão em conjunto aponta para um perfil avesso aos extremismos e algo despolitizado.

Passemos, agora, à discussão da relação posição-disposição.

A crítica à correspondência unívoca entre os dois termos tem inspirado críticas, sobretudo por parte dos autores das sociologias do indivíduo. Martuccelli (2007) argumenta que a tríade emprego-renda-educação não é mais suficiente para explicar a dinâmica e a estratificação da sociedade atual, na qual ocorre o apagamento das fronteiras entre classes (sobretudo pela expansão generalizada do consumo, que trouxe uma inflação estrutural de expectativas), a consolidação de novos grupos, multiplicação de posições de classe e mesmo de contradições dentro de uma mesma classe.

Aumentam, assim, os casos desviantes de desajuste entre condições objetivas e disposições subjetivas. Bourdieu reconhece essas situações por meio do conceito de “efeito de histerese”, tratando-as como anomalias. Mas Lahire (2004) afirma que tais casos se tornaram muito comuns nas sociedades contemporâneas, questionando a universalidade da relação.

A discussão nos animou a tentar ir além do perfil médio do jornalista de educação. Inicialmente, no âmbito do tratamento de dados do *survey*, investigamos se alguns cortes estatísticos poderiam revelar diferenças significativas entre agrupamentos. As opiniões dos pesquisados sobre políticas públicas nos serviram de base para a construção de perfis de grupos que fossem estatisticamente significativos.

Procederam-se comparações de diagramas de caixa entre: jornalistas da mídia digital e jornalistas da mídia impressa; jornalistas graduados em instituições públicas e jornalistas graduados em instituições particulares; jornalistas com carteira assinada, PJs e jornalistas freelancers; jornalistas por tempo de carreira; jornalistas por tempo de atuação no jornalismo em educação; jornalistas em cargos de chefia e de reportariado, jornalistas de veículos especializados em educação (publicações para professores da educação básica) e jornalistas de veículos generalistas.

Adicionalmente, realizamos com os mesmos grupos análises estatísticas por meio de testes de Kruskal-Wallis utilizando o conceito de p-valor – a probabilidade de cometer um erro ao rejeitarmos a hipótese de igualdade. Um p-valor alto indica alta probabilidade de erro se afirmarmos que os grupos são diferentes. Para nosso estudo, fixamos o p-valor em 0,05. Consideramos como diferentes os grupos com p-valor menor que 0,05 (probabilidade de erro de 5%). Se o p-valor fosse superior a esse número, descartaríamos a possibilidade de diferença. Os p-valores obtidos nos cruzamentos foram os seguintes:

Tabela 24 – “P-valor” dos cruzamentos estatísticos para grupos\*

	p-valor	estatisticamente diferentes*
jornalistas de mídia impressa <i>versus</i> mídia digital	0,38	não
graduados em universidades públicas <i>versus</i> privadas	0,71	não
por tipo de contrato (CLT, freelancer, PJ e temporário)	0,01	sim (exclusão posterior)**
jornalistas por tempo de carreira (intervalos de 5 anos)	0,89	não
jornalistas por tempo no jornalismo de educação (intervalos de 5 anos)	0,87	não
jornalistas especialistas <i>versus</i> generalistas	0,000001	sim

\* p-valor referência: <0,05. \*\* Exclusão por ausência de diferença estatística nas respostas sobre dificuldades na aprendizagem.

A conjugação da análise visual dos diagramas de caixa com o p-valor obtido pelos testes de Kruskal-Wallis indicou diferenças estatisticamente significativas entre jornalistas por tipo de contrato e entre jornalistas especialistas e generalistas.

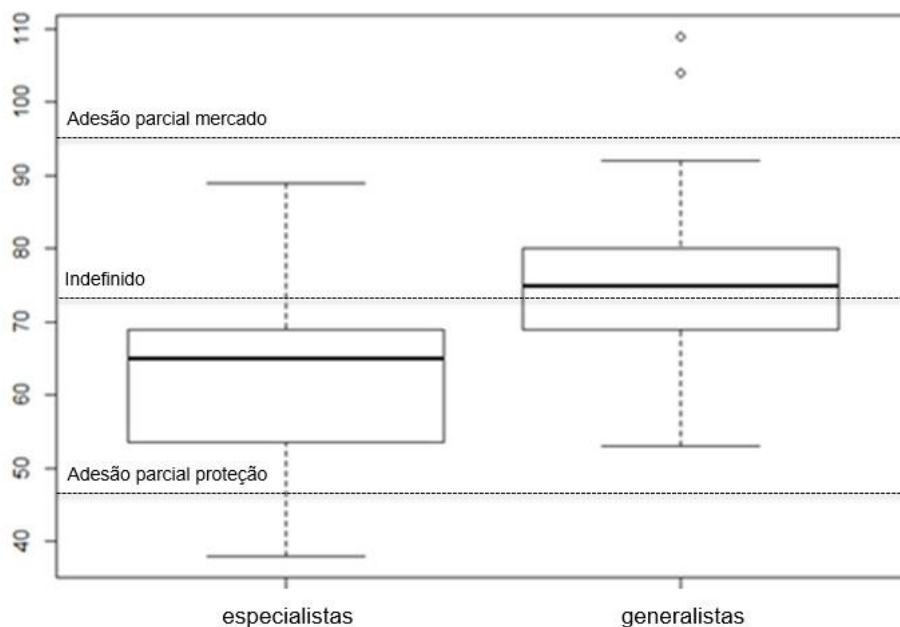


A diferença entre os primeiros foi descartada porque não se sustentou nas opiniões sobre dificuldades enfrentadas na aprendizagem<sup>21</sup>.

Já a diferença entre jornalistas especialistas e jornalistas generalistas se mostrou consistente nas demais medidas. Para dificuldades na aprendizagem, o p-valor foi inferior a 0,001. Quanto às concepções de ensino, foi de 0,05, ambos dentro do limite máximo estipulado de 0,05.

Quanto às opiniões de políticas públicas, a comparação do diagrama de caixas de especialistas e generalistas se mostrou da seguinte maneira:

Gráfico 6 – Opiniões sobre políticas públicas: especialistas *versus* generalistas (boxplot)



Score máx: 120 (concordância total com lógica de mercado); Score min: 24 (concordância total com lógica de proteção).

Em relação às políticas públicas, os generalistas estão mais próximos de uma posição central/indefinida, enquanto os especialistas tendem a uma adesão parcial às lógicas de proteção (sobretudo nos subtemas financiamento e avaliação).

Quando perguntados em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos no aprendizado, os generalistas tendem a responsabilizar um pouco mais os alunos e o ambiente sociocultural do que os especialistas.

<sup>21</sup> P-valores para jornalistas por tipo de contrato nas respostas sobre dificuldades na aprendizagem: 0,39 (responsabilização estrutural), 0,53 (responsabilização curricular), 0,86 (responsabilização do ensino e da gestão), 0,57 (responsabilização sociocultural) e 0,15 (responsabilização do aluno), todos superiores ao valor-referência de 0,05.

E, no que diz respeito às concepções de ensino, os generalistas assumem posições um pouco mais conservadoras, com maior adesão aos pressupostos do ensino tradicional e menor rejeição aos postulados do ensino autoritário.

Procedemos, então, à investigação das origens dessas diferenças de opinião, aqui entendidas como diferenças de disposições de *habitus*. Para isso, cruzamos os dados dos dois grupos quanto às influências socializadoras na família, na escola e no trabalho.

As principais diferenças entre os dois grupos podem ser encontradas em dois conjuntos de aspectos: a trajetória educacional formal e a presença de uma “rede de proteção” pedagógica no ambiente de trabalho.

A trajetória educacional dos especialistas é um pouco mais consistente que dos generalistas. Quarenta por cento dos especialistas cursou uma outra graduação, contra 29% dos generalistas; 49% dos especialistas possui pós-graduação, contra 31% dos generalistas. Os especialistas são, ainda, mais críticos em relação à formação recebida na graduação – 53% acham que todos ou a maior parte dos professores demonstrava domínio do conteúdo, contra 75% dos generalistas.

O principal fator de diferenciação, porém, é o que denominamos de “rede de proteção pedagógica”. Oitenta e um por cento dos especialistas contam, na redação, com coordenador pedagógico ou consultor especialista na área, contra 20% dos generalistas. Embora os índices de existência de atividades de formação continuada em educação nos dois grupos sejam semelhantes, especialistas contam com mais oportunidades de autoformação, sobretudo na forma de grupos informais de discussão. E também com mais tempo para se debruçar sobre as questões do universo educacional: 53% dos especialistas escrevem apenas sobre educação, contra apenas 9% dos generalistas.

As diferenças estatisticamente significativas, em termos de opiniões sobre educação, entre os jornalistas generalistas e especialistas, aponta dois indícios importantes.

O primeiro diz respeito à ilusão do perfil médio. Sugere-se a existência de diferentes perfis identitários, impactados por diferentes experiências de socialização.

O segundo concerne à oposição entre especialistas e generalistas. Interessa investigar em que medida a especialização aparece como fator central de hierarquização do espaço social analisado, como aponta a bibliografia que se debruça sobre os subcampos jornalísticos (Marchetti, 2005).

Procuramos, então, identificar e caracterizar os tipos profissionais que atuam no jornalismo de educação. As constatações do *survey* serviram de linha mestra para entrevistas semiestruturadas com agentes do campo. Em conjunto com os resultados da sondagem, as conversas permitiram construir uma tipologia dos jornalistas de educação.

*Grosso modo*, confirmamos a não-homogeneidade dos profissionais pesquisados. Embora a especialização seja um eixo estruturante, a hierarquização não se opera conforme imaginado por Marchetti (2005), que fala na construção do espaço em torno da oposição entre um polo generalista e um polo especializado.

A construção tipológica revelou importantes nuances. Em termos de perfis identitários, além dos dois tipos de jornalistas já mencionados (generalistas e especialistas), identificamos a existência de uma terceira categoria, a dos jornalistas especializados. Estes seriam a elite do subcampo.

A condição de elite, por sua vez, se daria pela reunião de características que respondem melhor aos três eixos estruturantes da hierarquia do espaço: proximidade com o poder, segregação sexual atípica e especialização híbrida.

Nos próximos itens, os dados das duas fases de terreno, quantitativa e qualitativa, são convocados para explicitar as particularidades das tipologias e dos princípios de hierarquização, de modo a fornecer um panorama das relações de disputa no campo.

### 2.3.2 – Entrevistas, tipologia e retórica jornalística: interposição metodológica

Neste item, procuramos detalhar o percurso metodológico da criação da grade de perguntas das entrevistas semiestruturadas, os aspectos levados em conta na interpretação dos depoimentos coletados, bem como a explicitação de dois procedimentos que nos auxiliariam na elaboração dos perfis identitários dos jornalistas de educação: a construção tipológica e a identificação das retóricas que definem os grupos que atuam no espaço social.

### 2.3.2.1 – Entrevistas: percurso metodológico

Foram entrevistados 12 jornalistas de educação, escolhidos segundo uma divisão entre generalistas, especialistas e especializados. O número total de entrevistados não foi definido *a priori*. Partimos do pressuposto de que o total de conversas deveria corresponder ao ponto em que tivéssemos clareza sobre os assuntos abordados.

Foram ouvidos três jornalistas generalistas, quatro especializados e cinco especialistas. O tempo médio de cada entrevista foi de 1h01, sendo a mais breve de 30 minutos e a mais longa de 1h59. Nove entrevistas foram realizadas presencialmente e três delas por Skype, nos casos em que o entrevistado não se encontrava na cidade de São Paulo. Todas as conversas foram transcritas. Cada um dos sujeitos da pesquisa assinou um termo de consentimento livre e esclarecido para a participação na sondagem, conforme recomendação da Comissão de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A grade de perguntas focou três temas principais: percurso pessoal e profissional, para obter mais informações sobre as trajetórias socializadoras dos sujeitos pesquisados; identidade profissional, com vistas a identificar os capitais em jogo e as regras de hierarquização do subcampo; e trabalho jornalístico, para aferir as nuances do processo de socialização profissional, apontado no *survey* como o mais relevante para a formação dos jornalistas de educação.

As perguntas da tabela da página seguinte não foram, necessariamente, feitas a todos os pesquisados, embora tenham servido de guia para a condução da conversa. Com o objetivo de favorecer o vínculo entre entrevistador e entrevistado e de facilitar a expressão dos pesquisados, optou-se por conferir uma maior liberdade à fala, reservando-se as interrupções aos casos de respostas redundantes e alongadas ou que fugissem ao tema da investigação. A validação das questões foi realizada em reunião com a orientadora profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton.

Tabela 25 – Grade de perguntas das entrevistas semiestruturadas

---

**Percurso pessoal e profissional**

- Por que decidiu ser jornalista?
  - Onde se formou?
  - Qual é sua trajetória profissional?
    - É jornalista há quantos anos?
    - Teve outra profissão antes ou agora?
  - Como você chegou ao jornalismo de educação?
    - Há quanto tempo?
    - Você tinha ligação anterior com educação?
  - Como você avalia o trabalho com essa especialidade jornalística? Gosta? Por quê?
  - A universidade te ajudou a se tornar um jornalista...
    - ... Em termos de competência?
    - ... Com vontade de trabalhar na área?
  - Na entrada no emprego, o que foi exigido de você em termos de qualificação?
- Perguntaram sobre sua experiência em educação?
- 

**Identidade profissional**

- Para você, que características definem um bom jornalista?
    - Quer citar algum exemplo?
    - Você tem algum colega ou chefe que admira? Quais suas características?
  - Para você, que características definem um bom jornalista de educação?
  - O que você acha da qualidade da cobertura da educação?
  - Você se considera um jornalista especialista em educação? Por quê?
    - Como você se tornou um especialista?
    - Você se acha preparado para trabalhar com jornalismo de educação?
  - Você acha que é reconhecido como um especialista em educação?
  - É válida e perceptível essa divisão entre generalistas e especialistas na cobertura de educação?
  - Quem são as pessoas que inovam:
    - Na sua redação?
    - No jornalismo?
    - No jornalismo em educação?
  - Você se considera um jornalista diferente dos demais? Por quê?
- 

**Trabalho jornalístico**

- Quantas pessoas trabalham na sua redação?
  - Existe setor exclusivo para educação?
  - Sua dedicação é exclusiva à educação ou há outros temas?
- Há presença de algum profissional não jornalista da área de educação?
- Como é o organograma de trabalho na sua redação? Pode desenhar?
- De dois anos para cá, muita gente saiu? Melhoraram ou pioraram as condições de trabalho?
  - Houve redução de páginas?
  - Houve redução de equipe?
  - Houve acúmulo de trabalho?

**Identificação e seleção de pautas**

- Como você se informa sobre educação?

- Consulta periódicos especializados?
- Assina *newsletters*?
- Tem tempo de ler algo sobre educação?
- Que critérios norteiam a escolha dos assuntos que serão tratados?
  - Quem escolhe?
  - Você se sente representado nessa escolha?

#### **Tratamento da informação**

- Seu veículo possui alguma diretriz editorial em relação ao tema educação?
  - Existe assunto preferencial?
  - Existe assunto proibido?
  - Existem fontes preferenciais?
- Na edição: quem define título, angulação etc.?
- Como você adiciona valor a uma reportagem?
  - Qual seu ponto forte?
- Você tem espaço para expressar suas opiniões?
  - Você deseja expressar opiniões?
- Você se sente representado pelo que é publicado?

#### **Ligação com os atores externos ao subcampo**

- Quem são as pessoas do mundo da educação com quem você tem contato mais frequente no dia-a-dia?
- Quem são as fontes em que você mais confia?
- Como é a relação com os colegas jornalistas de educação?
  - Você diria que é uma relação semelhante ou diferente do que ocorre no restante do jornalismo?

#### **Perspectivas futuras**

- Qual seu objetivo como jornalista?
  - Você está satisfeito com o jornalismo?
  - Você está satisfeito com o jornalismo em educação? Por quê?
    - Pensa em sair ou continuar?
- 

### 2.3.2.1.1 – Interpretação das entrevistas

Como interpretar entrevistas biográficas? Ao abordar o que classifica como “grave déficit metodológico” (a inexistência de um modelo definitivo para empreender tal tarefa), Botía (2002) sustenta haver problemas nas duas posturas predominantes, a ilustrativa – em que as vozes dos entrevistados aparecem recortadas segundo o gosto do investigador, que retalha o discurso original – e a hiper-realista – com a transcrição literal do que dizem os entrevistados, como se as palavras “fossem transparentes” e a interpretação, desnecessária. “*Cómo quedamos?*”, pergunta ele, para em seguida afirmar que a busca atual é um

equilíbrio entre uma interpretação que não se limite ao “de dentro” (as falas dos entrevistados) tampouco penda para uma análise que privilegie apenas os elementos extradiscursivos. De acordo com Bolívar:

“Superar a mera ‘collage’ de fragmentos de textos mesclados *ad hoc* implica que o investigador deve penetrar no complexo conjunto de símbolos que as pessoas usam para conferir significado a seu mundo e vida, conseguindo uma descrição suficientemente rica na qual obtenham sentido.” (Botía, 2002, p. 16, tradução nossa)

Por uma abordagem diferente, Bourdieu (2008) sugere a combinação de elementos intra e extradiscursivos para a análise. Argumentando que a gramática define apenas muito parcialmente o sentido do que se diz ou do que se escreve, ele sustenta que não se pode perder de vista que as trocas linguísticas (as relações de comunicação) são também “relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (Bourdieu, 2008, p. 24). Não se pode, segundo afirma jocosamente, “pôr o social entre parênteses”.

Nesse sentido, discursos, além de signos destinados a serem compreendidos, são também signos de riqueza a serem avaliados e signos de autoridade a serem acreditados. Dessa perspectiva, fazer análise de discurso significa estabelecer relações entre as propriedades do discurso, as propriedades de quem o pronuncia e as propriedades da instituição que o autoriza a pronunciá-lo. Uma análise de discurso abrangente deve possibilitar que se investigue três questões sobre a produção linguística: quem fala? O que fala? De onde fala?

Em termos práticos, busca-se, no discurso dos sujeitos pesquisados, padrões, regularidades e tendências capazes de revelar os posicionamentos dos agentes, seus interesses e seu espectro de atuação dentro do campo. Outra escolha metodológica importante é a contextualização da fala em questão. Em primeiro lugar, evitamos o recorte abusivo de trechos curtos, favorecendo que a contextualização se dê pelas próprias palavras do entrevistado. Apelamos à reconstrução da fala – sempre sinalizada pela presença de colchetes – apenas quando a transmissão do oral se mostrou truncada. Em segundo lugar, acrescentamos informações relativas ao subcampo ou ao sujeito pesquisado sempre que necessário.

Trata-se, segundo Botía (2002), de controlar o status atribuído às palavras dos entrevistados. Para o autor, é ingênuo considerar que elas, por si só, sejam o testemunho da

realidade – se isso fosse verdade, a análise seria etapa dispensável, bastando deixar os informantes falar. Entrevistas devem ser entendidas como textos biográficos e não informativos. Devem, portanto, ser interpretadas segundo uma “visão binocular”, uma dupla descrição – tanto da realidade interna do informante quanto do contexto externo que confere significado e sentido a essa realidade vivenciada. Encontramos complementação em Lahire (2004), para quem a interpretação (objetivação, comparação e corte do que dizem e fazem os atores) implica a construção de um discurso diferente daquele que os pesquisados são capazes de fazer de forma espontânea.

### 2.3.2.2 – Construção tipológica

Conforme Grémy e Le Moan (1977, p.8, tradução nossa), “a classificação dos indivíduos, dos grupos sociais, das instituições, dos comportamentos, das relações entre indivíduos ou sociedades, é um procedimento extremamente corrente nas ciências sociais”. A elaboração de uma tipologia consiste em distinguir, dentro de um conjunto de unidades, grupos que possam ser considerados homogêneos desde um certo ponto de vista. Segundo os autores, uma tipologia deve satisfazer a duas exigências suplementares: ser exaustiva, de modo a que toda unidade pertença a um grupo, e exclusiva, de maneira que a intersecção entre os grupos seja um conjunto vazio.

Dois dos motivos apontados pelos autores para a construção de uma tipologia se encontram nesta pesquisa: 1- a ineficácia do modelo explicativo geral, uma vez que nossa hipótese é de que os jornalistas em educação não constituem um grupo homogêneo, como faz supor certa bibliografia (Bourdieu, 1997; Accardo *et al.*, 2007; Accardo, 2010), 2- a dinâmica interna do sistema estudado, que impõe pensar em termos de tipologia. De acordo com Grémy e Le Moan (1977, p. 17, tradução nossa), “a análise das coalisões e dos conflitos conduz naturalmente o pesquisador a classificar as unidades que estuda (...) em grupos distintos, opondo-se atualmente ou suscetíveis de se opor”.

Nosso caminho de construção tipológica se assemelha ao que os autores denominam de procedimento pragmático. Ele se constitui de duas fases básicas. A primeira é a análise, durante a qual se elabora um quadro numeroso e preciso, com grande número de atributos,



que permite descrever detalhadamente as unidades estudadas. O produto desta primeira fase é um panorama do conjunto de características possíveis. Em nossa pesquisa, ele corresponde ao quadro descritivo mais amplo em termos morfológicos, de influências de socialização e de opiniões sobre polêmicas da educação, oriundo sobretudo da etapa quantitativa de terreno.

A segunda fase é a redução do “espaço de atributos” a um pequeno número de dimensões. Trata-se de uma operação de seleção, em que o pesquisador reúne numa mesma categoria as dimensões cujos significados lhe parecem aparentes e busca dimensões que possam funcionar como variáveis operatórias e discriminantes das unidades estudadas.

No caso deste trabalho, a fase de redução se iniciou com uma análise estatística que tomou por base as opiniões dos jornalistas sobre polêmicas da educação. Foram avaliados diversos atributos que pudessem ser índices de distinção: idade, tempo de trabalho, gênero, trajetória escolar em escola pública e particular, atuação em veículos impressos ou digitais, tipo de publicação em que atua (generalista ou especialista). Apenas o último atributo apareceu como variável discriminante, como mostramos anteriormente no item 2.3.1.

De posse desse dado, demos início à etapa de entrevistas semiestruturadas. Durante essa fase qualitativa, a tipologia se complexificou com a inclusão de um terceiro tipo, o grupo de jornalistas especializados. O índice inicial da viabilidade desse grupo foi fornecido pelos próprios entrevistados, que apontavam, a pedido, os jornalistas mais influentes na cobertura de educação. O desenho do grupo (cujo critério metodológico mínimo de admissão de integrantes era a indicação de ao menos dois respondentes) foi ganhando contornos mais nítidos com a preparação de fichas-resumo das entrevistas.

Estas continham os principais pontos abordados nas conversas, assim como nossas anotações de caráter sociológico sobre as respostas dos entrevistados. Recorremos, ainda, às transcrições das entrevistas sempre que necessário. Buscou-se, assim, uma verificação da consistência dos três tipos propostos, bem como a vinculação, por tentativa e erro, dos entrevistados a cada um dos grupos.

O processo de tentativa e erro revelou outras variáveis discriminantes: proximidade com o poder, segregação sexual atípica e especialização híbrida, descritos mais adiante, no item 2.3.4.

Munidos das novas informações, retornamos às análises estatísticas dos questionários da primeira fase. A nova análise confirmou a existência de observáveis

quantitativos que funcionariam variáveis discriminantes entre os três grupos: média etária, tempo médio na profissão e no jornalismo de educação, tipo de contrato e faixa salarial, satisfação com a profissão e o jornalismo de educação e taxa de *turnover* (rotatividade de pessoal).

Quanto a esse último aspecto, conseguimos, em agosto de 2015, realizar contato por e-mail com 84 dos 92 participantes do *survey*, obtendo as seguintes informações: taxa de abandono do jornalismo, taxa de abandono do jornalismo em educação e taxa de saída do veículo. Esse conjunto de índices nos permitiu esboçar a trajetória dos integrantes de cada um dos três grupos no intervalo entre 2013 e 2015.

Em relação às opiniões sobre polêmicas da educação, utilizadas na fase de *survey* como balizador para o estudo de diferenças entre grupos, não houve diferenças estatisticamente relevantes que pudessem distinguir os especializados como um grupo à parte. Porém, a análise das respostas indica a tendência do grupo a ocupar um espaço ideológico intermediário entre generalistas e especialistas, como detalhamos no item 2.3.3.2.

#### 2.3.2.3 – Identificação de retóricas jornalísticas

Retórica é, aqui, entendida conforme a definição proposta por Padioleau (1976). Segundo esse pioneiro estudioso do jornalismo de educação na França, o conceito se distancia do senso comum da arte de falar bem. Ainda que concretamente as retóricas jornalísticas englobem os procedimentos de escrita, elas também dizem respeito às representações que os jornalistas fazem de si mesmos, dos outros e do contexto físico e cultural de sua atuação profissional.

Nesse sentido, retóricas são “o produto de práticas inscritas em contextos de interação específicos, cujas características influenciam o surgimento e a ocorrência de tais retóricas” (Padioleau, 1976, p. 268, tradução nossa).

Concretamente, trata-se de buscar, no discurso dos profissionais, as marcas distintivas utilizadas por eles para estabelecer ou afirmar socialmente sua competência profissional e sua visão sobre a atuação no jornalismo de educação. Se quisermos traduzir a

contribuição de Padoleau para um vocabulário mais próximo das teorias de socialização, podemos dizer que os discursos se relacionam indissociavelmente com os contextos de socialização que os originaram, sendo resultado das práticas profissionais dos sujeitos e de suas relações (entre os jornalistas, entre jornalistas e fontes de informação e entre jornalistas e sua audiência) e, ao mesmo tempo, indicadores de disposições de *habitus* profissional.

Operacionalmente, utilizamos a noção de retórica como um instrumento adicional para auxiliar não apenas na construção de tipologias, mas também na identificação dos eixos estruturantes do espaço social. Procuramos avaliar a retórica dos profissionais em relação a três aspectos principais: as representações sobre o jornalismo, sobre o jornalismo de educação e sobre a educação. Como veremos, cada um dos grupos apresenta discursos distintos sobre as práticas e representações em relação aos três aspectos.

### 2.3.3 – Caracterização dos tipos de jornalistas e suas retóricas

#### 2.3.3.1 – Jornalistas generalistas: uma retórica desapaixonada

Composto por jornalistas que atuam em jornais, revistas e portais para o público em geral, o grupo dos generalistas responde por 43,5% da população pesquisada (n=40). São os mais jovens (média etária de 30,1 anos, contra 31,7 da população), com menor tempo de profissão (média de 8,6 anos de carreira, contra 10,3 anos da população) e menos experiência no jornalismo de educação (média de 3,5 anos, contra 5,1 da população). Setenta por cento do grupo são mulheres (n=28), índice um pouco inferior à média da população (74%).

Em termos salariais, encontram-se bastante próximos da média geral, com 47% recebendo entre 5 e 10 salários mínimos (a taxa é de 43% na população) e 19% mais de 10 salários mínimos (um pouco abaixo da taxa de 26% na população). Quanto à forma de contrato, 89% possuem carteira assinada, acima dos 68% da população. Um em cada quatro jornalistas generalistas afirma possuir uma outra fonte de renda.

A chegada dos generalistas ao jornalismo de educação geralmente se dá “por acaso”. Como regra, a especialidade não é a porta de entrada na carreira, e em parte dos casos não é, também, a especialidade de predileção. Em algumas situações (Damaris), trata-se da ocupação de um nicho antes vazio, que representa possibilidade de maior notoriedade no interior do veículo. Em outras (Bárbara), é a oportunidade de emprego existente, que responde à necessidade mais imediata de trabalho – e de melhor remuneração frente a outra vaga numa rubrica diferente. No caso de Diego, a chegada se dá como fruto das circunstâncias da empresa – contexto de mudança compulsória de editorias. Seu testemunho revela uma constante dos generalistas: a defesa da área de educação no nível do discurso (“grande afinidade”, “prazer em trabalhar”), ainda que a migração não tenha ocorrido por desejo voluntário do entrevistado (“caí na educação”, “vamos ver [se dá certo]”):

“[A chegada no jornalismo de educação] não foi nada planejada. Eu já trabalhava no veículo e fui transferida para Brasília. Já tinha muita gente fazendo política e eu me interessei por esses assuntos, educação, área social. Peguei um comecinho das estatísticas no MEC, um momento interessante que a educação estava criando seus primeiros parâmetros no Brasil. Na época ninguém [da equipe] se interessava muito [por reportagens de educação]. Tinha matérias ocasionais, mas eu abracei o negócio porque eu comecei a gostar demais.” (Damaris, veículo generalista)

“Já estava pagando aluguel, já tinha saído da casa da minha mãe, então assim, precisava de trabalho. Ciência era um tema que eu curtia, [a editoria de] Geral era um lugar que eu só iria em último caso porque já tinha tido essa experiência, e assessoria de imprensa, nunca. Na publicação em que eu cobria férias surgiu uma vaga na editoria X e eu me inscrevi. Fiquei sabendo da vaga de educação em outro veículo e mandei currículo também. Fechei com o veículo de educação no dia da entrevista para a vaga da editoria X. Fui direto no gestor [da publicação da editoria X] e falei assim: ‘olha, não vou fazer a entrevista, só para te avisar, porque eu fechei com o veículo [de educação] e tipo, eles vão pagar mais’.” (Bárbara, veículo generalista)

“[Eu trabalhava na editoria de] Brasil quando (...) teve uma dança das cadeiras na redação, aí eu caí em educação.

Pesquisador: Por escolha sua? Por acaso?

Diego: Era compulsório mudar, mas eu pedi, eu deixei sempre bem claro que educação era uma das poucas áreas que eu tinha uma grande afinidade e um prazer em trabalhar. Então, nessa dança das cadeiras, sabe aquela coisa de ‘vamos ver, a pessoa às vezes ela não está bem aqui, ela não sabe, não quer falar, realoca’. Deu certo porque eu gostei muito de educação. Então eu tive um começo muito bom em educação.” (Diego, veículo generalista)

Entre os atrativos da área destacam-se as condições de trabalho, tidas como menos extenuantes que a média, a possibilidade de prazos mais estendidos e menos sujeitos à pressão pelo “furo”, e a menor cobrança por resultados – sobretudo na internet, em que a exigência por cliques a cada matéria é grande:

“Não tem muita cobrança por audiência. Tem cobrança, mas se cai, não é assim, tipo, ‘vamos trocar a equipe, porque caiu a audiência’.” (Bárbara, veículo generalista)

Isso não significa que a área esteja de todo a salvo das pressões mercadológicas. É recorrente a queixa quanto ao excesso de notícias negativas (violência escolar, *bullying* e indisciplina), de reportagens de “serviço” (vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) etc.) ou do apelo via *fait divers*. Os generalistas são os que mais reclamam da repetição desse tipo de pauta e da falta de espaço para fazer reportagens “de credibilidade” em relação às do “dia-a-dia”, que visam predominantemente a audiência, como define Diego:

“A gente não tem tempo [para produzir reportagens especiais] porque não tem equipe,(...) não temos os espaços, e quando tem, o pessoal é braço curto, então...(...) O ‘dia-a-dia’, que é o que as pessoas vão procurar na internet, que é um bocado do que dá audiência, a gente tinha que fazer, sim. (...)E, infelizmente, a pauta de educação, ela vai ganhar mais brilho se for uma pauta negativa do que se for uma pauta positiva.” (Diego, veículo generalista)

“Eles [os editores do site] querem ter manchetes, (...) alguma coisa assim: ‘o menino de 11 anos que terminou a faculdade no país X’, que é uma dessas coisas que você faz em 15 minutos e vai ter audiência por dias.” (Bárbara, veículo generalista)

O reverso da moeda de trabalhar numa área relativamente tranquila é o desprestígio e a baixa repercussão. Os generalistas demonstram se ressentir da pouca visibilidade. Com algum exagero, Diego exemplifica a posição dominada da educação na hierarquia de editorias: só o vestibular da USP (Fuvest) é manchete, “mas só até as 16h” se for domingo de futebol. Damaris aponta as dificuldades de ter um assunto vendedor para a capa, embora veja possibilidades de atuação pelas brechas, com reportagens especiais:

“Para a home principal, se é um especial [de educação] que está agendado para amanhã, o chefe de reportagem diz: ‘ó, amanhã a gente está com essa denúncia exclusiva do mensalão’. No dia seguinte: ‘ah, não, hoje tem uma da Lava Jato, não dá para a gente colocar a sua de manchete, vamos colocar para outro dia’. Mesmo a Fuvest só vai ser manchete no domingo em que não tiver nada acontecendo, e só até as 16h, que é quando começa o futebol.” (Diego, veículo generalista)

“São poucas capas mesmo que a gente dá. Tem que ter muito *punch* pra gente embalar uma capa vendedora. Entram outras variáveis e tal. Não são muitas capas, mas são muitos especiais.” (Damaris, veículo generalista)

### 2.3.3.1.1 – Uma especialidade “de passagem”

Importante notar que, entre os três grupos, os generalistas são os mais insatisfeitos com o jornalismo em educação. Em 2013, 33% pretendia deixar a área em até dois anos (contra a média geral de 22%). Em 2015, 36% efetivamente deixaram a área. De outro lado, apenas 23% pretendia permanecer por dez anos ou mais (a média na população é de 28%). Referindo-se à especialização como uma “barreira” e “monotonia”, Bárbara parece ter a polivalência como meta:

“Eu já fui exclusiva da educação, mas, agora, no veículo, cada vez menos as pessoas são exclusivas da própria editoria. Isso é bom, foram quebrando algumas barreiras. Agora eu posso sugerir pautas para outras editorias e também fazer, se for o caso.(...) Acho que todo mundo tem interesses diversos, só para a gente não ficar muito na monotonia.” (Bárbara, veículo generalista)

No depoimento de Diego, a ideia é que a especialidade pouco importa (apesar de ele “adorar” a área). Ela serve como meio para a manutenção do emprego, não sendo considerada em perspectivas futuras de carreira:

“Pesquisador: se contasse só o seu desejo, para onde você gostaria de direcionar a sua carreira?

Diego: Eu vou dar a mesma resposta que eu dei semana passada no MBA que eu tenho feito (...). É eu não ser demitido.

Pesquisador: É mesmo?

Diego: Eu já não tenho mais um sonho a curto prazo, meu curto prazo é de 5 a 10 anos trabalhar com uma coisa que eu goste, é fazer uma coisa direito.(...) Trabalhar com educação eu gosto? Gosto, adoro. Eu deveria ter mais tempo, mais equipe para conseguir trabalhar.” (Diego, veículo generalista)

Dados e declarações apontam para a o entendimento da educação como uma especialização “de passagem” pelos generalistas. A alta rotatividade é um dos indícios. Em termos de trajetória, entre 2013 e 2015, os generalistas empatam com os especialistas nos índices de saída do veículo (42%, face à média geral de 40%) e lideram no abandono no jornalismo de educação (os já citados 36%, contra uma média de 24%). A recolocação, porém, se dá no próprio campo jornalístico. Dos 15 profissionais que deixaram seus veículos entre 2013 e 2015, 9 estão empregados no jornalismo comercial (sendo 7 em veículos da “grande imprensa” e 2 em veículos menores). Apenas um indivíduo (3%) abandonou o jornalismo e nenhum dos que deixou o veículo teve seu contrato precarizado. Os dados sugerem que parte do grupo está à espreita de oportunidades profissionais em campos mais

prestigiosos do jornalismo. Por outras palavras, esperam que o capital jornalístico obtido seja suficiente para um reposicionamento em melhores condições.

#### 2.3.3.1.2 – Uma educação utilitária

Os generalistas são também os que se consideram menos aptos para atuar no jornalismo em educação: 67% se dizem preparados ou muito preparados, abaixo da média de 74% na população. Pelo escasso acesso à formação em serviço, as iniciativas de capacitação dependem dos indivíduos e ainda são raras. O estudo é um dos diferenciais entre generalistas e especialistas, conforme Diego e Damaris. Esta última, interessantemente, se define como “autodidata”, considerando a formação no trabalho, por meio do contato com fontes e especialistas, como o suficiente “para se virar” no jornalismo:

“Eu não sou grande especialista, não mesmo. Acho que grande especialista é esse povo que estuda e vai fazer especialização. Eu sou muito cuidadosa. Mas agora, realmente, para o jornalismo acho que eu me viro bem nos assuntos. Mas não me considero, de verdade, uma grande especialista. Precisa ter muito estudo e eu sou muito autocrítica.” (Damaris, veículo generalista)

“Pesquisador: Você se considera um especialista em educação?

Diego: Nunca. (...) Primeiro, porque eu não tenho nenhuma formação na área. Não é porque eu cobri uma editoria que eu vou ser especialista nela. Se não, vou ser técnico em futebol porque eu já cobri futebol.” (Diego, veículo generalista)

Uma novidade recente, entretanto, é a atração de parte do grupo para o estudo de técnicas básicas de estatística e da chamada reportagem assistida por computador (RAC). Tais iniciativas podem ser consideradas como utilitárias, pois visam a obtenção de pautas jornalísticas. Com a expansão da cultura da avaliação em larga escala, a partir dos anos 1990, cresceu também a publicação de rankings comparativos de escolas, redes de ensino e países. Essas listas são produzidas por órgãos oficiais, que não utilizam todo o potencial de tratamento da informação presente nos questionários das avaliações.

É praxe, entretanto, disponibilizar publicamente a base de dados não tratados – microdados ou metadados – para que outros especialistas possam fazer seus próprios cruzamentos. Atualmente, os jornalistas tendem a encomendar seus pedidos de tratamento estatístico a especialistas de entidades privadas ou sem fins lucrativos. Nesse sentido, a realização de cursos na área pode ser vista como uma estratégia de evitar a submissão a um

saber perito (Giddens, 1991) e de buscar a elevação de capital jornalístico pela obtenção de dados exclusivos com potencial de virar manchete ou reportagem de destaque. Participante de cursos na área, Bárbara chega a se definir como “jornalista de dados”:

“Dá para fazer muito mais matérias [com os microdados], têm muitos dados aí. Uma coisa que a gente não conseguiu fazer é que eles [direção do veículo] paguem para não só eu, mas outros jornalistas de dados aprenderem a mexer no tal do R ou do Stata [programas de tratamento estatístico] para a gente poder pegar esses dados, porque a gente depende muito dos especialistas que fazem essas análises.” (Bárbara, veículo generalista)

Quando o assunto é a importância da educação, os generalistas não fogem à regra de se referir à área de maneira positiva. Entretanto, as menções têm carga generalizante e se aproximam do sentido nominalista (Bourdieu e Chartier, 2012) que o termo adquire no senso comum. É como se a simples menção à palavra educação evidenciasse sua relevância, cabendo ao jornalista iluminar os debates – quaisquer que sejam – para o conjunto da sociedade:

“Educação é uma das ferramentas para a pessoa atingir sua plenitude, o ser humano existente. Isso não é nenhuma visão mística nem nada, eu acho que a pessoa tem que ter acesso às coisas básicas e fundamentais, acho que a educação é uma delas.” (Diego, veículo generalista)

“Eu acho que é importante [a educação] ser manchete, porque eu acho que é um tema importante e as pessoas precisam ler, as pessoas precisam saber, as pessoas precisam entender mais.” (Bárbara, veículo generalista)

A retórica dos generalistas, portanto, guarda uma certa distância de um possível desinteresse ou de uma visão desinformada da educação, algo que o perfil indefinido em relação às polêmicas de educação poderia sugerir. O conjunto das entrevistas parece apontar para uma postura desapaixonada em relação ao tema, ainda que discursivamente haja um reconhecimento de sua importância. A declaração de Damaris sintetiza essa indicação:

“Olha, eu já fui mais idealista. Agora eu acho que eu tenho essa motivação de trazer um assunto relevante ao debate. De ajudar, modestamente, no debate, (...) trazer um debate relevante à tona.” (Damaris, veículo generalista)



### 2.3.3.2 – Jornalistas especializados e a retórica da objetividade

Respondendo por 6,5% da população pesquisada (n=6), os jornalistas especializados têm como características principais o fato de trabalharem em veículos generalistas, de grande poder de difusão, como os jornais diários (n=5), sendo reconhecidos pelos pares como os profissionais de maior destaque na área. Mantêm um relacionamento próximo com as fontes e possuem conhecimento das questões de educação sobretudo pela experiência profissional. Encaixam-se na definição de Neveu (2006) de agentes dominantes, que teriam capacidade de deformar o espaço de cobertura, selecionando temas e enfoques que entrariam em circulação circular – processo pelo qual todos os jornalistas se leem, se vigiam e se repercutem, o que conduziria a um efeito do campo de “funcionamento em coro” da imprensa (Neveu, 2006, p. 94)

Distinguem-se dos demais grupos por apresentarem a maior média etária (35 anos), o maior tempo médio de profissão (13,8 anos) e no jornalismo de educação (8,8 anos). Chama atenção o fato de apenas um indivíduo (17% do grupo) ser mulher, o que será discutido adiante (ver item 2.3.4.2).

Distinguem-se também pela remuneração: 83% ganham mais de 10 salários mínimos, contra uma média de 26% na população geral. Possuem, ainda, as melhores taxas de carteira assinada, com 100% de celetistas, e o menor índice de fonte de renda alternativa: 17%, abaixo da média de 36%.

A escolha da denominação “especializado” surgiu pelas reiteradas referências dos próprios entrevistados. Optam pelo sufixo *-izado* como a sinalizar uma distinção para com os generalistas, mas também para guardar distância dos especialistas, denominação que, no entendimento do grupo, deve ser reservada às fontes e não aos profissionais que cobrem a área:

“Eu me considero especializado em educação. Tem a diferença [entre especialista e especializado] porque especialista são as pessoas com quem eu falo.” (Bernardo, veículo generalista)

“Não me considero especialista, me considero um cara especializado. Não sei se tem essa diferença, mas eu não tenho conclusões a tirar [diferentemente dos especialistas, os pesquisadores]. Ou até tenho, mas foi alguém que me falou, eu concordei, comprovei.” (Tiago, veículo generalista)

É interessante notar, ainda, que os próprios pesquisados se consideram pertencentes à um grupo à parte. Apresentado aos nomes sugeridos para o conjunto de especializados, um dos respondentes (Mário) reagiu chamando o grupo de “clubinho”. Citando Tunstall<sup>22</sup>, Padioleau (1976) usa curiosamente a mesma expressão para se referir aos jornalistas que cobrem as atividades do parlamento inglês. Segundo o autor (Padioleau, 1976, p. 261, tradução nossa) “a atmosfera de clube que reina entre os profissionais” indica um mecanismo de regulação da cobertura por esse grupo, que constituiria uma elite profissional. Para Padioleau, o exercício desse controle – que conjuga a aceitação da condição de “especialistas” pela direção dos veículos de comunicação e o estabelecimento de uma associação entre rivais por meio de uma ritualidade de troca de informações constante – seria uma das principais marcas do jornalismo especializado.

#### 2.3.3.2.1 – Uma especialidade “encontrada”

As trajetórias de chegada à área se assemelham às dos generalistas, ocorrendo de forma fortuita (aparece novamente a expressão “caí em educação”, agora na voz de Tiago):

“Por que eu caí em educação? Porque eles [editores do veículo] me chamaram para um caderno (...) voltado para o vestibulando. (...) Eu nem queria educação, na verdade.(...) Eu sempre quis fazer cobertura geral, meu negócio era fazer cidade, polícia, era o que eu queria fazer. Mas a oportunidade era para o caderno de educação, então, demorou.” (Tiago, veículo generalista)

“Eu conhecia de vista [o editor da publicação de educação]. Quando ele me fez a proposta, eu fiquei besta. Eu estava num veículo grande e ele me pergunta: ‘você está feliz lá?’ Eu respondi que estava, mas que estaria mais feliz no veículo de educação, porque a área em que eu estava não era uma área do coração e educação, era.” (Lúcia, veículo generalista)

Novamente, as características de um subcampo menos afeito às pressões funcionam como atrativo à permanência, transformando o acaso de um primeiro encontro às cegas em um casamento feliz. Os especializados são detentores dos maiores índices de satisfação com a área. Em 2013, a intenção de desistência do jornalismo em educação em até 2 anos era zero. Efetivamente, ninguém saiu da área até 2015.

“[Em comparação às outras editorias do veículo, no caderno de educação] os horários eram um pouco mais tranquilos, o caderno era menor, tinha menos

<sup>22</sup> TUNSTALL, J. **The Westminster lobby correspondents**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1970.

paginas, você tinha oportunidade de emplacar no meio da semana uma matéria mais pensadinha, em vez de ter que ter um *lead* todo dia.” (Tiago, veículo generalista)

Por outro lado, nem sempre a menor presença de efeitos do campo é um atrativo. A “tranquilidade” parece ser desejada apenas quanto às condições de trabalho. Os especializados são o grupo mais fortemente dotado da *illusio* jornalística, a crença de que vale a pena jogar o jogo do campo.

Entre os entrevistados, Tiago é, possivelmente, o sujeito paradigmático da *illusio*. Se sua entrada no campo se deu por acaso e as condições de trabalho menos exaustivas colaboraram para sua permanência, essa se definiu apenas pela notoriedade alcançada com a primeira reportagem em que seu nome saiu assinado na capa da publicação (“foi a primeira manchete que eu dei, tipo assinada na capa, o jornalismo tem essas coisas, né? Eu fiquei empolgadão”). Sua definição do jornalismo como “cachaça” aponta exemplarmente nesse sentido, o da sedução exercida pelos símbolos de reconhecimento em disputa no campo jornalístico (nome na capa, notoriedade entre as fontes, conquista de prêmios etc.). Esses são obtidos, por sua vez, por meio da produção de observáveis consensualmente valorizados no seio do campo (informação exclusiva ou “furo”, denúncia ou *watchdog*, enfoque original, comentário contextualizado etc.). O acúmulo desses símbolos significa, também, acúmulo de capital jornalístico:

“Existe uma ‘cachaça’ do jornalismo. O cara que começa a emplacar muita coisa, a impressão é boa. A cachaça do jornalismo é boa, porque ela te dá uma noção de que você é importante, porque você liga para as pessoas e as pessoas já atendem, não porque você é qualquer coisa, mas porque você representa ali um veículo grande.(...) Você tem uma ilusão de que você é importante e isso é muito legal.(...) E quando você emplaca as coisas, dá uma puta matéria, (...) uma coisa que repercute, que é importante, que você publicou algo que alguém não queria que fosse publicado, ou que você acha que é muito legal e você está contando essa história, isso é muito louco. Acaba sendo uma sedução.” (Tiago, veículo generalista)

Talvez por isso, as taxas de sucesso dos especializados sejam as melhores entre a população pesquisada. Em termos de trajetória entre 2013 e 2015, eles ostentam os menores índices de saída do veículo (apenas um indivíduo, 17% do grupo), de abandono do jornalismo (0%), do jornalismo de educação (0%) e de precarização de contrato (0%). A entrada em um campo desprestigiado e “vazio”, por isso com menor concorrência, possibilita uma visibilidade não obtida na circulação anterior por outras rubricas.

A caracterização profissional novamente se distancia do perfil do jornalista francamente simpático à lógica de mercado traçado por parte da bibliografia da área. A

construção do tipo “especializados” na etapa de entrevistas em profundidade ensejou o retorno à análise estatística do *survey* para verificar se o grupo apresentava diferenças estatisticamente significativas em relação a generalistas e especialistas.

De maneira geral, as opiniões manifestadas pelos especializados estão mais próximas das dos generalistas do que das dos especialistas. Dos 15 subtemas aferidos, em 13 não há diferenças estatisticamente significativas entre especializados e generalistas<sup>23</sup>.

Em 10 dos 15 subtemas, porém, as respostas do grupo dos especializados situam-se em posição intermediária entre as respostas de especialistas e generalistas<sup>24</sup>. Tal indício reforça – também em termos de opiniões sobre a educação – a característica híbrida desse grupo de jornalistas, mais bem desenhada na etapa de entrevistas em profundidade: por um lado, um maior capital educacional do que os generalistas; de outro, um maior capital jornalístico que os especialistas (ver item 2.3.4.1). Dito de outra maneira, pode-se especular que os especializados funcionem como vanguarda educacional para os generalistas e vanguarda jornalística para os especialistas.

Quanto às opiniões majoritariamente indefinidas no *survey*, pode-se especular que o feixe causal se encontre na concepção de jornalismo defendida pelo grupo – que, à moda de Padioleau (1976), denominamos “retórica da objetividade”. São comuns as menções à função de controle (*watchdog*) da profissão, como indica Tiago, ou de relato acessível da realidade, como aponta Bernardo:

“Eu acredito na função do jornalista. Eu acredito que o jornalista tem um papel, (...) que o jornalismo tem um papel fundamental em colocar coisas para discussão, evidenciar falhas e apontar coisas. Se eu pudesse escolher que tipo de matérias eu queria mais dar, eu iria escolher a denúncia, mostrando coisa errada.” (Tiago, veículo generalista)

“Acho muito importante ter esse papel de falar para o grande público. (...) Talvez o que eu tenha mais a contribuir é traduzir os debates para um público mais amplo.” (Bernardo, veículo generalista)

---

<sup>23</sup> As diferenças estatisticamente significativas (superiores a 5%) entre especializados e generalistas aparecem apenas em financiamento (subtema de políticas públicas, em que especializados, assim como especialistas, manifestam adesão parcial às lógicas de proteção) e em responsabilização curricular (subtema de dificuldades na aprendizagem, em que especializados apresentam posição de concordância parcial de que o fracasso escolar está relacionado a conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos, ao não cumprimento do conteúdo curricular e ao pouco tempo efetivo de aula durante os dias letivos. Generalistas e especialistas, por sua vez, apresentam escore intermediário entre a posição de centro/indefinida e a adesão parcial).

<sup>24</sup> Subtemas de políticas públicas: currículo, avaliação, novos atores e gestão. Subtemas de dificuldades na aprendizagem: responsabilidade do ensino e da gestão, responsabilidade socioeconômica e cultural e responsabilidade do aluno. Subtemas de concepções de educação: ensino tradicional, ensino renovador-construtivista, ensino autoritário.

A retórica indica, nesse caso, que as opiniões indefinidas quanto às polêmicas da educação estariam mais ligadas a um distanciamento por imperativo deontológico. A busca pela objetividade e pela “verdade” jornalística evitaria uma proximidade com os pontos de vista mais extremados, a identificação com os interesses em jogo no subcampo e mesmo a opção por fontes de análise privilegiadas. A esse respeito, Mário é explícito, enumerando os atores que ganham direito à voz e enunciando sua tentativa de objetivação em relação ao universo coberto:

“Embora eu tenha trajetória de esquerda, nunca deixei isso afetar a minha produção profissional.(...) Sempre procurei ouvir governo, academia, sindicato, gestores, entidades empresariais e outras. (...) Sempre procurei trazer uma diversidade de opiniões. (...) Os atores todos participavam das minhas matérias.” (Mário, veículo generalista)

#### 2.3.3.2.2 – Educação: conhecimento na medida do jogo

No caso dos especializados, as respostas iniciais das entrevistas indicavam que o aprendizado sobre educação se daria sobretudo pela prática. Há, entretanto, uma presença marginal da educação formal que pode ter contribuído para um entendimento ampliado sobre a área. Ela se manifesta de duas formas.

A primeira, via socialização escolar em escola pública (n=2), atuação de um membro do núcleo familiar na rede pública (n=2) ou experiência em primeira pessoa de uma atividade pedagógica, como a docência (n=1). Para Bernardo, sua experiência como “professor fracassado” num curso comunitário “mostrou o quanto nessa profissão não basta ter vontade”, mas “uma formação sólida, instrumentos.” Já Tiago afirma que o fato de ter estudado em escola pública e de ter tido uma mãe diretora trouxeram um diferencial para a cobertura da área:

“É muito diferente ter uma opinião que escola pública é uma bosta se eu estudei no Santa Cruz [colégio particular de elite em São Paulo] e o máximo de escola pública que eu conheço é da minha empregada falando, do que [ter a mesma opinião quando] todos os meus amigos são de escola pública, eu sou de escola pública e quero que meus filhos estudem em escola pública.” (Tiago, veículo generalista)

A segunda presença da educação diz respeito a um retorno à academia com o objetivo de entender melhor o campo. O retorno se dá na forma de disciplinas como ouvinte

(n=1) ou mestrado (n=2). Como para os generalistas, pode-se falar em uma educação utilitária, porém mais sistemática, pela modalidade de curso privilegiado e pela ambição de uma compreensão mais global do universo da educação. A esse respeito, os especializados são os que se consideram mais aptos para a cobertura: 100% se dizem preparados ou muito preparados.

Possuidores de aguçado sentido de jogo, os especializados são, justamente por isso, os que melhor sabem transitar pelo universo de tensões internas ao campo em seus veículos de comunicação. Aproveitando-se da relativa falta de controles e da virtual inexistência de linhas editoriais sobre educação em suas publicações (ver capítulo 1), manejam a pauta de maneira a cometer pequenas heresias, desobediências sutis em relação ao que se esperaria da composição e da angulação de suas matérias. A atuação se dá sobretudo no manejo das ritualidades do fazer jornalístico e no reconhecimento adquirido pela posse de saberes sobre educação – superior, afirmam, ao conhecimento da própria chefia, característica também registrada por Padioleau (1976) quanto ao nascente jornalismo francês de educação:

“É o tempo todo fazendo uma composição [entre audiência e relevância].(...) É na composição de audiência que uma hora a gente faz o professor israelense que pegou o bebê no colo [e noutra hora] solto uma matéria com o ministro [da Educação]. A gente não vai deixar de cobrir política. A gente pode não ter braço, ficar muito tempo, mas a preocupação em tentar ler o que está acontecendo nas políticas educacionais existe.” (Lúcia, veículo generalista)

“Repórteres têm uma autonomia muito grande para fazer matérias, porque... é até uma dificuldade, mas os editores não sabem dos temas que a gente está falando. Com educação, no veículo, é pior ainda.  
(...)”

Pesquisador: Se viesse o pedido para você fazer uma reportagem com uma conclusão enviesada, o que você faria?

Tiago: Nunca veio.(...) Se viesse, eu ia tentar apurar e mostrar: ‘olha não é isso. Eu tenho a matéria, mas ela diz exatamente o oposto, vocês querem publicar?’”  
(Tiago, veículo generalista)

### 2.3.3.3 – Jornalistas especialistas: a retórica da *expertise* crítica

Responsável por 50% da população analisada (n=46), o grupo de jornalistas especialistas atua em revistas e sites para professores da educação básica. São profissionais bastante próximos da média da população quanto à idade (média de 32,6 anos), tempo de

profissão (média de 11,4 anos) e de atuação no jornalismo de educação (média de 5,9 anos). As mulheres representam 85% do grupo, acima da média da população (74%).

Em termos salariais, assim como os generalistas, encontram-se próximos da média geral, com 43% recebendo entre 5 e 10 salários mínimos (mesmo índice da população) e 23% mais de 10 salários mínimos. Quanto à forma de contrato, ostentam os menores índices de carteira assinada: 45%, contra 68% da população. Não surpreende, portanto, a alta taxa de profissionais que declaram ter renda extra: 48% do grupo, contra 36% da média geral.

Em termos de satisfação com a carreira, os especialistas ostentam índices intermediários em relação aos dois outros grupos. Em 2013, 15% pretendia deixar a área em até dois anos (contra a média geral de 22%) e 37% ambicionava permanecer por dez anos ou mais (acima da média na população, de 28%).

#### 2.3.3.3.1 – Uma especialidade buscada e defendida

Diferentemente de generalistas e especializados, os especialistas geralmente ingressam na área após uma busca ativa. A procura costuma ser posterior a um primeiro contato em primeira pessoa com a educação: experiência como professor, atuação em projetos sociais etc. Rúbia relata o conhecimento da realidade escolar como docente voluntária numa ONG. Clarissa, também voluntária numa ONG, foi “levada para a área” por um trabalho sobre o tema na faculdade:

“Comecei a dar aula como voluntária numa ONG. Dei aula por vários anos, dava aula no final de semana e comecei a cada vez mais me interessar pela realidade daqueles alunos. Começou a ficar muito claro que as escolas tinham muito problema e que os alunos chegavam com uma defasagem enorme. A maioria não tinha nenhum problema de aprendizagem, nem cognitivo, era muito uma questão de ter um olhar para aquelas crianças.(...) Acho que daí começou meu interesse por educação. Fiquei como voluntária bastante tempo e trabalhando com outras coisas. Até que eu falei: ‘deixa eu tentar juntar os dois’.” (Rúbia, veículo especialista)

“[Buscar emprego como jornalista de educação] foi uma decisão. [Na faculdade], a gente fez um trabalho, em uma disciplina, sobre o tema X.(...) A gente descobriu que alguns grupos trabalhavam com tema X em educação.(...) O professor amou o trabalho e falou que a gente tinha que continuar investigando e estudando essa área. E daí a gente definiu já o tema do TCC [trabalho de conclusão de curso], que foi uma continuação desse trabalho que a gente tinha feito.(...) Eu fui meio que levada para a educação por esse trabalho.” (Clarissa, veículo especialista)

As opiniões sobre a especialidade enfatizam seu “impacto social” (Rúbia) ou o fato de ser “socialmente responsável” (Aurora). Sublinha-se o potencial transformador da educação, “um trabalho para ajudar outras pessoas,(...) principalmente crianças e jovens” (Aurora). A função social da rubrica aparece para os especialistas também como motivação para permanecer na área:

“Optei por ficar [no jornalismo de educação] por acreditar que você consegue fazer algum tipo de mudança. Esse é o ponto principal. Tanto que não estou escrevendo sobre roupa.” (Rúbia, veículo especialista)

A denominação “especialista/especializada” é reivindicada por parte dos próprios respondentes. Rúbia, por exemplo, se considera mais próxima do polo da educação do que do jornalismo. Tudo indica que a fala se insere no conjunto de estratégias discursivas de diferenciação do grupo em relação “aos outros” jornalistas de educação, tidos como de menor conhecimento sobre a área:

“Não tem muito jeito: depois de muitos anos trabalhando no veículo [para professores da educação básica], você acaba ficando especializado. Acho que hoje estou mais próxima da área de educação do que do jornalismo, pelo tipo de trabalho que a gente faz.” (Rúbia, veículo especialista)

O caráter engajado é um outro diferencial, citado na declaração abaixo por uma jovem jornalista que é especialista segundo os critérios objetivos (atuação em uma publicação específica para professores), mas que subjetivamente não se enxerga como tal:

“No veículo, todo mundo era bastante envolvido com educação, tinha paixão por educação. Eu nem tanto, mas até nos discursos que as pessoas faziam de estar todo mundo lá por uma causa, coisas assim, me pareceu que todo mundo estava lá porque queria ajudar. Eu não sei se profundamente as pessoas realmente pensam assim, mas é o que parece, que quem trabalha com educação realmente gosta muito.” (Aurora, veículo especialista)

Há uma preocupação em diferenciar o tipo de jornalismo praticado pelos especialistas (mais aprofundado e focado, sendo muitas vezes considerado um material de formação de educadores), razão pela qual, novamente inspirados em Padioleau (1976), identificamos o discurso como “retórica da *expertise* crítica”. O grupo é o único que manifesta uma visão de superioridade em relação à cobertura da área por outros veículos – vistos, indistintamente, como generalistas:

“ [A cobertura de educação dos jornais] é bem superficial. Não tem praticamente nada (...) de muito aprofundado.” (Aurora, veículo especialista)

“[Cobertura] aprofundada tem poucos veículos que fazem.(...) É um pouco superficial, (...) vejo que a fonte ou é o Todos Pela Educação ou é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.(...) Qual foi a última grande reportagem investigativa de educação que você leu? Eu não sei. Quando tem um investimento



[em reportagens na área] é sempre por uma questão política, quando eles querem ferrar alguém.” (Gislaine, veículo especialista)

“[Antes de entrar no veículo para professores] eu achava que entendia de educação. Mas eu entendia no nível macro e político, eu não tinha a menor ideia [por exemplo] de por que cartilha é pior que Emilia Ferreiro [para a alfabetização]. Para mim, nada disso existia.(...) Acho que nenhum jornalista que não trabalhe no veículo para professores tem noção dessa parte pedagógica.” (Rúbia, veículo especialista)

#### 2.3.3.3.2 – Na distinção, a submissão ao saber externo

O grande diferencial dos jornalistas especialistas é o acúmulo de capital educacional. Por atuarem em publicações voltadas para professores, é comum que se aprofundem nos temas e os tratem com abordagem mais técnica. Se não chega a ter estrutura de periódico científico, a estratégia discursiva desses veículos se situa num terreno intermediário entre as publicações científicas especializadas e as voltadas para o público geral. Conforme Gentil (2006), o gênero discursivo dessas publicações seria um híbrido, contendo tanto elementos do jornalismo quanto da educação.

A aquisição desse tipo de capital se dá na socialização profissional. Em primeiro lugar, há um incentivo à disposição para o estudo. Especialistas que buscam formação complementar em graduações, especializações ou mestrado e doutorado da área de educação costumam contar com horários flexíveis para participar de tais cursos. Há, ainda, financiamento de cursos de curta duração sobre temáticas da educação e presença constante em seminários, congressos e outros eventos da área, sem a obrigação concreta de produzir reportagens sobre os assuntos tratados.

Entretanto, a atuação mais decisiva da “rede de proteção pedagógica” de que dispõem os especialistas se dá no dia-a-dia da produção jornalística. Oitenta por cento dos jornalistas especialistas dizem contar um profissional do campo da educação na redação. O contato cotidiano da equipe com o coordenador/consultor acarreta acréscimo de capital educacional à equipe, sobretudo no que diz respeito a saberes pedagógicos. Coordenadores/consultores sugerem pautas e fontes, recomendam enfoques, validam exemplos práticos de atividades e, em alguns casos, têm acesso ao texto final para aprovação, com poder de veto.

Entre os entrevistados, observa-se, em vez da denúncia de intromissão de uma pressão externa ao trabalho jornalístico, uma adesão entusiasmada a essas figuras, tidas como representantes de um feixe de saberes mais legítimo que o jornalístico. Os efeitos dessa naturalização do controle externo ao campo contribuem para estabelecer, no *habitus* profissional desse grupo, uma disposição para a submissão do jornalismo pela educação. A esse respeito, é interessante notar a opinião reiterada sobre a falta de conhecimento do jornalista para falar de assuntos específicos de educação em sua vertente pedagógica (Aurora, Gislaïne, Rúbia):

“Eu acho [a coordenação pedagógica] muito interessante, porque dá bem mais qualidade para o trabalho. Acho que se fosse só a gente fazendo, sem alguma orientação, nunca daria certo.” (Aurora, veículo especialista)

“ [A coordenadora pedagógica] é essencial, porque sem essa baliza dela [a publicação] vira o ‘achômetro’ do senso comum (...) Ela dá essa visão da vida da escola (...), ela tem a visão de dentro. Porque é isso, as vezes você pensa que tá falando uma coisa genial... (...) Tudo a gente discute com ela. Ela até sugere fonte: ‘fala com a fulana, a fulana estuda isso não sei em qual faculdade’. (...) Ela não vê o texto final, a menos que a gente peça.” (Gislaïne, veículo especialista)

“Eu acho uma vantagem [ter a coordenação pedagógica na publicação]. (...) É alguém que ajuda a não falar nenhuma besteira. Na educação tem muitas vertentes e se você não tiver uma linha de raciocínio minimamente lógica de uma coordenação pedagógica, você vai falar coisas que não vão casar. Eu não acho que a gente, como jornalista, tem esse discernimento.” (Rúbia, veículo especialista)

O aprendizado do “que é bom e do que é ruim” na visão pedagógica de consultores e coordenadores se dá por meio de tentativa e erro. A resultante do processo, a julgar pelas falas dos entrevistados, é um sentido de jogo em que o que conta é a aprovação da figura pedagógica e não os critérios jornalísticos propriamente ditos. Nesse aspecto, a fala de Aurora é lapidar (“fui percebendo a linha de trabalho que elas [coordenadoras pedagógicas da publicação] iam aprovar”), enquanto Clarissa descrever a presença de um enquadramento anterior à própria apuração (“você já tem um percurso a ser criado na reportagem”). Há uma tendência à acomodação das sugestões de pauta, de seleção de fontes e de edição de texto à linha pedagógica estabelecida por coordenadores e consultores:

“Às vezes eu via um caso ‘mó’ legal, só que aí eu chegava para elas [coordenadoras pedagógicas] e era uma porcaria. Com o tempo, eu fui percebendo a linha de trabalho que elas iam aprovar e aí eu fui melhorando. Mas no começo eu sentia que qualquer coisa que eu fosse falar seria errado.” (Aurora, veículo especialista)

“Demorei muito para me adaptar à publicação, como eu não tinha demorado em nenhum outro lugar que eu tinha trabalhado. É um texto diferente. Você não entrevista duas fontes quaisquer, joga as aspas delas no texto e elas se contrapõem sozinhas. Você tem de entender do que você está falando, você não vai construir

uma tese com base no que as fontes estão te dizendo, você já tem um percurso a ser criado na reportagem.” (Clarissa, veículo especialista)

A docilidade se faz notar, ainda, no reconhecimento que o “espaço de heresias” nas publicações especialistas é reduzido. Mas que essa restrição, ao fim e ao cabo, seria natural (e, pelas declarações acima, mesmo “essencial”, “vantagem”, “muito interessante”). Rúbia afirma que “não adianta ser ingênuo” e equipara a linha pedagógica da publicação à linha editorial de outros veículos, contra a qual caberia pouca ou nenhuma possibilidade de contestação:

“Os temas X e Y acabaram saindo na publicação. Eram dois temas que a coordenação, *a priori*, não era a favor. Então acho que a gente consegue argumentar, que existe uma abertura para conversar. E existem coisas que são da linha editorial mesmo, não adianta ser ingênuo. Não concordar com a linha pedagógica é como você não concordar com a linha editorial. E aí você tem duas opções: ou você continua trabalhando, fazendo as coisas mesmo discordando porque aquilo é o seu trabalho, ou você vai procurar outra coisa.” (Rúbia, veículo especialista)

Com o aporte de Giddens (1997), pode-se comparar a relação dos jornalistas especialistas com coordenadores e consultores como a de indivíduos diante do saber perito. O autor explica que, com o avanço do racionalismo e a progressiva diferenciação social, as escolhas individuais deixam de ter a tradição como guia e passam a ser pautadas pelos sistemas peritos, cujo poder emana do saber especializado. No caso do jornalismo em educação voltado para professores, o conjunto de competências jornalísticas tradicionais não é tido como suficiente pelos próprios agentes, convocando a entrada de um novo norte ideológico.

Ainda que naturalizada, a submissão do jornalismo à educação causa estranheza entre os especialistas. A reflexão de Clarissa desce ao âmago da questão ao se perguntar: é jornalismo o que se faz nas publicações para professores? Diante do número elevado de particularidades que ela mesma enumera (“com essa fonte você não pode falar”, “não dá um caso negativo” ou “não mostra no texto o que é ruim”), ela acaba por concluir que se trata de um “híbrido”:

“A gente aprende um único tipo de jornalismo na faculdade: (...) a coisa do contraditório, de você ouvir os dois lados, de você ter coisas positivas e negativas. (...) Isso a gente não faz aqui. Quando eu entrei na publicação, eu achava que não tinha nem que ter jornalista aqui, as coisas deviam ser feitas por um pedagogo e ter um editor que melhorasse o que eles escreviam. Hoje, eu acho que é fundamental: o trabalho que a gente faz ninguém mais conseguiria fazer. Muita gente [fontes] fala: ‘cara, como que você transformou o que eu falei em um texto que todo mundo vai entender?’ (...) Mas eu fico pensando se é jornalismo mesmo o que a gente faz. Acho que, na verdade, é uma coisa híbrida. A gente faz apuração, a

gente procura caso, a gente entrevista as pessoas, (...) mas tem uma coisa de produzir um material de formação.(...) Não é fácil para quem chega aqui vindo de outros lugares, de um jornalismo mais tradicional, e deparar com isso: ‘ó, com essa fonte você não pode falar’, ou ‘não dá um caso negativo’ ou ‘não mostra no texto o que é ruim’.” (Clarissa, veículo especialista)

Entre as razões para a aceitação da dominação, destaca-se o indício de que o capital educacional é visto pelos especialistas como o principal fator de distinção dentro do campo. Ele é convocado, novamente, para justificar uma menor posse de capital jornalístico – ao menos em termos de repercussão – em relação aos veículos generalistas. A defasagem, no caso, é compensada pela reverberação em um público especializado ou específico (por subtexto, superior às amplas audiências) e apto ao consumo de uma produção “aprofundada” (Gislaine):

“[Repercussão menor] incomoda, a gente nunca gosta disso. Mas eu acho que é natural também. Pouca gente hoje lê coisa aprofundada, mas ao mesmo tempo existe essa demanda e é bom que o jornalismo não se pautar só pelo que as pessoas querem ler, porque se não tudo vai ser o BuzzFeed [site especializado em listas].” (Gislaine, veículo especialista)

“O que repercute no jornal A e no jornal B é na sociedade em geral, não é nos educadores. Acho que nos educadores a gente repercute muito mais.” (Clarissa, veículo especialista)

“Eu não acho que a gente repercute menos [em relação aos jornais], a gente é para um público específico. Entre os professores a gente tem uma repercussão muito grande. Acho que a gente tem uma repercussão muito grande com os professores. Qualquer professor conhece a revista e lê o que a gente escreveu. Então acho que a gente tem uma relevância muito grande.” (Rúbia, veículo especialista)

#### 2.3.3.3.3 – A voz do campo da educação

Tal influência socializadora pode estar, ainda, por trás de outro traço da identidade dos especialistas: a cobertura mais militante e a adesão a causas da educação (defesa da educação pública, de cotas, de maiores investimentos na área etc.). Essa manifestação, já captada pelas opiniões sobre educação no *survey*, voltou a ser vocalizada na fase de entrevistas da pesquisa:

“Eu acho que o modelo de escola que a gente defende é um bom modelo. (...) Não há contraindicações [por exemplo] para uma escola democrática. É interessante que todas as escolas sejam democráticas, então é bom que a gente defenda isso o tempo inteiro.” (Clarissa, veículo especialista)

“Eu entendo que o veículo é muito *sui generis* porque ela tem esse viés de esquerda. [Esse viés] surge naturalmente porque nós [a equipe] somos de

esquerda. Nossa visão já é direcionada pra isso. (...) É um viés a favor dos direitos humanos, da diversidade e (...) da educação pública de qualidade. (...) De um tempo pra cá, a gente começou a dar muita matéria de gênero. Isso é intencional. Porque eu pensei: 'se eu não der isso, ninguém vai dar. Então, já que o veículo é meu...' (risos)." (Gislaine, veículo especialista)

Concordando com Marchetti (2005), os especialistas se colocam numa relação de submissão com o espaço social coberto, funcionando muitas vezes como porta-vozes do campo. Inseridos numa cobertura voltada para um público específico (de professores), possuem uma dupla missão: não se descredibilizar perante uma audiência especializada – o que inclui, muitas vezes, suas fontes – e dar mostras, como todo jornalista, da posse das habilidades inerentes à profissão (Marchetti, 2005).

É interessante investigar se a relação entre jornalistas especialistas e coordenadores/consultores se configura como submissão a um saber perito exógeno mesmo em contextos de trajetória alongada no jornalismo de educação. No caso dos profissionais mais experientes da área, poderia se hipotetizar que os saberes educacionais estariam mais solidamente incorporados, dispensando a existência de um profissional externo à redação. Numa palavra, trata-se de imaginar uma “especialidade” sem aspas.

Entretanto, isso parece não ocorrer por duas razões principais. A primeira diz respeito à ritualidade da relação entre jornalistas e coordenadores/consultores. Os contatos entre ambos ocorrem sobretudo nos momentos de necessidade prática (aprovação de casos, angulações, sugestões de pauta etc.). Pode-se pensar numa educação pontual e assistemática que, como resultado, nunca emancipa. Nesse sentido, é sintomático notar que um em cada quatro especialistas se dizem pouco preparados ou despreparados para atuar no jornalismo em educação.

Mais do que uma especificidade contextual, o dado pode dizer respeito à uma fragilidade intrínseca da formação em serviço. Problematizando a modalidade, Abramo (1961) classifica o treinamento no ambiente de trabalho como assistemático, ineficiente, dispendioso e antieconômico – “quando não nulo”.

A segunda explicação, para a qual recolhemos evidências mais volumosas, diz respeito à relativa escassez de trajetórias profissionais alongadas no jornalismo em educação.

Efetivamente, as trajetórias dos especialistas são as mais acidentadas dos três grupos. Entre 2013 e 2015, 7% deixaram o jornalismo, 17% abandonaram o jornalismo em educação e 43% saíram de seus veículos. Desses, um em cada quatro profissionais (12% do

grupo) tiveram seu vínculo precarizado, deixando de ser celetista e se tornando PJ ou *freelancer*.

A dependência em relação ao campo de cobertura não é uma exclusividade da rubrica de educação. Em seu estudo sobre o jornalismo econômico francês nos anos 1990, Duval (2000) aponta a precária autonomia dos jornalistas em relação aos agentes do campo econômico. A produção discursiva dos primeiros atuaria na manutenção da ordem econômica desenhada pelos segundos.

No campo da educação, por sua vez, observa-se uma maior polarização. Mas essa disputa não chega a ser refletida pelos veículos especialistas, pois estes tendem a escolher um dos lados, ou melhor, a aceitar a opção escolhida por determinados integrantes do campo educacional (seus consultores e coordenadores). Por esse motivo, parece-nos legítimo fazer em instrumentalização dos especialistas. Na definição de Hallin e Mancini (2004), instrumentalização da mídia diz respeito ao seu controle por forças externas. Parece ser justamente essa a situação no jornalismo de educação, em que o engajamento, distante de uma postura crítico-reflexiva, deriva da naturalização da submissão aos componentes da “rede de proteção pedagógica” no seio das redações.

A título de resumo, apresentamos as tabelas com as características quantitativas que distinguem os três grupos observados no *survey*:

Tabela 26 – Média etária, de tempo de profissão e no jornalismo em educação nos grupos

<b>grupo</b>	<b>média etária</b>	<b>tempo médio na profissão</b>	<b>tempo médio no jornalismo em educação</b>
especializados	35	13,8	8,8
especialistas	32,6	11,4	5,9
generalistas	30,1	8,6	3,5
<b>geral</b>	<b>31,7</b>	<b>10,3</b>	<b>5,1</b>

Obs: N=92.

Tabela 27 – Faixas salariais nos grupos

grupo	renda declarada			
	até 5 S.M.	de 5 a 10 S.M.	mais de 10 S.M.	não declarou
especializados	0%	17%	83%	0%
especialistas	31%	43%	23%	3%
generalistas	28%	47%	19%	6%
<b>geral</b>	<b>27%</b>	<b>43%</b>	<b>26%</b>	<b>4%</b>

Obs: N=84.

Tabela 28 – Carteira assinada e fonte de renda extra nos grupos

grupo	possuem carteira assinada	possuem outra fonte de renda
especializados	100%	17%
especialistas	45%	48%
generalistas	89%	25%
<b>geral</b>	<b>68%</b>	<b>36%</b>

Obs: N=92.

Tabela 29 – Intenção de permanência ou desistência no jornalismo de educação (JE) e autoavaliação de preparação para a área nos grupos

grupo	intenção de desistência do JE	intenção de permanência no JE	consideram-se preparados para a área*
especializados	0%	50%	100%
especialistas	15%	37%	77%
generalistas	33%	23%	67%
<b>geral</b>	<b>22%</b>	<b>28%</b>	<b>74%</b>

Obs.: N= 92, exceto \*N=84. Intenção de desistência: permanência desejada na área por até 2 anos. Intenção de permanência: permanência desejada na área por mais de 10 anos. Preparação para a área: soma dos respondentes que declararam estar “preparados” ou “muito preparados”.

Tabela 30 – Trajetórias entre 2013 e 2015 nos grupos

grupo	saíram do jornalismo	saíram do jornalismo em educação	saíram do veículo	saíram do veículo e tiveram contrato precarizado
especializados	0%	0%	17%	0%
especialistas	7%	17%	43%	12%
generalistas	3%	36%	42%	0%
<b>geral</b>	<b>5%</b>	<b>24%</b>	<b>40%</b>	<b>6%</b>

Obs: N=84.

### 2.3.4 – Hierarquização do subcampo

Para Bourdieu, organizações ou indivíduos que dominam um campo são geralmente aqueles que possuem, no mais alto volume e na estrutura patrimonial mais adequada, o capital simbólico específico de cada campo. Entendido como prestígio, honra acumulada ou reconhecimento que um indivíduo recebe de um grupo, o capital simbólico é a base do poder simbólico que efetivamente está em jogo num determinado campo e que colabora para sua conformação (Bourdieu, 1989). Conforme Montagner e Montagner (2011, p. 259), a luta no campo é pela legitimidade de um elemento simbólico específico, imanente ao espaço social delimitado e determinado por esse elemento.

Julgamos, portanto, ser oportuno analisar a condição de elite dos jornalistas especializados pelo prisma do acúmulo de capital desses sujeitos. Metodologicamente, partimos de uma estratégia inicial de identificação do grupo dominante, demandando aos próprios jornalistas quem seriam os melhores jornalistas de educação do país.

Em seguida, realizamos a análise da quantidade e patrimônio de capitais por eles detidos. A intenção era que o procedimento fosse capaz de indicar, a um só tempo, a concentração ótima dos diferentes tipos de capitais (ou seja, em quantidades ideais para garantir o máximo de benefícios no subcampo) e os princípios de hierarquização do espaço social em tela.

Defendemos que o patrimônio de recursos ideal no subcampo do jornalismo de educação é uma composição híbrida de **elevado capital jornalístico, capital educacional suficiente e de capital social capaz de garantir a pertença estável a uma rede de relações** com as fontes de informação.

A análise das condições concretas em que ocorrem o acúmulo desses capitais, por sua vez, permite entrever os três eixos estruturantes do subcampo, que descrevemos a seguir<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Antes de finalizarmos este item, um derradeiro parêntese se faz necessário quanto aos capitais específicos observáveis na escala meso de análise. Nesse nível analítico, a julgar pelas respostas dos sujeitos entrevistados, estamos diante de uma definição de excelência jornalística mais próxima da mitologia original da profissão do que do discurso do “jornalista moderno”. Para o conjunto dos jornalistas, o caminho para o reconhecimento pelos pares não passa, ainda, pela posse de capacidades gerenciais. Por outras palavras, a profissionalidade do tipo “jornalista gestor” aparece como uma imposição externa ao campo, ainda não fortemente assimilada pelo conjunto de atores.



### 2.3.4.1 – Especialização híbrida

A análise das indicações dos jornalistas que resultou na formação do grupo dos especializados e na sua identificação como elite mostra que o capital simbólico em disputa no campo ainda está fortemente ligado a posse de competências jornalísticas – e, em escala menor, de conhecimentos sobre educação. Nesse sentido, falamos de especialização “híbrida” (entre conhecimentos jornalísticos e de educação) como um dos eixos estruturadores do subcampo.

Denominamos aqui capital jornalístico o conjunto de competências jornalísticas tradicionalmente ligadas à pragmática da profissão – velocidade de apuração, capacidade de escrita e edição, publicação de informações exclusivas etc. – e de aspectos relativos ao reconhecimento simbólico do jornalista pelos pares e fontes – nesse caso, a pertença a um veículo “de prestígio” é um importante agregador de capital jornalístico.

O capital educacional, por sua vez, diz respeito à posse de conhecimentos sobre o funcionamento do campo da educação, sendo as habilidades essenciais a capacidade de leitura dos diferentes atores e interesses em jogo e a capacidade de tradução das discussões e polêmicas do campo para uma audiência mais ampla.

Considerando que nossa elite, os especializados, caracteriza-se por possuir capital jornalístico em alta concentração e capital educacional suficiente para a compreensão das

---

Trata-se, porém, de constrictão importante. Tradicionalmente, as carreiras jornalísticas no seio de uma redação são designadas como “carreiras em Y”. Significa que, num determinado ponto da ascensão hierárquica, o jornalista se vê diante da escolha entre ascender como repórter ou como editor (os dois “braços” do Y). No jornalismo contemporâneo, como defende Neveu (2006), a tendência é pela desidratação do braço da reportagem, restando como opção de carreira apenas o braço de edição, justamente o que concentra maior exigência de habilidades gerenciais.

O resultado são opções realizadas a contragosto. Tiago, que recusa o braço de edição, diz que “gostaria de continuar tendo valorização mesmo como repórter, mas ganhando melhor”. Lúcia é direta: “se pudesse, eu não teria virado editora (...) Ninguém vira jornalista para virar gerente”. Bernardo, que se tornou editor pela proposta salarial, afirma: “[Eu gostaria de continuar como] repórter, eu gostaria de cuidar só de educação, coisa que eu não faço porque, como você vai crescendo na profissão, chega um momento que os diretores do veículo olham para você e falam: ‘não, você tem que editar, porque você tem experiência’. Mas, se dependesse só de mim, o meu caminho seria outro e não esse.”

A busca pela ascensão na carreira – que, à moda de Bourdieu (2004), denominamos aqui de capital temporal – também não parece ser a determinante principal nas lógicas de jogo do subcampo. Entre os especializados, há quatro repórteres e apenas dois editores (um deles recém-promovido), e cinco dos seis integrantes estão posicionados na elite salarial do subcampo.

É importante notar, ainda, que tanto o capital temporal quanto o gerencial aparecem com maior nitidez quando se comuta a escala de observação para o nível micro, como mostraremos no capítulo 3.

questões principais do universo social que cobrem, a constatação que se impõe é a seguinte: no universo do jornalismo de educação, o grupo dominante não é o maior possuidor de capital educacional.

Nossa pesquisa aponta para o sentido inverso – o de que a especialização pode mesmo ser uma **desvantagem**. No item 2.3.3.3, indicamos que as trajetórias dos especialistas seriam as mais acidentadas entre os grupos analisados. Sublinhe-se que o *turnover* anual no grupo, no período entre 2013 e 2015, foi de 21,5%, muito superior aos 10% recomendados por especialistas em administração (Silva, 2005). O caso de *Nova Escola* é esclarecedor. Entre 2006 e 2015, a rotatividade de pessoal só foi inferior ou igual a 10% no ano de 2006 (a média anual foi de 21%). Atingiu seu recorde de 43% em 2008, índice comparável também ao biênio 2014-2015, período de crise econômica em que a soma das taxas indica a saída de 48% dos jornalistas, quase metade da equipe.

Em seu estudo sobre os subcampos do jornalismo, Marchetti (2005) aponta que as especialidades mais profissionalizadas são as que apresentam menores índices de *turnover*. No jornalismo de educação, ao contrário, a rotatividade é bastante elevada. Esse é, sem dúvida, um indicador da fragilidade da rubrica.

É também interessante notar que as trajetórias posteriores dos especialistas costumam mirar mais o terreno da educação que do próprio jornalismo. A gama de justificativas do grupo evoca o já citado perfil militante, que aproxima os profissionais do mundo da educação:

“[Se eu sair da publicação], eu vou para a educação. (...) Estou direcionando minha carreira para a área de educação, para tentar melhorar a educação. Acho que meu foco é ajudar a melhorar a educação mais do que escrever uma boa reportagem e ganhar um prêmio. Trabalhar com educação mais do que construir uma carreira [jornalística].” (Rúbia, veículo especialista)

“Não tenho o menor interesse [de trabalhar em outras áreas do jornalismo]. Estou em crise de identidade, (...) talvez eu queira trabalhar na escola, em um projeto dentro da escola.” (Clarissa, veículo especialista)

Mas há elementos para supor que essa aproximação com o campo da educação seja na verdade, o caminho menos tortuoso reservado aos especialistas. Os dados de *turnover* atestam a dificuldade de recolocação desses profissionais na grande imprensa. De 2013 a 2015, dos 18 especialistas que deixaram seus veículos, apenas um conseguiu vaga em um grande veículo jornalístico. Os caminhos mais comuns foram o *freelancing* (6) ou a migração para ONGs de educação (4).

Trabalhamos, portanto, com a hipótese de haver uma parcela “excessiva” de capital educacional que não encontra reconversão dentro do subcampo do jornalismo de educação ou no campo mais amplo do jornalismo. Nesse sentido, o depoimento de Marilene, especialista recém demitida e à procura de emprego na grande imprensa, é ilustrativo da marginalização decorrente dessa condição:

“Se você manda um CV [curriculum vitae] hoje para um grande portal falando que você trabalhou tantos anos nos veículos especialistas tais e tais (...), **é a mesma coisa de você não ter trabalhado em lugar nenhum**. Não tem *freela* pra você, não tem vaga no setor e você não sabe se alguém vai passar seu CV para a área de notícias em geral. Acho que não passa, porque você nunca recebe resposta, apesar de estar interessado e ter portfólio.” (Marilene, veículo especialista, grifo nosso)

Em sua análise, Neveu (2006) fala sobre o efeito de clausura sobre a mobilidade profissional que a especialização pode causar. Mas ele se refere, sobretudo, a áreas ultra-especializadas (mergulho submarino ou crítica de games são seus exemplos). E Marchetti (2005) concede que, em determinadas especialidades (como o jornalismo de saúde na França), a imprensa especializada ocupe posição dominada em virtude das relações de força entre os veículos de comunicação.

O jornalismo de educação brasileiro, em sua vertente mais especializada, parece padecer dos dois males. É melancólico constatar, ainda, que os especialistas não podem se beneficiar de uma das poucas vantagens do subcampo: a relativa ausência de controles editoriais (ver capítulo 1), uma vez que as publicações para professores se encontram sob cerrada vigilância dos diretores de redação, coordenadores pedagógicos e proprietários.

#### 2.3.4.2 – Proximidade com o poder

“Proximidade com o poder”, aqui, designa sobretudo a “posse” de fontes de informação. Ela é reveladora um sentido prático, uma competência para a construção de relações sociais por conta própria e uma ação deliberada – e nem sempre bem equilibrada – de intimidade e distanciamento, de troca de informação exclusiva por potencial de veiculação. Resulta em capital social, conjunto de recursos ligados à criação e manutenção de “uma *rede durável de relações* de interconhecimento e de inter-reconhecimento, (...)”

conjunto de agentes (...) unidos por *ligações* permanentes e úteis” (Bourdieu, 1998, p. 67, itálico no original).

Em termos acadêmicos, Neveu (2006) descreve a tessitura das relações fonte-jornalista como uma simbiose ambígua de dom e contradom regida, essencialmente, pelo senso prático relacional:

“O assessor eficaz nunca é a voz dogmática de sua instituição. Ele deve gerar para os interlocutores que considera importantes uma postura de traição controlada: dar o *off*, divulgar uma informação que, sem poder se tornar pública, ajudará o jornalista a compreender uma situação. É assim que se inicia o ciclo do contradom sob a forma de uma página, uma entrevista.” (Neveu, 2006, p. 97)

A palavra escolhida por Lúcia para definir a interação com uma fonte (“barganha” – ato de trocar algo, de forma fraudulenta ou não) deixa pouca margem ao caráter ambíguo da relação. Exemplifica ainda, conforme diz Bourdieu (1998), os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona e que são mesmo a razão de ser da solidariedade:

“A fonte Y é a minha melhor fonte. Ela é uma pessoa muito bem informada, tranquila e acessível. [Ajuda a entender o que] as pessoas não dizem. Ela [também] aprende muito [com a nossa troca]. A gente faz uma barganha, né? Ela me conta as coisas e eu conto uns *basics* de comunicação pra ela e tá tudo certo.” (Lúcia, veículo generalista)

Trata-se de habilidade fundamental num subcampo com baixo grau de institucionalização e codificação. Não há, por exemplo, um caderno de fontes atualizado e comum aos jornalistas da área, como ocorre em outros países, tampouco políticas isonômicas ou critérios claros, por parte das fontes de informação, sobretudo do poder público, quanto à veiculação de informações. Donde a necessidade de ter/conquistar fontes como meio para ter/conquistar informações.

Tal ação tem particularidades. A maioria das fontes de política pública em educação se encontra no interior dos órgãos governamentais, crescentemente blindados ao contato direto com políticos e gestores públicos por meio do aparato de relações públicas ou assessorias de imprensa, tendência mundial de profissionalização de relações institucionais descrita por Neveu (2006). Daí que a conquista de fontes no campo da educação passa, na maior parte das vezes, pela conquista dos assessores de imprensa e de comunicação.

As estratégias dos especializados exemplificam como se desenrola essa operação:

“[Os assessores do órgão x] eram o contato na cobertura. (...) ‘Xavequinho’, falando com um, com outro. Joga uma conversa mole no *gtalk* [programa de troca de mensagens em tempo real] e um dia você pega o negócio.” (Lúcia, veículo generalista)

Lúcia conta que, no caso de um órgão em específico, ela se recusava a fazer a “deferência”, o “beija-mão” de contatos frequentes em busca de pautas exigido por um assessor. O fluxo de informações minguiu. Foi uma outra assessora do mesmo órgão (sua “chapa”) que a aconselhou a mudar de estratégia:

“Na terceira pauta que eu perdi para o concorrente, a Vânia<sup>26</sup> me liga e me fala: ‘eu entendi o seu posicionamento, mas me diga, até quando você vai resistir?’. (...) A gente já estava meio chapa e ela falou: ‘Lúcia, (...) liga para o cara, passa a ligar uma vez por semana que você vai ver como a sua vida vai mudar.’ (Lúcia, veículo generalista)

O capital jornalístico, em sua vertente capacidade de repercussão, sobretudo nos círculos político e econômico, é o contradição fundamental para a informação obtida. Esse *feedback*, mais do que a audiência bruta, tende a ser o termômetro do sucesso de uma reportagem:

“Estar no veículo X me dá a chance de fazer alguma coisa [que não dê muita audiência], como (...) ‘Ministro da Educação minimiza o fracasso do PNE’. Essa matéria vai ter pouca audiência (...) Não me interessa. Se a Dilma ler, está ótimo.” (Lúcia, veículo generalista)

Isso se deve sobretudo ao tipo de reverberação alcançada pelos veículos de que fazem parte. Não espanta, portanto, que, dos seis integrantes do grupo de especializados, cinco atuem em jornais diários, tradicionalmente a mídia de maior repercussão entre os círculos decisórios brasileiros:

“Hoje em dia, apesar de estar tudo muito por conta das redes sociais, ninguém toma aquilo como verdade própria ou única fonte de informação. Os veículos grandes ainda têm uma influência muito forte entre quem está debatendo.” (Tiago, veículo generalista)

#### 2.3.4.3 – Segregação sexual atípica

A categoria jornalística se tornou majoritariamente feminina. No jornalismo brasileiro, segundo sondagem de Mick e Lima (2013), as mulheres são 64%. No jornalismo de educação, uma rubrica desprestigiada (ver capítulo 1), elas são ainda mais numerosas do que no conjunto de jornalistas – 3 em cada 4 profissionais são do sexo feminino. E, no grupo de jornalistas especializados, identificado como a elite do subcampo, apenas um indivíduo

---

<sup>26</sup> Nome fictício.

(17%) é mulher. É possível falar em segregação sexual no universo do jornalismo de educação? Quais seus contornos?

A presença massiva das mulheres no ambiente jornalístico é algo bastante recente. Ao longo do século 19 e na maior parte do 20, o jornalismo foi tido como uma profissão eminentemente masculina. Em artigo sobre a trajetória de Marguerite Durand, fundadora da revista feminista *La Fronde*, em 1897, Lévêque (2010) estima entre 2% e 3% a participação feminina no jornalismo francês de 1890 a 1930. Citando Ney<sup>27</sup>, a autora afirma que, “àquela época, ser ao mesmo tempo jornalista e mulher podia facilmente passar qualquer coisa de incongruente e um pouco intrigante – *quando não moralmente duvidoso*” (Lévêque, 2010, p. 207, tradução e itálico nossos). No Brasil, muitas décadas depois, em 1968, Koshiyama (2001) relata o espanto de ouvir, na condição de aluna de jornalismo na USP, as explicações de um professor sobre a redação de um jornal ser um lugar impróprio para mulheres, evidenciando a persistência da noção segundo a qual a mulher deveria ser “protegida” da atividade jornalística.

Para a autora, o universo jornalístico dos anos 1960 discriminava abertamente as mulheres, restringindo seu trabalho a setores como os suplementos femininos, considerados pela opinião masculina dominante como de baixo prestígio e em linha com um papel simbólico restrito ao espaço privado e ligado a um ideal social de feminilidade. Analisando os obituários da pioneira Durand, Lévêque (2010) afirma que os adjetivos reservados às profissionais mulheres eram sobretudo os estereótipos associados ao feminino (beleza, sedução, elegância, bom gosto, habilidade de fazer contatos), sendo Durand uma das primeiras a “merecer” também qualificações mais “universais” (inteligência superior, autoridade, competência rara) nas homenagens prestadas por ocasião de sua morte, em 1936.

A feminização da carreira costuma ser abordada como um dos aspectos da intensificação da profissionalização na fase industrial do jornalismo, dos anos 1970 em diante. A elevação dos requisitos educacionais de entrada na carreira (diploma de nível superior) e a juvenilização da força de trabalho tiveram as mulheres como ponta de lança. No Brasil, Mick e Lima (2013) relacionam feminização com a explosão da oferta de vagas nos cursos de jornalismo, sendo as mulheres a maior parte do alunado.

---

<sup>27</sup> NEY, B. The woman reporter goes street haunting: on the work of woman reporters in swedish daily press, 1900-1910. **Media History**, v. 7, n. 1, 2001.

Apesar de certa bibliografia associar a entrada massiva de mulheres a um processo de desvalorização da própria profissão (elas seriam mais dóceis, portanto mais facilmente manipuláveis), acerta Damian-Gaillard (2009, p. 180, tradução nossa) ao propor cautela na afirmação, defendendo que “uma perspectiva de análise [das transformações do jornalismo] sob a lente do gênero ainda não foi totalmente concluída e sistematizada, e a articulação entre as diferentes evoluções morfológicas da profissão é um trabalho ainda por fazer”. Na mesma linha, Pons (2014a) reconhece que o laço entre feminização e baixa de prestígio de uma profissão não é mecânico nem irreversível, que é fruto de uma concorrência entre classes e sexos e que responde a diversos fatores.

Quanto à presença feminina no jornalismo de educação, Pons (2014a) defende a existência de uma dupla segregação sexual. Afirma, mesmo, que a preocupação de gênero não era um objetivo de seu mapeamento do universo do jornalismo de educação francês, mas que a questão aparece rapidamente durante as etapas de terreno e se coloca como central. A primeira segregação mencionada pelo autor, horizontal, aponta a super-representação feminina nos setores de ação pública considerados como uma extensão das responsabilidades domésticas. A educação seria um dos domínios cujo estereótipo estaria ligado ao papel socialmente sancionado às mulheres. A segunda, vertical, diz respeito à escassa presença de mulheres em postos de comando, que ostentariam ainda salários menores e seriam maioria nas taxas de desemprego.

No caso brasileiro, preferimos falar em segregação sexual “atípica” porque, em primeiro lugar, a questão de gênero não assume, em nossa pesquisa de campo, uma centralidade explícita na fala dos sujeitos. Em segundo lugar, porque seus observáveis são menos evidentes – mas ainda assim existentes.

Utilizando a classificação proposta por Pons (2014a), pode-se certamente falar em segregação horizontal. Há super-representação feminina na rubrica educação, pejorativamente estereotipada como *soft news* (por oposição ao *hard news* político e econômico) e sub-representação na elite do subcampo.

A segregação vertical, por sua vez, é menos evidente. As mulheres representam 70% dos jornalistas de elite salarial com renda superior a 10 salários mínimos. É uma porcentagem próxima da distribuição de sexos encontrada na especialidade (74%-26%). Quanto à ocupação de cargos de chefia, elas são ampla maioria: 83% das posições

hierarquicamente superiores (diretor de redação, redator-chefe, editor especial, editor executivo e editor) estão nas mãos de mulheres.

É possível elencar algumas outras manifestações, talvez mais sutis, que reforçam a ideia de segregação. Perguntados sobre os melhores articulistas ou formadores de opinião em educação, os respondentes indicaram apenas três mulheres, nenhuma delas jornalista<sup>28</sup>. Ainda que não verbalizada, pode-se falar numa segregação encoberta e difusamente sentida pelos sujeitos.

De todo modo, esta pesquisa é insuficiente para traçar qualquer conclusão definitiva sobre o tema, cabendo apenas apontar a suspeita da segregação sexual como um dos eixos estruturantes do subcampo. Fica a contribuição parcial para ensejar estudos mais aprofundados da questão de gênero no jornalismo de educação.

#### 2.4 – Considerações finais

A análise dos dados das duas etapas de terreno e os diálogos travados com diferentes ramos da sociologia trazem algumas conclusões inquietantes. Sem a ambição de ser taxativo – trata-se, sempre é bom frisar, de trabalho exploratório –, constata-se a fraca correlação entre posições sociais e disposições de *habitus*, assim como a heterogeneidade de perfis identitários no espaço analisado. A multiplicidade de perfis, por sua vez, guarda relação com as trajetórias socializadoras vivenciadas pelos sujeitos, destacando-se a influência da socialização profissional.

Quanto ao subcampo do jornalismo de educação, este apresenta-se hierarquizado por estruturantes diversos do saber específico que o sustenta – e que deveria ser, em última análise, sua própria razão de ser.

É curioso notar que os jornalistas mais conhecedores de educação, os especialistas, não ocupem as posições dominantes no jornalismo de educação. Ao contrário, pode-se

---

<sup>28</sup> Telma Vinha, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, Priscila Cruz, diretora-executiva do movimento Todos pela Educação, e Paula Louzano, consultora de educação e professora da Faculdade de Educação da USP.



mesmo dizer que se situam no polo dominado, considerados os dados de precarização, necessidade de renda extra e de *turnover*.

A explicação, como vimos, não se encontra na mudança da *doxa* jornalística e do surgimento do moderno jornalista gestor, como desenha Accardo (2010). Nossa hipótese explicativa é que o grupo dominante – o dos jornalistas especializados – é o que obtém as melhores taxas de reconversão de seu patrimônio de capitais dentro do subcampo. Patrimônio que inclui doses ótimas de capital jornalístico e educacional, além de capital social que lhe permite uma reconversão dos dois anteriores.

Os especialistas, por sua vez, parecem realizar um sobreinvestimento no capital educacional para compensar o déficit no capital jornalístico (o fato de atuarem em publicações de nicho). Tal esforço, porém, não é passível de reconversão no interior do subcampo. Mostra-se, porém, útil no ingresso posterior no campo da educação. Tem sido cada vez mais comum a ida de jornalistas desse grupo para ONGs, fundações e institutos ou organismos governamentais da área.

Observa-se aí o processo de “profissionalização das fontes” descrito por Neveu (2006): a contratação crescente de jornalistas e relações públicas por parte das instituições para desenvolver sua política de comunicação.

Para o jornalismo voltado para o interesse público, no entanto, não deixa de ser desalentador constatar que justamente os profissionais com maior conhecimento sobre sua área de cobertura estejam passando para “o lado de lá do balcão”, aumentando a carência de uma especialidade já frágil por sua própria trajetória.

E, para os interesses da pesquisa sociológica, nos deparamos com um objeto de análise que, surpreendentemente, não se estrutura em torno do grau de especialização. A pergunta incômoda que precisa ser feita é: se um subcampo não logra impor como lógica fundamental a especialização que o define, pode-se falar, efetivamente, na existência de um subcampo? Retomaremos a questão em maior profundidade nas conclusões.

### Capítulo 3 – Observações sociológicas em uma redação do jornalismo de educação: anatomia de um jogo

O objetivo do presente capítulo é descrever e analisar, à luz das teorias de socialização, a estruturação das relações profissionais em uma redação do jornalismo de educação.

O veículo é *Nova Escola*, maior publicação e maior site para professores da educação básica no Brasil. O intervalo de análise vai de 2006 a 2015, período em que tensões internas e pressões externas à redação alteraram a composição de seu quadro de funcionários, seu escopo de produção, sua cultura de trabalho e seu perfil editorial.

Por meio de observações sociológicas das relações cotidianas, resultado de uma reflexão sobre a atuação prática do pesquisador, pretende-se evidenciar como, mesmo em um grupo aparentemente homogêneo de profissionais – jornalistas especialistas em educação –, a análise em escala microsociológica revela uma **multiplicidade de perfis identitários e de disposições de *habitus***.

Observamos, ainda, **uma intensa dinâmica social** na forma de uma disputa entre grupos, formados por indivíduos com disposições de *habitus* distintas, mas que se encontram unidos por laços emocionais e em torno de concepções acerca do jornalismo de educação.

Apoiando-nos operacionalmente nas noções de capital de Pierre Bourdieu (1983a; 1989; 1998) e no conceito de configuração de Norbert Elias (1991), procuramos demonstrar **a fluidez dos bens simbólicos em jogo e a imprevisibilidade da disputa**. Seu desfecho não é passível de ser controlado por nenhum dos atores do espaço social e mesmo sua estruturação se mostra opaca aos atores, exigindo deles **intuição e sentido de jogo** para planejar os movimentos seguintes e prever as ações dos adversários.

Este capítulo está dividido em quatro partes.

A primeira, “interposição metodológica”, define o alcance e os limites da metodologia de terreno (a observação sociológica) e define o uso operacional que se pretende em relação às noções de capital e de configuração.

A segunda, “antecedentes”, reconstrói os passos fundamentais da trajetória de *Nova Escola* desde seu nascimento até o início do período analisado, de modo a fornecer os

elementos de história e estrutura do espaço social, jogando luz sobre as pressões externas ao seu funcionamento.

A terceira, “a disputa em torno da concepção de jornalismo de educação”, apresenta a reconstituição das dinâmicas sociais na redação de *Nova Escola* entre 2006 e 2015, procurando relacioná-las aos modelos configuracionais de jogo descritos por Elias (1991). Os subitens desta terceira parte, por sua vez, destacam períodos em que o tipo de jogo – na acepção eliasiana, desenvolvida mais adiante – também variou.

Por fim, a quarta parte, “considerações finais”, traz um apanhado das principais conclusões da observação em escala micro e convida a uma reflexão sobre o sentido do jogo, tanto do ponto de vista organizacional quanto do ponto de vista dos grupos e dos atores do espaço social.

### 3.1 – Interposição metodológica

O insumo para a presente análise compreende documentos internos da instituição, relatos informais dos jornalistas da redação e, sobretudo, meu envolvimento pessoal com as transformações descritas. Durante o período de 2008 a 2015, desempenhei funções profissionais integrando a equipe de redação de *Nova Escola*.

É inegável que tal ponto de vista apresenta vantagens e limitações. Se por um lado me permite realizar uma descrição inacessível a outro analista, de outro apresenta o desafio da objetividade e do distanciamento exigidos aos trabalhos científicos. Realizamos a tarefa procurando aclarar nossa posição e participação diante dos conflitos relatados e nos valendo dos referenciais teórico-metodológicos para atingir a máxima objetivação possível.

Também nos é compreensível, e bastante inquietante, o mal-estar que nosso trabalho pode causar nos profissionais que cobrem educação – meus colegas, muitos amigos e amigas. Ainda que tenhamos tomado o cuidado possível em relação ao anonimato (situações específicas não são descritas em detalhe, e apenas os presidentes e diretores-executivos da instituição são nomeados, ainda assim apenas para fornecer marcos temporais para a melhor compreensão do texto), não se pode descartar que alguns se sintam incomodados com os perfis e conclusões aqui desenhados.

Acredito, porém, que uma postura crítica e questionadora seja inerente ao trabalho sociológico. O olhar do pesquisador não pode ser condescendente, sob pena de não cumprir sua tarefa científica: tentar explicar o funcionamento de uma pequeníssima parte do universo social.

Se a visão crítica diante dos dados de terreno é um predicado indispensável a quem se dispõe a fazer ciência, é importante que se diga que ela se refere às fontes documentais que alimentam a pesquisa (informações de questionário, entrevistas, observações *in loco* etc.), jamais às pessoas. Estas fazem sempre o melhor que podem com o instrumental que possuem, nas circunstâncias que se lhes apresentam.

Quanto ao gênero de relato científico escolhido para o capítulo – estudo de caso –, enumeramos algumas vantagens e fragilidades. Entre os aspectos positivos, destaca-se a investigação mais aprofundada sobre processos específicos. Entre os pontos negativos, o mais relevante é a limitação a generalizações, precaução que fazemos questão de respeitar. Entretanto, se o caso em tela for representativo do universo estudado, pode-se conceber algum grau de generalização (Silva, 2005).

Defendemos que *Nova Escola* é um caso representativo do universo do jornalismo de educação. Trata-se da mais longeva (30 anos) e maior revista para professores do Brasil. Abriga também a maior redação jornalística de educação do país.

No que diz respeito ao olhar privilegiado para esta análise, optamos por uma escala micro, em que o foco recai nos indivíduos e nos agrupamentos por eles formados. Concordamos com Neveu (2006, p. 75) quando este afirma que “longe de ficar no anedótico, a atenção às interações rotineiras das redações (...) constitui um dos meios mais fecundos de compreender as realidades do trabalho jornalístico”. Fecundidade esta que se amplia quando à perspectiva micro se agregam outras escalas de observação e análise, como é o caso deste trabalho nos dois capítulos anteriores.

Em termos conceituais, para analisar o espaço social a essa escala, recorreremos à noção de configuração de Norbert Elias.

Para Elias (1991), a sociedade onde se dão os processos de individualização e socialização é um modelo de sociedade interdependente, em que as instituições sociais são formadas de pessoas que se unem às outras por meio de disposições e inclinações básicas.

Segundo Elias, tais inclinações se manifestam por meio de laços ou valências afetivas e político-econômicas. Nossa análise contempla esses três aspectos, mas procura demonstrar

que o fator principal de união intragrupos (e de oposição entre eles) é a defesa de concepções distintas de jornalismo de educação. Ilumina-se o dinamismo das relações entre os grupos, seus enfrentamentos, resistências, negociações e acordos, bem como o dinamismo da ação individual – defecções, mudanças de lado, desistências, recrudescimentos etc.

Trata-se, portanto, de analisar sociologicamente um contexto social determinado, que Elias denomina configuração (também figuração em algumas obras). O termo é usado para assinalar a maneira como indivíduos e coletivos estão conectados num determinado espaço social. De acordo com Elias (1991), é a natureza e a forma dessas conexões que determina as estruturas sociais, bem como a distribuição de poder e as possibilidades de mudança ou reprodução social.

Para melhor descrever as configurações, o autor recorre à imagem do jogo, cujos modelos “são úteis para a imaginação sociológica, que tende a ser bloqueada por formas correntes de pensamento” (Elias, 1991, p. 80)<sup>29</sup>. Todos os modelos se baseiam em duas ou mais pessoas que medem as suas forças – para Elias, essa é a situação básica de um indivíduo em relação ao outro. Conflitos são vistos como constitutivos das relações sociais, com alianças e inimizades, cooperação e rivalidade a diferentes níveis. O conceito de relação de poder é substituído por força relativa dos jogadores, medida nas interações que ocorrem devido à situação de interdependência entre pessoas e grupos. Tais interações visam a obtenção de poder e se baseiam na coerção. Como a capacidade de retenção de poder é desigual, o poder coercitivo também é desigual. Assim, decisões, planos e objetivos de grupos e pessoas levam em consideração as forças coercitivas que os grupos exercem uns sobre os outros:

“Na raiz das provas de força estão geralmente problemas como estes: quem tem maior potencial de reter aquilo de que o outro necessita? Quem, por consequência, está mais ou menos dependente do outro? Quem, portanto, tem que se submeter ou se adaptar mais às exigências do outro?” (Elias, 1991, p. 85 e 86)

É importante esclarecer, ainda, o porquê de não termos utilizado a noção de campo neste capítulo, uma vez que ela – e sua variação subcampo – estão presentes nos capítulos anteriores. O próprio Bourdieu (2004) recorre ao conceito na análise de um espaço social

---

<sup>29</sup> Concordamos com o alerta do autor quando diz: “Seja qual for o seu conteúdo teórico, estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Desse modo, sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceituais de modo a que compreendamos a natureza das tarefas com que se defronta a sociologia” (Elias, 1991, p. 100).

micro, um laboratório científico. Ele entende o laboratório como um universo particular com lógica intrínseca, ligada aos seus fins específicos e às características próprias dos jogos que nele se jogam. O que, de certa forma, poderia ser dito também de uma redação.

No nosso trabalho, porém, como optamos por problematizar o conceito de subcampo para o jornalismo de educação (ver conclusão), não nos pareceu adequado recorrer à noção para um espaço social que está contido naquele em que o uso do conceito de subcampo está sendo questionado.

Adicionalmente, na escala micro de análise, consideramos que a noção de configuração traz uma importante vantagem analítica – a saber, com os modelos de jogo a diferentes níveis (ver itens 3.3.3 e 3.3.4), que conseguem trazer para uma análise no interior do espaço social aquilo que na noção de campo seriam consideradas apenas “pressões externas”.

Por fim, é importante notar o parentesco entre os dois conceitos, o que nos reafirma a coerência teórico-metodológica na opção ora por um, ora por outro. Compare-se a definição de configuração de Elias e a de campo por Bourdieu:

“Configuração [é] como espécie de ordem relativamente autônoma. (...) Os modelos [de configuração] a descrever são (...) modelos de competição que se assemelham a jogos reais (xadrez, bridge, futebol ou tênis). Representam a competição realizada segundo regras.” (Elias, 1991, p. 79)

“[Um campo é] um microcosmo com leis próprias, um universo em que dominantes e dominados lutam por um capital específico e exercem relações permanentes para transformar ou conservar as estruturas existentes.” (Bourdieu, 2005b, p. 30, tradução nossa)

Como afirmamos, pode-se dizer que o que está em jogo na redação é a disputa em torno da concepção hegemônica sobre o fazer jornalístico em uma revista para professores. Essa concepção, por sua vez, é composta por uma série de características que podem ser entendidas como diferentes tipos de capitais.

A noção bourdiesiana de capital é aqui convocada por ajudar a sintetizar a vasta gama de atributos em disputa e iluminar aqueles mais proeminentes em um determinado momento, ilustrando o dinamismo do jogo e o que está em disputa nas provas de força a cada enfrentamento.

Argumentamos que há quatro tipos de capitais em disputa na redação. Os dois primeiros encontram-se mais bem descritos no capítulo 2, mas são aqui retomados a título explicativo.

O capital jornalístico é o reconhecimento, por parte dos pares, de competências e habilidades ligadas ao domínio técnico do jornalismo enquanto profissão: rapidez, criatividade, coerência e coesão na escrita, posse de fontes, capacidade de pesquisa em fontes primárias e secundárias, domínio do processo de edição jornalística (títulos, chamadas de capa etc.) e, na contemporaneidade, a versatilidade para a aplicação das habilidades tradicionais em mutimeios (impresso, audiovisual, hipertextual etc.)

Já o capital educacional diz respeito à posse de conhecimentos específicos sobre o campo da educação. Trata-se da habilidade de inserir a notícia imediata com seu contexto mais amplo, de modo a explicitar os lados em disputa no campo educacional e sua relação com outros campos de poder (econômico, político etc.). Manifesta-se concretamente na capacidade de sugestão de pautas, enfoques e angulações, bem como na orientação de pares e subordinados.

Os outros dois capitais que compõem o amálgama do capital específico surgem com mais nitidez com a mudança para a escala analítica micro, a da redação. Se na escala meso, a do subcampo, eles não aparecem como importantes fatores de hierarquização, na dinâmica da redação eles exercem papel relevante na contínua reconfiguração de grupos dominantes e dominados.

O capital gerencial acompanha a tendência contemporânea da profissão que aponta para o “jornalista-gestor”. Trata-se da ampliação das tarefas para além do domínio jornalístico, cabendo ao profissional também lidar com obrigações administrativas: gestão de equipes (definições sobre plano de carreira, promoções etc.), financeira (criação e acompanhamento de borderôs e planos de negócio), relação com áreas como publicidade e marketing (derrubada do muro “Igreja/Estado” via definição conjunta das características da produção jornalística como produto: atributos, distribuição e venda), relações institucionais etc.

O capital temporal, por sua vez, é a expressão do poder institucional (Bourdieu, 2004). Relaciona-se ao posto ocupado na hierarquia formal da instituição. Está ligado ao acesso aos meios de produção (determinação de linhas de investimento, definição de linhas editoriais, pautas e enfoques das reportagens) e reprodução (posse de cargos de chefia). É um capital que se obtém por meio da reconversão dos três capitais anteriormente citados e, em alguns casos, pela reconversão de capital social, que se materializa na forma de relacionamentos pessoais e na tessitura de uma rede de contatos com os círculos dirigentes.

Em termos metodológicos, portanto, o que se pretende é articular as noções de configuração e de capital para explicar a dinâmica social de uma redação do jornalismo de educação.

### 3.2 – Antecedentes da disputa

Argumentamos que a disputa em torno de uma concepção hegemônica de jornalismo responde à dinâmica das configurações internas ao espaço social, mas também às tensões externas, resultantes da situação de reduzida autonomia da redação face a outros espaços de força: no caso de *Nova Escola*, a entidade sem fins lucrativos de que ela faz parte, o grupo de mídia que mantém a entidade, os campos do jornalismo, da educação, da política e da economia. Este item procura iluminar as principais tensões que, em termos histórico-estruturais, colaboram para estabelecer limites e restrições mais ou menos explícitas ao jogo social na redação.

A trajetória da maior revista de educação do Brasil é, em muitos aspectos, paradigmática das relações da imprensa de educação com o poder público. Indica, ainda, as implicações de tal dependência na produção jornalística.

Nascida em março de 1986, *Nova Escola* foi criada por iniciativa do empresário Victor Civita, então proprietário da editora Abril. Americano filho de italianos, Civita fundou em 1950, em São Paulo, uma editora que, no espaço de algumas décadas, se tornaria a maior da América Latina.

Respiravam-se os ares da redemocratização após 21 anos de ditadura. Encerrado oficialmente em 1985, o Regime Militar havia tirado de circulação um ano antes sua revista *Educação*. Victor Civita, por seu lado, estabelece como estratégia para lançar uma publicação de educação – “velho sonho”, como ele destaca no primeiro editorial de *Nova Escola* – a criação de uma entidade privada de direito público, que levou seu nome: Fundação Victor Civita (FVC).

No plano econômico, atrelar a revista a uma fundação permitiria reduzir custos em virtude da imunidade fiscal prevista em lei às instituições beneficentes. No plano simbólico, a ideia de uma organização sem fins lucrativos funcionaria como uma estratégia de vendas



ao agregar “objetivos nobres para a qualidade da educação do país e de amparo aos professores da educação básica sem pedir ‘nada em troca’” (Ripa, 2010, p. 84).

Em março de 1986, *Nova Escola* é lançada. Apesar da palavra “nova” em seu nome, o editorial não faz qualquer menção à sua antecessora *Escola* (ver capítulo 1). Revah (2013) analisa o acréscimo em termos de sintonia com o período da Nova República e na demarcação de distância com o passado, “no qual [a revista *Escola*] confundia-se com o regime na sua enfática defesa das suas políticas educacionais” (Revah, 2013, p. 85).

Formalmente, *Nova Escola* se define como revista para professores escrita por jornalistas. Recusa desde o início o rótulo de revista pedagógica, embora se enfatize algum grau de especialização em virtude da trajetória dos profissionais envolvidos na produção. Primeiro secretário-executivo da FVC, José Alcione Pereira declara, em entrevista em áudio de 1986:

“Não somos especialistas para reciclar ou formar professores. Somos uma empresa especialista em comunicação. Temos na fundação pessoas que dedicaram sua vida quase inteira à educação. Vamos juntar duas experiências e fazer uma revista para o professor.” (Pereira, 1986)

Na primeira edição, 25 mil exemplares são vendidos em bancas. Um número quase 10 vezes superior, 220 mil exemplares, chega gratuitamente a escolas públicas graças a uma parceria firmada com o Ministério da Educação (MEC), que subsidiaria 52% do custo da tiragem, cabendo os outros 48% à FVC (Pereira, 1986). No editorial da primeira edição, Victor Civita elogia o contrato assinado: “[o acordo] revela não apenas o clima de diálogo e cooperação que impera hoje no Ministério da Educação, mas também demonstra o espírito público daquelas empresas privadas [que, em conjunto com a Editora Abril, subsidiam a iniciativa]” (Civita, 1986).

Ainda na entrevista de 1986, Pereira revela que a parceria com o MEC para que a revista fosse publicada levou até mesmo à troca do nome originalmente proposto:

“Fomos ao MEC, fizemos uma proposta, apresentamos um projeto e aí ‘seu’ Victor [Civita] concordou em mudar o título da revista de *Professora Querida* para revista *Nova Escola*. O pessoal do MEC alegava que o professor barbudo da CUT em greve lutando por melhoria salarial jamais receberia de bom grado um título chamado *Professora Querida*.” (Pereira, 1986)

Iniciava-se ali a trajetória de dependência econômica do veículo ao Estado patrocinador. Ao longo de suas três décadas, a revista contou quase ininterruptamente com as chamadas “vendas em lote”, contratadas pelo MEC, secretarias estaduais e municipais. O total de revistas contratadas variou ano a ano. O ponto culminante se deu em 2008, quando

a revista atingiu sua tiragem máxima, na casa de 1 milhão de exemplares mensais. Desses, 585 mil eram oriundos de vendas em lote<sup>30</sup>. O subsídio estatal cessou momentaneamente apenas entre 1991 e 1992, no governo Collor de Mello (Revah, 2013, p. 85) e a partir de 2015, com o corte do programa PNBE-periódicos<sup>31</sup>.

Ainda no que diz respeito à dependência estatal, a entrevista de Pereira dava conta de que tal relação não impactaria a linha editorial da revista:

“Tem uma linha editorial que seguimos rigorosamente: valorizar o professor, resgatar o prestígio de antigamente e tudo o que é de importante para melhorar o ensino fundamental do país. (...) Nos mantemos acima da política. Temos bom relacionamento e não recebemos nenhuma carta reclamando quanto à nossa ideologia de centro. Nossa ideologia particular não vai influir na feitura da revista. Isso é ponto pacífico.” (Pereira, 1986)

A declaração evidencia o entendimento da educação como um conjunto de saberes técnicos neutros, acima de debates e ideologias. Trata-se de concebê-la como valor universal e invariante, a-histórico e indiscutível, algo que Bourdieu e Chartier (2012) denunciariam como a cilada do nominalismo, que dissimula a construção e as variações históricas do objeto.

Pode-se especular que tal concepção ingênua de educação esteja por trás, ao menos em parte, do “velho sonho” de Victor Civita em lançar uma revista sobre o tema. A própria missão da FVC traz embutido um certo consenso de educação como desenvolvimento: “Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas”. É plausível, portanto, que tal universo semântico tenha efetivamente alimentado, ao menos em parte, o voluntarismo do investimento da família Civita – ainda que os ganhos simbólicos, relativos à associação da imagem da empresa com uma causa nobre, possam ter suplantado o dispêndio de recursos econômicos desde 1985.

Pesquisadores que tomaram *Nova Escola* como objeto de investigação indicam que a linha editorial concreta seguiu uma concepção nada ingênua. Analisando os primeiros anos da revista, no período da Nova República (1986-1989), Pedroso (1999) afirma:

“O contrato entre o MEC e a Fundação Victor Civita equacionou interesses mercadológicos e de difusão de concepções políticas ligadas à iniciativa privada e o

---

<sup>30</sup> Documento interno.

<sup>31</sup> De 2010 a 2014, o MEC estabelece um processo seletivo para a compra de revistas “de cunho pedagógico” (ver capítulo 1). Em dezembro de 2014, o Ministério da Educação comprava 181 mil exemplares de cada edição de *Nova Escola*.

interesse do governo federal em difundir suas concepções políticas entre os professores do 1º grau.” (Pedroso, 1999, p. 72)

De uma perspectiva menos reprodutivista, Faria (2002) argumenta que a adesão da revista ao ideário político do Estado se pronuncia de maneira mais eloquente pela defesa do construtivismo. Por meio da análise de artigos entre 1986 e 2000, a autora estabelece uma relação entre a divulgação das ideias construtivistas por *Nova Escola* e as políticas educacionais em curso no país: reformas de inspiração construtivista implementadas pelas secretarias municipais e estaduais da Educação, o que sugere sintonia do periódico com a ordem política e econômica vigente.

Também explorando a ligação de *Nova Escola* com a perspectiva construtivista, Ramos (2005) enfoca o compromisso com a corrente didático-pedagógica em temas como alfabetização, com o construtivismo sendo apresentado como uma metodologia científica em oposição e detrimento à alfabetização tradicional. Revah (2013), por sua vez, argumenta que as páginas da revista transformam a figura da psicóloga e pesquisadora Emilia Ferreiro, adepta dos preceitos construtivistas piagetianos no domínio da alfabetização, num “messias”.

A conjugação de governismo e defesa da perspectiva construtivista atingiu seu auge com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), lançados pelo MEC em 1997. O documento, concebido como um guia curricular para redes estaduais e municipais, representa a apreensão do construtivismo no âmbito federal (Faria, 2002, p. 13). Na mesma época, assume a direção executiva da FVC a pedagoga Guiomar Namó de Mello. Ligada ao PSDB, partido que governava o país, Mello havia sido secretária municipal da educação em São Paulo na gestão Mário Covas (1982-1985) e deputada estadual entre 1986 e 1990. No momento de sua chegada à FVC, foi também nomeada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso para o cargo de conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde foi relatora do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Na gestão de Mello à frente da FVC, foram lançados materiais como “PCN fáceis de ler”, encartes de *Nova Escola* produzidos entre 1998 e 1999 com o objetivo de facilitar a aplicação da proposta curricular em sala de aula. Na mesma época, segundo Faria (2002), a revista assiste a um *boom* dos PCN nas reportagens. Por vezes abordados de forma

apologética, os parâmetros passam a referenciar todos os relatos pedagógicos trazidos pela revista (Faria, 2002, p. 15)<sup>32</sup>.

### 3.3 – A disputa por uma concepção de jornalismo de educação

#### 3.3.1 – O período 2006-2011

Nosso ponto de partida é o ano de 2006. A data foi escolhida como marco simbólico por assinalar a chegada de três profissionais que operariam mudanças importantes na estrutura da redação.

A primeira foi Cláudia Costin. Ex-ministra da Administração Federal e Reforma do Estado na gestão FHC (1998-1999) e ex-secretária da Cultura do Estado de São Paulo no governo Alckmin (2003-2005), Costin substituiria Guiomar Namó de Mello na vice-presidência da Fundação Victor Civita (FVC), mantenedora de *Nova Escola*.

Pelas mãos de Costin chegaram dois novos “líderes” (denominação interna, explicada mais adiante): o diretor de redação e um coordenador pedagógico<sup>33</sup>. A redação que os recebia àquele momento era responsável por um veículo com baixo grau de autonomia, fruto das configurações anteriormente descritas. No plano econômico, observa-se a dependência do subsídio estatal. E, no plano editorial, um governismo por adesão ou silenciamento e pela defesa do construtivismo enquanto perspectiva político-pedagógica – que também foi a hegemônica nos discursos oficiais das reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990.

Para a redação, a mudança imediata mais relevante após a troca de comando foi a valorização da área de coordenação pedagógica, que passa a atuar ativamente na seleção

---

<sup>32</sup> Entretanto, é interessante notar que a adesão ao construtivismo, idealizada pelo poder público e encampada por *Nova Escola*, não chega a se efetivar com plenitude nas escolas brasileiras, o que sugere a necessidade de se relativizar o suposto “poder absoluto” do periódico e dos currículos oficiais. Numa análise dos currículos de estados e municípios antes (1995) e depois (2010) dos PCN, Galian (2014) afirma que a perspectiva construtivista aparece como a principal nas propostas dos dois períodos, mas que, na prática, se observa a resistência da organização tradicional do ensino.

<sup>33</sup> Por razões de impessoalidade, optamos pela utilização do gênero masculino na referência aos sujeitos não nomeados diretamente.

das pautas, tendo inclusive poder de veto. A centralidade se materializava por mecanismos que inseriram a coordenação diretamente no fluxo de produção e aprovação das reportagens realizadas. Partiam dela indicações de fontes, alinhadas com o discurso construtivista, e a construção de uma espécie de currículo com os assuntos de todas as áreas da Educação Infantil e disciplinas do Ensino Fundamental que deveriam ser abordados na revista. O coordenador pedagógico realizava ainda uma leitura das reportagens, geralmente depois da primeira edição de texto, analisando-as do ponto de vista pedagógico e pedindo mudanças sempre que julgasse necessário.

Como exposto no capítulo 2, a presença da coordenação pedagógica é vista como importante e necessária por parte dos jornalistas especialistas – processo que leva à instrumentalização do jornalismo e pode ser encarado como violência simbólica, que é aceita pelos dominados e tida como natural (Bourdieu, 2005a). Tais procedimentos seriam encarados como ingerência na maioria das redações jornalísticas. No início, ocorreu o mesmo com parte da equipe de *Nova Escola*.

Paralelamente à implantação de mecanismos de sistematização e controle da linha pedagógica, a revista passou por uma ampla reforma editorial e gráfica, cujo ponto de sustentação eram os chamados “planos de aula”, instruções passo a passo de como trabalhar em sala os conteúdos tratados na revista. As pautas instrucionais ganharam peso, enquanto a discussão mais ampla sobre educação, com foco em políticas públicas, ficou em segundo plano, confirmando o caráter apolítico da publicação. Houve, ainda, um aumento do número de páginas editoriais, o que foi visto como sobretrabalho por parte da equipe.

Comercialmente, a mudança de rumo foi bem-sucedida, elevando as vendas em cerca de 30% e tornando a revista, segundo pesquisas internas, mais respeitada como material de formação de professores. Na opinião dos implementadores da mudança, isso se devia ao aumento da “consistência pedagógica” da publicação.

Internamente, as transformações geraram atritos e queixas. A direção decidiu por mudanças na equipe, demitindo os profissionais que não se encaixassem nas novas expectativas – fosse por inadequações ou resistências, fosse no plano jornalístico ou educacional.

Se em 2006 o *turnover* (rotatividade de pessoal) ficou em 10% – taxa considerada como ideal por administradores de empresas (Silva, 2005) – em 2007 ele subiu para 20% e, em 2008, atingiu o recorde de 43%.

Minha chegada a *Nova Escola* coincide com esse momento de demissão coletiva. Recebi o convite para substituir um dos editores demitidos. Nossa avaliação é de que, nesta primeira mudança, o acúmulo e posse de capitais jornalísticos e educacionais foi o fator mais relevante para a reconfiguração. Ainda no período de negociação de contrato, recebi uma explicação sobre o papel da coordenação pedagógica e as novas tarefas da revista, um indício de que a preocupação dos chefes se movia nessa direção.

Na ocasião, observava-se um grupo dominante “A” bastante coeso, que se caracterizava por ocupar os cargos mais altos na hierarquia, evidenciando, naquele momento, a importância do capital temporal. Tratava-se dos profissionais mais graduados e experientes da redação.

No mesmo período, o comando da FVC passava das mãos de Cláudia Costin para David Saad. Administrador de empresas atuando na fundação desde 2005, Saad liderava um processo de *turnaround* da entidade, envolvendo revisão estratégica, reestruturação organizacional e financeira e o lançamento de novos produtos. As mudanças em *Nova Escola* pareciam se encaixar na nova filosofia. E continuavam trazendo bons números. Ao longo do ano de 2008, a revista atingiria seu recorde histórico de tiragem: 1 milhão de exemplares, o que fazia dela o segundo maior periódico do Brasil, atrás apenas da semanal *Veja*.

Os resultados de público e a nova reputação da publicação conferiam à “torre de comando” a legitimidade para consolidar sua perspectiva de jornalismo perante a redação. Dias após minha chegada (e de mais quatro colegas recém-contratados), a direção de redação e a coordenação pedagógica apresentaram em reunião dois documentos. O primeiro deles, o “decálogo editorial”, explicitava 10 pontos importantes que os jornalistas de *Nova Escola* deveriam ter em mente:

- “• Fazemos jornalismo E educação.
- Devemos contribuir de forma mais significativa para a melhoria da Educação.
- Nossas matérias devem ter mais relevância e consistência (o que prevê mais estudo) sem se tornarem chatas ou difíceis de ler.
- A revista precisa mostrar as dificuldades e não esconder a realidade. Fim do ‘Mundo de Alice’.
- Precisamos facilitar a vida do leitor, sempre (ele é o chefe).
- A pauta deve mostrar que tem gente boa fazendo coisas boas.
- Devemos tratar o professor como um profissional e não como um coitado (ou herói, iluminado).
- O professor deve ser responsabilizado pela má qualidade do ensino.
- A revista deve ser formativa e informativa ao mesmo tempo, levando o professor a teorizar a própria prática.
- Devemos trazer o que há de mais novo na área, assim como analisar as experiências de outros países.” (documento interno, maiúscula no original)

Entre os aspectos que chamam a atenção estão a preocupação mercadológica (“facilitar a vida do leitor”, matérias que não sejam “chatas ou difíceis de ler”) e uma aparente contradição que estaria na origem de disputas posteriores: “a pauta deve mostrar que tem gente boa fazendo coisas boas” versus “mostrar as dificuldades e não esconder a realidade”.

As duas frases sintetizavam a oposição entre a manutenção de uma revista apolítica, que destacava sobretudo as soluções que dão certo, e a ambição de uma publicação mais combativa, aberta para denúncias e críticas.

A ambiguidade era reforçada pela não explicitação mais concreta da linha editorial para além das diretrizes básicas. O que “cabia” ou “não cabia” em *Nova Escola* era aprendido pela equipe no dia-a-dia, na base da tentativa e erro, sendo o veredito sobre acertos e equívocos prerrogativa do grupo A.

O aspecto mais relevante do documento, contudo, é a importância conferida à educação (escrita com E maiúsculo no documento e na revista como forma de valorização simbólica da área). Nesse sentido, novamente o E maiúsculo em “fazemos jornalismo E educação” é eloquente da igualdade de prioridades que se propunha. Pode-se mesmo enxergar uma prioridade da educação em detrimento do jornalismo, uma vez que o documento é mais generoso nas menções ao ensino (“a revista deve ser formativa e informativa”, “nossas matérias devem ter mais relevância e consistência”, “levar o professor a teorizar sobre a própria prática” e sobretudo a ambiciosa “contribuir de forma mais significativa para a melhoria da Educação”) do que quanto às questões de âmbito jornalístico propriamente ditas.

Esboça-se também uma perspectiva sobre quem seria o professor-leitor: “nem herói nem coitado”, mas “um profissional”, corresponsável pela “má qualidade do ensino”. Uma visão do docente que revela uma concepção não neutra da educação, ao contrário do que pedia, nos primórdios na revista, o secretário-executivo José Alcione Pereira. Outro documento apresentado na mesma reunião, “Decálogo educacional + 3”, delineia alguns pontos da linha editorial da revista em termos pedagógicos (embora, ressalve-se, a maior parte dos posicionamentos foosse aprendida pelo processo cotidiano de tentativa e erro):

- Todas as crianças podem aprender. A teoria do ‘déficit cultural’ já foi abolida há muito tempo. Família desestruturada e pais analfabetos não são desculpas para a criança não aprender.
- O professor é um profissional cuja tarefa é ensinar. O objetivo dos professores é

ensinar conteúdos e não elevar a auto-estima ou divertir as crianças.

- O ensino e a aprendizagem são dois processos distintos, portanto não se confundem. Não é porque o professor deu uma aula sobre fração que todos os alunos aprenderam.
- A matéria-prima do trabalho do professor é o conhecimento didático, o que inclui: conhecimentos sobre como a criança aprende, sobre o conteúdo e sobre as atividades que favorecem a aprendizagem desse conteúdo.
- O aluno gosta de aprender quando o conhecimento é significativo para ele, o que acontece quando: ele pode colocar em jogo o que sabe para aprender o que não sabe; o conteúdo não é fragmentado ou deformado; e ele tem um problema para resolver que seja ao mesmo tempo difícil e possível de ser resolvido porque há circulação de informações. Nenhuma criança aprende sozinha, brincando. Aprender se faz com esforço, porque dá prazer e nos faz crescer.
- A formação inicial, no Brasil, ainda não definiu um currículo com foco nas didáticas específicas, portanto o professor não tem aprendido as ferramentas necessárias para ensinar os conteúdos escolares a todos os seus alunos. Os cursos de pedagogia e licenciatura não formam o professor para a prática.
- O currículo não tira a liberdade do professor, mas é uma base importante para o trabalho dele.
- O professor precisa planejar as suas aulas, desenvolvê-las e avaliá-las em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Boas sugestões de atividades e projetos servem como referência para o professor e não são receitas prontas para ele aplicar.
- O livro didático é um auxiliar do professor, e não um manual que ele segue para dar todas as aulas. Ele não deveria ficar restrito ao livro didático.
- Crianças com deficiência precisam estudar na escola regular, mas além de frequentarem as aulas elas precisam aprender.
- O salário do professor precisa aumentar, mas relacionado à valorização da Educação. Mais dinheiro para o professor não significa melhor ensino e melhor qualidade. O corporativismo impede avanços na Educação brasileira.
- O diretor faz a diferença em uma escola quando faz a gestão da aprendizagem.
- A reprovação não traz benefícios aos alunos.” (documento interno)

Observa-se a influência do paradigma construtivista que guiou *Nova Escola* desde seu início: “todas as crianças podem aprender”, “o aluno gosta de aprender quando o conhecimento é significativo para ele (...), pode colocar em jogo o que sabe (...), tem um problema para resolver que seja ao mesmo tempo difícil e possível de ser resolvido porque há circulação de informações”. Um acréscimo importante, que pode ser considerado um aprofundamento da influência construtivista, é a menção às didáticas específicas, de onde viriam “as ferramentas necessárias para ensinar os conteúdos escolares a todos os alunos”.

Há igualmente críticas ao espontaneísmo na educação (“o objetivo dos professores (...) não é elevar a auto-estima ou divertir as crianças”, “nenhuma criança aprende sozinha, brincando”) e o combate a ideias do senso comum (“família desestruturada e pais analfabetos não são desculpa para não aprender”, “ensino e aprendizagem são processos distintos”, “a reprovação não traz benefícios a ninguém”). Currículo e o planejamento surgem como instrumentos importantes para o cotidiano em aula, embora “não sejam



soluções prontas” nem “manual” – referência indireta aos sistemas estruturados de ensino. São também criticados o corporativismo docente e a formação inicial dos educadores.

Os dois documentos concretizam o aumento de importância do capital educacional. Seu acúmulo responde a uma série de exigências desenhadas pela nova configuração das relações. Primeiro, às características editoriais da revista e do site de *Nova Escola*. Os aspectos de periodicidade – revista mensal – e do perfil do público – composto majoritariamente por professores da educação básica – conduziram ao entendimento, por parte do grupo A, de que a revista deveria se dedicar mais a esclarecer e contextualizar do que dar informação em primeira mão. O site, a princípio uma versão digital da revista e depois com produção própria com foco na formação em serviço dos professores (blogs, vídeos, conteúdo interativo etc.), também não ambicionava competir com jornais e portais.

Em segundo lugar, a opção por pautas voltadas às didáticas específicas consolida *Nova Escola* como uma publicação mais técnica do que a média. Eram pouco comuns (e pouco incentivadas) manifestações estilístico-literárias que costumavam atrair jornalistas para a profissão (ver capítulo 1) e para o trabalho com revistas, tidas como de escrita mais livre, criativa e experimental do que jornais e sites.

A acumulação do capital educacional não se dava, prioritariamente, pela educação formal. Seu instrumento fundamental era a formação em serviço. Nesse aspecto, o contato cotidiano com a coordenação pedagógica era a principal ritualidade. Presente em todas as etapas do fazer jornalístico – discussão de pautas, indicação de fontes, aprovação de casos, pauta fotográfica, leitura e aprovação de textos e títulos –, a atuação da coordenação era constante e contínua.

Adicionalmente, a formação em serviço reforçava a disposição para o estudo. O contato com especialistas e fontes de informação indicadas/aprovadas pela coordenação enfatiza o aprendizado da perspectiva construtivista com foco em didáticas específicas. Havia ainda uma verba de treinamento, direcionada prioritariamente à formação pedagógica dos jornalistas, convidados a frequentar cursos rápidos em escolas e entidades alinhadas.

Aos poucos, a equipe incorporava hábitos de estudo, de modo que houvesse uma relativa homogeneização do capital educacional entre os integrantes da equipe. Homogeneização, por óbvio, em níveis inferiores aos da coordenação pedagógica, de modo que disputas e eventuais polêmicas entre coordenação e redação eram geralmente decididas em favor da primeira. Influenciavam o capital temporal – no organograma, a

coordenação pedagógica aparecia como par da direção de redação – e, sobretudo, o educacional.

Giddens (1991, p. 35) assinala os sistemas peritos (“sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”) como limitadores à livre escolha dos indivíduos. A atuação da coordenação parece seguir esse padrão. Apesar de concreto, o empoderamento dos jornalistas em termos educacionais era escasso, em virtude do elevado *turnover* e das evidentes lacunas da formação em serviço de que nos fala Abramo (1961) (ver capítulo 2).

Desse modo, a palavra final sobre um aspecto pedagógico numa reportagem tende a ser vista como uma decisão dependente de conhecimento especializado, afastada do controle do indivíduo leigo. O poder do saber perito é a ser tanto maior quanto mais o jornalista se mostrasse “leigo” – jovem, inexperiente, pouco especializado. O capital educacional é, portanto, um meio de poder e estratificação (coordenação – jornalistas experientes – jornalistas novatos) a estruturar a configuração da redação.

De posse dessas informações, já é possível esboçar o modelo de jogo típico daquele período.

Utilizando a modelação proposta por Elias (1991), pode-se falar numa configuração sob a forma de jogo a um nível entre dois grupos (o grupo gestor A e o grupo B, com o restante da redação), em que o equilíbrio de poder<sup>34</sup> se apresenta na forma  $A \gg B$  (força relativa de A muito maior que a de B).

Mais graduados, experientes e coesos, os integrantes do grupo A possuíam uma perspectiva clara sobre o jornalismo de educação, logrando defendê-la internamente por meio da estruturação de mecanismos de proteção contra heresias: defesa da linha pedagógica pela coordenação e organização de diversas camadas de leitura e reescrita do material produzido pelos repórteres. Obtém respaldo de instâncias superiores graças ao sucesso comercial da publicação e de opiniões favoráveis de atores do campo da educação.

O grupo B, de outro lado, apresenta-se mais numeroso, jovem e disperso, ocupando postos mais baixos na hierarquia e sem uma ideia clara do jornalismo de educação.

Composto por muitos recém-chegados, possui baixo conhecimento específico e laços

---

<sup>34</sup> Em Elias, a noção de equilíbrio de poder não se confunde com igualdade. Ao contrário, é visto como uma ocorrência cotidiana. Desde que os dominantes atribuam qualquer tipo de valor aos dominados, estes detêm algum poder. Por outras palavras: “o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre as pessoas” (Elias, 1991, p. 80).

frouxos. Conforme Elias (1991), teríamos nesse momento uma divisão de grupos basicamente guiada por valências políticas (o acesso a cargos de poder) e econômicas (a pertença a um determinado estrato social, se considerarmos como indicador suficiente as diferenças salariais entre chefes e subordinados em um meio claramente homogêneo).

Observa-se, ainda, um predomínio das relações de aliança e colaboração entre os grupos, manifestadas por uma certa docilidade dos recém-chegados aos preceitos jornalísticos e pedagógicos apresentados. Com relação a esses últimos, é importante ressaltar o entendimento positivo, da maior parte dos jornalistas da redação, quanto à relação com a coordenação pedagógica, vista como guia indispensável e oportunidade de aprendizado. Como explicitamos no capítulo 2, tal traço se mantém predominante até os dias de hoje.

O equilíbrio de poder nessas bases, porém, mostra-se instável a partir de 2010, com dois movimentos de reconfiguração concomitantes. O primeiro, relacionado a uma certa fadiga do modelo de gestão, manifesta-se pela explicitação em reuniões e sugestões de pauta, entre parte dos jornalistas do grupo B, do desejo de uma concepção de jornalismo menos orientada pelo enfoque didático-instrucional e mais para o debate de questões de políticas públicas, com maior autonomia para o jornalista no enfoque de pautas e de estilo. Alguns de seus membros possuíam vivência prévia em outras organizações e projetos ligados à educação. Talvez esse aspecto, somado a um possível conflito geracional, tenha reforçado a disposição para um processo decisório mais horizontal.

O segundo movimento diz respeito ao surgimento de uma cisão no grupo dos jornalistas de baixa hierarquia, que chamaremos de grupo C. Também descontentes com o centralismo decisório, tendem a concordar com parte das concepções defendidas pelo grupo B, mas distinguem-se dele por razões eminentemente afetivas. Mencionando a “profunda necessidade emocional que cada ser humano tem relativamente aos outros membros de sua espécie”, Elias (1991) nos fala da importância de considerar as valências emocionais entre as pessoas também como agentes unificadores da sociedade. Com efeito, parece ser essa dimensão – explicitada nas ações rotineiras como a escolha de colegas para o almoço, a frequência conjunta ao cafezinho e as saídas coletivas externas – a mais proeminente no entendimento não apenas da divisão dos jornalistas de baixa hierarquia, mas também na adesão de alguns desses jornalistas ao grupo dominante A.

No interior de cada um dos grupos, torna-se visível um aumento do fluxo informal de circulação de informações. A biblioteca envidraçada na redação, o refeitório e a lanchonete são os espaços desses encontros de construção de narrativas paralelas – em que predomina a demonização dos adversários – que aprofundam a distância entre os grupos para além do imposto pela hierarquia ou pelas predileções afetivas. No fim das contas, pouco importava o conteúdo real das interações, uma vez que seus efeitos de real (no caso, a presunção de demonização) é que alimentavam uma desconfiança mútua. As interações de aliança e cooperação, assim, são parcialmente substituídas por interações de concorrência e rivalidade, ainda que veladas e contidas sob o manto da etiqueta corporativa.

O que se enxerga nesse momento é uma configuração sob a forma de jogo a um nível entre três grupos, em que o equilíbrio de poder se apresenta na forma  $A \gg B + C$  (força relativa de A muito maior que a soma de B e C). Embora a explicitação de uma concepção de jornalismo rival tivesse potencial de diminuir a diferença de força a favor do grupo A, tensões internas entre B e C constituíam um fator de poder para seu adversário. Ainda eram elevadas, portanto, as possibilidades do grupo A controlar as jogadas de B e C, bem como o decurso geral do jogo. Não obstante, o equilíbrio de poder se estabiliza com algumas concessões, marginais, no contexto geral da publicação (seções pequenas na revista e produções no site, tidas como menos prestigiosas), em favor da concepção de jornalismo do grupo B.

### 3.3.2 – O período 2012-2013

O processo de alteração da configuração se acentua com o movimento de um ator de nível superior. Em outubro de 2009, a engenheira química Angela Dannemann assume a direção executiva da FVC, em substituição a David Saad. Após um biênio de continuidade da gestão de Saad, Dannemann decide promover uma troca na direção de redação, em dezembro de 2011.

Observa-se, então, um acirramento na concorrência de projetos e um realinhamento dos atores. Diferentemente do antigo diretor de redação, alinhado com o grupo A, o novo diretor escolhe como parceiro preferencial a diretora executiva – formam o que

chamaremos de grupo diretor ou grupo D. Para usar os termos da modelagem de Elias, sua opção é se recolher a um nível superior do jogo.

No primeiro nível, a diferença de força entre os grupos A e B diminui com a troca de guarda no comando da redação e a promoção de um dos integrantes do grupo B – este pesquisador – para as funções de edição do site.

No contexto de encaixes estruturais em que *Nova Escola* estava inserida – publicada por uma fundação pertencente aos proprietários da maior editora de revistas do país, em um momento em que essa ainda gozava de situação financeira confortável –, era natural que um produto digital tivesse menor prestígio. Até por isso, os controles editoriais e pedagógicos mostravam-se algo mais frouxos no site. Foi possível intensificar a produção autônoma, descolada da revista, abordando políticas públicas, eventualmente defendendo opiniões – algo que contrastava com o perfil apolítico da publicação –, com um estilo de escrita um pouco menos pautado pelo manual de estilo e uma edição com menos camadas de reescrita.

Resumindo um pouco, pode-se dizer que as duas concepções de jornalismo se alimentavam de retóricas diferentes. Enquanto a do grupo B tem a ideia de inovação como pedra de toque, a do grupo A se foca na defesa da qualidade e da consistência pedagógica, pilares do modelo ainda hegemônico. O que faz com que diversos aspectos organizacionais – centralismo decisório, processos de reescrita sucessiva, respeito total às determinações da coordenação pedagógica – sejam valorados de formas opostas por cada um dos dois lados.

A situação de concorrência também tem observáveis mais evidentes no posicionamento do grupo C. Com a maioria dos integrantes relacionando-se com os chefes do grupo A por meio da hierarquia, não apenas o grupo não é diretamente impactado pelas inovações do site como, diante da oposição mais explícita entre os modelos, tende a defender a concepção dominante. Aprofunda-se, portanto, a clivagem entre B e C, que não chegam a ser adversários pois seguem compartilhando laços político-econômicos.

O que se enxerga nesse momento é uma configuração sob a forma de jogo a um nível entre três grupos, em que o equilíbrio de poder se apresenta na forma  $A > B + C$  (força relativa de A maior que a soma de B e C). Ainda que a amplitude de poder a favor de A tenha diminuído, as cisões entre B e C sustentam um equilíbrio de poder em situação de desigualdade.

No nível superior, a posição da direção executiva e do diretor de redação (grupo D) contribui para um equilíbrio do tipo instável. Mantendo-se predominantemente como observadores do jogo, direção executiva e direção de redação afirmavam ver vantagens e desvantagens em ambos os modelos. Defendiam, ainda, a coexistência como forma de aprendizado mútuo.

Com a tiragem da revista abaixo dos recordes de 2008, mas ainda com números relevantes, e com a audiência do site em crescimento, o grupo decisório se volta às questões gerenciais. A preocupação principal dizia respeito ao “clima” da redação. Em 2011, uma sondagem do Grupo Abril evidenciou que a FVC era uma das áreas com mais alto grau de insatisfação dentre as entidades que compunham a empresa.

As avaliações externas podem ser consideradas como instrumentos de controle ligados ao avanço da racionalização empresarial no ambiente das redações (Silva, 2005). Por compartilhar os serviços de recursos humanos com a Editora Abril, a FVC utilizava também suas avaliações (de clima, de desempenho etc.) com regularidade.

No contexto do jornalismo brasileiro, a Abril foi uma das primeiras empresas a instituir sistematicamente a cultura de avaliação dos funcionários. A lista de atributos deveria ser preenchida por autoavaliação e, posteriormente, pelo gestor direto, que comparava os resultados e apresentava a devolutiva aos integrantes da equipe.

Ainda que o discurso oficial da avaliação fosse o de colaborar para o desempenho profissional de cada um, seu grande ativo era a influência para a ascensão na carreira. Concordando com Silva (2005, p. 183), trata-se de “critérios objetivos de aplicação subjetiva. Mas muito mais objetivos do que critérios comuns para demissões ou promoções nas redações brasileiras, como simpatia pessoal, atração física ou ciúme”.

No caso das avaliações de desempenho, o questionário de atributos a serem aferidos contemplava habilidades ligadas à atividade específica do profissional avaliado, mas não só. As chamadas competências de gestão também eram aferidas. No caso dos subordinados, media-se a atitude positiva no trabalho, a facilidade para trabalhar em grupo etc. No caso das chefias, a avaliação se focava em múltiplos aspectos, que iam da gestão financeira à de pessoal.

No Brasil, a adoção de técnicas e métodos de racionalização industrial tem seu marco mais significativo com o Projeto Folha (1984). As resistências dos jornalistas da “velha guarda” à novidade oriunda da cultura empresarial são bem documentadas em Silva (2005),

que afirma não ser da tradição dos jornalistas brasileiros se preocupar com custos da operação e demais aparatos administrativos:

“Quem conhece jornalistas brasileiros sabe como é difícil para a maioria deles pensar em termos organizacionais e pode imaginar os problemas que implica dar a eles um organograma, um orçamento e várias planilhas para administrar.” (Silva, 2005, p. 188-189)

Entretanto, no Grupo Abril (por extensão, na FVC) no início dos anos 2000 o domínio de tais competências já aparece solidificado como requisito para ascensão na carreira e manutenção em postos de chefia. A partir do grau de editor, a formação em serviço em cursos de gestão e administração era compulsória e paga pela empresa. Internamente, incentivava-se aos ocupantes de cargos de comando a postura de *publisher* – o jornalista que se diferencia por pensar na publicação como um negócio. Se o resultado final visa a maximização dos lucros, a equipe deve estar alinhada com os objetivos e trabalhando de maneira satisfatória para aumentar a produtividade e reduzir efeitos deletérios ao capital, como por exemplo um *turnover* exagerado.

O capital gerencial aponta para uma nova dimensão do profissionalismo jornalístico. Origina-se do movimento contemporâneo de reconfiguração do campo com a emergência de jornalistas-gestores. Como apontam Neveu (2006) e Hallin e Mancini (2004), a crescente submissão do jornalismo ao polo econômico (necessidade de vendas crescentes, dependência de verbas publicitárias etc.) tem levado à valorização de aspectos como obtenção de receitas, controle de custos e bom relacionamento com clientes e com a equipe.

Esse último ponto era o mais sensível no caso da redação de *Nova Escola*. O centralismo decisório havia criado desgaste junto à equipe de repórteres. A experiência do site (grupo B), mais horizontal, também recebia críticas, sendo considerada como “bagunçada” ou “sem qualidade” pelo grupo dominante e mesmo por alguns membros da equipe do site.

O grupo diretor D, que poderia ter alterado o equilíbrio de forças estabelecido, novamente não exerceu opção definitiva por nenhum dos dois modelos até o fim de 2013, aprofundando a concorrência interna e o panorama de instabilidade. Isso porque as concepções de jornalismo de educação, já divergentes em relação ao caráter da publicação, a partir de então também colidiam explicitamente quanto às propostas de gestão.

### 3.3.3 – O ano de 2014

Transformações mais radicais ocorrem no início de 2014 motivadas pela consolidação de um novo tipo de configuração que já se desenhava no período anterior: o modelo de jogo a vários níveis.

Nessa configuração específica todos os jogadores se mantêm interdependentes, mas já não jogam diretamente uns com os outros. “Esta função é desempenhada por funcionários especiais que coordenam o jogo – representantes, funcionários, líderes, governos, cortes régias, elites monopolistas e assim por diante” (Elias, 1991, p. 93). Num modelo de dois níveis, por exemplo, tais “funcionários especiais” compõem o nível secundário. Eles concentram maior proporção de poder em relação aos jogadores de primeiro nível – a quem, de um ou outro modo, permanecem ligados.

Nesse ponto da análise, é importante detalhar a estrutura organizacional – de tipo piramidal – em que a redação se encontrava inserida.

O cargo máximo da Fundação Victor Civita, ONG empresarial que mantinha *Nova Escola*, era a presidência. Ao longo da história da FVC, a posição coube sempre a um membro da família mantenedora, os Civita: Victor Civita (1985-1990), Roberto Civita (1990-2013) e Victor Civita Neto (2013 em diante).

O presidente acumula também o cargo máximo do conselho curador, criado nos anos 2000 após uma reforma estrutural que introduziu práticas de governança corporativa na entidade. O conselho possui caráter deliberativo e, ao longo de sua existência, tem sido marcado por uma acentuada homogeneidade em sua “comunidade semântica”. Um retrato do conselho em janeiro de 2015 indicava seu perfil conservador e de baixa familiaridade com a educação. A presidência, como dissemos, cabia a Victor Civita Neto, que assumiu a FVC após a morte do pai, Roberto, em 2013. A vice-presidência é de outra filha de Roberto, Roberta Anamaria Civita. Um terceiro herdeiro, Giancarlo Civita, é também conselheiro, assim como sua esposa, Alia Carol Civita. Ocupavam os assentos restantes Fábio Coletti Barbosa (então presidente da Abril S/A e ex-presidente do Santander Brasil); Jorge Gerdau Johannpeter e sua filha Beatriz Gerdau Johannpeter (proprietário e herdeira do grupo siderúrgico Gerdau S/A, que por meio de seu instituto patrocinava a FVC desde 2006); Marcos Magalhães (presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, ICE, e ex-



presidente-executivo da Philips Brasil e América Latina); e Cláudio de Moura Castro (economista, colunista da revista *Veja* desde 1996 e assessor especial da presidência do Grupo Positivo).

A interlocução dos conselheiros e da presidência com os funcionários da FVC era realizada, na grande maioria das vezes, exclusivamente pelo diretor executivo. Ao longo da maior parte da trajetória da entidade, o contato foi protocolar. Em reuniões bimestrais, a direção apresentava um consolidado da situação financeira e do impacto das publicações aos conselheiros, que quase sempre referendavam os dados apresentados sem maiores questionamentos. Reuniões mais constantes entre presidente e diretor executivo garantiam o alinhamento de expectativas e uma aprovação das ações pelos conselheiros sem grandes sobressaltos.

Presidência, conselho e direção executiva ocupavam o topo da pirâmide organizacional, num nível nomeado como “estratégico” em documento interno da entidade. Eram os responsáveis pela definição de políticas e normas para o funcionamento da organização.

No nível “tático”, sob o guarda-chuva da direção executiva, abrigavam-se os “líderes” (denominação usada na instituição) de cada uma das áreas da entidade: redação, pedagógico, marketing, publicidade, projetos e financeiro. Os líderes eram responsáveis pela disseminação das deliberações da direção executiva e do conselho da FVC.

Por fim, o nível “operacional”, a base da pirâmide, compreendia a maior parte das equipes, encarregadas de implementar, no dia-a-dia, as ações decididas em instâncias superiores.

Em tese, tal esquema piramidal faz com que o jogo seja, por definição, um jogo a três níveis. No caso do intervalo analisado, porém, os níveis superiores até então pouco interferiam nas disputas internas da redação, no mais das vezes apenas referendando as decisões da direção de redação (período 2006-2011) ou da direção executiva em parceria com a direção de redação (período 2012-2013). O jogo “real” era, então, um jogo a um nível, ainda que no período 2012-2013 já se esboçasse a participação mais efetiva do nível secundário.

A reativação dos níveis superiores de jogo coincide com um período de acentuação da crise do jornalismo impresso e de perspectiva de deterioração das finanças da entidade. Em busca de um plano para enfrentar o novo cenário, o conselho curador encomenda, no

fim de 2013, a contratação de uma consultoria especializada em inovação estratégica. A consultoria produz o diagnóstico de que seria necessário investir na abertura de receitas no jornalismo digital para a sobrevivência, a longo prazo, da FVC.

Por sugestão da consultoria, instituiu-se um grupo de trabalho interno para implementar as mudanças necessárias ao novo modelo de negócios. Dois integrantes do grupo B – incluindo este pesquisador – são convidados pela diretoria executiva a planejar e empreender tais tarefas.

A constituição do grupo de trabalho foi encarada pelos integrantes da redação como desaprovação externa ao grupo dominante A. O esperado teria sido convidar profissionais mais graduados e experientes para liderar o novo projeto. A justificativa oficial da direção executiva para a escolha foi a maior identificação dos integrantes do grupo B com processos de inovação e com o jornalismo digital, o que poderia apontar, à primeira vista, a valorização de um capital jornalístico mais adaptado às novas configurações do campo da mídia.

Preliminarmente, poderia se hipotetizar uma inversão no equilíbrio de poder no jogo em nível primário, de modo que  $B > A$  e  $B \gg C$  (grupo B, que mede forças simultaneamente com A e C, tem força relativa maior que A e muito maior que C). Tratava-se, porém, de elevação ambígua de capital temporal aos representantes de B, que se reportavam diretamente à direção executiva, mas não tinham ascendência hierárquica sobre A por constituírem um grupo à parte, especialmente concebido para a implantação do novo modelo de negócios e fora do organograma da redação.

Àquela altura, não estava claro qual seria o poder de ingerência, em termos editoriais e de gestão, oriundo das recomendações dos representantes, nem mesmo se tais “recomendações” seriam determinações ou apenas sugestões. Em outras palavras, faltavam observáveis concretos da inversão de forças relativas, o que nos leva a representar o momento de indefinição como um equilíbrio instável com ligeira desigualdade de forças a favor de B ( $B \geq A$ , B maior ou igual a A). Estabelecia-se um cenário de competição de modelos, com uma relativa equalização dos quatro tipos de capital entre os dois grupos. O capital temporal fora igualado por canetada da diretoria executiva. O educacional já se encontrava nivelado pelos requisitos de entrada e pelo incremento da disposição para o estudo por meio da formação em serviço. O capital jornalístico, simplificado no binômio “qualidade” (grupo A) versus “inovação” (grupo B), representava valores igualmente importantes naquela conjuntura. E o capital gerencial, apesar do momento de pendularidade para o

modelo menos centralista (representado pelo grupo B), também era visto como relativamente equivalente pelas virtudes e deficiências de ambos os lados.

No entanto, um olhar mais abrangente exige considerar a já mencionada reativação dos outros níveis do jogo. Tendo isso em mente, pode-se dizer que no início de 2014 a configuração se apresenta sob a forma de um jogo a três níveis do tipo oligárquico, em que “o equilíbrio de poder a favor do nível mais elevado é muito desproporcionado, rígido e estável” (Elias, 1991, p. 95). Este apresenta alianças em nível secundário, entre os representantes do grupo B (nomeados aqui como b) e o grupo diretor D, e em nível terciário, entre o presidente da entidade (p) e o conselho curador (CC), sendo representado pelas seguintes equações:

Nível terciário:  $p + CC \gg d$  (onde p= presidente da entidade, CC= conselho curador e d= direção executiva)

Nível secundário:  $D + b > a$  (onde D= grupo diretor, b= representante do grupo B e a= representante do grupo A)

Nível primário:  $B \geq A$  e  $B \gg C$ .

Ao longo de 2014, uma combinação de dinâmicas internas e externas à redação colaboraram para novas alterações no jogo em nível primário. O relativo sucesso de um novo produto digital concebido pelo grupo B afrouxou as valências entre os integrantes do grupo A. Alguns de seus membros passaram a colaborar mais ativamente com as novas iniciativas, notadamente a coordenação pedagógica. O coordenador ainda mantém poderes de veto, mas observa-se, de um lado, uma inclinação de sua parte ao relaxamento do controle e, de outro, no que se refere ao grupo B, uma aceitação menos conflituosa da autoridade compartilhada ou mesmo da submissão ao saber perito. Esses movimentos ocasionam um certo isolamento dos membros remanescentes do grupo A que manifestavam contrariedade com as mudanças.

A produção de observáveis do aumento da força relativa do grupo B encaminhava a configuração de primeiro nível como uma situação  $B > A$ . Mas, paralelamente, uma determinação de nível terciário – evidenciando o caráter eminentemente oligárquico do jogo naquele momento – altera novamente o modelo de jogo: uma imposição da presidência para que o novo modelo fosse implantado a custos menores. Ocorre, então, um novo episódio de demissão coletiva. São cortados cargos de redação com altos salários, atingindo em cheio os remanescentes do grupo A, virtualmente extinto.

### 3.3.4 – O primeiro semestre de 2015

O novo cenário acarreta um movimento de tripla aliança entre integrantes do grupo B, membros de A com os quais já havia relações de colaboração e o grupo diretor D, gerando a formação de um novo bloco, que chamaremos de NB. Em nível primário, a configuração agora se apresentava como NB>>C (grupo NB com força relativa muito maior que grupo C). Em busca de legitimidade para a gestão que se iniciava, o grupo divulgou em reunião uma “carta de intenções” com cinco prioridades para o novo período:

“EQUIPE: Estamos em uma nova fase, somos uma equipe enxuta e precisamos estar ainda mais unidos (...) A integração [entre impresso e digital e entre as publicações] já está implantada e reconhecemos que ainda há ajustes a fazer. Agradecemos o empenho de todos até aqui.

PAUTAS: (...) Não há pauta proibida, nem fonte vetada. Precisamos todos tomar cuidado com nossa eventual autocensura, o que é algo muito comum na prática jornalística. Também consideramos que os formatos de matérias podem ser mais flexíveis (...) podemos, juntos, fazer mais reuniões de pauta e de *brainstorm* para pensar em novos formatos.

DIÁLOGO: Vamos procurar manter um diálogo mais constante com cada um, para acompanhar mais de perto os talentos e as eventuais inquietações. Não precisamos esperar a DPR [avaliação de desempenho] para conversar, pelo contrário! Queremos, também, que todos lembrem que estamos disponíveis para esse diálogo constante e que nos procurem sempre que quiserem conversar sobre ideias, carreira, a necessidade de equilíbrio entre vida pessoal e profissional (com o que nos comprometemos) e outros temas. No relacionamento interpessoal, queremos também que o diálogo seja o caminho para resolver as diferenças de pensamento e manter um bom ambiente de trabalho.

AVALIAÇÃO/FORMAÇÃO: Queremos resgatar o processo que tínhamos de avaliar e refletir sobre o nosso trabalho, bem como retomar a programação de formações (tanto internas, com grupos de discussão, como com convidados externos).

Sugestões de temas e colaboradores para essas atividades são bem-vindos.

DESAFIOS: Sempre escrevemos que o aprendizado é o avanço de um nível de conhecimento para outro, e que isso ocorre por meio de desafios. O aprendizado é algo fundamental no trabalho – e, para aprender, é preciso estar motivado. Esse é um ponto importante que precisamos garantir juntos. Junto com as tarefas cotidianas, devemos ter os desafios que nos tiram da zona de conforto, que nos movem a ir além profissionalmente e a cumprir nossa missão de contribuir para a melhoria da Educação brasileira.” (documento interno)

Na explicitação da concepção de jornalismo de educação pretendida, parte das prioridades ambicionavam um contraponto com a gestão anterior. Chama a atenção a preocupação com um desengessamento de forma (“os formatos de matéria podem ser mais flexíveis”) e conteúdo (“não há pauta proibida, nem fonte vetada”). As críticas à autocensura sinalizavam um incentivo à maior liberdade temática. A sugestão do diálogo como ferramenta para a resolução de conflitos apresenta-se como estratégia de arregimentar

apoios no interior do grupo C, majoritariamente composto por profissionais de baixa hierarquia.

Salta aos olhos que diversas intenções (“acompanhar mais de perto os talentos e as eventuais inquietações”, “necessidade de equilíbrio entre vida pessoal e profissional”, “manter um bom ambiente de trabalho”) façam menção a um conjunto de habilidades de gestão, indicando novamente a centralidade do capital gerencial naquele momento. Nos decálogos de 2008, tais competências não eram sequer nomeadas, ficando o foco para o capital educacional, citado agora apenas de passagem do reforço da missão da fundação (“contribuir para a melhoria da Educação brasileira”).

Nota-se, por fim, uma naturalização do discurso produtivista (“somos uma equipe enxuta”, “devemos ter os desafios que nos tiram da zona de conforto”), materializando uma perspectiva que fundeou toda a concepção do novo projeto. De fato, os efeitos da estratégia de racionalização encomendada pelo conselho curador se fizeram sentir, como veremos mais adiante.

Entretanto, em março de 2015 – pouco mais de dois meses após o início da gestão do novo bloco –, o projeto sofre um revés com o pedido de demissão da diretora executiva Angela Dannemann, fiadora do novo modelo em nível terciário. Em seguida a esse movimento, o presidente da fundação, Victor Civita Neto, convoca representantes do grupo NB (aqui nomeados como nb) para pedir novos cortes. Informa que Dannemann não será substituída naquele momento e pede, pela primeira vez, que se faça um estudo sobre os custos de deixar de publicar a versão impressão de *Nova Escola*.

O contexto mais amplo do pedido de Civita Neto era a agudização da já citada crise do jornalismo como negócio. A própria editora Abril vivia processo acentuado de encolhimento, com a venda de ativos, fechamento de títulos, reduções de equipe e foco maior nos produtos digitais, cujos custos de produção eram bem menores, assim como as receitas. A FVC, por sua vez, prenunciava um ano de 2015 com déficit, que teria de ser novamente coberto por desembolsos da família Civita ou por saques no patrimônio da Fundação.

A forma da tomada de decisão indicou nova alteração no modelo de jogo, uma vez que Civita Neto pediu cortes sem comunicar o conselho curador – que passava por um momento de defecção com as saídas de Fabio Barbosa (demissionário do Grupo Abril) e de Jorge e Beatriz Gerdau (que haviam interromperam o patrocínio à FVC).

A saída da diretora executiva e a marginalização do conselho curador ocasionam, na prática, a eliminação de um nível do jogo. O cenário passa a ser um jogo a dois níveis do tipo oligárquico, que pode ser expresso pelas seguintes equações:

Nível secundário:  $p \gg nb$  (força relativa do presidente muito maior do que a dos representantes do grupo  $nb$ )

Nível primário:  $NB \gg C$  (força relativa do grupo  $NB$  muito maior do que  $C$ )

A essa altura, o jogo está fortemente concentrado no nível secundário, sendo acentuada a diferença de poder entre  $p$  e  $nb$  a favor, logicamente, do primeiro. De fato, os efeitos da dominação se fazem sentir de maneira intensa: apenas nos três primeiros meses de 2015, o *turnover* já é de 23%, com demissões atingindo indistintamente os grupos  $NB$  e  $C$ ; a revista digital *Gestão Escolar* é descontinuada e torna-se um caderno de *Nova Escola*; o canal de vídeos dos sites, que chegou a produzir mais de 200 produtos por ano, é encerrado; e a redação se muda para um escritório menor, equivalente a um quarto da área original.

A revista *Nova Escola*, por sua vez, perde páginas editoriais para conter custos gráficos e deixa de ser vendida em bancas, canal em que a comercialização era deficitária. Porém, segue sendo impressa, contrariando a intenção original de Civita Neto, que oficialmente decide manter a revista por sua relevância. Outros três argumentos podem ter influenciado sua decisão. Em primeiro lugar, os altos custos de um possível reembolso aos assinantes e de verbas rescisórias no caso de uma demissão coletiva ainda mais ampla. Em segundo, uma defesa ativa dos representantes do grupo  $nb$  da importância de manter a publicação impressa até a consolidação de uma alternativa digital sustentável. E em terceiro lugar – e possivelmente, mais importante –, a repercussão negativa do boato de fechamento de uma revista de educação junto aos círculos de poder, sobretudo o de entidades filantrópicas empresariais, em que a família Civita tem presença constante.

Seja qual for o peso dos fatores elencados, o resgate de *Nova Escola* exemplifica a ideia eliasiana de opacidade do jogo. Segundo Elias (1991), trata-se da impossibilidade – diretamente derivada da complexidade de um jogo a dois níveis – de um indivíduo usar a sua superioridade para orientar o jogo na direção das suas próprias metas e desejos. Tal noção é, possivelmente, a melhor ilustração do poder explicativo de se conceber os universos sociais como configurações, em comparação a outras visões mais simplistas das relações de poder.

### 3.4 – Considerações finais

Uma armadilha a evitar é derivar a discussão para uma avaliação de mérito sobre as perspectivas de jornalismo de educação em disputa. Isso exigiria um outro trabalho e certamente não foi nosso propósito. Eventuais leituras valorativas devem ser atribuídas à fragilidade de nosso esforço de objetivação e não a uma intenção subliminar de defender uma ou outra concepção. O que pretendemos fazer foi descrever a concorrência entre as perspectivas sobre o jornalismo de educação, mostrando o lugar central que elas ocuparam nos jogos de poder que se desenrolaram na redação.

Isso posto, interessa-nos recuperar alguns dos aspectos mais proeminentes da análise.

Em primeiro lugar, salta aos olhos a multiplicidade de disposições de *habitus* de entre os atores do espaço. Ela se manifesta sobretudo pela adesão a diferentes concepções de jornalismo em educação – que embutem em si entendimentos diversos acerca da profissão, da relação com os pares, superiores e o saber perito representado pela coordenação pedagógica.

Ressalte-se a importância da mudança da escala de análise para a visualização desse aspecto. De um ponto de vista macro, profissionais singulares eram invisíveis. Do ponto de vista meso, eles eram tidos como um grupo relativamente homogêneo (jornalistas especialistas). Um olhar de lupa permite efetivamente enxergar as variações individuais e o complexo entrelaçamento de amizades, rivalidades, alianças de longo e curto prazo e mudanças de opiniões, que conferem à ação individual – sobretudo por meio das interações que os indivíduos estabelecem – possibilidades efetivas de transformação das estruturas sociais, ainda que sucessivamente limitadas por enquadramentos grupais, por níveis superiores de jogo e por pressões externas à configuração.

Também chama a atenção a fluidez dos objetos em disputa. Sintetizados no conceito de capital, eles incluem aspectos jornalísticos, educacionais, administrativos/de gestão e temporais. A importância de cada um desses capitais não é a mesma e pode variar conforme o tempo, influenciado novas configurações e sendo por elas influenciados.

Um terceiro ponto é a considerável instabilidade das configurações no espaço analisado. No período de menos de uma década, contam-se ao menos quatro modelos de

jogo sensivelmente diferentes, substituídos em intervalos de tempo cada vez mais curtos – respectivamente, 6 anos, 2 anos, 1 ano e menos de 6 meses. O incessante processo de configuração-reconfiguração do espaço social é um fator a ser considerado no que diz respeito à orientação de seus atores, bem como à reduzida capacidade de imprimir disposições de *habitus* duráveis nos sujeitos que os compõem (ver capítulo 2).

Pode ser instigante, ainda, tentar apreender o sentido do jogo em um espaço social como o aqui descrito. Tentaremos esboçar respostas em três diferentes escalas: do ponto de vista institucional, do ponto de vista dos grupos e do ponto de vista dos atores individuais.

De uma perspectiva institucional, pode-se entender o conjunto das mudanças dentro de um contexto de avanço da lógica empresarial na atividade jornalística, em linha com a **subordinação do jornalismo ao polo econômico mesmo em uma organização sem fins lucrativos**. No caso estudado, os indícios principais são a intensificação da exploração do trabalho via “ganhos de produtividade”, a juvenilização da equipe e o achatamento dos salários.

Um observável eloquente surge da comparação dos expedientes de janeiro/fevereiro de 2006 com o de junho/julho de 2015. Nos pontos extremos de nossa amostra de quase uma década, a equipe de *Nova Escola* manteve-se numericamente semelhante – 19 pessoas em 2006 contra 22 em 2015.

O perfil das vagas, entretanto, alterou-se sensivelmente. Se em 2006 contavam-se 12 profissionais em cargos de direção (sendo o limite inferior o cargo de editor), em 2015 eles eram apenas 5. Cargos importantes foram extintos: diretor executivo (acumulado em 2015 pela direção de redação), diretor de arte e redator-chefe. Por outro lado, no polo do reportariado, cargos inexistentes foram criados: é relevante o número de editores-assistentes (3) e, principalmente, de estagiários (4). Indícios do rebaixamento salarial e da juniorização acentuada da equipe.

A comparação fornece, ainda, evidências de um contexto atual de sobretrabalho em relação a 2006. Considerando as produções realizadas pela equipe, mantêm-se a revista *Nova Escola* e seu site. A revista *Gestão Escolar* (2015) pode ser considerada equivalente ao extinto semanário *Veja na Sala de Aula* (2006). Sobraram, ainda, para a equipe de 2015, as seguintes produções que não existiam em 2006: site *Gestão Escolar*, perfis do Facebook de *Nova Escola* e *Gestão Escolar*, rede social profissional *Gente que Educa* e a versão digital da revista *Nova Escola*.



Evidentemente, seria necessário descontar os ganhos de produtividade advindos das melhorias tecnológicas (velocidade da internet, aumento do número de recursos para pesquisa a distância etc.) e a participação relativa dos *freelancers* (que não constam do expediente) em cada época. Não é arriscado dizer, no entanto, que a grande revolução de produtividade de matriz tecnológica havia ocorrido anos antes, com o amadurecimento da internet banda larga no país, sendo as melhorias posteriores marginais. É razoável pensar, portanto, que uma equipe de tamanho equivalente faz em 2015 muito mais do que em 2006, resultando maior lucro para o capital (no caso em tela, menor prejuízo) e jornadas mais extenuantes para os trabalhadores.

Do ponto de vista dos grupos, o gregarismo efetivamente se coloca como o arranjo privilegiado dos atores para a disputa do jogo. Os elementos existentes, porém, parecem apontar para uma reduzida capacidade dos agrupamentos de controlar o desenrolar das ações em um contexto de jogo oligárquico, como ocorre no caso de *Nova Escola*. Verifica-se que as decisões mais efetivas de transformação de configurações vieram, em sua maioria, de indivíduos posicionados nos níveis superiores do jogo. Independentemente disso, pode-se argumentar que houve a superação de uma concepção de jornalismo de educação por outra. Porém as alterações concretas no tipo de trabalho realizado ainda estão por serem vistas. E mesmo sua efetivação precisa ser avaliada atentamente: o aceno à maior liberdade editorial (*laissez-faire*) pode assumir o papel de moeda de troca para uma atividade cada vez mais exigente em termos de qualificação e dedicação (*savoir-faire*).

Por fim, de uma perspectiva individual, observa-se o enorme desafio da atuação em um espaço social fluido e enigmático, em constante e cada vez mais acelerada mutação. Erros de avaliação são constantes. Não deixa de ser irônico observar, por exemplo, o tempo e a energia dispendidos nas ritualidades de fofocas e mexericos internos quando as decisões que efetivamente transformariam o espaço social estavam sendo tomadas longe dali, nas oligarquias de níveis superiores.

Enfrentando ciclos vertiginosos de criação-destruição, o ator não encontra princípios seguros de orientação para a ação. Episódios de reorganização radical, materializados na forma de demissões coletivas que ocorrem com regularidade espantosa, são particularmente desestruturantes. Vivenciando o cotidiano incerto com assombro e desorientação, o indivíduo precisa recorrer sobretudo à intuição e contar com a sorte na tarefa de identificar onde está o poder, planejar as jogadas seguintes e, efetivamente, agir.

### **Conclusão: Entre um campo laxo e atores agônicos, a modernidade intermitente**

A análise multifocal, combinada com a investigação de um espaço social nos quatro eixos propostos por Berthelot (1988) – estrutura, história, agentes e sentido –, não deixa espaço para automatismos. Ao contrário, desassossega. No caso desta pesquisa, a resultante de um olhar sociológico caleidoscópico – macro, meso e micro – traz achados, mas também assombros.

A sensação de incerteza adquire grau crescente à medida em que o foco se aproxima dos agentes. Conforme avança o olhar de lupa, percebemos que as noções homogeneizadoras, notadamente de tipo médio e tipologia, só se sustentam como miragens. Como nos mostra o cotidiano de uma redação, a aparente unicidade se esfacela frente a disposições de *habitus* múltiplas e trajetórias individuais singulares, não atribuíveis a nenhum grupo em específico.

Os aparentes universais, assim, parecem dever mais à escala de observação do que a características consistentemente observáveis. De modo que cada novo capítulo torna mais complexo o anterior, desmentindo-o em parte e dificultando as tentativas de conclusão.

Entretanto, a aparente dificuldade de extrair uma conclusão imediata é justamente o coração do que queremos dizer. Ela aponta para o principal achado de nossa investigação.

Avaliamos que qualquer tentativa de amarração deve passar pelo entendimento aprofundado da articulação entre estruturas sociais e inclinações/tendências individuais para agir, sentir e pensar. Por outras palavras, entendemos que o eixo interpretativo passa pela discussão da relação entre campo e disposições de *habitus*.

Apesar de compartilharem uma genealogia próxima, campo e disposições de *habitus* não são conceitos que apresentam um encaixe perfeito. De um lado, a sociologia crítica de Pierre Bourdieu indicaria um conjunto de disposições (*habitus*) moldado à semelhança do campo – o que, em nossa empiria, não ocorre. De outro, a sociologia do indivíduo de Bernard Lahire prefere analisar a construção de identidades individuais sob o prisma das socializações plurais, abandonando a noção de campo – o que nos parece igualmente problemático, pois a empiria fornece observáveis concretos quanto à existência de um campo.

Tendo isso em mente, a tese que será exposta nesta tentativa de conclusão é a seguinte: a despeito do aparente paradoxo entre os resultados das análises macro e microsociológicas, uma articulação entre as noções de campo e de disposições de *habitus* é possível. Ela deve, necessariamente, levar em conta as particularidades do modelo societal analisado. No caso do jornalismo de educação brasileiro, a articulação **subcampo laxo-atores agônicos** se dá em um contexto de **modernidade intermitente**, observável em momentos específicos da modernidade à brasileira.

O texto, de caráter ensaístico, se encontra organizado em cinco partes. Na primeira, “Do campo laxo”, discutimos a pertinência do uso do conceito de campo, à luz das ideias de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, apresentando o que se pode dizer quando se observa o jornalismo de educação brasileiro por esse prisma. Na segunda, “Do ator agônico”, elaboramos uma descrição do tipo de indivíduo fabricado por esse espaço social, momento em que se efetua o diálogo com a obra de Danilo Martuccelli, de modo a enfatizar a especificidade do indivíduo latino-americano. Na terceira, “Da modernidade intermitente”, discutimos as peculiares condições desse contexto sociocultural em que se inserem tanto o subcampo do jornalismo de educação quanto seus atores. Na quarta, “Manual de sobrevivência no escuro”, discorreremos sobre as consequências desse modelo societal sobre seus atores. Por fim, na quinta parte, “Considerações finais”, retomamos a importância da análise das relações do campo com o contexto social mais amplo como forma de delimitar os seus contornos e os das disposições de *habitus* dos indivíduos.

## I – Do campo laxo

A ligação entre campo e *habitus* (entendido aqui como conjunto de disposições) é um dos pilares do edifício teórico bourdiesiano. Conforme Almeida (2002), para Bourdieu o campo estrutura o *habitus* e o *habitus* contribui para a constituição do campo como um mundo dotado de sentido e valor. Com efeito, uma das definições mais conhecidas de *habitus* enfatiza a força das estruturas sociais em sua constituição:

“As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (...) produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das

práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente.” (Bourdieu, 1983b, p. 61)

Entendendo a ação do campo sobre o *habitus* como um condicionamento, Almeida (2002, p. 21) descreve o trabalho incessante de inculcação e aprendizagem que, após incontáveis repetições, leva o indivíduo a adquirir progressivamente “uma aptidão, uma tendência (ou uma disposição) a reproduzir um certo tipo de prática sempre que as condições objetivas reproduzirem as condições objetivas iniciais.”

Desse ponto de vista, a constatação empírica de uma variedade de disposições de *habitus*, de trajetórias relativamente singulares e de ausência de disposições claramente identificadas com as condições objetivas da vivência no jornalismo de educação nos levam a questionar se esse espaço social se constitui, efetivamente, em um campo.

O questionamento encontra amparo na obra de Bernard Lahire. Ao eleger o indivíduo como objeto de análise, Lahire problematiza – e abandona – a noção de campo. O autor justifica a opção afirmando que os campos não correspondem à totalidade do universo social. Por consequência, nem toda interação pode ser atribuída a um campo e um grande número de atores estão fora de campo (Lahire, 2002).

A razão da recusa, a nosso ver, se deve mais aos interesses de pesquisa do autor e da forma como ele enquadra suas investigações do que à validade do conceito em si. Sua busca é pelo social incorporado nas disposições de *habitus*, em uma “sociologia à escala individual”, como ele a nomeia (Lahire, 2013). Efetivamente, campo não parece ser um conceito operacional adequado para investigações que ambicionam encontrar “o social no estado incorporado, sob a forma de disposições para agir, crer, sentir etc.” (Lahire, 2013, p. 11).

Não significa, porém, que o conceito não seja legítimo, como reconhece o próprio autor. Mesmo alertando para a necessidade de interrogar em que medida a realidade sociohistórica das coisas se organiza sob a forma de campo, Lahire (2012) concede que o uso do conceito é possível dependendo do interesse de conhecimento, do tipo de prática e do fato que se deseja compreender e do grau de fineza de análise que se ambiciona.

Em nosso trabalho, o uso do conceito se justifica não apenas pelo interesse primordial de pesquisa – mapeamento de um espaço social e de suas dinâmicas de

reprodução ou transformação –, mas por sua manifestação concreta, com a presença dos observáveis elencados por Almeida (2002):

“Os jogadores concordam pelo mero fato de jogar que um jogo deve ser jogado; as apostas são, em sua maioria, produto da competição entre os jogadores; (...) existe investimento no jogo (...); a entrada no jogo pressupõe uma postura interessada, (...) o reconhecimento tácito do valor das apostas em jogo e um domínio prático de suas regras.” (Almeida, 2002, p. 20)

Se o campo pode ser comparável com a metáfora do jogo com regras, há, no espaço do jornalismo de educação brasileiro, jogo no sentido generoso do termo, com pressões externas e tensões internas, hierarquização de espaços, alianças e rupturas, avanços e resistências em torno de um capital simbólico específico. A nosso ver, o espaço social em tela se constitui num subcampo. “Sub”, pois, como ressaltamos, opera pela retradução das regras do campo jornalístico.

Entretanto, não se pode negar ausências de outros observáveis concretos que caracterizam dos campos: a estruturação em torno da oposição entre generalistas e especialistas, a existência de cadeiras/cursos/disciplinas acadêmicas que tratem do assunto de maneira formal na formação, a presença de associações ou corporações de especialistas, trajetórias posteriores de sucesso entre os profissionais que atuaram no polo mais especializado do jornalismo de educação etc.

A empiria nos indica, portanto, que não se trata de um campo/subcampo “à francesa”, em que as instituições são capazes de imprimir, com a força de seus processos socializadores, disposições de *habitus* em grupos e indivíduos. Ao contrário, parecemos estar diante de um *campo laxo*, de influência frouxa e de contornos fracamente definidos, como procuramos descrever no capítulo 1. No campo laxo, a instância que deveria ter a primazia da socialização dos atores – o ambiente profissional – não logra o intento de fabricar disposições profissionais duradouras e transferíveis nos indivíduos que o compõem. A caracterização uma influência pouco profunda, portanto, nos parece fundamental para que o conceito possa ser usado para descrever realidades sociais como a aqui analisada.

## II – Do ator agônico

Ao nos lembrar que a socialização atual é muito mais plural do que no passado, Lahire (2002) aponta para a existência de uma variedade de disposições nos indivíduos, que podem mesmo chegar a ser contraditórias ou concorrentes, sendo acionadas pelos contextos particulares de ação. Setton (2005, 2015) prefere acentuar o caráter híbrido ou eclético do *habitus*, salientando que a socialização híbrida está ligada a uma diacronia percebida e combinada em âmbito individual. A autora ressalta que tal combinação não se dá maneira neutra, mas segundo uma hierarquia de valores e práticas que correspondem às leituras que os sujeitos realizam das situações específicas vivenciadas nos espaços sociais em que circulam.

Giddens (1991; 1997) explora a multiplicidade pelo prisma das práticas, que deixam de ser guiadas pelo dogma da tradição – base das sociedades pré-modernas – para ser orientadas pela razão – característica da modernidade. Porém, a razão não representa um ganho de conhecimento certo. Diferentemente da verdade formular da tradição, que não admite contestação, a confiança baseada na suposição da competência técnica é sempre passível de revisão. Como qualquer reivindicação da razão é incerta, não podemos nunca estar seguros de que o conhecimento não será revisado.

Diante da incerteza, “não temos outra escolha senão decidir como ser e como agir” (Giddens, 1997, p. 94). Expande-se a reflexividade, capacidade humana de examinar e reformar, constantemente, as próprias práticas, marca distintiva dos indivíduos em condição de modernidade pós-tradicional.

Se aceitarmos que os indivíduos contemporâneos são marcados – poderíamos dizer universalmente, embora com diferentes intensidades – pela acentuação das singularidades e pela responsabilidade crescente das decisões sobre seu lugar no mundo, é possível avançar em direção às particularidades dos sujeitos no espaço analisado. Na obra de Araújo e Martuccelli (2010), a América Latina é o terreno privilegiado para a emergência do ator agônico.

Para os autores, as sociedades são máquinas de formatar provas (a escola, o trabalho, a cidade, a família), enfrentadas pelos indivíduos de maneiras diferentes. É enfrentando desafios comuns que as pessoas se singularizam. Assim, a concepção de ator

que emerge das provas não é tanto a do ator que constrói o mundo, mas daquele que sofre e não pode evitar as provas. Viver em sociedade é estar coercionado a encarar desafios. A vida cotidiana do ator é difícil, a vivência é cansativa e esgotante.

Tendo de tomar conta de si mesmo, o indivíduo latino-americano é um ator agônico (agon: combate permanente), numa luta incessante contra o acidente, o imprevisto, as dificuldades da existência pessoal e social. Em sua ação, tece redes pessoais de proteção, constrói seus próprios suportes coletivos de existência, dribla situações assimétricas de poder, faz frente aos caprichos do poder indicativo, busca oportunidades no meio da vulnerabilidade etc.

A imagem do ator agônico e de suas estratégias de combate são sugestivas para ilustrar a atuação jornalística. Analisando o corpo de conhecimento específico da profissão, Neveu (2006) aponta que a dificuldade de codificação de saberes derivaria da grande dose de competência intuitiva requerida do jornalismo. Citando Gans<sup>35</sup>, ele fala em automatismos de classificação e senso prático adquirido da experiência para hierarquizar rapidamente o caos da informação, exemplos de “saberes imperfeitamente verbalizáveis” (Neveu, 2006, p. 92).

Em linha semelhante, Fidalgo (2008) aponta a importância do exercício efetivo da atividade (a “tarimba”) na formação profissional. A qualificação para o jornalismo não pode se resumir à racionalidade técnica, mas deve apelar a outras qualidades, entre as quais as socioafetivas e as relacionais. Conclui Fidalgo (2008, p. 14) que “a autonomia no contexto de trabalho implica o desenvolvimento de uma reflexividade profissional própria que saiba lidar com a incerteza e a singularidade das situações”.

Disposições plurais ou híbridas, reflexividade, atuação agônica com emprego de estratégias intuitivas e individualizados. É possível enxergar tais características nos profissionais do jornalismo de educação brasileiro.

Observamos que os atores mais bem-sucedidos (ver capítulo 2) são os que possuem, no conjunto de seu patrimônio híbrido de capitais, o capital social. Com desenvoltura e habilidade social, buscam oportunidades dentro e fora da especialidade. Jogam tendo a intuição de atuarem num subcampo dominado e inconstante, onde a autonomia está sempre ameaçada e planejar a longo prazo é uma virtual impossibilidade. Articulam e

---

<sup>35</sup> GANS, H. **Deciding what's news**. Nova York: Vintage, 1980.

mantêm por conta própria suas redes, de modo a possuir opções de sobrevivência se (ou quando) o pior – expulsão do campo na forma de demissão – vier a acontecer, acentuando a agonia do enfrentamento das provas.

Concordando com as noções de socialização híbrida e de hierarquização de disposições de *habitus* (Setton, 2015), podemos conceber que o aguçado sentido de jogo desses profissionais se vale da escolha da disposição para o contato social por meio da reflexão sobre seu espaço de atuação, assim como a moderação no investimento educacional sem possibilidade de reconversão no campo do jornalismo de educação.

### III – Da modernidade intermitente

As características dos tempos atuais convidam a problematizar as interpretações sobre modelos sociais. Sob variadas denominações (pós-modernidade para Derrida, hipermodernidade para Lipovetsky, modernidade líquida para Bauman, modernidade tardia ou pós-tradicional para Giddens, segunda modernidade para Beck, sociedade pós-industrial para Bell, sociedade de redes para Castells, império para Hardt e Negri etc.), sociólogos procuram dar conta das aceleradas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da contemporaneidade.

Concordamos com Martuccelli (2007) quando esse defende a atualidade do conceito de modernidade. O autor afirma que, ainda que a sociedade tenha perdido sua homogeneidade “teórica e prática”, característica das sociedades industriais e na idade de ouro do Estado-nação, a sociedade contemporânea segue regida pelas lógicas típicas do período, não sendo “incerta” nem “líquida”, tampouco submetida à “complexidade” ou ao “caos”, puro “movimento” ou “fluxo”.

Uma definição possível de modernidade é a seguinte: um modelo societal (do tipo sociedade industrial ou informacional), apoiado em um modelo de mudanças (a modernização) e animado por um movimento cultural ou intelectual (o modernismo ou a ilustração) que definem o espírito de um período histórico (os chamados tempos modernos). Alguns de seus traços essenciais são o racionalismo, a industrialização, a economia de



mercado, a democracia, a administração burocrática, a secularização, a generalização da educação, a diferenciação social e a formação do Estado-nação (Martuccelli, 2007).

A fase contemporânea da modernidade, por sua vez, se caracteriza por uma configuração em que alguns dos resultantes são a incerteza e os riscos, as transformações profissionais e identitárias, as metamorfoses urbanas ou familiares, as mudanças no consumo ou nas práticas alimentares (Martuccelli, 2007).

O autor alerta que, em sua forma “pura”, a noção de modernidade se refere ao contexto dos países do Norte. A modernidade contemporânea não é vivenciada uniformemente em todas as partes do planeta. Contextos de modernidade diferentes (dados pelo grau de penetração da modernidade global e pelo choque com as culturas locais) acarretam a constituição de diferentes disposições de *habitus* nos indivíduos.

Tal perspectiva convoca a análise das particularidades da modernidade na América Latina. Quanto ao subcontinente, Araújo e Martuccelli (2010) sublinham a existência de instituições fracas e proteções institucionais débeis. Nesse contexto, a modernidade latino-americana é vivenciada pelo prisma da inconsistência posicional: sensação difusa e constante de que a posição social construída ao longo da vida pode ruir abruptamente. A inconsistência deriva, segundo os autores, de quatro grandes fontes de temor: desestabilizações econômicas, (demissões, falências, flutuações de mercado, endividamento etc.), temores políticos (golpes de estado, períodos de ditadura), perigos e ameaças urbanas (violência e drogas) e acidentes vitais (doença, morte de parente, catástrofes naturais).

Quanto ao Brasil, boa parte das análises ressalta o caráter epidérmico das instituições modernas, que se amalgamariam desajeitadamente às características da tradição pré-moderna. É conhecida a expressão “ideias fora de lugar” de Schwarz (2014) para se referir à apropriação excêntrica, em solo nacional, do ideário econômico-burguês do liberalismo iluminista. Martins (2011), por sua vez, fala em modernidade anômala e inconclusa para descrever a combinação de temporalidades modernas e tradicionais, resultando numa multiplicidade cultural híbrida oriunda da “desengonçada e caricatural junção do que é propriamente moderno com o que não é; na forçada convivência de relações desencontradas, culturas justapostas e desfiguradas pela justaposição” (Martins, 2011, p. 30).

As ideias de inconsistência posicional, fragilidade institucional e a problemática convivência entre o arcaico e moderno devem ser levadas em conta nas avaliações sobre a

modernidade à brasileira, vivenciada sob o signo do desconforto e do desencaixe. Nossa contribuição a esse quadro analítico, por outro lado, visa iluminar os períodos de pane ou asfixia desse sistema societal particular. Com esse foco, propomos o conceito de modernidade intermitente.

Numa definição provisória, modernidade intermitente diz respeito aos momentos de interrupção da modernidade à brasileira, condições de blecaute em que a fragilidade institucional se agudiza, evidenciando-se mesmo a supressão temporária da institucionalidade moderna (cujos observáveis mais emblemáticos seriam o estado, o mercado e a democracia representativa). Concretiza-se sobretudo em momentos de convulsão política (golpes de estado, alternância radical de poder etc.) ou colapso econômico (recessão prolongada, mádesvalorizações da moeda etc.).

Como mostramos no capítulo 1, a história brasileira é pródiga nesse tipo de episódio. Daí a importância de considerar esses momentos de suspensão temporária nas lógicas da modernidade à brasileira, uma vez que, vistos em conjunto, os momentos de turbulência político-econômica apresentam regularidade e persistência.

O espaço do jornalismo em educação é a inspiração para conferir maior concretude ao conceito. Em sua forma mais brutal, as intermitências normalidade-caos são vivenciadas como um desligamento do sistema ou, por outras palavras, um colapso do campo. Seus efeitos mais visíveis são a demissão em massa e o fechamento em série de veículos de comunicação.

Se a pré-modernidade é regida pelos preceitos da tradição e a modernidade, pela razão, o dogma da modernidade intermitente é o arbítrio. Nesse sentido, é possível pensar numa recorrência, em menor escala, da modernidade intermitente na forma de micropanes, acontecimentos cotidianos decorrentes da condição de heteronomia do campo. As micropanes se manifestam como um conjunto de pressões estruturais que também resultam, ainda que mais brevemente, no desligamento instantâneo das regras do jogo. São exemplos as diversas formas de censura, pedidos para tratamentos favoráveis a um governante ou reportagens elogiosas a um anunciante.

É possível, ainda, identificar efeitos de longa duração, que ultrapassam em muito o período de intermitência. Para um campo altamente heterônimo, como o do jornalismo, essas interrupções acarretam um considerável atraso em termos de profissionalização. As cicatrizes se verificam tanto no plano institucional quanto no individual.

No que diz respeito às instituições, Hallin e Mancini (2004) observam que os prolongados períodos de ditadura em diversas nações do Mediterrâneo ao longo do século 20 (Espanha, Portugal, Itália e Grécia) interromperam o desenvolvimento do jornalismo como profissão. O paralelo com a situação brasileira é possível, com o agravante de que aqui as intermitências se somam ao desenvolvimento tardio e irregular das instituições modernas.

Quanto às dificuldades decorrentes da fragilidade econômica, um cenário de retração ou instabilidade torna arriscado o investimento na constituição de um campo. Os que se aventuram num mercado tíbio podem ser empurrados para os braços do maior agente do capitalismo brasileiro, o Estado. Decorre daí a já descrita relação opaca e instável de dependência, sujeita a mudanças a cada quatro anos – ou menos, dependendo do humor do governante –, tornando temerária qualquer projeção a longo prazo.

No que concerne os indivíduos, a modernidade intermitente também imprime marcas duráveis e profundas, ensejando estratégias de luta que merecem detalhamento no item a seguir.

#### IV – Manual de sobrevivência no escuro

A vivência em modernidade intermitente imprime no indivíduo disposições de *habitus* que conjugam, de um lado, características relativamente universais aos sujeitos na contemporaneidade e, de outro, aspectos contexto específico. Mais próximo ao polo universal, tem-se que a reflexividade é uma constante diante de uma configuração de mundo que pressiona o sujeito a assumir posições e a fazer escolhas (Setton, 2002b). No polo contextual, deve-se lembrar que um grau não desprezível de incerteza se afigura como inerente ao campo jornalístico. E que, na realidade particularmente turbulenta da América Latina, “os indivíduos têm a impressão de que devem se encarregar individualmente de um conjunto de aspectos que, em outras sociedades, foram responsabilidade das instituições ou estruturalmente asseguradas pelo fato de se pertencer a um estrato social” (Araújo e Martuccelli, 2011, p. 176).

Em conjunto, tais aspectos indicam a exigência de disposições de *habitus* para o imprevisto e a tessitura autônoma de relações. Nos ensaios clássicos de análise da identidade nacional brasileira, sobressai a interpretação socioantropológica da desenvoltura social como requisito para o sucesso trajetorial. No clássico *Raízes do Brasil*, Holanda (1995) confere características culturais a esse traço de personalidade, reputado à herança ibérica dos colonizadores portugueses. Familiarizados com o provisório, eles seriam dotados de elevado espírito de aventura e portadores de uma “adaptabilidade excepcional” às duras condições de vida na colônia.

Podemos considerar essas como algumas das disposições de *habitus* desenvolvidas e acionadas em contextos de normalidade da modernidade à brasileira. Porém, o que ocorre nos momentos de intermitência?

Peguemos o exemplo concreto de Marilene, jornalista especialista demitida num “passaralho” em seu veículo. Contratada como pessoa jurídica, não pôde se beneficiar de qualquer verba rescisória em sua saída. O sindicato tampouco se mostrou forte para conseguir negociar a reversão dos desligamentos. O mercado, por outro lado, apresentava-se em retração, com oportunidades nulas de emprego para profissionais sobre-especializados como ela. A quem apelar?

Do ponto de vista do sujeito, a modernidade intermitente intensifica a sensação individual da necessidade de “se virar” por conta própria. Observa-se uma exacerbação da agonia e um sentimento de profunda solidão. De um lado, o indivíduo não pode contar com as instituições da modernidade: ele está desamparado por um arremedo de estado-providência, expulso por um mercado em encolhimento e desassistido pela fragilidade das instituições democráticas que poderiam lhe socorrer (sindicatos, associações de classe etc.). De outro, não pode retornar a um estágio pré-moderno, uma vez que já não estão mais ativas as lógicas operacionais em que a estabilidade era transmitida pela pertença a um grupo ou a uma família e a tradição era o guia para as ações.

Na busca por socorro, as opções possíveis para Marilene se inserem numa lógica personalista: recorrer a uma amizade para conseguir um novo emprego, pedir que um conhecido a indique para conseguir um “frila”, marcar almoço com uma fonte que pode lhe descolar alguma coisa. É por esses caminhos – muito mais do que por processos seletivos objetivos e por relações institucionais formalmente reguladas – que se configuram as

interações interpessoais e interinstitucionais no interior do jornalismo e do jornalismo com outros campos.

Em termos disposicionais, mais do que nunca ganham proeminência as capacidades de improvisação, a astúcia e a malícia nas relações sociais. Como diria Bourdieu (1990) a respeito das sociedades fracamente codificadas, a sobrevivência, aqui, depende de um sentido de jogo absolutamente extraordinário. Acrescentaríamos: depende de um sentido capaz de orientar estratégias de ação imediatas, pois o que está em jogo nos momentos de intermitência é a própria sobrevivência no campo.

No caso brasileiro, a estratégia largamente empregada, tida como marcador da identidade nacional, são os mecanismos de *entrajuda* informal. DaMatta (1984) define o *jeitinho* como um estilo de navegação social em que cada um se salva e se despacha como pode, utilizando seu sistema de relações pessoais. Holanda (1995), por sua vez, enxerga a cordialidade não como o equivalente a boas maneiras, mas como uma forma de convívio de fundo emotivo rico e transbordante, caracterizada pela lógica íntima das relações familiares. Já Schwarz (2014) em sua análise do favor é quem possivelmente mais agudiza o caráter do personalismo de exceção à regra como uma *mediação* tipicamente brasileira entre a modernidade e o arcaísmo, capaz de legitimar o arbítrio da relação favorecido-benfeitor por meio de alguma razão “racional”.

Não à toa, os indivíduos mais bem-sucedidos no subcampo do jornalismo de educação conjugam, no rol de suas disposições de *habitus* e de seu patrimônio de capitais, uma competência relacional aguçada e boa quantidade de capital social. Bourdieu (1998) deixa claro que a conquista desse tipo de capital é um produto de um trabalho para instaurar e manter relações sociais duráveis e *diretamente utilizáveis*, que têm seu equivalente em capital econômico. Tal tarefa exige habilidade específica, disposição adquirida para obter e manter essa competência, dispêndio de tempo, esforço e, muitas vezes, dinheiro. Um conjunto de características que deve concentrar o grosso de investimentos do indivíduo que queira ampliar suas chances de sobrevivência nos momentos de escuridão da modernidade intermitente.

## V – Considerações finais

O sociólogo é alguém que fala da realidade do mundo social. A investigação empírica é sua maneira de falar: documentos, bases de dados, questionários, entrevistas, pesquisa-ação... São muitos os meios para contribuir para a produção de conhecimento social tendo por base a pesquisa e a sua interpretação.

Nesse sentido, ter uma pesquisa é ter direito a participar do debate. Não foi outra a intenção deste trabalho senão a de tentar explicar um pouco melhor o funcionamento de uma pequeníssima parcela do universo social. Nessa tarefa, não nos cabe conceber propostas de ação – donde nossa vigilância para evitar os “é necessário”, “é preciso”, “deve-se”, construções normativas do domínio da política e da militância e não da ciência. Se com nossos dados pudermos contribuir, humildemente que seja, para o avanço das teorias da socialização, o trabalho terá sido bem-sucedido.

Procuramos mostrar que o desencaixe observado na investigação produz, paradoxalmente, mais luz do que sombra. Se os resultados empíricos desmentem o que antes se pensava, podemos aceitar o desafio de ressignificar as ideias postas por meio da imaginação sociológica.

A articulação que pretendemos descrever nesta amarração só se tornou possível pelo recurso à perspectiva multifocal e à consideração dos quatro eixos de análise propostos por Berthelot (1988). Estes se mostram necessários para delimitar, de maneira complexa e abrangente, os contornos de um espaço social e dos processos de socialização nele inscritos.

Dessa perspectiva, o que se observa é que a produção de um campo laxo e de um ator agônico se devem primordialmente à sua inserção em um contexto societal específico. Este é, para nós, o contexto da modernidade intermitente.

Procuramos apontar, dessa forma, a importância de articular o estudo de campo e de disposições de *habitus* por meio de sua inserção em um universo social mais amplo – as dimensões política, econômica, social e cultural. Acreditamos que a mesma configuração de modernidade intermitente pode estar presente em espaços sociais variados, com características semelhantes às analisadas neste trabalho. Reside aqui a contribuição teórica principal de nossa investigação.

## Referências bibliográficas

ABRAMO, P. Discurso como paraninfo dos formandos (jornalismo) Casper Líbero em 1961. 1961. Disponível em: < <http://novo.fpabramo.org.br/content/discurso-como-paraninfo-dos-formandos-jornalismo-casper-libero-em-1961> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Jornalismo: profissão específica ou atividade geral? **Folha de S. Paulo**, v. 2, p. 296-298, 1987.

ABREU, A. A. Jornalistas: de românticos a profissionais. **Antropolítica**, n. 5, p. 7-10, 1998.

ACCARDO, A. **Engagements – Chroniques et Autres Textes (2000-2010)**. Marseille: Agone, 2010.

ACCARDO, A. et al. **Journalistes Précaires, Journalistes au Quotidien**. Marseille: Agone, 2007.

ADMINISTRADORES.COM. Mídia: veja o ranking dos 100 maiores anunciantes de 2012 2013. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

ALBUQUERQUE, A. D. A identidade jornalística no Brasil: algumas questões teóricas e metodológicas. **E-Compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 1, p. 1-14, 2004.

ALLERN, S.; BLACH-ØRSTEN, M. The news media as a political institution: a scandinavian perspective. **Journalism studies**, v. 12, n. 1, p. 92-105, 2011.

ALMEIDA, A. M. F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes**, v. 20, p. 15-30, 2002.

ANDI et al. **Mídia e educação: perspectivas para a qualidade da informação**. Brasília: 2000.

ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 77-91, 2010.

\_\_\_\_\_. La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. **Revista de la CEPAL**, n. 103, p. 165-178, 2011.

ARON, P.; DENIS, B. Introduction. Réseaux et institution faible. In: DE MARNEFFE, D. e DENIS, B. (Ed.). **Les réseaux littéraires**. Bruxelles: Le Cri-CIEL-ULB-ULg, 2006. p.7-18.

BALLE, F. **Les médias**. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

BARBER, B. R. Which technology for which democracy? Which democracy for which technology? **International Journal of Communications Law and Policy**, v. 6, n. 8, p. 7, 2001.

BENSON, R. Field theory in a comparative context. A new paradigm for media studies. **Theory and Society**, v. 28, n. 3, 1999.

\_\_\_\_\_. Mapping field variation: Journalism in France and the United States. In: NEVEU, E. e BENSON, R. (Ed.). **Bourdieu and the journalistic field**. Cambridge: Polity Press, 2005. p.85-112.

BENSON, R.; NEVEU, E. Introduction: Field Theory as a Work in Progress. In: BENSON, R. e NEVEU, E. (Ed.). **Bourdieu and the Journalistic Field**. Cambridge: Polity Press, 2005.

BERTHELOT, J.-M. Reflexions sur la pertinence du concept de socialisation. In: VINCENT, G. (Ed.). **Analyse des modes de socialisation – confrontations e perspectives. Actes de la Table Ronde de Lyon (4 et 5 de fevrier de 1988)** Groupe de Recherche Sur La Socialisation - CNRS - IRESE - Université Lumière-Lyon 2, 1988. p.171-180.

BONTEMPI JR., B. Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 2 [12], p. 121-158, 2006.

BOTÍA, A. B. "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 4, n. 1, 2002.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: (Ed.). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p.89-94.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p.46-81.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.



\_\_\_\_\_. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Ed.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70 2004.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

\_\_\_\_\_. The Political Field, Social Science Field and the Journalistic Field. In: BENSON, R. e NEVEU, E. (Ed.). **Bourdieu and the Journalistic Field**. Cambridge: Polity Press, 2005b.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRUNS, A. **Gatewatching: Collaborative online news production**. Nova Iorque: Peter Lang, 2005.

CAMPAGNUCCI, F. **Silêncio dos professores? Uma interpretação sociológica sobre a "ausência" da voz docente no jornalismo educacional**. 2014. (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. H. D. M. **A Educação básica na imprensa [1992-96]: muitos passos, mas, para onde mesmo?** Rio de Janeiro UFRJ, Laboratório de Pesquisa Social, 1996.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p. 115-130, 1996.

CHAMPAGNE, P. The "double dependency": The journalistic field between politics and markets. In: (Ed.). **Bourdieu and the journalistic field**. Cambridge: Polity Press, 2005. p.48-63.

CIVITA, V. **Apresentação**. Escola: Editora Abril: 3 p. 1971.

\_\_\_\_\_. **Carta do editor**. Nova Escola: 5 p. 1986.

COSTA, B. C. G. D. O "Estado" da educação na "Folha" de jornal: como os jornais de grande circulação abordam a questão educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 579-614, 1995.

CRIPA, M. L. **A cobertura da educação no jornal Folha de S. Paulo: uma análise comparativa dos anos 1973 e 2002**. 2007. (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco 1984.

DAMIAN-GAILLARD, B.; FRISQUE, C.; SAITTA, E. Le journalisme au prisme du genre: une problématique féconde. **Questions de communication**, n. 15, p. 175-201, 2009.

DELOITTE; COMUNIQUE-SE. Fala, jornalista! O que pensam os profissionais de redação no Brasil. 2012. Disponível em: < <http://www.dnadigital.com.br/ShowProdutos.aspx?idCanal=xdMk+CEBzNrNI05VZhBA+Q==&idMateria=7V67iG9i7sSYTbDXqSxQ3g==> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

DUVAL, J. Concessions et conversions à l'économie. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 131, n. 1, p. 56-75, 2000.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador volume 2: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador Volume 1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FARIA, G. G. D. **A revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento**. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu 2002.

FEUSP. Padrões éticos da pesquisa em educação: primeiro documento. 2008. Disponível em: < <http://www3.fe.usp.br/secoes/comissoes/cpesq/forms/Primeiro%20documento.pdf> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

FIDALGO, J. Jornalistas e saberes profissionais. I Colóquio Brasil-Portugal de Ciências da Comunicação/XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), 2008, Intercom-Brasil. p.1-15.

FIGARO, R. O perfil do jornalista e os discursos sobre o jornalismo. Um estudo das mudanças no mundo do trabalho do jornalista profissional em São Paulo. 2012. Disponível em: < [http://www2.eca.usp.br/comunicacaoetrabalho/wp/wp-content/uploads/relatorio\\_final\\_2012.pdf](http://www2.eca.usp.br/comunicacaoetrabalho/wp/wp-content/uploads/relatorio_final_2012.pdf) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

FNDE/MEC. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) - Histórico. 2015. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

FONSECA, B. et al. A revoada dos passaralhos. 2013. Disponível em: < <http://apublica.org/2013/06/revoada-dos-passaralhos/> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

FORESTIER, Y. **L'école, exception médiatique. La presse face aux enjeux des changements pédagogiques (1959-2008)**. 2014. (Doutorado). École Doctorale d'Histoire Moderne et Contemporaine, Université Paris-Sorbonne, Paris.

\_\_\_\_\_. L'École, entre choix techniques et enjeux identitaires: la construction ambiguë d'un objet médiatique (1959-2008). **Le Temps des médias**, v. 24, n. 1, p. 195-208, 2015.

FREEDMAN, D. et al. The impact of the Internet on media policy, regulation and copyright law. **The Internet and the Mass Media**, p. 102-124, 2008.

GENTIL, M. S. **Revistas da área da educação e professores – interlocuções**. 2006. (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A., *et al* (Ed.). **Modernização reflexiva**. São Paulo: Unesp, 1997. p.73-133.

GRIPSRUD, J.; MOE, H. **The digital public sphere: challenges for media policy**. Nordicom, 2010.

GRÉMY, J.-P.; LE MOAN, M.-J. Analyse de la démarche de construction de typologies dans les sciences sociales. **Informatique et sciences humaines**, v. 35, 1977.

HAAS, T. **The pursuit of public journalism: Theory, practice, and criticism**. Nova Iorque e Londres: Routledge e Taylor & Francis Group, 2007.

HALIMI, S. **Les nouveaux chiens de garde**. Paris: Liber-Raisons d'agir, 1996.

HALLIN, D. C.; MANCINI, P. **Comparing media systems: three models of media and politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HARCUP, T. **The ethical journalist**. Londres: Sage, 2006.

HEINONEN, A. The journalist's Relationship with Users. In: SINGER, J. B.;HERMIDA, A., *et al* (Ed.). **Participatory journalism: Guarding open gates at online newspapers**. Londres: Blackwell Publishing, 2011. p.34-55.

HELOANI, J. R. M. **Mudanças no mundo do trabalho e impactos na qualidade de vida do jornalista**: EAESP/FGV/NPP 2003.

HOLANDA, S. B. D. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAB-BRASIL. Números de Investimento em Mídia Online 2013-2014. 2014. Disponível em: < [http://iabbrasil.net/assets/upload/boas\\_praticas/1432842138.pdf](http://iabbrasil.net/assets/upload/boas_praticas/1432842138.pdf) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010a.

\_\_\_\_\_. **Censo Populacional 2010**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-2011. 2011. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/> >.

IBOPE. Investimento publicitário: meios de comunicação – 2009 – ano. 2010. Disponível em: < <http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/TabelasMidia/investmentpublicitario/Paginas/MEIOS%20DE%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20-%202009%20-%20ANO.aspx> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Investimento publicitário: categorias – 30 maiores – 1º semestre 2014. 2014a. Disponível em: < <http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/TabelasMidia/investmentpublicitario/Paginas/CATEGORIAS---30-MAIORES---1%C2%BA-SEMESTRE-2014.aspx> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Investimento publicitário: meios de comunicação – 2013 – ano. 2014b. Disponível em: < <http://www.ibope.com.br/pt-br/conhecimento/TabelasMidia/investmentpublicitario/Paginas/MEIOS%20DE%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20-%202013%20-%20ANO.aspx> >.

br/conhecimento/TabelasMidia/investmentopublicitario/Paginas/MEIOS-DE-COMUNICA%C3%87%C3%83O----1%C2%BA-SEMESTRE-2014.aspx >.

INEP/MEC. Manual do Inscrito e Questionário Socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2008. 2008. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual\\_questionario.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_questionario.pdf) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2011. 2011a. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/questionario\\_estudante/questionario\\_estudante\\_enade\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2011.pdf) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. SAEB Prova Brasil 2011 - Avaliação do Rendimento Escolar - Questionário do professor. 2011b. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/questionarios/2013/questionario\\_professor.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/questionarios/2013/questionario_professor.pdf) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

INTERVOZES. **Caminhos para a luta pelo direito à comunicação no Brasil – como combater as ilegalidades no rádio e na TV**. São Paulo: Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2015.

IPEA. Saúde e educação são as prioridades dos brasileiros, aponta Ipea. 2013. Disponível em: <  
[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20859](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20859) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

JENKINS, H. **Convergence culture: Where old and new media collide**. NYU press, 2006.

KOSHIYAMA, A. M. Mulheres jornalistas na imprensa brasileira. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2001, Campo Grande. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

KUCINSKI, B. **Jornalismo na era virtual**. São Paulo: EdUNESP/Fundação Perseu Abramo, 2005.

KUHN, T. S. **La structure des révolutions scientifiques**. Paris: Flammarion, 1983.

LAHIRE, B. **Homem Plural: Os Determinantes da Ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos – disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Monde pluriel.** Paris: Seuil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations.** Paris: La Découverte, 2013.

LIMA, V. A. D. **Mídia – Teoria e Política.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

LÉVÊQUE, S. Comment la vocation journalistique vient aux femmes. Marguerite Durand, fondatrice de La Fronde. In: LEMIEUX, C. (Ed.). **La subjectivité journalistique.** Paris: Éditions de l'EHESS, 2010.

MAINSAH, H.; MORRISON, A. Social media, design and civic engagement by youth: a cultural view. Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: Research Papers-Volume 1, 2012, Roskilde. ACM. p.1-9.

MARCHETTI, D. Subfields of specialized journalism. In: (Ed.). **Bourdieu and the journalistic field.** Cambridge: Polity Press, 2005. p.64-82.

MARTINS, J. D. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** São Paulo: Contexto, 2011.

MARTUCCELLI, D. **Cambio de rumbo – la sociedad a escala del individuo.** Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MCNAIR, B. Journalism and Democracy. In: WAHL-JORGENSEN, K. e HANITZSCH, T. (Ed.). **The handbook of journalism studies:** Routledge, 2009. p.237-249.

MICK, J. A expansão do ensino de Jornalismo no Brasil e a reconfiguração da categoria profissional (2000-2010). UFSC, 2012. Disponível em: <  
[http://perfildojornalista.ufsc.br/files/2012/04/JMick\\_CongIntPeriodismo3.docx](http://perfildojornalista.ufsc.br/files/2012/04/JMick_CongIntPeriodismo3.docx)>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

MICK, J.; LIMA, S. **Perfil do Jornalista Brasileiro - características demográficas, políticas e do trabalho jornalístico em 2012.** Florianópolis: Insular, 2013.

MONTAGNER, M. Â.; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. pag. 255-273, 2011.

NEVEU, E. **Sociologia do Jornalismo**. São Paulo: Loyola, 2006.

NIELSEN, R. K. **Ten Years that Shook the Media World: Big Questions and Big Trends in International Media Developments**. Reuters Institute for the Study of Journalism, 2012.

NOGUEIRA, P. A informação mais interessante dos Diários de FHC não virou notícia. 2015. Disponível em: < <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-informacao-mais-interessante-dos-diarios-de-fhc-nao-virou-noticia-por-paulo-nogueira/> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

PADIOLEAU, J.-G. Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques. **Sociologie du travail**, v. 18, n. 3, p. 256-282, 1976.

PEDROSO, L. A. **A revista Nova Escola: política educacional na "Nova República"**. 1999. 277 (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEREIRA, G.; ANDRADE, M. D. C. L. D. Socioanálise de pré-noções no discurso jornalístico sobre educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 128-139, 2005.

PEREIRA, J. A. **Detalhes da criação da Fundação Victor Civita e da revista Nova Escola**. CARNEIRO, G. 1986.

PIERANTI, O. P.; MARTINS, P. E. M. O Estado e a Imprensa no Brasil: Uma análise da obra de Nelson Werneck Sodré. **Esboços-Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, v. 13, n. 15, p. 215-229, 2007.

PINELL, P. Champ médical et processus de spécialisation. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 1, n. 156-157, p. 4-36, 2005.

PONS, X. Les femmes journalistes en éducation : heurs et malheurs d'une spécialisation professionnelle. Symposium international Ecole des filles, Ecole des femmes, 2014a, Lyon. ENS de Lyon.

\_\_\_\_\_. Les Journalistes en Éducation Français: une exploration typologique. **Éducation et Sociétés**, v. 1, n. 33, p. 153-168, 2014b.

PRAZERES, M. **A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação**. 2013. (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, M. E. T. **História da educação pelas revistas periódicas**. XXIII simpósio nacional de História. Londrina: Anpuh 2005.

\_\_\_\_\_. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

REVAH, D. **Escola e Nova Escola: faces de um velho sonho**. Hist. Educ. [online]. Porto Alegre. 17: 79-99 p. 2013.

RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)**. São Paulo: Unesp, 2005.

RIPA, R. **Nova Escola, "a revista de quem educa": a fabricação de modelos ideais do ser professor**. 2010. (Doutorado). Programa de pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RODRIGUES, F. Dilma gasta R\$ 2,3 bi com publicidade em 2013 e bate recorde. 2014. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/04/1441349-dilma-bate-recorde-em-gastos-publicitarios.shtml> >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

RØNNING, H. The contemporary challenge to the concept of universal human rights and freedom of expression. **Freedom of speech abridged**, p. 9-19, 2009.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. 2005. Disponível em: < [http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes\\_pedagogicas.pdf](http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf) >. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

SCHWARZ, R. **As idéias fora do lugar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SETTON, M. D. G. J. A mídia e o ensino superior: é possível a criação de um consenso? **Educação e Realidade**, v. 27, n. 1, p. 151-182, 2002a.

\_\_\_\_\_. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002b.

\_\_\_\_\_. A educação popular no Brasil: a cultura de massa. **Revista Usp**, n. 61, p. 58-77, 2004.



\_\_\_\_\_. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 296, 2009.

\_\_\_\_\_. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educação e Pesquisa**. No prelo, 2015.

SILVA, C. E. L. D. **Mil dias: seis mil dias depois**. São Paulo: Publifolha, 2005.

SJSP, D. D. **Na luta, em defesa do salário e do emprego**. Unidade. São Paulo: Sindicato dos Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo: 3 p. 2015.

SODRÉ, N. W. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1966.

STEEL, J. **Journalism and free speech**. Routledge, 2012.

SYVERTSEN, T. et al. **The Media Welfare State: Nordic Media in the Digital Age**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. Anais do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2006, Salvador. UNEB.

TOLEDO, M. R.; REVAH, D. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 77-95, 2010.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais. In: (Ed.). **Estudos & Pesquisas Educacionais - Volume 4**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

WARD, S. J. A. Journalism ethics. **The handbook of journalism studies**, p. 295-309, 2009.

## **Anexo A – Termos de Consentimento**

## **Pesquisa *Jornalismo e Jornalistas de Educação no Brasil*** **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **Fase 1- Survey**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *Jornalismo e Jornalistas de Educação no Brasil*, orientada pela **profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton** e que tem como pesquisador responsável o doutorando **Rodrigo Pelegrini Ratier**, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Eles podem ser contatados pelo e-mail [rratier@gmail.com](mailto:rratier@gmail.com), [gracaset@usp.br](mailto:gracaset@usp.br) ou telefone (11) 99378-8226.

O presente trabalho tem por objetivos investigar *o que o jornalista de Educação pensa sobre Educação e as origens de suas concepções (familiar, escolar, profissional)*. Minha participação consistirá em fornecer informações relativas a esses temas por meio das respostas a um questionário, disponível em <http://tinyurl.com/jorneducacao>.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Nome (legível)

---

Assinatura

---

Local e data

## **Pesquisa *Jornalismo e Jornalistas de Educação no Brasil***

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **Fase 2 – Entrevistas semi-estruturadas**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado *Jornalismo e Jornalistas de Educação no Brasil*, orientada pela profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton e que tem como pesquisador responsável o doutorando Rodrigo Pelegrini Ratier, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelo e-mail [rratier@usp.br](mailto:rratier@usp.br), [gracaset@usp.br](mailto:gracaset@usp.br) ou telefone (11) 9378-8226 . O presente trabalho tem por objetivos *mapear a origem social, as condições de trabalho e a formação acadêmica dos jornalistas de Educação*. Minha participação consistirá em fornecer informações relativas à minha trajetória em relação a esses três temas por meio das respostas a uma ou mais entrevistas presenciais. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Nome (legível)

---

Assinatura

---

Local e data

**Anexo B – Questionário (*survey*)**

# O que os jornalistas em Educação pensam sobre Educação

Questionário para coleta de dados de profissionais do jornalismo em Educação. Parte do trabalho de campo do doutorado de Rodrigo Ratier (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP).

Todas as respostas são CONFIDENCIAIS. A pesquisa segue os princípios do documento “Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento”, do Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP. É preservado o anonimato dos participantes e garantida a liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Após o preenchimento, peço que assine e me envie o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pode ser pessoalmente ou escaneado/fotografado via email).

Agradeço sua colaboração e paciência! O preenchimento do questionário completo leva cerca de 30 minutos.

\* Required

## Dados pessoais e informações socioeconômicas

1. **Publicação em que trabalha:** \*

.....

2. **Sexo:** \*

*Mark only one oval.*

Masculino

Feminino

3. **Idade:** \*

.....

4. **Como você se considera?** \*

*Mark only one oval.*

Branco(a).

Pardo(a).

Preto(a).

Amarelo(a).

Indígena.

5. **Estado Civil: \****Mark only one oval.*

- Solteiro(a)
- Casado(a) ou união estável
- Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outro

6. **Tem filhos?***Mark only one oval.*

- Sim
- Não      *Skip to question 9.*

**Dados pessoais - questões extras sobre filhos**7. **Quantos filhos? \***

.....

8. **Onde seus filhos estudam/estudaram? \****Mark only one oval.*

- Sempre em escola pública.
- Maior parte em escola pública.
- Maior parte em escola particular.
- Sempre em escola particular.

**Dados pessoais e informações socioeconômicas - página 2**9. **Você participa de algum dos grupos abaixo? \****Mark only one oval per row.*

	Sim	Não
Associação profissional ou sindicato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupo de bairro ou associação comunitária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Igreja ou grupo religioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ONG, entidade filantrópica ou assistencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Movimento social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clube ou associação esportiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **Você tem religião? \****Mark only one oval.*

- Sim
- Não, mas tenho um lado espiritual
- Não

11. **Tipo de moradia: \****Mark only one oval.*

- Própria quitada
- Alugada
- Cedida
- Financiada
- Posse
- Outra

12. **Quantas pessoas da sua família moram com você na mesma casa? \***

.....

13. **Qual é sua renda bruta mensal com o jornalismo? \****Mark only one oval.*

- Sem renda
- Até 1 salário mínimo (S.M.) (até R\$ 678)
- De 1 a 2 S.M. (de R\$ 679 a 1.356)
- De 2 a 3 S.M. (de R\$ 1.357 a 2.034)
- De 3 a 4 S.M. (de R\$ 2.035 a 2.712)
- De 4 a 5 S.M. (de R\$ 2.713 a 3.390)
- De 5 a 10 S.M. (de R\$ 3.391 a 6.780)
- De 10 a 20 S.M. (de R\$ 6.781 a 13.560)
- Mais de 20 S.M. (mais de R\$ 13.561)
- Prefiro não declarar

**Opiniões sobre educação**14. **Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas UMA ALTERNATIVA em cada item). \****Mark only one oval per row.*

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
---------------------	-----------------------	---------------------------	-----------------------	---------------------

---

No Brasil,  
investe-se



quantidade de recursos suficiente na Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O maior problema do financiamento da Educação brasileira é a má gestão dos recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou favorável à adoção de um currículo nacional para o ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistemas de ensino apostilados melhoram a qualidade da Educação. Sou favorável a eles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação de rankings de notas de escolas em avaliações externas é boa: joga luz nos bons exemplos que podem ser replicados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou favorável à remuneração diferenciada de professores de acordo com o resultado das avaliações externas do desempenho de alunos (como a Prova Brasil)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A entrada de Institutos e Fundações privadas no debate sobre Educação tem ajudado a melhorar a qualidade das políticas públicas na área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soluções educacionais que deram certo em outros países deveriam ser adotadas por aqui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A meritocracia deve ser o único critério de acesso ao ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou a favor das					

políticas de bolsas e financiamento (ProUni, Fies etc.) para estudantes carentes em universidades privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na gestão escolar, a prioridade número 1 deve ser a profissionalização dos gestores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Numa escola pública, a busca por parceiros (setor privado, ONGs ou governos) pode ajudar a melhorar a qualidade da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou favorável ao investimento de 10% do PIB em Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O maior problema do financiamento da Educação brasileira é a falta de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou favorável à autonomia curricular de cada escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada escola deve ser livre para selecionar seus livros didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divulgação de rankings das notas de escolas em avaliações externas é ruim: estigmatiza as escolas fracas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou contra recompensar individualmente professores por mérito. Isso causa competitividade e falta de colaboração entre pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institutos e Fundações têm uma influência excessiva nas políticas públicas em Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Importar soluções de outros países desconsidera o contexto e o histórico de tentativas locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou favorável à política de cotas para o acesso à universidade pública (critério étnico ou socioeconômico ou aluno de escola pública)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O dinheiro gasto com as políticas de financiamento estudantil em universidades privadas deveria ser destinado à criação de mais vagas em universidades públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na gestão escolar, a prioridade número 1 deve ser a gestão democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolas públicas devem buscar parcerias apenas no setor público e no interior das redes em que estão inseridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Opiniões sobre educação - página 2

15. Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS NO APRENDIZADO. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas UMA ALTERNATIVA em cada item). \*

*Mark only one oval per row.*

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Estão relacionadas à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decorrem das poucas oportunidades de desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

das capacidades intelectuais do aluno oferecidas pela escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São resultado do fracasso das ações empreendidas pelos órgãos governamentais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estão relacionadas ao pouco tempo efetivo de aula durante os dias letivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocorrem devido à má qualidade do trabalho dos professores e gestores escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São decorrentes do meio em que o aluno vive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

e pesquisas dos alunos.					
Ocorrem devido à falta de aptidão e habilidades do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocorrem em razão da indisciplina dos alunos em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### opiniões sobre educação - página 3

16. Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre **CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM**. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas **UMA ALTERNATIVA** em cada item). \*

*Mark only one oval per row.*

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O objetivo maior da educação é formar alunos conhecedores do conhecimento acumulado pela espécie humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel do professor é transmitir conhecimentos segundo uma sequência gradativa e lógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O papel dos alunos é assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O livro didático é o recurso mais importante da aula. Ele é indispensável pois expõe modelos e sequências para orientar o trabalho em sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O objetivo maior da educação é formar cidadãos capazes de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pensar  
autonomamente

---

O papel do professor é orientar os alunos, auxiliando-os em seus próprios processos de aprendizagem

O papel central dos alunos é construir seu próprio conhecimento, tendo por base a interação com os colegas, com o professor e com o objeto de ensino

O livro didático é apenas um suporte ao trabalho em sala – este deve ser pautado pela pesquisa e desafios orientados pelo professor

O objetivo maior da educação é formar seres competentes e capazes para atuar no mercado de trabalho e na vida social

O papel do professor é desenvolver habilidades e competências para garantir aos alunos uma melhor posição social

O papel do aluno é se esforçar o máximo possível para obter conhecimentos e habilidades valorizados pelo mercado de trabalho

Os livros de sistemas apostilados ajudam os professores que não sabem

ensinar					
O objetivo maior da educação é formar alunos respeitadores das normas e das regras sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade de repetência e o recurso a notas baixas são importantes instrumentos de autoridade de que o professor não deve abrir mão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os modelos de ensino atuais são excessivamente permissivos. É preciso um retorno a modelos mais rígidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A reprovação é um recurso válido para punir quem não conseguiu aprender o suficiente ao longo do ano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Opiniões sobre educação - página 4

Abaixo, apresentamos algumas características associadas a seis INSTITUIÇÕES E ATORES DA EDUCAÇÃO. Assinale TODAS AS ALTERNATIVAS que descrevem cada uma das instituições:

### 17. Professores e pesquisadores de universidades \*

*Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**18. Institutos e Fundações (particulares e filantrópicos) \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**19. Secretarias da Educação e MEC \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**20. Professores da educação básica \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**21. Sindicatos e entidades de classe \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei



**22. Políticos \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**23. ONGs e movimentos sociais \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**24. Alunos \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

**25. Conselhos de Educação \****Check all that apply.*

- São disponíveis para análises e entrevistas
- Possuem domínio do assunto tratado, são confiáveis
- São fonte importante de pautas
- Tendem a ficar num plano excessivamente teórico
- São difíceis de contatar, burocráticas
- São pouco isentas, excessivamente ideologizadas
- Não sei

26. **Qual o melhor articulista ou formador de opinião em Educação?**

.....

27. **Quais são os pensadores ou referências que você admira no universo da Educação?**

.....

.....

.....

.....

.....

## **Informações sobre a vida familiar**

28. **Qual é (ou era) o maior grau de escolaridade de SEU PAI? \***

*Mark only one oval.*

- Analfabeto / Fundamental 1 incompleto
- Fundamental 1 completo / Fundamental 2 incompleto
- Fundamental 2 completo / Médio incompleto
- Médio completo / Superior incompleto
- Superior completo
- Pós graduação (especialização)
- Mestrado
- Doutorado

29. **Qual é (ou era) o maior grau de escolaridade de SUA MÃE? \***

*Mark only one oval.*

- Analfabeto / Fundamental 1 incompleto
- Fundamental 1 completo / Fundamental 2 incompleto
- Fundamental 2 completo / Médio incompleto
- Médio completo / Superior incompleto
- Superior completo
- Pós graduação (especialização)
- Mestrado
- Doutorado

30. **Qual é (ou era) a ocupação de SEU PAI?**

\*

.....

31. Qual é (ou era) a ocupação de SUA MÃE?

\*

.....

32. Na infância, quais atividades você realizava com frequência em casa? (assinale QUANTAS ALTERNATIVAS DESEJAR) \*

*Check all that apply.*

- Brincar
- Assistir a filmes
- Assistir TV
- Ouvir e contar histórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e programas de TV
- Atividades domésticas junto com os pais como lavar o carro, fazer almoço ou outras

33. Que tipo de publicações havia na sua casa? (assinale QUANTAS ALTERNATIVAS DESEJAR) \*

*Check all that apply.*

- jornal
- revista de notícias
- revista de TV
- revista feminina
- revista de fotonovela
- revista de esporte
- revista religiosa
- revista masculina
- revista teen
- gibi

34. **Que tipo de livros havia na sua casa? (assinale QUANTAS ALTERNATIVAS DESEJAR)**

*Check all that apply.*

- escolares
- literários (romances, contos e crônicas)
- livros infantis
- religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
- técnicos, científicos
- enciclopédias
- dicionários
- livros de arte
- outros

## informações sobre a vida familiar - página 2

35. **Quem acompanhava você nos seguintes afazeres escolares? \***

*Mark only one oval per row.*

	Ninguém	Mãe	Pai	Mãe e pai	Outra pessoa
Verificar se o material escolar está em ordem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avisar quando é hora de ir para a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisionar a lição de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisionar o estudo para as provas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparecer às reuniões da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar as notas e a frequência às aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **Como você avalia a natureza da educação familiar que você teve? \***

*Mark only one oval.*

- Muito conservadora
- Conservadora
- Nem conservadora nem liberal
- Liberal
- Muito liberal
- Não sei avaliar

## informações sobre a vida familiar - página 3

37. **Atualmente, com qual frequência você se dedica às seguintes atividades (ASSINALE UMA ALTERNATIVA POR ITEM): \***

*Mark only one oval per row.*

	Frequentemente	Às vezes	Raramente
Assistir à TV aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assistir à TV por assinatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navegar na internet (inclui redes sociais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alugar ou baixar filmes e séries para ver em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir ao cinema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversar com amigos e familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praticar esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentar bares e restaurantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passear na cidade (parques e outras áreas públicas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir ao teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer cursos de línguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a museus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar (outros cursos exceto línguas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. **Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realizou fora da sua escola durante na infância ou adolescência : \***

*Mark only one oval per row.*

	Sim	Não
Curso de língua estrangeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de computação ou Informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso preparatório para o vestibular (cursinho)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes plásticas ou atividades artísticas em geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esportes, atividades físicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intercâmbio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Informações sobre a vida escolar e acadêmica

39. **No Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), você realizou seus estudos em: \***

*Mark only one oval.*

- escola pública.
- escola pública e escola particular.
- escola particular (inclui filantrópica).

40. **Nome da escola: \***

.....

41. **No Ensino Médio, você realizou seus estudos em: \***

*Mark only one oval.*

- escola pública.
- escola pública e escola particular.
- escola particular (inclui filantrópica).

42. **Nome da escola: \***

.....

43. **Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada na maior parte de seus estudos no Ensino Médio? \***

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

44. **Você possui alguma graduação? \***

*Mark only one oval.*

- Sim      *Skip to question 48.*
- Não      *Skip to question 64.*

## **informações sobre a vida escolar - questões extras**

45. **Qual outra graduação você cursou? \***

.....

46. **Em que tipo de instituição você fez ou faz essa graduação? \***

*Mark only one oval.*

- Pública
- Particular (inclui filantrópica)
- Parte em pública, parte em particular

47. **Nome da instituição: \***

.....

*Skip to question 59.*

## **Informações sobre a vida escolar e acadêmica - página 2**

**48. Você é graduado em jornalismo? \***

Mark only one oval.

- sim      *After the last question in this section, skip to question 48.*
- não      *After the last question in this section, skip to question 45.*
- ainda estou cursando      *After the last question in this section, skip to question 48.*

**49. Em que tipo de instituição você fez ou faz sua graduação em jornalismo? \***

Mark only one oval.

- Pública
- Particular (inclui filantrópica)
- Parte em pública, parte em particular

**50. Nome da instituição: \***

.....

**51. Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso? \***

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não se aplica, meu curso é/era gratuito

**52. Você trabalha/trabalhou durante a graduação? (exceto jornal-laboratório) \***

Mark only one oval.

- Sim, em atividade jornalística (inclui estágio)
- Sim, em outra atividade
- Não

**53. Seu curso possui/possuía jornal-laboratório obrigatório? \***

Mark only one oval.

- sim
- não

**54. Você fez estágio? \***

Mark only one oval.

- sim
- não

55. **Os professores demonstram/demonstravam domínio do conteúdo das disciplinas?**<sup>215</sup>

\*

*Mark only one oval.*

- Sim, todos os professores.
- Sim, a maior parte.
- Somente alguns.
- Nenhum.

56. **Você participou de programas de iniciação científica, monitoria ou extensão? Como foi a contribuição para a sua formação? \***

*Mark only one oval.*

- Sim, participei e teve grande contribuição.
- Sim, participei e teve pouca contribuição.
- Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição.
- Não participei, mas a instituição oferece.
- A instituição não oferece esse tipo de programa.

57. **Como você avalia o nível de exigência do curso? \***

*Mark only one oval.*

- Deveria exigir muito mais.
- Deveria exigir um pouco mais.
- Exige na medida certa.
- Deveria exigir um pouco menos.
- Deveria exigir muito menos.

58. **Você cursou ou cursa alguma outra graduação? \***

*Mark only one oval.*

- sim      *Skip to question 45.*
- não

**informações sobre a vida escolar - página 3**



59. **Você considera que seu curso de graduação em Jornalismo contribuiu/contribuiu para (assinale uma alternativa em cada item): \*** 216

*Mark only one oval per row.*

	Contribuiu amplamente	Contribuiu parcialmente	Contribuiu pouco	Não contribuiu
a aquisição de cultura geral (ex: noções de história, geopolítica, literatura, arte etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
formação teórica na área (ex: história do jornalismo, modelos de jornalismo, conceitos e gêneros etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
preparação para o exercício profissional (ex: reportagem e edição, competência multimídia etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aquisição de conhecimentos sobre Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. **Durante a graduação, você recebeu algum tipo de preparação para atuar no jornalismo em Educação? \***

*Mark only one oval.*

Sim

Não *Skip to question 62.*

## **informações sobre a vida escolar - questões extras sobre educação na graduação**

61. **Qual? \***

*Mark only one oval.*

Disciplina sobre jornalismo em Educação

Disciplina sobre Educação no próprio curso

Disciplina sobre Educação em outro curso ou faculdade

Palestras ou seminários

Outro

## **informações sobre a vida escolar - pós-graduação**

62. **Indique a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui. \*** <sup>217</sup>

*Mark only one oval.*

- Atualização (mínimo de 180 horas).
- Especialização (mínimo de 360 horas).
- Mestrado.
- Doutorado.
- Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

63. **Qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui?**

.....

## **informações sobre a vida profissional**

64. **Há quantos anos você é jornalista? \***

.....

65. **Teve alguma ocupação diferente do jornalismo? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não

66. **Teve apoio familiar na escolha da profissão? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não

67. **Por que você escolheu o jornalismo como profissão? \***

.....

.....

.....

.....

.....

**68. Qual cargo você ocupa? \***

Mark only one oval.

- Estagiário
- Pauteiro
- Repórter
- Redator
- Editor-assistente
- Editor
- Editor especial ou sênior
- Redator-chefe
- Diretor de redação
- Other: .....

**69. Há quanto tempo trabalha nesse veículo? \***

\*

.....

**70. Qual é a sua situação trabalhista nesse emprego? \***

Mark only one oval.

- CLT
- Prestador de serviço por contrato temporário (PJ)
- Prestador de serviço sem contrato (freela fixo ou eventual)
- Outra

**71. Você é sindicalizado? \***

Mark only one oval.

- sim
- não

**72. De que mais sente falta no exercício da função? (ASSINALE APENAS UMA ALTERNATIVA) \***

Mark only one oval.

- Conhecimentos técnicos específicos e atualizados
- Conhecimentos de cultura geral
- Conhecimentos de Educação
- Equipamentos técnicos adequados
- Processos de trabalho adequados
- Nenhuma das opções
- Other: .....

73. **Como você se definiria ideologicamente? \***

*Mark only one oval.*

- Extrema-direita
- Direita
- Centro-direita
- Centro
- Centro-esquerda
- Esquerda
- Extrema esquerda
- nenhuma das opções
- Other: .....

74. **Além da atividade como jornalista nesse veículo, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal (ex: frilas ou outro emprego)? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não      *Skip to question 76.*

## Informações sobre a vida profissional - pergunta extra

75. **Qual(is) outra(s) ocupação(ões) você já teve? \***

.....

## Informações sobre a vida profissional - página 2

76. **Há quanto tempo você trabalha no jornalismo em Educação? \***

.....

77. **Você se considera preparado para trabalhar com o jornalismo em Educação? \***

*Mark only one oval.*

- Muito preparado
- Preparado
- Pouco preparado
- Despreparado
- Muito despreparado

78. **Além de Educação, faz reportagens /edita textos sobre outros temas em seu trabalho? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não      *Skip to question 80.*

79. Qual(is) área(s)? \*

.....

## informações sobre a vida profissional - página 3

80. Você costuma inscrever reportagens em prêmios? \*

*Mark only one oval.*

sim

não

81. Já foi convidado para algum dos seguintes eventos? (assinale **QUANTAS ALTERNATIVAS DESEJAR**) \*

*Check all that apply.*

- Palestra ou similar (como palestrante)
- Prêmio (como premiado ou finalista)
- Lançamento de livro (como autor ou resenhista)
- Mesa-redonda ou debate (como integrante da mesa)
- Aulas em universidades (como conferencista ou professor)
- Bancas de TCCs, dissertações ou teses
- Nenhum

82. Sua empresa possui algum tipo de autoformação em Educação? (assinale **QUANTAS ALTERNATIVAS DESEJAR**) \*

*Check all that apply.*

- Clube de autotreinamento
- Grupo informal de discussão
- Coordenador ou especialista em educação
- Palestras, eventos e cursos pagos pela empresa
- Nenhum

83. Nos últimos 12 meses, com qual frequência você visitou escolas ou universidades? \*

*Mark only one oval.*

- Toda semana
- Mais de uma vez por mês
- Uma vez por mês
- De 3 a 4 vezes ao ano
- De 1 a 2 vezes ano ano
- Não visitei

84. **Por quanto tempo pretende continuar na área de jornalismo em educação? \***

*Mark only one oval.*

- Menos de 1 ano  
 de 1 a 2 anos  
 de 2 a 5 anos  
 de 5 a 10 anos  
 Mais de 10 anos

85. **Por quanto tempo pretende continuar no jornalismo? \***

*Mark only one oval.*

- Menos de 1 ano  
 de 1 a 2 anos  
 de 2 a 5 anos  
 de 5 a 10 anos  
 Mais de 10 anos

## informações sobre a vida profissional - página 4

86. **Os itens abaixo apresentam algumas afirmações sobre sua ATUAÇÃO PROFISSIONAL. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas (marque apenas UMA ALTERNATIVA EM CADA ITEM). \***

*Mark only one oval per row.*

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Tenho orgulho de ser jornalista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguir realizar ao menos em parte as razões que me levaram a escolher a profissão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com minha remuneração atual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho orgulho de atuar com o jornalismo em Educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meu trabalho ajuda a construir a opinião pública sobre Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meu trabalho ajuda a melhorar a educação brasileira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A repercussão entre meus					

colegas e nos prêmios é uma das maiores conquistas de meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sacrifício de horários e de vida pessoal é válido para cumprir a missão de bem informar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho sede de dar uma informação exclusiva/inédita, "furando" a concorrência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho uma boa relação com meus colegas e superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me sinto bem dentro na redação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho liberdade para sugerir e fazer reportagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me decepcionei com a realidade da profissão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está cada vez mais difícil ser jornalista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há muita "cozinha" e cópia no jornalismo de hoje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

87. **Qual dos seguintes ambientes foi mais relevante para você obter cultura geral, conhecimentos sobre educação, formação teórica e preparação para o exercício profissional? Assinale apenas UMA ALTERNATIVA EM CADA ITEM: \***

*Mark only one oval per row.*

	Ambiente familiar	Ambiente escolar e acadêmico	Ambiente profissional	Outro
Cultura geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimentos sobre Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparação para o exercício profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

88. **Qual a reportagem de que você mais se orgulha de ter feito? \***

.....

89. **Existe alguma pauta que você gostaria de ter feito e não pôde? \***

.....

.....

.....

.....

.....

90. **Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) sobre educação nos últimos 12 meses? \***

*Mark only one oval.*

- Sim e contribuíram muito para meu trabalho.
- Sim e contribuíram para meu trabalho.
- Sim e contribuíram pouco para meu trabalho.
- Sim e não contribuíram nada para meu trabalho.
- Não

91. **Sua publicação possui algum coordenador/consultor específico da área de educação (mesmo que freelancer)? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não      *Skip to question 93.*

## **informações sobre a vida profissional - pergunta extra**

92. **O coordenador/consultor fica na redação em tempo integral? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não

## **Envio do questionário e etapa seguinte do projeto**

93. **Você teria interesse em participar da fase de entrevistas desta pesquisa? \***

*Mark only one oval.*

- sim
- não

94. **Em caso afirmativo, por favor deixe seu nome, e-mail e um telefone para contato:**

.....

.....

.....

.....

.....



