

Comunicação e Educação:
A Didática a Serviço do Ensino superior

Direção Geral
Henrique Villibor Flory
Supervisão Geral de Editoração
Benedita Aparecida Camargo
Diagramação
Rodrigo Silva Rojas
Imagem de capa
Rodrigo Marçolla
Revisão
Letizia Zini Antunes

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO

Coordenação Geral

Suely Fadul Villibor Flory

Ana Gracinda Queluz – UNICSUL
Anamaria Fadul – USP/INTERCOM
Arlida Ribeiro – UNESP
Antonio Hohlfeldt – **PUC-RS**
Antonio Manoel dos Santos Silva – UNESP/ UNIMAR
Benjamim Abdala Junior – USP
Jussara Suzi A. Nasser Ferreira – UNIMAR
Letizia Zini Antunes – UNESP
Levino Bertan – UNICAMP/UNOESTE
Lucia Maria Gomes Corrêa Ferri – UNESP/UNOESTE
Maria de Fátima Ribeiro – UNIMAR
Maria do Rosário Gomes Lima da Silva – UNESP
Raquel Lazzari Leite Barbosa – UNICAMP/UNESP
Romildo A. Sant’Anna – UNESP/UNIMAR
Rony Farto Pereira - UNESP
Soraya Regina Gasparetto Lunardi – UNIMAR
Sueli Cristina Marquesi – PUC/UNICSUL
Tereza Cariola Correa – USP/UNESP
Terezinha de Oliveira – UNESP/UEM
Walkiria Martinez Heinrich Ferrer – UNESP/UNIMAR

Editora Arte & Ciência

Rua dos Franceses, 91 – Morro dos Ingleses
São Paulo – SP - CEP 01329-010
Tel.: (011) 3258-3153
E-mail: editora@arteciencia.com.br
www.arteciencia.com.br

Editora UNIMAR

Av. Hygino Muzzi Filho, 1001
Campus Universitário - Marília - SP
Cep 17.525-902
Fone (14) 2105-4000
www.unimar.com.br

Comunicação e Educação:
A Didática a Serviço do Ensino superior

Andreia Cristina Fregate Baraldi Labegalini
Rosângela Marçolla (Orgs.)

Arlete Aparecida Marçal
Clodonei Colombo Filho
Erinaldo Francisco dos Santos
Francisco Ramirez Martins Júnior
Giovanna Betine
Marcelo Rufino Bonder
Oldack Róder
Paulo Pupim
Tiago Cury Luiz
Tiago da Costa Pettenuci



2009

© 2009 by Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Acácio José Santa Rosa (CRB - 8/157)

C 739

Comunicação e Educação: a didática a serviço do ensino superior/ Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini, Rosângela Marçolla (Orgs.) -- Marília: UNIMAR, São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

p. 160, 21 cm

Obra coletiva

ISBN - 978-85-61165-51-2

1. Comunicação no ensino superior. 2. Didática – Ensino Superior. 3 Educação e Comunicação. 4. Jornalista enquanto profissional da educação. 5. Ensino superior – Novas tecnologias. 6. Jornalismo – professores – Atuação na área de educação. I. Labegalini, Andréia Cristina Fregate Baraldi. II. Marçolla, Rosângela.

CDD - 300.16

- 370.19

- 378.07

- 378.11

Índices para catálogo sistemático

1. Comunicação e ensino superior 301.16

2. Comunicação e Educação 370.19

3. Ensino superior – Metodologias 378.07

4. Professores: Formação profissional: Educação Superior 378.11

Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica ou mecânica, fotocópia, gravação ou qualquer meio de reprodução, sem permissão expressa do editor.

Todos os direitos desta edição, reservados à Editora Arte & Ciência.

As opiniões aqui emitidas são de responsabilidade dos respectivos autores.

Sumário

Apresentação	
Rosângela Marçolla	07
A didática no ensino superior: saberes e competências da nossa época	
Andreia Cristina Fregate Baraldi Labegalini	11
A ética discursiva na formação do professor universitário	
Ernaldo Francisco dos Santos	19
Formação continuada do professor no ensino superior	
Oldack Róder	27
O jornalista enquanto profissional da educação	
Thiago Cury Luiz e Paulo Pupim.....	39
O ensino de jornalismo e a Pedagogia de Projetos: aprender a aprender	
Clodonei Colombo Filho.....	59
Jornalismo: instrumento didático e pedagógico no ensino superior	
Tiago da Costa Pettenucci.....	75
Metodologias ativas: um desafio para o ensino superior	
Arlete Aparecida Marçal	93
O cinema e sua importância no ensino superior	
Giovanna Betine.....	107
O Quizz na sala de aula universitária	
Francisco Ramirez Martins Júnior	127
Comunicação social: projetos e estratégias para docência no ensino superior e sua relação com as novas tecnologias	
Marcelo Rufino Bonder.....	141
Dados dos autores	157

Apresentação

Formar profissionais na área de Comunicação é sempre um desafio. Os meios se transformam, os conceitos se renovam e as tecnologias avançam instante a instante, conseqüentemente exigindo dos acadêmicos egressos novos olhares no seu campo de atuação. A Didática, disciplina que integra o campo da Educação, vem oferecer aos futuros professores condições de aprender a aprender o mundo.

Esta coletânea é uma forma de demonstrar os esforços de cada autor em busca de caminhos educacionais nos cursos de Comunicação, como resultado do Projeto de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Andreia Cristina Fregate Baraldi Labegalini e pesquisadores-discentes do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Marília. Sua elaboração resulta de dois anos de pesquisa, com o objetivo de oferecer aos docentes dos cursos de Comunicação ferramentas pedagógicas para dinamizar as aulas e preparar os futuros profissionais.

Desenvolver competências e habilidades dos alunos são atribuições do fazer educacional. O primeiro texto, escrito por Profa. Andreia Cristina Fregate Baraldi Labegalini, intitulado *A didática no ensino superior: saberes e competências da nossa época*, discute a formação do professor, mediador de conhecimentos, que além de transmitir conteúdos, preocupa-se com pesquisas e projetos e com

as exigências do mundo atual, que delinea o perfil do novo profissional da Educação Superior.

O segundo texto, *A ética discursiva na formação do professor universitário*, de Ernaldo Francisco dos Santos, traz uma reflexão sobre o relacionamento em sala de aula permeado por questões éticas como fortalecimento do ensino-aprendizagem.

O autor Oldack Róder apresenta o terceiro artigo *Formação continuada do professor no ensino superior* com o objetivo de mostrar a importância dos estudos e das pesquisas no trabalho do educador, que deve buscar respostas para problemas apresentados e novas perguntas para os mesmos problemas.

A preocupação com a formação do professor de jornalismo e sua atuação em sala de aula, como mediador das teorias comunicacionais aliadas às experiências profissionais acumuladas do mercado de trabalho, resume o trabalho escrito por Thiago Cury Luiz e Paulo Pupim: *O jornalista enquanto profissional da educação*.

Clodonei Colombo Filho em seu artigo *O ensino de jornalismo e a Pedagogia de Projetos: aprender a aprender*, propõe uma opção de aprendizagem baseada no desenvolvimento de projetos que traduzam os anseios dos discentes, apresentando-lhes o Jornalismo Literário, modalidade de texto que carrega informação em forma de narrativa.

Trabalha-se o jornal em sala de aula de inúmeras maneiras, pois está provado que é um ótimo recurso pedagógico. Tiago da Costa Pettenucci elenca em seu texto *Jornalismo: instrumento didático e pedagógico no ensino superior*, os gêneros jornalísticos e suas especificidades como forma de trabalhar textos com valores e funções diferentes, ora privilegiando a informação, ora a opinião.

Partindo de problematizações é possível determinar metodologias adequadas à solução das questões que se apresentam no cotidiano. Arlete Aparecida Marçal relata, em seu texto intitulado *Me-*

todologias ativas: um desafio para o ensino superior, a utilização desse método de pesquisa e de análise que envolve o objeto em estudo.

O cinema além de ser uma opção de lazer, pode servir como ferramenta pedagógica para a transmissão de conteúdos em sala de aula. Giovanna Betine, mostra em seu trabalho *O cinema e sua importância no ensino superior*, esse meio de comunicação como recurso que pode utilizar as imagens para ilustrar diversos conteúdos interdisciplinares, além de desenvolver o gosto pela estética.

O texto *O quizz na sala de aula universitária*, de Francisco Ramirez Martins Júnior, instiga o professor a experimentar essa prática no ambiente universitário, em busca de dinâmicas próprias para motivar os discentes pelo conhecimento.

Por fim, Marcelo Rufino Bonder, em seu texto *Comunicação Social: projetos e estratégias para docência no ensino superior e sua relação com as novas tecnologias*, mostra a revista, em especial a *Época*, como proposta de exposição de vários conteúdos, estimulando a curiosidade, a informação e a aprendizagem ampla a partir de um material impresso.

O livro traz uma série de discussões, sugestões e exemplificações que podem servir para o trabalho docente. O contexto dos cursos de Comunicação exige maiores esforços para a formação do profissional, mediador das informações. Prima-se a Comunicação pela excelência na qualidade de informação, na transmissão de conceitos e ideias. Busca-se nesta área de conhecimentos o objetivo de equilibrar a sociedade, de transformar o mundo, de dinamizar os relacionamentos. São muitas as atribuições exercidas pelos profissionais da Comunicação. Preocupa-se, também, o campo da Educação com as mesmas questões. Juntar os saberes decorre de atitude coerente por parte dos pesquisadores.

Rosângela Marçolla

A didática no ensino superior: saberes e competências da nossa época

Andreia Cristina Fregate Baraldi Labegalini

Nos nossos dias muito se tem discutido a respeito da qualidade do ensino e da formação dos professores que atuam nos diferentes níveis e modalidades de educação.

Para nós, docentes dos cursos superiores, ressalta o ensino na universidade, marcado pela presença de profissionais de diversas áreas, nem sempre licenciados e, muitas vezes, sem disciplinas pedagógicas nos currículos das pós-graduações que cursaram.

Desse modo, um grande problema se apresenta nas faculdades ou universidades, no tocante ao fazer pedagógico, pois a docência no ensino universitário requer formação didática, conhecimentos pedagógicos que fundamentam a ação, conhecimento de teorias educacionais e até mesmo psicológicas, norteadoras da prática.

Há um campo de estudos para o fazer pedagógico, existem os profissionais da educação, os pedagogos, e não recorrer aos seus conhecimentos específicos seria o mesmo que deixar de consultar o médico em um momento de doença, preferindo agir intuitivamente na busca do medicamento adequado.

As avaliações das instituições de Ensino superior, realizadas pelo MEC (Ministério da Educação), dentre as quais destaca-se o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), deixam clara a importância dos aspectos pedagógicos na Universidade e seus possíveis reflexos na formação do profissional.

O “olhar” direcionado ao ensino universitário, com formação específica para tanto, ainda não é algo comum a todos os docentes que atuam no ensino superior. Os professores que atuam nas faculdades e universidades e são bacharéis possuem conhecimentos específicos da área em que atuam, conhecimentos estes que devem ser valorizados, mas poderiam apropriar-se de conhecimentos que os auxiliassem e facilitassem o seu dia a dia na sala de aula universitária, para que suas práticas pedagógicas tivessem maiores fundamentações teóricas e até mesmo os cursos onde atuam pudessem se organizar de maneira mais condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Um problema que também se apresenta neste contexto é a questão da formação da identidade do profissional, no caso, a de professor universitário:

Nos anos passados na universidade, ao cumprir o currículo proposto, inúmeros elementos de formação da identidade profissional vão se estruturando, tomando forma. Os elementos constitutivos da identidade de uma profissão, ou seja o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e os sociais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe, já começam a fazer parte do cotidiano dos alunos, inclusive pela influência de seus professores universitários, partícipes da referida carreira.

Podemos então questionar: como se dá esse caminhar com relação à profissão do docente universitário? (ANASTASIOU, 2002, p.174. Grifos nossos)

Os cursos de pós-graduação são responsáveis pela formação para o ensino superior, porém, muitas vezes, não apresentam disciplinas que contemplem tal formação pedagógica. A nosso ver, a identidade do professor universitário pouco ou nem sempre é discutida.

Para agravar ainda mais a situação, ainda existem docentes apenas graduados atuando em faculdades. Acreditamos que o quesito “mestrado” ou “doutorado”, hoje avaliado pelo Mec, atribuindo maior valor à pontuação ao curso de graduação, fará com que essa situação mude.

É do conhecimento dos dirigentes do Ensino superior que cada curso deve seguir as suas Diretrizes Curriculares Nacionais; porém, essas Diretrizes, nem sempre são do conhecimento dos docentes que atuam diretamente nos cursos de graduação. Muitos elaboram seus Planos de Ensino (ou Programas de Ensino) repetindo o que foi proposto no ano anterior ou simplesmente a partir de suas próprias constatações, sem que necessariamente haja preocupação com a formação almejada. O perfil do egresso, nesses casos, é o do ponto de vista do professor.

Por este motivo, para ser professor no Ensino superior nos dias de hoje, o ponto de partida é o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do seu curso e, em seguida, buscar na Didática os conhecimentos para proporcionar aos alunos a construção das competências e habilidades necessárias à sua formação¹.

1 Na disciplina Didática do Ensino superior ministrada no Mestrado em Comunicação da Universidade de Marília – UNIMAR, os alunos localizam as Diretrizes Curriculares dos seus cursos de Graduação, procuram analisar se a formação que tiveram atingiu o proposto por elas, localizam Projetos Pedagógicos, também dos seus cursos ou dos cursos onde pretendem atuar enquanto docentes, destacam e analisam os itens desses Projetos Pedagógicos e, juntamente com leituras e discussões a respeito da identidade e formação do professor universitário, começam a ver o Ensino superior com um novo olhar.

Assim como existem competências e habilidades para cada profissão, também existem as competências e habilidades para ensinar, tão bem apresentadas por Perrenoud (2000). Dentre tais competências destaco aqui a décima, que é administrar a própria formação. Quem parte para o ensino superior deve estar consciente de que deverá formar-se, para tal função. Assumirá também a profissão de professor, mesmo que já atue em outro serviço. Será chamado de “professor”, então, herdará todas as responsabilidades que tal chamamento acarreta.

Partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso em que atuam, conhecendo as bases presentes nessas Diretrizes e o perfil do egresso, é possível participar da elaboração e execução de Projetos Pedagógicos coerentes com os objetivos da universidade, visando à formação do egresso proposta e, assim, elaborar Programas de Ensino para as diferentes disciplinas dos cursos, que se enriquecem de maneira natural, evitando a compartimentalização do saber, enquanto favorecem a boa formação de nossos alunos.

Para que os docentes, formados em tantas áreas diversas, adquiram as competências e habilidades necessárias ao professor de ensino superior, acreditamos na importância de estudos didáticos voltados para os aspectos da instrução e do ensino, que complementem a sua formação profissional, de forma que possam dirigir suas práticas sociais e pedagógicas.

Tais estudos encontram-se na disciplina Didática, mais especificamente na Didática do Ensino Superior, e contribuem para a disseminação de saberes específicos do campo educacional, tendo como referência a realidade brasileira, inserida em um mundo globalizado.

Não se trata de um receituário sobre “como ensinar”, mas sim de valorização e respeito por uma ciência que vê a educação, em qualquer curso de graduação, como algo que necessita de um “saber fazer”.

Muitos professores reproduzem em suas práticas o que viveram quando eram alunos; outros utilizam suas vivências como ponto de partida para não repetirem, enquanto docentes, o que viveram enquanto discentes, porém, há sempre um contexto a ser pensado, tendências pedagógicas que estiveram vigorando enquanto seus professores foram alunos ou professorandos e as tendências pedagógicas do momento presente.

É preciso que o professor analise as situações de sala de aula com olhar docente, que pense no que viveu enquanto discente para enxergar-se no lugar do antigo professor, buscando conhecer os elementos que o levaram a agir da maneira como agiu. Corre-se o risco de decepcionar-se: perceber que nossos professores inescrutáveis adotaram práticas nem sempre tão boas quando analisadas com olhar pedagógico.

Um exercício de observação de aula, com um roteiro prévio dos aspectos a serem observados, logicamente em turma de ensino superior, pode ser muito útil. Ao realizar tal exercício, não podemos observar apenas um aspecto, mas devemos abordar o conjunto de aspectos envolvidos em uma situação didática, envolvendo o docente, os discentes, o conteúdo e as relações entre todos os elementos.

Muitos procedimentos que, hoje, consideramos “absurdos pedagógicos” fizeram parte de um contexto que os consideravam o correto a ser feito no ato de ensinar. Por exemplo, não diminuimos o valor da memorização, porém, não pedimos para nossos alunos copiarem repetidamente as mesmas frases para que as memorizem. Pedimos que respondam as questões com as suas palavras e não exatamente como se apresentam nos textos; buscamos, em nossos alunos, sinais de que compreenderam, analisaram, concluíram a partir de vários pontos de vista. Enfim, esperamos que eles de-

monstrem que são sujeitos da ação e não meros receptores e reprodutores do conhecimento.

Vemos na escola, no nosso caso na universidade, local de construção, reprodução, apropriação e até mesmo criação de novos saberes, já que nela são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Não há, a nosso ver, verdadeiro ensino superior se nossos alunos não aprenderem a construir seus conhecimentos, a desenvolver pesquisas que ultrapassem a mera compilação de textos da internet, a pensar a respeito dos assuntos de sua área de modo que se construam como profissionais.

Tais características são possíveis de se atingir quando os docentes planejam adequadamente as disciplinas que vão ministrar (elaboram seus Planos de Ensino ou Programas de Ensino), quando pensam a respeito de cada aula (duração da aula, clientela, conteúdo a ser desenvolvido, objetivos a serem atingidos, metodologias adequadas, recursos materiais necessários, adequação do local onde a aula será ministrada, avaliação do conhecimento ultrapassando o conceito de provas) e, ainda, quando pensam a respeito da disciplina que ministram como integrante de um *corpus* de estudos, não como algo isolado, acarretando um compromisso com os demais colegas de trabalho na elaboração e execução do Projeto Pedagógico do curso em que atuam.

Muito do que acreditamos necessário para um verdadeiro fazer pedagógico universitário pode ser encontrado nos espaços educacionais onde os docentes se preocupam com a formação continuada. Pode também ser encontrado quando, os docentes se comprometem, se envolvem com o curso e não simplesmente ministram aulas.

A nosso ver, uma boa sugestão para começar é o trabalho com projetos, que partam das necessidades, de questões que realmente mereçam a atenção e motivem os alunos e, conseqüentemente, os professores, pois os projetos enriquecem a todos os envolvidos, levando, muitas vezes, a caminhos novos, fazendo com que discentes e docentes precisem saber cada vez mais.

Outra possibilidade é partir do que se apresenta aos alunos como interessante ou instigante, ou simplesmente como algo que faça parte do seu dia a dia: o cinema, as músicas, as revistas, o jornal, a *internet* e tudo mais que envolva as novas tecnologias.

Como afirmou Rios (2002, p.166),

a ação docente envolve técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político.

Pensar na docência universitária como algo que requer conhecimentos específicos, habilidades e competências também específicas, é um grande passo na busca pela qualidade do ensino universitário e pela valorização das universidades.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 10. ed. São Paulo: MG ED. Associados, 1990.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 10.ed. Campinas: Papirus, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MASETTO, Marcos. *Docência na universidade*. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1998.(Coleção Práxis).

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; S, V. C. *Didática e práticas de ensino: interface com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. *Pedagogia universitária em aula*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 231-248.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Repensando a didática*. 13.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

A ética discursiva na formação do professor universitário

Ernaldo Francisco Dos Santos

O presente texto parte do princípio de que toda sociedade que almeja o fortalecimento do processo democrático por meio da educação precisa discutir a questão dos valores éticos e morais na formação do cidadão. O fundamental é o fato de que nenhuma educação pode ser entendida como eticamente neutra.

Os valores pedagógicos que adotamos sempre estão impregnados de ordem ética. Ética e educação não se excluem no processo de construção social, ao contrário, formam um processo indissociável. Se a educação, como empreendimento social, é mediadora entre os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade e a formação integral do indivíduo, então ela se torna intérprete, construtora e difusora de valores e sentidos. Se a educação é concebida como promoção, isto é, como elevação da humanidade na sua perfeição moral do caráter, então não pode ser sequer pensável como dissociável do campo ético.

Ora, sem reflexão ética, a formação do professor universitário ficaria destituída de objetivo. Os valores éticos se mostram indispensáveis se quisermos elaborar estratégias educacionais voltadas à

formação integral do ser humano. Cabe perguntar, então, qual é o lugar da ética na educação e, especificamente, na formação do professor universitário.

A necessidade de descobrirmos a importância da ética na formação do professor pode esconder uma certa desconfiança. Tal desconfiança não é, porém, desprovida de motivos. Vivemos uma crise de confiança nas relações entre as pessoas. Os laços que uniam homens e mulheres, professores e alunos, em situações específicas, tornaram-se frouxos. Presenciamos um “mal-estar ético”, manifestado por uma falta de sentido, de objetivo para a vida e, dessa forma, os próprios valores morais mostram-se debilitados.

Cortella (2005, p.22) enfatizou a ideia de que vivemos um “apodrecimento” de alguns valores. Esse mal-estar resulta, segundo o filósofo, de um esgotamento dos modelos econômicos e, ao mesmo tempo, de uma decepção com a própria tecnologia e a ciência, as quais eram vistas como saída para os males da humanidade.

A relação entre ética e universidade

Ética é um termo que vem do grego *ethos*, significando caráter. Moral vem do latim *mores*, costumes. Diferentemente da ética, a moral aponta mais para a vida individual, para os comportamentos da vida privada. Enquanto a ética é vista como a reflexão sistematizada sobre a moral, esta, por sua vez, envolve duas dimensões, quais sejam, a pessoal e a social. A *pessoal* foi definida por Max Weber (1981 e 1993) como a moral da convicção, isto é, aquela que exige total obediência aos valores vigentes. A *social* nasce do consenso. Emerge a partir da negociação entre interes-

ses divergentes. Entretanto, o sujeito sempre será responsável pelas decisões.

Para Ribeiro (2006), o decisivo para a ética não é o que se faz, mas por que essa determinada pessoa faz algo ou deixa de fazê-lo. Se o indivíduo respeita as leis por medo das consequências, não está sendo ético. Paradoxalmente, se as desrespeita por convicções morais e assume as consequências de seus atos, então está agindo de forma ética.

A ética é objeto de estudo desde a antiguidade. Sócrates acreditava nas leis, mas as questionava, provocando uma ruptura com o pensamento conservador da época. Platão(427-347 a.C) buscava a felicidade como o centro das preocupações éticas. Acreditava que o homem virtuoso sempre está a contemplar o mundo ideal.

Aristóteles (384-322 a.C.) desenvolveu uma ideia de que a ética pressupõe a aplicação de um saber geral a uma tarefa concreta. Na ética aristotélica, sempre estamos na situação de agir, ou seja, temos que tomar decisões. Isto significa que sempre estamos em condições de possuir um saber ético e aplicá-lo.

Com o advento do cristianismo, surge a ética do dever, isto é, o comportamento humano segue orientações divinas, estabelecidas, por exemplo, nos “Dez Mandamentos”. No final do século XVIII, Kant apresentava os princípios morais da consciência mediatizados por um dever lógico, racional. Hegel, posteriormente, contrapondo-se a Kant, instaurava a discussão sobre a ética no panorama histórico. Conforme Hegel, o ser humano é condicionado pelas instituições sociais e culturais que o cercam.

No séc. XX, Marx classificou de incoerentes os valores da moral vigente. Conforme afirmava, os valores sociais, como liberdade, felicidade e respeito à humanidade, eram irrealizáveis porque estavam presos a uma sociedade baseada na exploração do

trabalho e na desigualdade econômica. A ética só seria possível se a sociedade fosse transformada.

O que há, entretanto, de fundamental a salientar, nos nossos dias, é a necessidade de discutir a ética não só na educação, mas também em todas as instituições da nossa sociedade.

Atualmente, tornou-se forte o discurso do retorno à ética. Entretanto, Marilena Chauí (1994) espanta-se com essa busca, porque tal crença sugere a pressuposição de que a ética estivesse em algum lugar à espera de que alguém lhe arrancasse o véu. É uma busca que se reduz à panaceia geral.

Nesse sentido, quando se fala em ética universitária, instaura-se a própria ética como ideologia, porque não se analisa criticamente a fragmentação socioeconômica em que as instituições estão inseridas.

Conforme Marilena Chauí, a ética como ideologia torna-se perversa, pois toma o cotidiano como fatalidade e anula a liberdade, marca essencial do sujeito histórico e da ação ética. E por estar a serviço da ideologia, a ética volta-se ao exercício da violência.

Ética universitária e exercício da violência

A universidade conheceu, pelo menos, três etapas históricas em que a ética perversa abriu espaço ao exercício da violência. A primeira pode ser demarcada entre 1964 e 1974. A universidade sofreu perseguição por questionar o código de ética, marcado pelo autoritarismo. Foi considerada perigosa e subversiva. O professor universitário surgiu como um adversário do projeto político de integrar a Nação ao espírito do capitalismo (CHAUÍ, 1995).

A segunda etapa, entre 1974 e 1985, a universidade foi surpreendida com o projeto de educação do “milagre brasileiro”, isto é, com o desmantelamento do ensino público, com a ampliação de rede de escolas privadas, com a diminuição do acesso à universidade pública e o crescimento de instituições e centros de pesquisa privados.

A terceira etapa inicia-se em 1985 e chega aos nossos dias. É marcada pela crença de que o mercado é o critério norteador da ética universitária. Nesse período, a ética perversa surgiu com o nome de *modernização*. A característica essencial desta etapa está na força do vínculo com empresas estatais e privadas para financiamento das grandes pesquisas. A violência pode ser vista à medida em que o critério de excelência na carreira do professor universitário passou a ser regulamentado pelo mercado. O que conseguir penetrar no mercado será eleito, quem não conseguir, será inessencial (CHAUÍ, 1985).

O importante é, de igual modo, pensar o papel que a ética dominante reserva a universidade na sociedade atual; pensar o modo pelo qual a base econômica, material e política da sociedade determina o fazer pedagógico do professor universitário.

A busca de uma ética discursiva

De um modo geral, a base justificadora da educação moderna é a de que o objetivo da educação é o desenvolvimento da autonomia e da consciência ética. Há que se valorizar, porém, a busca de uma ética que reflita os valores democráticos, que não se limite às contingências. Nesse sentido, a ética discursiva de Habermas propõe um universalismo dialógico e uma reconstrução da razão prática à luz do paradigma da linguagem. Ela apresenta uma ca-

racterística processual: não para produzir normas, mas para examinar sua validade (PRESTES,1996, p.89).

A estratégia argumentativa de Habermas para defender a ética discursiva fundamenta-se na ideia de que o agir social deve ser concebido, não como uma interação estratégica, mas como uma ação orientada por pretensões de validade ligadas aos atos da fala. Assim sendo, a ética discursiva se baseia no princípio de universalização, em que se revelam dois tipos de atitudes, as quais os sujeitos capazes de falar e agir podem adotar diante de outros sujeitos, sendo uma ação orientada para o sucesso e a outra voltada ao para o entendimento.

Tal concepção de ética, na formação do professor universitário, contribui para a perpetuação do processo democrático, pois, num primeiro nível, o professor se orienta para o sucesso, num segundo se orienta para o entendimento.

Conforme Velasco (2001, p.81), um sujeito age estrategicamente quando se volta à consecução de uma finalidade. O agir comunicativo caracteriza-se pelo fato de que os participantes não se orientam primariamente pelo próprio sucesso, mas perseguem seus fins individuais, sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si, com uma base numa definição compartilhada da situação.

Assim sendo, a concepção de ética discursiva na formação do professor universitário contribui com o fortalecimento do elo democrático, porque, liga diretamente com o processo de restauração do princípio de autoridade docente e, se simultaneamente, relaciona com a transformação do espaço universitário em ambiente discursivo. Com efeito, as competências discursivas não são adquiridas ou desenvolvidas fora dos ambientes sociais e professores e

alunos só poderão tornarem-se competentes discursivamente se estiverem inseridos em práticas dialógicas ou comunicativas.

Referências

CORTELLA, Mário Sérgio. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Perspectivas para o futuro. In: JANCÓSÓ, István.(Org.) **Humanidades, pesquisa, universidade**. São Paulo: Comissão de Pesquisa/ FFLCH/ USP, 1995. (Seminários de pesquisa, 1)

PRESTES, Nadja Hermann. A propósito das relações entre ética e educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, ano 14,n. 25, jan/jun. 1996.

RIBEIRO, Renato Janine. **A ética na política**. São Paulo: Lazuli Editora, 2006.

VELASCO, Marina. **Ética do discurso: Apel ou Habermas?** Rio de Janeiro: FAPERJ/MAUAD, 2001.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Tradução W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

_____. **Ciência e política: duas vocações**. Tradução L. Hegenberg e Octaviano Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1993.

Formação continuada do professor no ensino superior

Oldack Róder

O mundo contemporâneo, com a sua marcante face de globalização, aponta para a coexistência de novas necessidades sociais. O domínio de conhecimentos das tecnologias de informação e comunicação apresenta-se como alternativas de enfrentamento às distâncias sociais no mundo globalizado.

É neste contexto que a formação continuada na educação superior assume relevância, especialmente para o professor educador, que é mediador entre os conhecimentos e a sua disseminação junto aos grupos sociais.

Conforme preconiza Antonio Nóvoa (2002), nenhuma medida de carácter educacional terá valor se a formação dos docentes não for encarada com absoluta prioridade. Por esta ótica de análise, Nóvoa assegura, ainda, que a aprendizagem contínua é atividade essencial, centrando-se em dois pilares de sustentação: o próprio indivíduo como agente de sua aprendizagem constante e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente e coletivo. Tal raciocínio opõe-se à ideia comum e tradicional de que a formação continuada acontece exclusivamente por decisão individual.

Dois movimentos do mundo atual forçam o professor a mudar de postura: novos equipamentos e nova dinâmica na evolução de conteúdos.

Somam-se à dinâmica no conhecimento e à modernidade de equipamentos três outras realidades: a mídia constantemente presente no dia a dia da sociedade, a ausência das famílias e o conhecimento cada vez mais precoce.

Com relação à presença da mídia no contexto social, isto é um fato inegável. Especialmente o domínio da televisão, como alvo das atenções, nos núcleos familiares.

Existe uma preocupação por parte dos educadores no tocante à mídia televisiva quando se focalizam as relações entre comunicação e educação, face ao perfil da tecnologia dotada de penetrantes e desafiadores recursos de difusão da informação. A estética da mensagem televisiva torna-se um núcleo mobilizador de atenção e motivador dos interesses. Assim, a mídia televisiva acaba interferindo de forma direta nos usos e costumes, moldando comportamentos e determinando valores. Outro elemento que deve ser levado em consideração é a expansão significativa do uso da internet e do acesso às tecnologias dos computadores. Associam-se a estes recursos midiáticos a disponibilidade frequente das imagens em filmes (através dos vídeos), e das edições de revistas e jornais, entre outros.

É preciso reconhecer que os meios de comunicação oferecem, de forma muito atraente, informações abundantes sobre os mais diversos aspectos da realidade. A mídia possibilita o contato com as mais variadas culturas e com a pluralidade de modos de viver e pensar, tudo isto de forma direta e até mesmo em tempo real. Tornar presente este aparato tecnológico no ambiente escolar e utilizá-lo de maneira produtiva em benefício do processo educati-

vo é mais um desafio para ser trabalhado no conjunto da formação inicial e continuada dos educadores.

A questão da ausência da família não pode ser apenas focalizada no distanciamento entre os pais e a realidade escolar. É muito mais ampla e complexa do que isso, porque envolve a desestruturação familiar, como realidade muito frequente na sociedade contemporânea. Este fato traz marcas muito intensas que repercutem no ambiente escolar e, não raras vezes, resultam em situações de conflitos que extrapolam os limites do pedagógico. Não deixa de ser, portanto, mais um interferente com o qual a escola convive e que deve, acima de tudo, motivar o estreitamento das relações de cooperação e apoio, fazendo com que os pais participem nas tomadas de decisões e nas diversas atividades educativas. De qualquer maneira, uma coisa é, e será sempre, verdadeira: a participação da família é de suma importância no contexto escolar, pois é nela que se reconhece o exemplo de cidadania, por meio do qual os filhos podem aprender para ser.

Outro fator que deve ser visto com muita atenção é a questão da precocidade das crianças cada vez mais notável no contexto atual. Até mesmo como decorrência da intensa presença da mídia no núcleo familiar, as informações chegam cada vez mais cedo e com tamanha intensidade que a criança, antes mesmo de chegar a idade escolar, já traz em si uma gama tão considerável e diversificada de informações, que o torna precoce no seu meio. Esta precocidade se intensifica em todas as fases de seu desenvolvimento, de tal forma que as ideias, atitudes e comportamentos parecem estar sempre em desacordo com a idade cronológica. Assim, o trabalho pedagógico deve considerar esta realidade para não incorrer numa atividade diacrônica em relação aos interesses e à realidade dos discentes.

Por tudo isso, nunca foi tão fundamental a formação do professor e a sua “reinvenção” constante, para acompanhar a evolução do mundo atual.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p.103)

o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado (...).”

A aprendizagem na sociedade contemporânea

Reconhecemos que, na sociedade contemporânea, nunca houve tantos aprendendo sobre tantas coisas, em tão pouco tempo. É o que Pozo (2002, p. 34) define como uma “sociedade da aprendizagem”. Vivemos, portanto, numa sociedade onde aprender constitui uma necessidade social imperiosa e, ao mesmo tempo, paradoxal: cada vez se aprende mais, porém cada vez mais se fracassa na tentativa de aprender.

Tais demandas, que acontecem nesta suposta sociedade do conhecimento, exigem não só que as pessoas aprendam diversas coisas, mas também que isso aconteça por maneiras diversas, gerando uma nova cultura da aprendizagem. Isto resulta numa perspectiva de gerar e gerir o conhecimento, seja no plano cognitivo, seja no plano social.

Diante deste cenário, nada mais natural que a aprendizagem aconteça continuamente, como elemento indissociável da formação do indivíduo.

Como consequência, dessa multiplicação informativa, bem como, das mudanças culturais mais profundas, torna-se muito

presente uma crescente sensação de incerteza intelectual e pessoal. Tudo isto confirma o que nos diz Pozo (2007, p. 12), “Não existem mais saberes absolutos, a verdade absoluta é coisa do passado”.

Vivemos, assim, uma era da incerteza, de extremo relativismo, no qual, mais do que aprender verdades estabelecidas e indiscutíveis, precisamos aprender a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias e as possibilidades de múltiplas interpretações sobre qualquer informação. Portanto, “(...) além de conhecer, de ter acesso às informações é preciso construir, a partir delas, o próprio juízo ou ponto de vista” (MORIN, 2003, p. 23). Não cabe, assim, à educação, seja ela em nível elementar ou superior, “proporcionar aos alunos conhecimentos como verdades acabadas; ao contrário, deve ajudá-los a construir sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais” (p.76).

No exercício da busca de conhecimentos é importante refletir sobre o que nos assegura Morin (2003, p. 76): “Conhecer e pensar não significa chegar à verdade absoluta, mas sim, dialogar com a incerteza”.

Nesta práxis do diálogo com as incertezas, cabe ao professor em qualquer nível de docência, destacando-se o docente do ensino superior, mergulhar intensamente nesse diálogo. O caminho para esse mergulho abre-se pela formação continuada.

É preciso rever, com máxima seriedade, a condição do professor que, após concluir a sua graduação ou pós-graduação, ouse afirmar: “Sou formado em determinada área”. Na realidade, como seres humanos, estamos sempre em processo de formação, vivemos continuamente este processo que não encontra limites e, conseqüentemente, jamais se finalizará.

A gestão do conhecimento

Ao lado da visão do ser humano em seu constante processo de aprendizagem, em seu contínuo trabalho de formação, há que acontecer também a abertura para interferir na mudança das formas de aprender dos alunos. No entanto, essa concepção requer significativa mudança nas formas de ensinar. Por isso, a cultura da aprendizagem que hoje se experimenta exige um novo perfil, tanto do aluno como do professor.

Os resultados só acontecerão havendo mudança de mentalidade, a transformação nas maneiras arraigadas de uns e outros, trazendo para a prática da escola essa nova cultura da aprendizagem. (POZO; ECHEVERRIA, 2001, p. 20).

Assim é preciso fomentar nos alunos, com ênfase para aqueles do ensino superior, a capacidade de gestão do conhecimento, a capacidade da gestão metacognitiva. Desta forma, além da aquisição de conhecimentos pontuais concretos, tais alunos estarão preparados para enfrentar ao múltiplos desafios que os aguardam na sociedade do conhecimento.

Informação e conhecimento

Como se percebe, não basta ter acesso à informação. É preciso estar preparado – e isto significa estar capacitado – para aferir, deduzir; traduzir... enfim, transformar toda informação, de maneira a consigná-la como conhecimento, ou seja, como um “elemento metacognitivo”.

É necessário, pois, estabelecer muito claramente a distância e a distinção entre informação e conhecimento. Somos expostos, a

todo momento, a uma crescente gama de informações; porém, à medida que nos capacitamos a processar as informações recebidas, poderemos transformá-las (ou não) em conhecimento e este é o bem que precisamos, de fato, buscar.

Através da educação continuada encontramos a oportunidade de avanços nas competências das relações interpessoais, intelectuais, afetivas e sociais, realçadas por Echeverria e Pozo (2001, p. 51).

A partir das diferentes áreas curriculares, encontramos os cinco tipos de capacidades para a gestão do conhecimento, apresentadas por Pozo e Postigo (2000, p. 20), que relacionamos a seguir:

- I – Competências na aquisição de informação.
- II – Competências para interpretar a informação.
- III – Competências para análise da informação.
- IV – Competências na compreensão da informação.
- V – Competências para comunicar a informação.

Todas essas competências remetem o ser humano no percurso de processamento das informações para transformá-las em conhecimentos.

A formação continuada e o compromisso docente

A prática de ensinar exige compromisso uma vez que o professor não pode escapar à apreciação dos alunos. Daí o compromisso que deve haver por parte do docente, desde o nível fundamental até o ensino superior, levando-o a uma aproximação entre o que ele diz e o que ele faz, entre o que parece ser e aquilo que realmente é.

Por conta desse comprometimento, o professor deve estar atento às possibilidades em avançar nos conhecimentos através das

atividades de formação continuada, que, cada vez mais se apresentam como elementos capazes de alavancar a prática docente. É necessário entender o espaço pedagógico, particularmente a relação dialógica aluno/professor, como um hipertexto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

Cabe ao professor “(...) revelar aos alunos as capacidades de analisar, comparar, avaliar, decidir, optar e romper” (FREIRE, 1997, p. 35).

O comprometimento em instrumentalizar o educando para a vida na atual sociedade do conhecimento deve fazer parte da rotina do educador, manifestando-se pela busca de seu próprio crescimento, reconhecendo no processo de formação continuada o caminho seguro para este crescimento.

Conforme nos expressa Pimenta (1996, p. 12), o compromisso docente deve entrelaçar os vários saberes “(...) saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional contextualizada e historicamente situada”.

A interação na atividade docente

É importante que ocorra a total interação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento e que tal “interação garanta o acesso aos recursos instrumentais (materiais e humanos) permitindo a apropriação significativa da informação e do conhecimento” (THIESSEN, 2006, p. 3)

A maneira como cada um aprende passa a ser mais importante do que aquilo que se aprende, pois isto capacita o indivíduo a continuar aprendendo permanentemente, conforme já nos afirmava Alvarez Méndez (2007, p.19). Neste aprender permanente

inclui-se a preocupação com a formação continuada do educador, especialmente aquele que se dedica ao trabalho no ensino superior. Retornando à afirmação inicial: o docente nunca pode considerar-se alguém totalmente formado, pois sempre haverá algo a ser acrescentado, algum conceito a ser reformulado e muito a ser atualizado. Portanto, abrem-se os caminhos para a formação continuada.

O ensino superior não pode distanciar-se desta necessidade tão presente e tão imediata de acompanhar as evoluções num constante processo de transformação para garantir o ensino de qualidade.

Nesta contexto de interação, a educação se concretiza, firmando vínculos e estabelecendo valores que são próprios e inerentes aos princípios das relações dialógicas do processo ensino/aprendizagem e, justamente por isso, indissociáveis na prática pedagógica que se verifica num ensino de qualidade.

Mídia impressa e formação continuada do ensino superior

Desde os primórdios, a escola vem sofrendo transformações. Durante muito tempo as mudanças ocorreram de modo muito lento e de maneira quase superficial.

É possível ver, ao longo de todo um processo histórico, o começo da escola com alguns alunos ao redor de um professor. Não havia quadro-negro, nem livros, nem quaisquer outros equipamentos. No entanto, apesar das transformações, o professor continua sendo o centro do processo pedagógico, porém com uma nova postura. Ele assume a condição de maestro, num espetáculo composto por alunos em números substancialmente expressivos. Mais do que isto, as exigências tornam-se cada vez mais acentuadas e, consequente-

mente, determinam que o maestro esteja sempre o mais preparado possível para corresponder às expectativas e desafios.

Dentre tantos avanços verificados, a mídia impressa está cada vez mais presente na sala de aula. Diante desta constatação, os programas de formação continuada devem voltar-se para esta realidade, propondo práticas pedagógicas que abordem o trabalho utilizando-se deste recurso midiático.

Se, antes, imaginava-se a escola como espaço ideal para os livros e compêndios, voltados para os grandes clássicos ou edições próprias para o trabalho escolar, hoje não acontecem mais restrições. Os produtos que o texto impresso veicula, desde as revistas, os jornais, os manuais ou pequenos folhetos, figuram como elementos a serem abordados, numa visão pedagógica contextualizada no processo de escolarização.

Além disso, a mídia impressa, de maneira vantajosa, permite aos professores o resgate das funções do livro, ou seja, trabalhar a produção escrita, a leitura, o entendimento e a reflexão.

Convém salientar que esta prática não deve limitar-se a uma atividade de responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, de Redação ou Comunicação e Expressão, mas sim, como um trabalho intelectual presente em qualquer disciplina escolar.

A mídia impressa, em toda a sua diversidade e riqueza, apresenta-se como um filão inesgotável de ideias e modelos, capazes de oferecer, na educação de qualquer nível, incluindo o ensino superior, um importante instrumento capaz de promover a reflexão e o aprendizado de maneira atraente e eficaz.

Desta forma, o processo de formação continuada do ensino superior deve contemplar este rico elemento pedagógico como mais uma ferramenta capaz de alavancar conhecimentos.

Mediante esse processo em que o professor se mantém, continuamente, atento à sua evolução profissional, se consegue a otimização de atividades, a adequação de capacidade para organizar e conduzir os alunos a um novo espaço: o espaço de informação, de criação e o espaço de manipulação das ambiguidades, onde valem a experimentação e integração dos participantes.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Art Med Editora, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

DIRETOR Udemo – Revista do Projeto Pedagógico 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignácio. En qué siglo vive la escuela? *Cadernos de Pedagogia*, n. 298, p. 50-55, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Revista Nova Escola*. p. 23, Agosto 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor*. São Paulo, Cortez, 1996.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no Ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

POZO, Juan Ignácio. *A Sociedade da Aprendizagem* e o desafio de converter informação em conhecimento. Diretor Udemo, 2007.

_____. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Art Med, 2002.

_____; ECHEVERRIA, M. P. As Concepções dos Professores sobre a Aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. *Pátio – Revista Pedagógica*, n. 16, p. 19-23, 2001.

_____. POSTIGO, Yolanda Angón. *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona, Espanha, 2000.

THIESSEN, Juarez da Silva. 2006. Disponível em:<www.abed.org.br/seminario2006.>

O jornalista enquanto profissional da educação

Thiago Cury Luiz
Paulo Pupim

Na maioria dos casos, o indivíduo que se propõe a cursar uma faculdade deseja seguir o viés técnico da carreira. Ou seja, a tendência é que o estudante de jornalismo, por exemplo, vá atuar no campo prático da profissão.

Considerando a evolução do processo de urbanização e a crescente concentração de mão de obra qualificada nas cidades, o mercado de trabalho foi se tornando cada vez mais competitivo. Se antes a oferta de trabalho era maior que a procura por empregos, fazendo com que a vida dos cidadãos, sob este ponto de vista, ficasse menos complicada, hoje o que se vê é um número enorme de profissionais qualificados em busca de vagas disputadas.

Isso fez com que houvesse o interesse – tanto de quem emprega como de quem trabalha – pela procura de especialização, de aprofundamento no ramo de estudo escolhido na faculdade. Além de oferecer conhecimento mais localizado e aprimorado, a pós-graduação serve para elevar a qualidade da mão de obra, fazendo com que o especialista se insira com maior facilidade no mercado

de trabalho. Isso dará a ele, de quebra, melhores condições trabalhistas e salários mais elevados.

Aquele que opta por cursar pós-graduação tem a possibilidade de escolher duas vertentes: ou o profissional continua no campo prático da sua profissão, utilizando a sua especialização como forma de se valorizar na sua empresa; ou ele vai seguir carreira dentro da academia, lecionando, em universidades e faculdades, matérias que dizem respeito à sua área de formação. Isto é, o jornalista pós-graduado se vê habilitado a dar aulas sobre conteúdos referentes ao programa da graduação em Jornalismo.

No caso específico do jornalista, ao seguir carreira acadêmica, este profissional tem a possibilidade de ganhar melhores salários, já que, conciliando horários, pode dar aulas em várias instituições, carregando consigo o status de professor universitário, título que é respeitado no seio da sociedade, e desenvolver seus conhecimentos junto a pessoas que serão os futuros profissionais da área. Além disso, a universidade permite tratar o jornalismo mais na sua essência, sem os problemas – de ordem financeira, ideológica e individual – que permeiam a profissão na sua prática, na rotina diária de formulação e publicação de materiais jornalísticos.

Há porém, o contraponto disso, que é conciliar o lado de professor com a experiência na área. A possibilidade de aliar as duas frentes, ou seja, um acadêmico dar aulas de jornalismo, desde que tenha atuado na prática durante alguns anos, seria de grande valia porque permitiria, constantemente, confrontar a teoria com a prática, esclarecendo dinâmicas importantes da profissão com que os alunos irão se deparar mais adiante. Caso o professor do curso de Jornalismo não possua essa experiência de campo, é importante que ele sempre esteja atualizado, lendo bibliografia que trate da prática jornalística, ou conversando com colegas que atuem em

rádio, TV, jornal ou revista, ou ainda que frequente seminários e palestras com nomes importantes e atuantes da área.

Sob uma perspectiva mais ampla, essa deve ser a atuação do acadêmico de Jornalismo. Mas e o dia-a-dia, o seu contato com a disciplina e com o alunado, como deve se desenvolver? Tão importante quanto ter o domínio total e pleno da carreira que está lecionando – ou simplesmente da matéria que está passando – é a técnica de transmitir o conhecimento, de estar em contato intenso com a pesquisa, o modo de se dirigir ao aluno, sem que o acadêmico perca a autoridade e o estudante, a sua autonomia.

Como afirma Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, o contato é intensificado na medida em que há o sentido duplo na relação entre aluno e professor. Um não existe sem o outro. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.25).

Sobre a autonomia do educando, Freire é enfático ao defender o teor crítico e não destrutivo da atuação do jornalista como professor universitário. Mais relevante do que simplesmente “passar o conhecimento” é explicar de que forma se pode chegar a ele, quais os caminhos a serem percorridos.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, des-

de o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p.24-25)

E por que é preciso trazer o estudante para a essência da aprendizagem? Porque, com isso, ele é capaz de se tornar sujeito de todo o processo, e não apenas um espectador, um objeto do que está sendo tratado. O ideal é que o graduando de jornalismo – e isso depende de como o professor conduz sua aula, da abertura que o docente de jornalismo dá aos seus alunos – tenha consciência do poder da sua expressão, tanto para ele, quanto para o próprio acadêmico.

Paulo Freire acredita que esta é a melhor maneira de se certificar se há aprendizagem ou não. Ou seja, por meio do desempenho autônomo do alunado é possível saber se o conteúdo passado foi assimilado ou não e qual será o comportamento daqueles estudantes enquanto profissionais e cidadãos do local onde vivem. Para ele,

nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.29).

Neste momento, o diálogo entre mestre e aprendiz deve estreitar-se, com vistas à troca de experiências, englobando melhor a aprendizagem e munindo esta com ferramentas coerentes e reais, de ambas as partes. Diz Freire que

(...) a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p.42).

Para que isso aconteça, é importante que o profissional da academia – e aqui estamos falando especificamente do professor de Jornalismo – tenha em mente o quão é útil a sua atuação além das limitações da sala de aula. Do tempo em que estiver fora do contato direto entre professor e aluno, ele deve dedicar um período considerável da semana para se dedicar à pesquisa. É com ela que, além de se aprofundar e se aperfeiçoar no conteúdo que leciona, tem a chance de melhorar a sua postura como docente.

Paulo Freire não deixa de citar o papel da pesquisa no ramo da educação. Se transpusermos a sua ideia para a realidade de uma sala de aula, onde se aprendem noções sobre Jornalismo, a pesquisa despontará como maneira de melhor guiar o trabalho do professor junto aos alunos, emitindo tópicos importantes sobre a profissão, além de garimpar o lado docente do professor, oferecendo-lhe uma didática mais apurada ao tratar do assunto perante seus alunos. Freire destaca que

(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Quando se fala em troca de experiências, fala-se de conhecer melhor aquele com quem se está mantendo contato e até de saber mais sobre si mesmo.

Desmond Fischer, em *O direito de comunicar: expressão, informação e liberdade*, defende o diálogo como forma de interação e evolução a partir do que cada interlocutor produz. Ele é categórico ao defender a ideia de que

(...) a comunicação é necessária para o indivíduo. Uma pessoa se conhece a si mesma somente em função de outras pessoas: como filha de alguém, pai, amigo, inimigo. Se fecharmos um bebê, privando-o de todo contato humano durante anos, o adulto, em liberdade, não saberá quem ele ou ela é. Somente pelo inter-relacionamento – comunicação – com outros uma pessoa conhecerá a personalidade dele ou dela. (FISCHER, 1982, p.18).

Se hoje esse panorama não é visualizado no campo da educação, ou se não existe ainda uma abrangência maior da didática mais evoluída, elucidando de maneira mais eficaz a relação aluno-professor, Maragliano (1986) coloca que o processo deve desenvolver-se de modo programado, sem ultrapassar barreiras para que o resultado não fique prejudicado. Mesmo que o ideal seja uma relação mais de igual para igual entre os personagens da sala de aula – e isso já deveria estar implantado – é preciso haver muito planejamento e precaução para efetuar uma mudança.

É verdade, porém, que sair do costumeiro para introduzir inovações no campo da didática significa, antes de mais nada, articular as propostas de aprendizagem de tal forma que a tarefa exigida do aluno seja o mais possível conforme às suas exigências e ao seu estilo de trabalho (deixando intactos os objetivos gerais). Portan-

to, a acepção implicitamente negativa (e, infelizmente institucionalizada) que se dá a termos como ‘apoio’ e ‘recuperação’ deveria desaparecer e dar lugar a uma interpretação mais orgânica do plano didático, cuja riqueza e validade formativa podem estar exatamente na variedade das soluções adotadas e na sua real correspondência às exigências de quem aprende. (MARAGLIANO, 1986, p.33-34).

Para que haja uma alteração produtiva, no que diz respeito à implantação de novos métodos didáticos, é imprescindível que haja consciência democrática do docente em relação aos acadêmicos. Citando Jornalismo como exemplo, as expressões, as opiniões e as investidas dos alunos – até porque eles, talvez como nenhum outro profissional, irão se deparar constantemente com esses conceitos e colocá-los em prática – devem ser fomentadas e ter no professor o incentivo para prosseguir.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiar-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p.104).

E complementa essa questão, opinando que

uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liber-

dades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. (FREIRE, 1996, p.102).

Não há dúvida de que ao ser democrático – e com isso dará a oportunidade de o aluno tornar-se personagem principal do enredo escolar – o professor, direta ou indiretamente, será um incentivador do espírito crítico, no interior do ambiente universitário e até do próprio estudante, situando neste o seu poderio de argumentação e posição diante de algum assunto.

Ao serem críticos, o professor e, especialmente, o aluno têm a possibilidade de despertar discussões produtivas e aguçar seu repertório e sua retórica. Paulo Freire diz, em *Pedagogia da Autonomia*, que

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é de fato adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.51).

E por que essa didática deve ser levada adiante? Pois é com o espírito democrático e esclarecedor da comunicação que o futuro jornalista irá lidar diariamente, seja como profissional da área ou seja como acadêmico. É através da comunicação – essa esfera tão importante e das mais antigas no relacionamento entre pessoas

– que ideias, novas realizações e até gestos afetivos são passados e levados adiante.

A comunicação é uma ferramenta das mais úteis para o homem. É dessa forma que ele pode vislumbrar novas situações, relacionar-se com outros semelhantes, aprender, ensinar, se divertir por alguns minutos. É por isso que ela foi instituída como direito intocável dos cidadãos. Sem ela, o cidadão torna-se praticamente nulo. Afinal, ele se isola das conexões do único ambiente em que pode conviver: a sociedade.

Desmond Fischer procura reiterar a relevância desse instrumento humano. Segundo o autor (1982, p.18), “o fato de a história humana estar cheia de instâncias, em que os direitos humanos básicos são negados, não exclui a necessidade de afirmá-los; torna até mais necessário que assim façamos. No campo da comunicação, esta necessidade é hoje particularmente relevante” (FISCHER, 1982, p.18).

Mas há outro motivo que justifica atenção especial à comunicação. E é em cima disso que os docentes de Jornalismo devem trabalhar, até para que a classe discente atente para este fato. Para Fischer, deve-se ter muito cuidado,

(...) isto porque a comunicação – a transferência de informação – pode, como todos os dons humanos, ser usada para bons propósitos ou ser mal empregada, para maus fins. Em todas as sociedades de todos os tempos, a informação é poder. A onisciência é o equivalente da onipotência: aquele que tudo sabe é também o todopoderoso. Fortes são aqueles que possuem a informação e controlam os mecanismos pelos quais a informação é transferida, os canais de comunicação. (FISCHER, 1982, p.19).

Transpondo esse cenário para um quadro social mais abrangente, a comunicação é o procedimento mais utilizado – se não o único – pelos indivíduos mais primitivos, que possuem conhecimento mais estéril.

Gilberto Freyre, em sua obra *Realidade brasileira*, assegura que a comunicação é o único meio de ‘sobrevivência’ e ‘existência’ para habitantes que têm mínimas capacidades de se expressar. A única forma desse indivíduo se colocar no meio de um grupo de pessoas – já considerando seu nível sócioeconômico baixo, índice intelectual primário – é por meio da comunicação, ainda que esta apresente diversas deficiências, em relação àquela alimentada e desenvolvida por outros indivíduos. Para Freyre,

cabe aqui considerar o valor dos símbolos comunicativos que, dentro da realidade brasileira, independam de meios sofisticados de comunicação, e se façam sentir através de vozes e gestos populares, analfabéticos, rústicos. Não são eles desprezíveis em relação com uma gente, como a brasileira, em grande parte analfabeta, sem que isto represente, de modo absoluto, desvantagem de ordem cultural. (FREYRE, 1980, p.19).

Vale dizer que a comunicação é um campo de conhecimento acadêmico responsável pelos estudos sobre a comunicação humana e da qual o jornalismo constitui uma de suas habilitações ou disciplinas, ao lado das relações públicas, publicidade/propaganda, rádio, televisão, cinema, entre outros.

A institucionalização das ciências da comunicação teve início nos Estados Unidos, na década de 1940. O conceito predominante à época era o funcionalista, disseminado pelo mundo afora com o passar dos anos. Segundo a concepção funcionalista, a comuni-

cação humana ocorria pela transmissão intencional da mensagem entre o emissor e o receptor.

A criação do curso de jornalismo no Brasil, em nível de graduação, deu-se nas décadas de 1930 e 1940. E, em 1962, foi estabelecido o primeiro currículo mínimo para os cursos de graduação em Comunicação Social.

Atualmente, existem centenas de cursos nesta área em todo o Brasil, principalmente nas regiões sudeste e sul. Somente o sudeste concentra mais da metade dos cursos oferecidos. Conforme Costa,

(...) o desenvolvimento e a expansão dos cursos de comunicação social no Brasil foram marcados pela pressão do fenômeno da indústria cultural, pela explosão dos cursos privados no ensino superior e pela ausência de uma articulação entre teoria e prática numa área cada vez mais marcada pelas inovações tecnológicas e pela especialização profissional. (COSTA, 2006, p.5).

É justamente o distanciamento entre a teoria e a prática um dos maiores desafios a serem superados no ensino de jornalismo no País. Não são raras as vezes em que o recém-formado reclama sobre a dificuldade de escrever um texto na redação dos jornais e revistas.

Para discutir esta questão teremos que abordar também a didática do professor de jornalismo. Neste caso, é bom salientar a definição sobre esta que se tornou, nos últimos anos, uma disciplina essencial para a valorização do profissional professor, inclusive no ensino superior.

De acordo com Pimenta, “como adjetivo o termo didática ou didático é conhecido desde a Grécia e significava a ação de ensinar

presente na relação entre os mais velhos e os mais jovens, tanto na família como em outros espaços sociais e públicos” (2002, p.42).

O monge luterano João Amós Comênio escreve, entre 1627 e 1657, a obra *Didática Magna*, tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, a partir da qual estava instituído o método pautado por ideais ético-religiosos.

Com Rousseau, no século XVIII, ocorre a segunda revolução didática. Na concepção do filósofo suíço, era importante ressaltar o sujeito que aprende, enquanto que, para Herbart (século XIX), precursor da chamada pedagogia científica, a ênfase estava no método de ensinar. Mas é Rousseau quem, de fato, seria denominado o pai da chamada “Escola Nova”, questionador do método único e da valorização dos aspectos externos ao sujeito aprendiz, conforme defendia Herbart.

Assim é que Pimenta e Anastasiou destacam a importância da evolução dos conceitos acerca desta disciplina, por vezes historicamente ignorada, como aparato imprescindível na formação do professor.

A compreensão histórica da Didática permite compreender as crises das ciências, das verdades absolutas, das ideologias, dos paradigmas que foram tecidos na história de nossa civilização pelos seres humanos, dos valores, da direção de sentido que os diversos, múltiplos e divergentes agrupamentos da sociedade conferem à educação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 48).

As autoras revelam ser impossível também compreender a Didática à parte do mundo, da história do pensamento e das ideias, da história social, da história das ciências, da Filosofia e da religião de Comênio.

Valendo-se deste raciocínio, elas consideram importante compreender o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos em que ocorre.

Nesta perspectiva do ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social, a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 49).

Como bem assinala as autoras também, ao examinarmos a história da didática, e aí entra novamente o papel do professor de jornalismo, vemos que nos tempos atuais expande-se “a crença no poder das tecnologias e das mídias como formas mais eficazes para a transmissão das informações” (2002, p.203).

Movimentos recentes, datados principalmente entre 1996 e 2000, impulsionaram a importância das pesquisas em torno da disciplina de didática. Tanto que, segundo as autoras, a maioria das pesquisas realizadas naquele período toma as situações de sala de aula e dos contextos escolares como objeto de investigação.

Falando sobre o sentido de ensinar a didática, elas descrevem o resultado de um seminário realizado em 1982, na PUC (Pontifícia Universidade Católica), do Rio de Janeiro, no qual,

“após a tentativa de proceder a um balanço crítico da Didática, apontou-se nova relevância para o assunto, situando a disciplina como ‘um modo crítico de desenvolver uma prática educacional’ emancipadora” (2002, p.69).

Uma vez que falar em Didática significa relacionar o assunto ao professor, responsável pela sua execução, abordar a construção da identidade de quem ensina requer também uma atenção especial.

Na opinião das autoras (2002, p. 77), a identidade profissional do professor se constrói “com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, e na revisão das tradições”.

Agora, voltando-se para as universidades, as autoras explicam como se configura a docência no ensino superior,

(...) como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002. p. 88)

No entanto, elas advertem: para que “a identidade do professor se configure, existe o desafio de se colocar, enquanto docente, em condições de fazer a análise crítica dos saberes da experiência construídos nas práticas, além de confrontá-los e ampliá-los com base no campo teórico da educação” (2002, p.88).

E, na medida, em que o professor amplia a consciência sobre sua prática, de sala de aula, de universidade como um todo, é que se efetivam, na opinião das autoras (2002, p.89), as transformações das práticas docentes. Segundo elas, isso “pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (2002, p.89).

Outro aspecto a ser destacado neste contexto é a identidade profissional e a sala de aula. As autoras entendem que “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área” (2002, p.105). Os anos passados na universidade, explicam elas, funcionam como preparação de

iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Quando passar a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 105).

Profissionais que não tenham uma formação pedagógica durante os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) acabam, a título de formação inicial como preparação em sala de aula, por ter a construção da identidade no decorrer da trajetória iniciada, conforme as autoras, “nos estudos formais na graduação e sistematizada nos momentos subsequentes de aprofundamento (especialização, mestrado, doutorado etc)” (2002, p.106).

Também vale destacar que, para as duas autoras, o projeto pedagógico do curso é um aspecto importante dentro do processo de profissionalização continuada e de construção de identidade do docente no ensino superior.

Junto com o projeto, têm a mesma importância os dados da realidade institucional na qual o professor está inserido. Vejamos, por exemplo, o caso do curso de Comunicação que está prestes a ser criado na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A comissão nomeada pelo reitor para elaborar uma proposta de projeto pedagógico concluiu sua tarefa e a entregou ao reitor. Ele encaminhará o documento ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEM, a quem caberá a palavra final. Independentemente das eventuais mudanças a serem feitas pelo CEP, a expectativa é que o curso seja implantado em 2009, atendendo, assim, ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade.

Este plano elenca quais são as prioridades que a UEM deve desenvolver nos próximos cinco anos, num rol de inovações que vão desde a criação de novos cursos até à expansão física da instituição. O PDI defende que o curso de Comunicação seja o próximo a ser implementado na Universidade, já que instituições com a mesma idade que a UEM, entre elas a Universidade Estadual de Londrina possuem o curso há mais de 30 anos e outras, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), embora com menos tempo de existência que a UEM, também possuem o curso em pleno funcionamento.

Retomando o projeto, então, ele propõe a criação de um curso que seja voltado para a superação de novos desafios que estão despontando na era da revolução tecnológica e digital. Dos muitos aspectos de que trata a proposta, o curso Comunicação e Multimeios teria que zelar por uma boa formação humanística do aluno, além de, no anseio de preparar o estudante para o mundo globalizado, inserir-se na matriz curricular, num núcleo básico interdisciplinar. É claro que o professor do curso deverá responder a contento a esta proposta. Mas cabe levantar, aqui, a discussão se o docente de jornalismo estaria mesmo pronto para atender à esta expectativa.

Ao mesmo tempo que nos baseamos no projeto pedagógico (já considerando a condição de ele ser aprovado), atentemos também para a existência das Diretrizes Curriculares da área de Comunicação Social e suas Habilitações. Como um dos três objetivos fundamentais, a Lei fala em

(...) flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedade de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de

propostas pedagógicas inovadoras e eficientes (2008, p.16).

Em seu bojo, estas diretrizes apontam qual deve ser o perfil do formando, geral e específico na área, e mostra qual deve ser ainda o perfil específico para a habilitação. Outro aspecto abordado nas Diretrizes Curriculares diz respeito às competências e habilidades a serem exigidas dos formandos. Dos futuros jornalistas espera-se que saibam, entre outras coisas, formular questões, conduzir entrevistas e interpretar, explicar e contextualizar informações.

Talvez uma das mais graves falhas dos jornalistas atuais seja a de não conduzir uma entrevista de maneira satisfatória. Por motivos diversos, como a vaidade de querer se destacar mais que o próprio entrevistado e o desconhecimento pelo tema tratado, o jornalista deixa escapar a chance de fazer uma entrevista esclarecedora, ao menos.

Menciono a entrevista porque ela é a base de uma matéria ou reportagem. Saber perguntar é quase sempre a garantia de obter boas respostas. E saber perguntar implica também respeitar o entrevistado, nas mais variadas situações.

Em sala de aula, o professor de jornalismo tem o desafio de resolver problemas como este, além de conscientizar o aluno de que o saber sobre economia global e geopolítica representa o diferencial de trabalho num mundo globalizado e cada vez mais pautado pelos ditames do mercado.

Por fim, constitui-se primordial tarefa deste professor incentivar e estimular a pesquisa científica, seja no início do curso, por meio de projetos de iniciação científica, seja na pós-graduação, em que o aluno irá buscar bolsas para atingir o aperfeiçoamento de que tanto o mercado exige.

Não por acaso, a proposta do projeto pedagógico do curso de Comunicação e Multimeios da UEM menciona, em sua etapa de justificativa, esta preocupação.

A proposta de um curso de Comunicação e Multimeios surge em resposta, justamente, a tal necessidade e tem por principal objetivo formar um profissional “articulado, mediador, que possa atender a uma nova demanda do mercado” bem como à demandas específicas do campo de comunicação como área de conhecimento e pesquisa. (...) Portanto, o egresso do curso de Comunicação e Multimeios deve se diferenciar pela sua capacidade de formular diagnósticos, conceber projetos, produzir conteúdo e, sobretudo, planejar e implementar os processos comunicativos em todas as suas etapas. Academicamente, apenas a formação diretamente associada a atividades de pesquisa possibilita desenvolver tais competências (...).(PROJETO, 2008, p.6).

Quando se fala na responsabilidade do professor, estamos também, de uma forma ou de outra, tratando das competências do docente do ensino superior. E competência não no sentido de substituir o conceito de saber, pois isso, segundo Pimenta e Anastasiou, pode acarretar “ônus para o professor, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento” (2002, p.132).

Trata-se de competência na concepção adotada por Perrenoud (2000), em especial destaca-se, aqui, o desenvolvimento de dez novas competências para ensinar. São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração escolar; infor-

mar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação.

Claro que são todas competências de necessidade inerente também ao professor de jornalismo. De qualquer modo, elas podem não dar conta de toda a atividade de ensinar em sala de aula. Assim, o professor terá que utilizar, ainda, outras habilidades pessoais que lhe podem ser intrínsecas, entre elas a sensibilidade e a afetividade. Sensibilidade esta que, aliada à consciência sobre a importância de fazer ciência na Universidade, dará ao aluno condições de, ao sair da academia e atuar como profissional, ser capaz também de compreender os problemas sociais do mundo em que vive e de ser hábil tecnicamente para resolvê-los.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares da área de Comunicação Social e suas habilitações, disponível em www.enecos.org.br/docs/diretrizes/doc, acesso: 7.ago. 2008

COSTA, Rosa Maria C. Dalla. **Ensino de Comunicação no Brasil: realidades regionais que caracterizam sua história**. Comunicação apresentada no Fórum Nacional em Defesa da Qualidade do Ensino de Comunicação, ENDECOM, 2006, p.5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

FISCHER, Desmond. **O direito de comunicar**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARAGLIANO, Roberto (Org.). **Teoria da Didática**. São Paulo: Cortez, 1986.

PROJETO Pedagógico do curso de Comunicação. Maringá, 2008 (digitado).

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

O ensino de Jornalismo e a Pedagogia de Projetos: aprender a aprender

Clodonei Colombo Filho

Este texto tem como objetivo falar da Educação no Ensino superior. Mais especificamente, pretende falar sobre o ensino de Jornalismo. Para tanto propomos uma discussão em torno das Diretrizes Curriculares desse curso, na tentativa de buscar a forma ideal para que se atenda a essas diretrizes. Com base nas constatações de autores como Celso Antunes, John Dewey, Celso Vasconcelos, Fernando Hernández, entre outros, propomos que a Pedagogia de Projetos seja o melhor método para que se cumpra tal objetivo. Ainda com a ajuda dos autores, procuramos esclarecer como funciona o método, qual seu contexto histórico, além de mostrar alguns exemplos. E esclarecemos no decorrer desse texto o motivo pelo qual achamos relevante trazer também esse assunto para nossa discussão, o tema de nossa dissertação de mestrado, o Jornalismo Literário.

Falar em educação não é tarefa das mais fáceis. Para um jornalista torna-se, então, um pouco mais complicado. Pensamos, portanto, em tentar buscar respostas para a pergunta: como seria

o Curso de Comunicação Social (Jornalismo) próximo do ideal? Como atender às Diretrizes Curriculares dessa área?

Buscaremos responder tais questões tendo por base nossa experiência como aluno da Universidade de Marília no curso de Jornalismo durante os anos de 2003 e 2007. Entretanto a intenção desse trabalho não é julgar o curso desta Universidade. Apresentaremos uma reflexão sobre o curso e sobre maneiras que, a partir de leituras de autores renomados na área da educação como Celso Antunes e Celso Vasconcelos, poderão indicar a melhor forma de se chegar próximo ao ideal e, assim, atender às Diretrizes Curriculares da Comunicação.

O tema em questão nos motiva a buscar respostas no que tange ao ensino de Jornalismo. Estudamos o jornalismo literário (J.L), um estilo de cobertura e escrita de textos que Edvaldo Pereira Lima diz ser:

Modalidade de prática da reportagem de profundidade e do ensaio jornalístico utilizando recursos de observação e redação originários da (ou inspirados pela) literatura. Traços básicos: imersão do repórter na realidade, voz autoral, estilo, precisão de dados e informações, uso de símbolos (inclusive metáforas), digressão e humanização (LIMA, 2008).

Julgamos relevante fazer essa contextualização, pois adiante falaremos da Pedagogia de Projetos que, assim como o jornalismo literário, preza pela humanização.

O jornalismo literário, basicamente, busca alternativas para um fazer jornalístico mais responsável, com escrita de textos com alguns atrativos para “manter o leitor acordado”, fugindo do atual modelo praticado pela maioria dos veículos de comunicação.

Para que se entenda melhor o que estamos dizendo, propomos um breve esclarecimento sobre o processo jornalístico atual.

O jornalista participa, pela manhã, de uma reunião de pauta, recebe suas três, quatro e até cinco pautas (que reúnem informações sobre quem entrevistar, local, horário, perguntas que devem ser feitas etc.), sai às ruas com os olhos fechados para os muitos acontecimentos que o rodeiam, entrevista a fonte indicada pela pauta sem fugir do “combinado” e volta para a redação para escrever seu texto.

Esse texto, segundo alguns manuais de escrita e estilo, deve prezar pela objetividade e imparcialidade. Deve ainda ser escrito na fórmula de pirâmide invertida (onde as informações são anexadas ao texto seguindo uma ordem decrescente de importância) e, ainda, responder, nos dois primeiros parágrafos, as questões do *Lead* (O que, quem, quando, onde, por que e como).

O processo, portanto, torna-se mecânico e superficial do ponto de vista da amplitude dos muitos conflitos humanos que acontecem diariamente. O resultado são veículos com textos pasteurizados e enfadonhos.

Cremilda Medina afirma que

(...) enquanto insistirmos na competência do fazer, despojada de significado humano, pouco se avançará no diálogo possível numa sociedade em que impera a divisão, a grupalidade, a solidão. Se os meios são de comunicação, que se encare então o que é comunicar, interligar. O maior obstáculo é o dirigismo com que se executam as tarefas de comunicação social. Na maior parte das circunstâncias, o jornalista (comunicador) imprime o ritmo de sua pauta e até mesmo preestabelece as respostas; o interlocutor é conduzido a tais resultados. A caricatura deste fato se difunde por aí em entrevistas de televisão, cujo script é pré-moldado, ensaiado, fican-

do pouca margem para o entrevistado decidir qual o rumo de seu pensamento ou de seu comportamento. O que menos interessa é o modo de ser e o modo de dizer daquela pessoa. O que efetivamente interessa é cumprir a pauta que a redação de determinado veículo decidiu. (1986, p. 6).

Edvaldo Pereira Lima revela em *Páginas ampliadas: o livro reportagem como extensão do jornalismo e da literatura* que um sério problema afeta as publicações jornalísticas no Brasil. Diz que, artificialmente, a imprensa convencional esqueceu-se da propensão humana de contar histórias, dos relatos orais, das narrativas pictográficas e das conversas ao redor da fogueira em tempos imemoriais. Que o sistema criado pela imprensa racional vai na contramão de uma tendência humana de contar, ouvir e ler histórias (LIMA, 2009).

O jornalismo literário surge como uma proposta de humanizar os relatos, trazendo informações relevantes e possíveis a partir de uma cobertura em que se valorizam questões como a observação, voz autoral, diálogo e imersão do jornalista na realidade, ou seja que resgata o valor de se contar histórias. Para exemplificar e tentar mostrar de maneira mais prática para o leitor desse artigo o que é o jornalismo literário, propomos um pequeno exercício, extraído do livro *Jornalismo político*, de Franklin Martins, publicado em 2005 pela editora Contexto:

O que prende mais a atenção do leitor e informa-o melhor?:

a) uma notícia que comece assim: “Cerca de 250 pessoas morreram ontem na costa oriental da Guatemala, depois da passagem do furacão Flora, que varreu a região com ventos de mais de 150 Km por hora, deixando aproximadamente 50 mil desabrigados.” ?

b) ou outra que comece assim: “Maria Alonso passou a tarde de ontem procurando seus dois filhos, desaparecidos depois que o furacão Flora passou pela costa oriental da Guatemala, com ventos de mais de 150 Km por hora. Sua busca terminou no começo da noite, quando os bombeiros encontraram os corpos das crianças, soterrados nos escombros da pequena escola de San Cristobal. Ao reconhecer os filhos, Maria olhou para o céu etc.” ? (2005, p.111).

O lado humano da matéria *b* certamente levaria o leitor até o fim da matéria, isso porque há uma identificação, participação dele com a narrativa. Esse fato aparece concretamente para o leitor quando se evidencia a importância dos personagens da história no texto. No exemplo de Martins, a humanização fica clara quando o autor opta por mostrar o drama de Maria Alonso na procura de seus filhos a evidenciar os números ou fatos que envolveram a passagem do furacão Flora. A realidade de nossa imprensa, porém, é outra. O leitor é deixado para segundo plano e não se sente instigado a ler.

Acreditamos que esse breve esclarecimento sobre o jornalismo literário seja o suficiente para que o leitor entenda nossa pesquisa.

O leitor pode, então, perguntar-se: por que falar em jornalismo literário em um texto onde se pretende falar da educação no ensino superior? Simples. Nossa pesquisa pretende mostrar que o processo jornalístico deve ser revisto, deve tentar fugir da crise que açoita as publicações brasileiras e que chega a ameaçar a existência do jornal impresso. Acreditamos, portanto, ser essencial que se repense também o ensino de jornalismo. Pois não há como mudar o processo jornalístico na prática se não mudarmos também o conteúdo que os estudantes aprendem nas Universidades. A Pedagogia de Projetos, além de ser a maneira que consideramos

ideal para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Jornalismo, também pode contribuir para que “implantemos” disciplinas ou projetos voltados para o ensino do jornalismo literário, pois o J.L. preza pela humanização e tem como característica fazer do aluno um ser ativo no processo educacional. Alguns dos pilares do J.L. dizem que o jornalista se deve inserir na realidade para contar, deve ter voz autoral, ou seja, mostrar “a cara” e contar o que sentiu ao reportar o fato. Encontramos, assim, semelhanças com a proposta do trabalho com projetos.

Apresentada nossa justificativa, observemos com atenção o que dizem as Diretrizes para os cursos de Jornalismo.

Diretrizes

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Comunicação Social – Jornalismo (BRASIL, 2001) foram elaboradas para atender a dois objetivos¹:

- a) flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para *viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes* (Grifo nosso);
- b) estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida.

¹ É importante destacar que enquanto elaboramos nosso texto, estão em discussão as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo e, como ainda não estão na forma da Lei, preferimos utilizar aqui as que ainda estão em vigor, pois acreditamos que os aspectos aqui destacados tem grandes possibilidades de permanecerem na nova lei.

Os objetivos deixam claro, portanto, que os cursos têm uma certa autonomia quanto às metodologias a adotar para se criar o curso.

O *perfil do egresso* dos cursos de comunicação que trata do objetivo da formação dos discentes. e é a base que garantirá a identidade desse curso, diz que o egresso deve caracterizar-se por:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.
4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

São competências específicas:

- registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens;
- interpretar, explicar e contextualizar informações;

- investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados;
- formular pautas e planejar coberturas jornalísticas;
- formular questões e conduzir entrevistas;
- relacionar-se com fontes de informação de qualquer natureza;
- trabalhar em equipe com profissionais da área;
- compreender e saber sistematizar e organizar os processos de produção jornalística;
- desenvolver, planejar, propor, executar e avaliar projetos na área de comunicação jornalística;
- avaliar criticamente produtos, práticas e empreendimentos jornalísticos;
- compreender os processos envolvidos na recepção de mensagens jornalísticas e seus impactos sobre os diversos setores da sociedade;
- buscar a verdade jornalística, com postura ética e compromisso com a cidadania;
- dominar a língua nacional e as estruturas narrativas e expositivas aplicáveis às mensagens jornalísticas, abrangendo-se leitura, compreensão, interpretação e redação;
- dominar a linguagem jornalística apropriada aos diferentes meios e modalidades tecnológicas de comunicação.

Os conteúdos de cada curso podem variar. As instituições têm liberdade de escolha, desde que respeitem os outros itens aqui citados, como abordar questões teóricas e práticas, desenvolver conteúdo crítico sobre a atualidade e práticas sobre linguagens e estruturas.

Em resumo, os Cursos de Comunicação Social – Jornalismo devem oferecer aos egressos conteúdos teóricos e práticos, desenvolvendo o seu lado crítico indicando-lhes como funciona o processo jornalístico na prática.

O estudante de jornalismo deve ter, portanto, aulas teóricas que lhe mostrem caminhos e lhe esclareçam dúvidas sobre como esse referencial deve ser usado na prática. E, claro, praticar. Para tanto, deve contar com laboratórios que lhe ofereçam suporte para essa prática.

Nos cursos de Jornalismo é essencial que se tenha uma redação com computadores e um profissional competente, bem como laboratórios de rádio, TV e Internet, também com profissionais capacitados, para que o aluno conheça o universo prático da profissão. E, mais, o aluno deve ser “instigado” a usar efetivamente esses recursos, tarefa que cabe aos professores do curso.

Finalmente, chegamos à questão-chave desse nosso texto: Qual a metodologia ideal para se atender a tais diretrizes e ter, assim, um curso de jornalismo próximo ao ideal?

Pensando em todos os pressupostos que compõem as Diretrizes do Jornalismo, acreditamos que o método da Pedagogia de Projetos seja a melhor opção para chegar a esse objetivo. Vamos, então, tentar entender como funciona o método, um pouco sobre seu contexto histórico e, ainda, alguns exemplos para podermos refletir e dizer se nossa afirmação é pertinente.

O método surgiu no início do século com John Dewey e outros representantes do movimento Escola Nova. Tem como característica principal o envolvimento de alunos e professores no processo educativo, com o objetivo de formar seres conscientes de sua trajetória no mundo, ativos, críticos, reflexivos e participativos.

Para a professora Jussara Midlej, o movimento da Escola Nova “promoveu um processo de renovação no panorama educacional do mundo, ao deslocar o eixo da escola e do professor para o aluno”(1998).

A professora destaca alguns dos princípios pedagógicos desse método e nos leva a pensar que é a melhor estratégia para que sejam atendidas às exigências das Diretrizes dos Cursos de Jornalismo.

Educar para pensar, para solucionar problemas, para produzir; aprender a aprender; desartificializar as atividades escolares; aprender a fazer, fazendo (ressaltando-se o significado do papel ativo do sujeito no seu processo de aprendizagem); trabalhar com problemas que despertem curiosidades, exijam buscas de informações e estabelecendo 'redes' entre as diversas disciplinas do currículo; educar para a democracia, investindo na formação de alunos conscientes, participativos, cidadãos atuantes. (MIDDLEJ, 1998).

Trabalhar com projetos consiste em pesquisar um tema em profundidade no intento de buscar respostas ou soluções a questionamentos feitos por alunos, professores, pais e até pela comunidade.

Essa metodologia vem sendo explorada, no Brasil, por alguns estudiosos como Celso Antunes (2001), com a ideia de tornar o processo educativo do país uma ação globalizante.

Antunes, em *A dimensão de uma mudança* (2003), revela ser essencial que joguemos fora todos os atuais programas de conteúdos curriculares. Pois o programa

(...) pressupõe o saber científico hierarquizado em disciplinas curriculares e se apoiam na ideia de que a ciência é um conjunto de verdades que se sobrepõe de maneira cumulativa, quando os novos tempos sugerem que as teorias científicas se sucedem ao longo do tempo como modelos explicativos parciais e temporários de determi-

nados aspectos da realidade, sempre abertos a mudanças profundas. (2003, p. 142)

Para o autor os programas atuais “pretendem uma ciência estática que se autoiludem em possuir verdades absolutas”. O que, em sua opinião, deve ser esquecido já que “a ciência clássica não está preparada para dar conta de toda a realidade”. Ou seja, a ciência hoje deve ser vista como “coisa viva”. Antunes classifica essa metodologia como antiquada, imperfeita e errônea e propõe também o uso da Pedagogia de Projetos, justificando que o nosso século almeja a pluralidade de pensamento.

Como trabalhar com projetos? O que isso pressupõe?

Passemos então a pensar nessa proposta alternativa defendida por vários autores renomados como John Dewey, Celso Antunes, Celso Vasconcelos e Fernando Hernández.

Para tanto, usaremos algumas declarações do professor Celso Antunes extraídas de um DVD sobre a Pedagogia de Projetos, produzido pela ATTA mídia e educação.

O professor esclarece que o trabalho com projetos pode ocorrer em uma aula, utilizado pelo professor, ou em uma escola toda, inclusive com o envolvimento de pais e da comunidade. Justifica o uso dessa metodologia citando exemplos de algumas das melhores escolas do mundo que trabalham com projetos. Como o caso da escola *Reggio Emilia*, que, em 1991, teve sua linha de educação infantil classificada pela revista norte-americana *Newsweek*, como a mais eficiente e a mais estável existente na Terra.

Antunes revela, ainda, que a diferença entre o método convencional e o aplicado pela Pedagogia de Projetos está no fato de que, com projetos, a criança aprende a aprender, mesmo que se

abandone o uso das disciplinas convencionais, pois estas podem estar presentes de forma interdisciplinar no tópico escolhido. Vejamos um exemplo dado pelo autor no livro *Um método para o ensino fundamental: o projeto*.

Um projeto que apresente como eixo temático ‘A Terra’, ou mesmo ‘As plantas’, ‘As estações do Ano’, ou outros mais gerais envolve naturalmente a Geografia e a História, seguramente as Ciências (na análise dos elementos constituintes do planeta como o solo, o ar, a água e a biosfera), mas também a Língua Pátria, sua síntese em uma Língua Estrangeira, a Matemática (no estudo da esfera e nos cálculos e outras operações que envolvem as formas geométricas presentes no planeta) e em diversas outras áreas de estudo. (ANTUNES, 2001, p. 16).

É possível, portanto, trabalhar o conteúdo de diferentes disciplinas de maneira criativa e favorecer um processo amplo e que incentive a busca dos dicentes por conhecimento, a partir de questões estabelecidas em um projeto.

Ainda no DVD sobre a Pedagogia de Projetos, Celso Antunes fala sobre o papel do professor e do aluno. Diz que, no ensino convencional, o professor é proprietário da informação. Nele se pensa o aluno como uma tabula rasa, ou uma folha em branco que será preenchida com informações “dadas” pelo professor.

No trabalho com projetos, porém, o professor se torna mediador entre o saber dos livros, da sociedade, da Internet e a forma em que o aluno vai buscá-la (a informação). Em uma alusão ao futebol, Antunes diz que o professor é mais que o técnico da equipe, é o capitão, pois joga com a equipe, orienta um e conduz outro.

Sobre o aluno, Antunes diz que, no método convencional, este é apenas espectador. Colecta informações, eventualmente

as memoriza e depois tem de dizer o que aprendeu nas provas. Já no projeto o aluno passa a um patamar de ser atuante, envolvido, participante, pesquisador.

O processo de avaliação no trabalho com projetos também se mostra atraente, pois: viabilizam com intensidade invulgar o uso das múltiplas inteligências e, dessa maneira, os alunos podem se organizar para, conhecendo melhor suas aptidões, expressar os resultados de suas investigações através da inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, sonora ou musical, cinésico corporal, naturalista ou com as inteligências pessoais (intra e interpessoal). (ANTUNES, 2001, p. 19)

Sobre o sistema de avaliação, o autor afirma que o projeto abre campo para a solidariedade entre os alunos. Já no ensino convencional essa possibilidade deixa de existir pois os alunos são estimulados a competir uns com os outros pela nota melhor.

Para melhor esclarecer como funciona o método da pedagogia de projetos gostaria de compartilhar com o leitor deste texto um exemplo citado por Antunes:

Uma equipe de professores de 4ª e 5ª (2º e 3º ciclos) de uma Escola Pública de um município da Grande São Paulo surpreendeu seus alunos espalhando pela escola uma série de cartazes que abrigavam *perguntas intrigantes (...)* do tipo:

Quem sou eu?

De onde eu vim?

O que é verdadeiro e o que é falso?

Onde a verdade está escondida?

O que é bonito? E o feio, o que é?

Qual o destino do planeta em que vivemos?

Um avô macaco? Lá isso é possível?

É verdade que a Terra tem pouca terra?

Por que alguns têm olhos azuis e outros verdes, mas ninguém tem olhos amarelos ou vermelhos?

Por que a gente morre?

Na semana seguinte, os professores sugeriram que os alunos buscassem outras, muitas outras perguntas derivadas das que haviam sido feitas. Com um volume enorme de questões, professores e alunos participaram de uma *seleção das perguntas 'mais importantes'* e com essa seleção iniciou-se um Projeto a que se deu o nome de 'O ontem e o amanhã', onde os alunos foram orientados a pesquisar *temas que abrigassem essas questões e não respostas específicas*, mas o 'produto' dessas pesquisas conduzia a algumas respostas e muitas outras perguntas.

Desnecessário dizer que durante a permanência desse Projeto – um mês – as atividades regulares eram desenvolvidas com uma duração menor e uma parte do dia escolar era destinada às investigações. Excursões, estudos de meio, palestras com especialistas, entrevistas, pesquisas bibliográficas e reuniões de todo tipo, envolvendo alunos, alguns pais e professores, agitaram positivamente a escola. Toda a comunidade, ao se concluir a última fase do Projeto, percebeu que as disciplinas escolares eram também *ferramentas indispensáveis para respostas a questões que a vida, a toda hora, nos propõe*, mas que infelizmente quase sempre se esconde para além dos limites dos muros da escola. (2001, p. 23-25)

Essa breve explanação sobre a pedagogia de projetos nos possibilita entender como o método funciona, o papel do professor e do aluno, a forma de avaliação e seu contexto histórico.

Para confirmar nossa hipótese de que o método seja o ideal para que se alcance boa parte dos objetivos das Diretrizes Curriculares dos cursos de Jornalismo, vejamos esse quadro extraído do livro do professor Celso Antunes, no qual se evidencia de que forma isso ocorre.

O trabalho com projetos:

Transforma o aluno em um descobridor de significações nas aprendizagens práticas;
Oferece aos alunos a oportunidade de usar na prática essas habilidades operatórias;
Socializa o aluno e permite que suas dificuldades sejam superadas pelo grupo;
Enfatiza a motivação intrínseca. O aluno é automotivado e estimulado por seus colegas;
Possibilita a condução das estratégias de investigação pelos próprios alunos;
Oferece aos alunos a oportunidade da opção sobre quais temas gostariam de explorar. (2001, p. 17).

O método, portanto, torna os participantes do projeto mais ativos, autônomos, capazes de produzir, buscar e aprender a aprender. O aluno aprende por meio de suas dúvidas, o método explora o contexto em que cada aluno está inserido e a forma em que se avalia busca resultados mais completos, valorizando as inteligências múltiplas que cada participante possui.

Por todos os motivos apresentados é que entendemos que a Pedagogia de Projetos seja o melhor método para que se alcance todos os objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de Jornalismo.

O trabalho por projetos nos cursos de comunicação poderia focar suas produções na humanização das matérias. Assim, trabalharia de maneira a formar cidadãos mais conscientes e jornalistas mais engajados em contribuir para uma necessária mudança social, como prega o jornalismo literário.

Referências

- ANTUNES, Celso. *A dimensão de uma mudança*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. *Trabalhando com projetos*. ATTA, Mídia e Educação. DVD.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Metodologia da Problemáticação: fundamentos e aplicações*. Londrina-PR. UEL, 1999.
- BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: www.imep.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2008.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- LIMA, Edvaldo Pereira. “Conceitos”. In: *Textovivo – narrativas da vida real*. Disponível em: www.textovivo.com.br/ >. Acesso em: 30 abr. 2008.
- _____. *Páginas ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura*. [Edição revista e atualizada]. São Paulo: Manole, 2009.
- MARTINS, Franklin. *Jornalismo político*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MEDINA, Cremilda. *Entrevista: o diálogo possível*. São Paulo: Ática, 1986.
- MIDDLEJ, Jussara. *Pedagogia de Projetos*. In: *Tema Livre – Instituto Anísio Teixeira, Abril/Maio/98*. Disponível em: www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=846&subdir=/Pedagogia_de_Projetos Acesso em: 17 maio 2009.

Jornalismo: instrumento didático e pedagógico no Ensino superior

Tiago da Costa PETTENUCCI

Informar e analisar as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade é o papel do jornalismo, instrumento responsável pela difusão das transformações da coletividade. A prática jornalística está inserida no processo histórico da humanidade, ou seja, faz parte do condicionamento humano de se comunicar.

Segundo Thompson (1998,p.19):

Em todas as sociedades os seres humanos se ocupam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais recentes desenvolvimentos na tecnologia computacional, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico têm sido aspectos centrais da vida social.

No exercício da prática jornalística, a veiculação dos acontecimentos ocorre por meio da mídia. Todos os dias milhares de pessoas recebem, pela televisão, internet, rádio ou jornal, informações que, de certa forma, contribuirão para sua formação histórica e cultural.

Além de informar e opinar, a imprensa auxilia a coletividade a tomar decisões. Kovach e Rosentiel destacam a função social do jornalismo: “A imprensa nos ajuda a definir nossas comunidades, nos ajuda a criar uma linguagem e conhecimento comuns com base na realidade” (2004, p.31).

Apesar de possuir ligação com questões indissociáveis da cidadania e liberdade de expressão, a imprensa também assume o seu lado mercadológico. À medida que a informação tornou-se um bem de consumo para a sociedade, as empresas de comunicação aprimoraram o processo de produção jornalística. A notícia – matéria prima do jornalismo – se transformou num produto. Jornais, revistas e programas audiovisuais, regidos pelo sistema capitalista, são produzidos para atrair a atenção do público.

Os avanços tecnológicos também interferiram no processo de produção jornalística. O surgimento de novas mídias possibilitou o estreitamento dos grupos sociais. Basta ligar a televisão ou acessar a rede mundial de computadores para ver imagens do mundo. Briggs e Burke (2004,p.193) comentam a questão:

O verbo ‘informar’, derivado do latim, originalmente significa em inglês e francês, não somente relatar fatos, o que poderia ser incriminado, mas ‘formar a mente’. A importância da informação já era claramente apreciada em alguns círculos (políticos e científicos) no século XVII, mas foi ressaltada ainda mais na sociedade comercial e industrial no século XIX, quando as noções de velocidade e distância sofreram transformações.

É importante observar que a sociedade se alimenta de informações que estejam relacionadas ao seu contexto territorial e cultural. As empresas de comunicação selecionam e destacam aconte-

cimentos de acordo com o público alvo e o ambiente de circulação do produto jornalístico.

Embora a postura capitalista interfira no processo de produção, o jornalismo não perdeu seu comprometimento social. Existem empresas de comunicação que se pautam pelo interesse público. A finalidade do jornalismo é ajudar o público a tomar decisões, oferecer oportunidade de expressão a todos os segmentos sociais, fornecer ocasiões de diálogo e encontro entre os diversos grupos que compõem a coletividade. A credibilidade é uma das ferramentas de sobrevivência dos veículos.

Zanchetta (2004,p.12) observa que a credibilidade ajuda as empresas de comunicação a conquistar o respeito do público.

Para que um veículo de imprensa se consolide, é fundamental que ele seja respeitado pelo público que pretende atingir. (...) a ampliação de seu público exige que o veículo divulgue informações consideradas confiáveis e corretas por pessoas e comunidades que têm posicionamentos e expectativas diversas.

Mas, apesar do jornalismo ser pautado pelas mudanças sociais e existir para retratar tais alterações, a informação não atinge todas as camadas da coletividade. As empresas de comunicação criam periódicos para a sociedade. Entretanto, nem todos os cidadãos terão acesso a notícias e opiniões veiculadas pela mídia. Marques de Melo (1998, p.74) analisa essa limitação da prática jornalística.

Os receptores do jornalismo são pessoas que compõem a coletividade atingida pelo veículo, de modo a não se poder determinar precisamente quais os que terão acesso às notícias transmitidas. Pois a coletividade tem aí o sentido de grande público, geograficamente disperso, não fixado em sua extensão.

Para que as empresas de comunicação alcancem seus objetivos (audiência), os produtos jornalísticos estão se tornando cada vez mais segmentados. Essa mudança na maneira de difundir a informação é outro efeito provocado pelas novas tecnologias. O público é heterogêneo e não se pode pensar que todas as pessoas pensem de forma igual. Por isso, existem periódicos especializados em temas como educação, política, música, teatro, televisão, cinema, esporte, polícia e economia.

Gêneros do jornalismo

Estudiosos brasileiros de teoria da comunicação indicam três vertentes do jornalismo: informativo, opinativo e interpretativo. Para compreender melhor a classificação dos gêneros jornalísticos recorreremos aos estudos de José Marques de Melo e Luiz Beltrão.

Após analisar e estudar os gêneros do jornalismo brasileiro, Beltrão (apud. MAQUES DE MELO, 2003, p.59-60) apresenta três categorias:

A) Jornalismo informativo

- 1- Notícia
- 2- Reportagem
- 3- História de interesse humano
- 4- Informação pela imagem

B) Jornalismo interpretativo

- 5- Reportagem em profundidade

C) Jornalismo opinativo

- 6- Editorial

- 7-Artigo
- 8-Crônica
- 9-Opinião ilustrada
- 10-Opinião do leitor

No campo da análise dos gêneros jornalísticos, Marques de Melo propõe a sua própria classificação após estudar as diferentes classificações textuais europeias, norte-americanas, hispano-americanas e brasileira. Descordando do critério adotado por Beltrão, Marques de Melo (2003, p. 65) sugere a seguinte classificação:

A)Jornalismo informativo

- 1 - Nota
- 2 - Notícia
- 3 - Reportagem
- 4 - Entrevista

B)Jornalismo opinativo

- 5- Editorial
- 6- Comentário
- 7- Artigo
- 8- Resenha
- 9- Coluna
- 10- Crônica
- 11- Caricatura

Embora outros estudiosos da área da comunicação, como Mário Erbolato, reconheçam a existência do jornalismo interpretativo no Brasil, Marques de Melo exclui essa categorização por não encontrar ancoragem na práxis jornalística observada no país.

Esse pesquisador expõe que a “interpretação (enquanto procedimento explicativo, para ser fiel ao sentido que lhe atribuem os norte-americanos) cumpre-se perfeitamente através do jornalismo informativo.” (2003,p.64)

Jornalismo informativo

A notícia concentra-se de forma específica na transmissão do fato, evitando qualquer tipo de comentário ou aprofundamento do assunto. O formato textual deste gênero trabalha os fatos de forma sequenciada de acordo com a importância das informações e obedecendo aos padrões norte-americanos. Nos primeiros parágrafos, o jornalista procura responder às questões do lead: o quê, quem, quando, onde, como e por quê.

Lage define a notícia como “relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante” (1995, p.16). Aborda ainda, as reações que o gênero pode provocar no leitor, como comoção, motivação, conformismo, agressão ou gratificação.

Mesmo mostrando-se preocupado com o critério de seleção dos fatos, Zanchetta Júnior retrata a essência informativa e a característica da notícia.

A técnica jornalística contemporânea toma a notícia como a soma de informações sobre um acontecimento que seja considerado, por quem publica, importante ou interessante para um determinado público. Para decidir se o fato pode ou não ser convertido em notícia, verifica-se se ele apresenta as seguintes características: ineditismo, atualidade, veracidade e interesse potencial para os leitores. (2004, p.61)

Por ser considerada a essência do jornalismo, a notícia predomina nos veículos de comunicação impresso, televisivo e radiofônico. O padrão textual da notícia pode ser mais bem digerido pelos leitores, ouvintes ou telespectadores que desejam fazer uma leitura rápida dos principais acontecimentos registrados pela mídia. As técnicas de produção da notícia são direcionadas para facilitar a compreensão do leitor sobre o fato. Dessa forma, o jornalista mantém uma estrutura estável, limitando-se somente à transmissão do acontecimento, sem utilizar mecanismos que levem ao aprofundamento do fato e, conseqüentemente, à reflexão do leitor.

Outro gênero textual do jornalismo informativo é a nota, considerada uma notícia breve. Em poucos parágrafos, o jornalista procura informar o leitor, tratando das causas primárias do fato. Caracteriza-se como um gênero que não está apenas restrito ao rádio e a televisão. Os veículos de comunicação impressos também utilizam a nota, especialmente nos cadernos destinados para o mundo das celebridades. Na maioria das vezes, é utilizada por colunistas, que divulgam a separação de um casal famoso, qual artista estará na próxima novela das oito, o país onde a modelo internacional irá passar suas férias.

Enquanto a nota é equiparada a uma notícia curta, a reportagem surge como a ampliação da notícia. Após criar sua própria classificação, Marques de Melo distingue esses três gêneros textuais do jornalismo informativo:

A nota corresponde ao relato de acontecimento que estão em processo de configuração e por isso é mais frequente no rádio e na televisão. A notícia é o relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social. A reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística .

Por sua vez, a entrevista é um relato que privilegia um ou mais protagonistas do acontecer, possibilitando-lhes contato direto com a coletividade. (2003, p.65-66)

Já Martins (*Manual de Redação do Estado de S. Paulo*) mostra a diferença estrutural da notícia e da reportagem, demonstrando implicitamente o caráter interpretativo e informativo do gênero reportagem. Para o autor,

A reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia de um modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e consequências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma sequência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. Abre o debate sobre o acontecimento, desdobra-o em seus aspectos mais importantes e divide-o, quando se justifica, em retrancas diferentes que poderão ser agrupadas em uma ou mais páginas. (MARTINS apud MARQUES, 2003, p. 84).

Jornalismo interpretativo

A evolução midiática brasileira, iniciada na metade do século XX, contribui para o surgimento de revistas semanais e mensais. Para sobreviver em meio aos jornais, radiojornalismo e telejornalismo, além de informar e opinar, as revistas passaram a interpretar os fatos. As notícias de relevância transmitidas diariamente pelos veículos de comunicação de circulação diária eram publicadas, de forma ampliada e contextualizada, visando atrair os leitores. Dessa forma, a interpretação ganhou espaço na mídia.

Mas a interpretação e a profundidade dos fatos também passaram a predominar em alguns jornais de grande circulação.

Noticiar os fatos obedecendo aos padrões norte-americanos (lead) deixou de ser prioridade, dependendo da relevância do acontecimento. As alterações da sociedade, no jornalismo interpretativo, são retratadas pormenorizadamente.

Erbolato fala sobre o surgimento do jornalismo interpretativo em sua obra *Técnicas de Codificação em Jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário*:

Na luta contra o jornalismo falado, os jornais impressos tiveram que preparar a sua estratégia. As notícias, que eram superficiais, limitando-se a narrar os acontecimentos, sofreram alterações em sua estrutura. (...) O recurso foi o de dar ao leitor reportagens que sejam complemento do que foi ouvido no rádio e na televisão. Adotou-se, para isso, a pesquisa, tendo como fonte os arquivos dos jornais e as bibliotecas e, ao lado deles, a obtida através da movimentação de equipes de repórteres, que coligem dados secundários ou que ocorreram concomitantemente com o fato principal. Dessa forma surgiu o chamado jornalismo interpretativo, também conhecido como jornalismo em profundidade, jornalismo explicativo ou jornalismo motivacional. (1991, p. 30-31)

O jornalismo interpretativo está presente nas grandes reportagens ou livro-reportagens. Embora alguns estudiosos, como José Marques de Melo, considerem a reportagem um gênero informativo, a profundidade e a amplitude do fato é a principal característica do texto interpretativo. Além de informar, as grandes reportagens buscam a interpretar os acontecimentos, fornecendo ao leitor as causas e as consequências do fato na sociedade.

Garcia argumenta que “interpretar não é editorializar, mas dar aos leitor elementos suficientes, relacionados à raiz e a essência

dos fatos, para que ele entenda, faça suas previsões e forme opinião” (1997, p. 46).

Neste gênero, o jornalista explica o fato mediante técnicas redacionais como a cronologia ou a pirâmide invertida (o assunto é tratado de forma decrescente). O profissional também entrevista fontes que permitem a contextualização do tema, ou seja, pessoas que estão envolvidas no acontecimento ou especialistas sobre o assunto.

Para Ulisses Capazzoli:

(...) jornalismo interpretativo é a contextualização histórica dos acontecimentos. Uma justaposição com o propósito de fornecer inteligibilidade possível ao longo de um processo – neste caso o processo histórico. Jornalismo interpretativo pode ser considerado uma forma de ‘cientificação’ do jornalismo como um ramo da história ou das ciências do comportamento. (2004)

Em sua reflexão, Capazzoli acentua ainda que o jornalismo interpretativo é uma função nova a ser encampada pela imprensa como reação à popularização da internet, mas traz as limitações dos jornalistas para o desenvolvimento de textos que remetem a interpretação dos fatos.

Nas redações, no entanto, não sobra tempo para reflexões capazes de conduzir a novas perspectivas. Os jornalistas, em princípio trabalhadores intelectuais, estão reduzidos a operários braçais de letras pobremente arranjadas para justificativas, na maior parte dos casos, desprovidas de sentido. (CAPAZZOLI, 2004)

Jornalismo opinativo

O nascimento do jornalismo impresso no Brasil é marcado pela essência opinativa. A imprensa surge no século XIX com o objetivo de divulgar pensamentos numa perspectiva restrita as questões locais, quando Dom João VI instalou no Rio de Janeiro o equipamento tipográfico para editar materiais sob o oficialismo. Em meio ao cunho oficial surgem publicações engajadas politicamente, que criticam a Coroa e defendem a independência.

Estudando a imprensa escrita brasileira, Zancheta Júnior comenta a predominância do jornalismo opinativo no século XIX.

Fazer jornais no século XIX era obra geralmente individual, artesanal, descontínua e de vida efêmera (muitos são apenas panfletos, com uma só edição, muitas vezes anônimos), motivada por questões ideológicas e políticas, favoráveis ou contrárias às autoridades e à legislação. Boa parte dos jornais compunha-se de um longo texto opinativo (continuado nas edições seguintes), característica que seria observada até o início do século XX. (2004, p.41)

Por meio dos gêneros textuais opinativos, os veículos de comunicação deixam explicitamente seu posicionamento perante as alterações da sociedade. Essa manifestação do juízo de valor é construída conforme a linha editorial. Por isso, os editores e os articulistas devem se posicionar de acordo a ideologia da empresa. As opiniões são emitidas com base nos fatos já selecionados para serem noticiados pelo veículo. O leitor encontrará a opinião da empresa jornalística nos gêneros editorial e artigo.

O editorial é um texto, com estrutura dissertativa, caracterizado por expressar a opinião do veículo de comunicação. Não

é assinado pelo(s) jornalista(s) que escreve o texto. Esse gênero do jornalismo opinativo traz formalmente a posição do veículo sobre fatos atuais e relevantes. Através do editorial é possível detectar os assuntos de maior destaque que estarão presentes na edição do jornal. Embora seja um texto de opinião, no editorial podem conter fragmentos do jornalismo informativo. A estrutura base do editorial é formada por título, exposição do fato abordado, opiniões favoráveis ou não e conclusão sobre o que pensa a respeito da questão.

O artigo também é um gênero do jornalismo opinativo, entretanto, o texto é assinado por uma pessoa que possui notoriedade profissional, que lhe permite opinar sobre um determinado tema, ou por um jornalista da própria empresa. Obedecendo a estrutura dissertativa, o artigo faz a apresentação e discussão do assunto. Pode ser escrito em primeira pessoa. Sua estrutura é semelhante a do editorial, pois o autor propõe um assunto, discute e argumenta o tema. Muitas vezes, o articulista concluiu a temática. Outras ele omite sua impressão final em relação ao tema.

Como base na classificação dos gêneros de Marques de Melo (2003, p. 66-67) observamos que o jornalismo opinativo pode se manifestar em outros gêneros textuais como comentário, resenha, coluna, crônica, caricatura e carta. De maneira sucinta, o autor comenta a estrutura de cada gênero do jornalismo opinativo com base em sua classificação.

O comentário, o artigo e resenha pressupõem autoria definida e explícita, pois é este o indicador que orienta a sintonização do receptor: já o editorial não tem autoria, divulgando-se como espaço da opinião institucional (ou seja, a autoria corresponde à instituição jornalística). O comentário e o editorial estruturam-se segundo uma angulação temporal que exige continuidade e

imediatismo; isso não ocorre com a resenha e o artigo, pois o primeiro, embora frequente, descobre os valores de bens culturais diferenciados, e o segundo, embora também contemple fenômenos diferentes, não se caracteriza pela frequência, aparecendo aleatoriamente. O que também aproxima a resenha do artigo é a circunstância de serem gêneros cuja angulação é determinada pelo critério de competência dos autores na busca dos valores inerentes aos fatos que analisam. Em relação à coluna, crônica, caricatura e carta um traço comum é a identificação da autoria. (...) A coluna e a caricatura emitem opiniões temporalmente contínuas, sincronizadas com o emergir e o repercutir dos acontecimentos. (...) A crônica e a coluna incorporam ou fazem a mediação da ótica da comunidade ou dos grupos sociais a que a instituição jornalística se dirige.

Ferramenta didática e pedagógica

Por fazer parte da evolução histórica da humanidade, o jornalismo pode ser utilizado como instrumento didático e pedagógico no ensino superior. O professor tem condições de agregar informações que contribuirão no processo de aprendizagem do aluno. A prática jornalística está condicionada a mudanças sociais. É interessante que as instituições de ensino superior trabalhem com essas transformações, empregando notícias, reportagens, artigos, entre outros gêneros textuais. São informações que complementarão o conteúdo abordado na sala de aula.

A existência de jornais e revistas especializadas facilita ainda mais a utilização do jornalismo no ensino superior. Independente da área acadêmica, o professor encontra textos informativos, interpretativos e opinativos para trabalhar na sala de aula. Além de ampliar o conteúdo, o educador pode propor discussões e reflexões

sobre o tema. É possível até estimular a produção textual e argumentação.

Outro fator que pode reforçar a utilização de textos jornalísticos na sala de aula é a existência de especialistas do meio acadêmico que são articulistas, ou seja, publicam artigos em periódicos. É possível encontrar até autores de livros utilizados no ensino superior que escrevem artigos científicos.

No livro *O jornal na sala de aula*, Maria Alice Faria apresenta exemplos de como utilizar os gêneros jornalísticos na sala de aula. A autora expõe tarefas que podem auxiliar o aluno a ter uma leitura crítica e melhorar o domínio linguístico. Além de exemplificar, Faria recorre à análise de M. Tereza Nidelcoff para reforçar a necessidade de a escola promover o diálogo e o desenvolvimento do senso crítico entre os alunos.

(...) o trabalho com o jornal e a partir do jornal porá os alunos em contacto com questões da atualidade, atividade importante, como indica M. Tereza Nidelcoff, para vivenciar a ‘a escola como lugar para dialogar e pensar com outras pessoas, sobre o que acontece no mundo’ e assim ‘a escola poderia deixar de ser vivida como algo separado das outras experiências da vida, como um pequeno mundo à parte’. (1996, p.100).

Citelli eleva os meios de comunicação como “mediadores dos processos educativos” e destaca a necessidade de inserir a mídia no processo de formação. Ele observa:

Ocorre que, hoje, tanto os meios de comunicação passaram a funcionar como mediadores dos processos educativos quer formais quer informais – e não nos referimos aos recursos a distância - como a escola deixou de ser a exclusiva agência de promoção educacional. Os pólos

de formação descentraram-se e tenderão a intensificar cada vez mais as possibilidades de se obter informações e mesmo conhecimentos por meio de mecanismos até há pouco privativos dos espaço escolar. (2001, p.22).

A utilização do jornalismo não se restringe apenas a apresentar as mudanças sociais. Os professores podem aproveitar os gêneros textuais para desenvolver atividades pedagógicas. Numa aula de produção textual, a fórmula estrutural da notícia pode auxiliar o aluno a desenvolver habilidades de redação. Basta apresentar os mecanismos utilizados pelo jornalista na elaboração do texto informativo. Trabalhando as seis perguntas do *lead* (o que, quem, quando, onde, como e por que), o aluno terá mais facilidade de organizar as informações que lhes são transmitidas. Cabe ao professor fragmentar fatos existentes nos jornais e propor a reorganização do acontecimento.

O gênero textual perfil também pode ser uma ferramenta no processo educacional. Após levar para sala de aula alguns textos dos gênero perfil e analisá-los com os alunos, o professor pode sugerir que o estudante faça o perfil de seu colega de classe. Tal prática pedagógica permitirá a interação entre os alunos e estimulará o desenvolvimento textual de uma forma descontraída e próxima do cotidiano escolar.

Ampliando as práticas pedagógicas, o professor pode trabalhar com a análise do gênero interpretativo, fazendo com que o aluno identifique nos textos o fato principal, suas causas e consequências. É possível também analisar o tratamento e a abordagem que as empresas de comunicação dão aos fatos. Assim, a utilização do jornal na sala de aula desenvolve nos alunos:

- a capacidade de se informar: saber ler, escutar, ver;
- a capacidade de procurar informação, organizá-la e apresentá-la;
- a capacidade de relacionar diferentes fatos entre si;
- a possibilidade desses alunos compreenderem as características do momento histórico que vivem e a inter-relação que existe entre diversos problemas contemporâneos. (FARIA, 1996, p.101).

Trabalhando com o jornalismo na sala de aula, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, o professor terá a chance de avaliar a produção textual e desenvolver o hábito da leitura, contribuindo para formação do repertório cultural e senso crítico dos estudantes. Cabe ao educador recorrer aos assuntos que fazem parte do contexto cultural de cada aluno. Embora a mídia impressa seja ampla, os gêneros jornalísticos servem como ponto de partida para inserção dos educandos na sociedade.

Referências

BRIGGS, A; BURKE, P. *Uma história social da mídia*. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2004.

CAPOZZOLI, Ulisses. *Jornalismo e sociedade do conhecimento*. Disponível. http://www.igbusca.com.br/www_observatoriodaimprensa.com.br. Acesso em: 02 nov. 2004.

CITALLI, Adilson, *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ERBOLATO, Mário L. T. *Técnicas de codificação e jornalismo*. São Paulo: Ática, 1991.

GARCIA, Luiz, *O Globo: Manual de redação e estilo*. 24. ed. São Paulo: Globo, 1997.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. *Elementos do Jornalismo*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

- LAGE, Nilson. *A estrutura da notícia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal da na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- MARQUES, Luís Henrique. *Teoria e prática de redação para jornalismo impresso*. Bauru: Edusc, 2003.
- MARTINS, E. O Estado de S. Paulo. In: MARQUES, Luís Henrique. *Teoria e prática de redação*. Bauru: EDUCS, 2003, p. 84.
- MARQUES DE MELO, José. *Jornalismo Opinativo*. 3.ed. Campos do Jordão; Petrópolis: Editora Mantiqueira, 2003.
- _____. *Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: Unesp, 2004.

Metodologias ativas: um desafio para o Ensino superior

Arlete Aparecida MARÇAL

“O médico não está hoje, ele faltou!”

“Ela tinha um sonho de fazer uma lipoaspiração, foi em uma clínica e morreu de hemorragia!”

“Ele sofreu um acidente, chegou no hospital conversando e morreu”

“Eu nem conheço enfermeira, tô internado há quatro dias, nunca vi a enfermeira aqui, só auxiliar!”

Estas conversas, notícias publicadas em jornais, relatadas nos telejornais e em outros veículos de informações nos fazem rapidamente pensar nos profissionais de saúde que estão sendo formados, nas escolas por onde passaram estes médicos e enfermeiros. Há algum tempo grupos de intelectuais e estudiosos do trabalho em saúde vêm formulando políticas públicas na busca de uma nova filosofia na assistência à saúde. Tornou-se imperioso o rompimento do paradigma do tratamento de doenças em favor da promoção da saúde e prevenção de agravos, fundamentadas na qualidade de vida e ambientes saudáveis. Mudar um paradigma há muito estabeleci-

do e sedimentado na sociedade e que promovem o lucro de tantas pessoas, implica em mudar posturas profissionais, discursos políticos de distribuições de remédios e ambulâncias que geram votos em tempos de eleição. Uma das melhores propostas de sistemas públicos de saúde do mundo, o SUS (Sistema Único de Saúde), fica comprometido pela falta de compromisso dos profissionais que o implementa, bem como de seus gestores e até mesmo, pela compreensão do projeto. Médicos e enfermeiros desconhecem a história de saúde do Brasil, suas tendências, seus projetos originais, as políticas públicas que organizam e normatizam os atendimentos, fontes de recursos, programas. Enfim, seguem um fluxo que não sabem para onde os levará. Devido a esse desconhecimento, são facilmente corrompidos em suas ideias e ideais. É importante considerar, ainda, que governos municipais degradingolam as propostas do Ministério da Saúde, quando interferem nos atendimentos, preterindo uns poucos, sacrificando toda a população.

O mundo passa, de forma muito rápida, por grandes transformações, a produção do conhecimento e sua divulgação também são velozes, imprimindo característica passageira para as verdades produzidas pela ciência. Situações que antes pareciam próprias de certa profissão, hoje exigem discussões intersetoriais para a busca de soluções; o trabalho da saúde, que estava centrado no médico, atualmente reclama atitudes em equipe multiprofissional e interdisciplinar e as demandas e cobranças sociais também definem uma nova postura profissional.

O grande desafio do momento é repensar e propor novas estratégias na formação de profissionais de saúde que possam desenvolver autonomia individual, na perspectiva de trabalho que considere os determinantes sociais, culturais, econômicos e psicobiológicos do processo de adoecer de uma determinada população.

Além disso, devem-se considerar aspectos singulares de cada indivíduo, família e comunidade para o planejamento da terapêutica mais indicada para cada situação.

A formação de médicos e enfermeiros no Brasil sempre foi realizada utilizando metodologia tradicional, conservadora, fragmentada e reducionista. As universidades, organizadas por disciplinas e departamentos, dedicando-se a reproduzir conhecimentos, têm compartimentado o conhecimento em especialidades. O professor nesse processo de ensino-aprendizagem é um transmissor do conteúdo, jorrando matérias; aos discentes cabe a mera tarefa de reter o que foi passado como expectadores e memorizadores, sem nenhuma reflexão ou crítica.

Os profissionais médicos e enfermeiros que atuam no mercado de trabalho têm a função de unir este conhecimento todo fragmentado nas suas ações do dia a dia. Atuam de forma protocolar, ou seja, aplicando a mesma receita em todos os casos sem considerar as necessidades individuais e coletivas de cada situação. A postura crítica e reflexiva de quem reconhece a dinamicidade da realidade não foi abordada durante sua formação, que separou a teoria da prática, as áreas básicas da clínica, a ciência da ética e os sentimentos da razão.

O exposto traduz um diálogo com vocábulos totalmente distintos, no qual as necessidades e demandas da sociedade não coincidem com a competência dos profissionais de saúde. É imperativo repensar as práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior buscando por caminhos que permitem a formação dos profissionais de saúde que tenham, entre seus princípios, o conceito de cidadãos. A escolha do método deve considerar o papel social das universidades, reconstruindo-o, e direcionar o ensino para as reais necessidades da população que será atendida por estes profissio-

nais. Concomitante a toda esta insatisfação por parte daqueles que são atendidos por estes profissionais, surgem, no cenário nacional da educação superior, as Diretrizes Curriculares para várias profissões da área da saúde, incluindo medicina e enfermagem, acolhendo a importância do atendimento às demandas sociais, enfocando principalmente o Sistema Único de Saúde (SUS).

Devido à nossa formação na área da saúde e nossa prática como docente do Ensino superior nesta área, nos referimos a ela muitas vezes em nosso texto, porém, o docente da área da Comunicação pode também se apropriar da metodologia ativa, fazendo as devidas adequações para a área.

Diante do exposto, este texto tem o objetivo de apresentar a metodologia ativa como uma estratégia de ensino-aprendizagem na universidade, formando profissionais críticos e reflexivos, como um caminho para a transformação.

Metodologia ativa como estratégia de transformação do processo de ensino-aprendizagem

A autonomia é o princípio fundamental na utilização de metodologia ativa de ensino-aprendizagem, que pressupõe um estudante capaz de autogerenciar seu aprendizado, de maneira tal que acaba por aprender a buscar soluções diante de problemas mesmo quando sair da escola. Outro pressuposto é acreditar que, de fato, a mudança é possível e que o processo de ensino-aprendizagem é apreciado pelos professores e estudantes. Aprender é um processo de reconstrução do conhecimento constante que desencadeia ressignificações. Para Coll, existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de conteúdo significati-

vo e de uma postura acolhedora, associando o que é imposto pela realidade e os conhecimentos prévios.

Metodologia ativa aplicada no ensino superior dos cursos de medicina e de enfermagem em nosso país utiliza a problematização e aprendizagem baseada em problemas, como estratégias de ensino-aprendizagem.

A problematização é discutida por Zanotto em seus principais representantes: Dewey, Saviani e Freire, a saber:

- **Dewey** enfatiza o sujeito ativo que necessita de uma situação autêntica de experiência com propósitos definidos e que estimulem o pensamento;

- **Saviani** traz a noção de problema de Dewey, porém a solução é identificada com a reflexão filosófica relacionada de forma dialética; e

- **Freire** define problematização enfatizando a *práxis*, onde o sujeito busca soluções para a realidade onde vive, onde atua, sendo capaz de transformar a realidade pela sua própria ação e, concomitantemente, se transforma com ela. Freire pressupõe que, neste movimento, o sujeito identifica novos problemas, gerando um processo ininterrupto de buscas e de transformações. (2003)

Esta proposta desestabiliza o modelo tradicional das faculdades e a relação entre professor e aluno, no sentido que estabelece a educação libertadora capaz de produzir uma prática política, reflexiva e criativa. O estudante, bem como o professor passa a ter uma nova compreensão da realidade, caracterizando-se pela criatividade, responsabilidade e compromisso. Portanto, não se trata de uma técnica, mas de uma postura de vida, de um comportamento humano comprometido pelo processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), outro caminho a ser seguido na implementação de metodologia ativa, consiste na aprendizagem significativa, na indissociabilidade entre teoria e prática, no respeito na autonomia do estudante, no trabalho em pequenos grupos de estudantes, na educação permanente e na avaliação formativa. A ABP, fundamentada em uma abordagem construtivista, parte de um problema construído a partir da realidade onde os estudantes atuam e conhecem que, ao ser aberto no pequeno grupo, seja capaz de produzir dúvidas e desconstrução do conhecimento prévio de cada componente do grupo. Os desequilíbrios são traduzidos em questões de aprendizagem, que os estudantes de forma individualizada fazem a busca em fontes diversificadas e fidedignas. As reflexões realizadas na abertura, aliada à busca, ensejam novos agrupamentos dos membros para nova discussão e produção de novos conhecimentos com a finalidade de soluções criativas que se apliquem em particular ao caso.

Quem é o professor e o estudante em metodologia ativa?

Para Berbel (1998), problematizar não é apenas produzir questões de uma realidade, mas sobretudo expor e discutir os conflitos existentes nesta realidade, entendida como dinâmica e complexa, compreendendo seus determinantes e possibilidades de soluções.

Na problematização, o estudante deve assumir um papel cada vez mais ativo, transcendendo de mero expectador para o sujeito que constrói seu próprio conhecimento, além de desenvolver um perfil ético, comprometido com seu trabalho sensível e criativo, espírito crítico e reflexivo, capacidade de autoavaliação e de avaliação de seus pares e de cooperação com o trabalho em equipe. Além da habilidade cognitiva, o estudante deve preocupar-se, na

mesma medida, com o desenvolvimento de habilidades afetivas e psicomotoras.

Freire, em seu livro *Professora sim, tia não* (2006); descreve as qualidades indispensáveis para o melhor desempenho de professores progressistas, comentados a seguir

- **Humildade:** o professor que, antes, brilhava no palco das salas de aula, que usava a tecnologia, muitas vezes como uma máscara para ocultar sua ignorância; que se armava de discursos estonteantes, não tem espaço nesta nova forma de construir o conhecimento. Os holofotes estão voltados para o estudante que ativamente constrói seu mundo profissional que é infinito de possibilidades. Reconhecer que o brilho é do estudante é um ato de coragem, confiança em si mesmo e respeito a si e aos outros. A humildade é a chave para admitir que todos ignoram algo e que não se pode dominar tudo e é considerar a dinamicidade da produção e da divulgação do conhecimento. Permite, ainda, ao professor, a capacidade de ouvir com atenção a quem o procura, independentemente do seu nível intelectual e é dever do comportamento humano e habilidade democrática. A humildade permite admitir que o professor que ensina também aprende no seu cotidiano. Freire defende em suas reflexões a importância da avaliação como prática pedagógica e, o professor admitir ser avaliado implica em ser humilde, pois “prática não avaliada é fazer por fazer, fazer por costume, por cotidiano, sem consciência, e por isso mesmo atuação sem crítica e sem a prática do repensar”.

- **Amorosidade:** “amor armado”, denominado por Freire, é indispensável ao professor progressista, dirigido não somente aos estudantes, mas ao processo de ensino aprendizagem. Somente

com amor é possível acolher a não aceitação do estudante ao método ativo proposto, é possível acolher sua revolta, sua dificuldade, entre outros sentimentos. A amorosidade é a ferramenta para lutar, denunciar e anunciar. Associado a esta virtude está a coragem: a coragem de amar ao lado da coragem de lutar. É preciso ter coragem para desconstruir o que, há muito, está sedimentado na sociedade: a forma tradicional de transmitir o conhecimento; é preciso ter coragem para resgatar o valor de todos no novo palco de ensino-aprendizagem e aceitar que o brilho é do estudante. Enfim, é preciso ter muita coragem para modificar o que era tão fácil de fazer (tradicional) para uma proposta desafiadora e de respeito mútuo.

- **Tolerância:** requer respeito, ética e disciplina. Não se adquire a tolerância em clima de desrespeito, de repressão. Não é uma forma hipócrita de “aceitar” aquele cuja presença não é agradável. Tolerância é a virtude de conviver com o diferente, aprender com ele e respeitá-lo. Trabalhar com metodologias ativas implica em trabalharmos em pequenos grupos (de 8 estudantes) nos quais se discutem temáticas propostas, utilizando conhecimentos prévios, desconstroem-se aqueles conhecimentos antigos e talvez ultrapassados, para dar lugar ao novo e atualizado. As diferenças, nos pequenos grupos, evidenciam-se e a tolerância é essencial para o convívio. Não se discutem pessoas, mas sim ideias e o respeito e a ética são fundamentais para o exercício da cidadania.

- **Capacidade de decisão:** por princípio, decidir implica em optar por uma coisa contra a outra, por uma pessoa contra a outra, portanto decidir é romper para optar. O professor habilita seus alunos à medida que exercita e demonstra sua capacidade

de decidir, considerando que, para tal virtude, é necessário haver uma criteriosa avaliação, estar atualizado na temática proposta, ter recursos suficientes para comparar e expor possibilidades. A indecisão pode traduzir poucos recursos cognitivos e a postura do indeciso pode ser considerada fraqueza moral ou incompetência profissional, porque o professor não consegue articular atributos cognitivos, afetivos e psicomotores para a ação de decidir. Freire considera que a segurança demanda competência científica, clareza política e integridade ética.

- **Paciência:** por um lado a paciência sozinha conduz ao comodismo, ao imobilismo e à inação; por outro lado, a impaciência pode levar ao ativismo cego, à prática em que não se respeitm as necessárias relações entre tática e estratégia. O discurso do paciente é sempre “bem comportado”, enquanto que do impaciente frequentemente vai além do que a própria realidade suporta, é inflamado, nervoso, descontrolado, arrogante, irrealista, sem limite e se encontra lotado de incosequência e irresponsabilidade. Freire propõe outra qualidade que é a *parcimônia verbal*, isto é admite a constante tensão entre paciência e impaciência. Eis o grande desafio: encontrar o equilíbrio e considerar que, em alguns momentos, pode-se utilizar mais um tempero que outro. Quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente perde o controle do discurso ponderado, porém energético. O professor, no ensino superior, recebe estudantes que nunca tiveram a oportunidade de conhecer outra forma de aprender a não ser a forma tradicional de castração de qualquer iniciativa criativa. Ser impaciente com estes estudantes seria perdê-los ao longo do caminho; é preciso ser paciente para acolher suas necessidades, porém a paciência em dose

elevada poderá incorrer no efeito indesejável da acomodação. Um pouco de energia no discurso do professor resultará na reflexão do estudante de que é imperioso o seu movimento de adaptação ao método.

- **Alegria de viver:** o somatório de todas estas virtudes e o dizer sim à vida contribuem para a construção da escola mais feliz. O excesso de formalidade acaba por distanciar os estudantes do professor e torná-lo antipático, causando rejeição nos estudantes quanto às atividades propostas por ele. Por outro lado, a informalidade pode levar ao comportamento sedutor deste professor, que acaba enganando o estudante fazendo-o acreditar na *lei da vantagem*, do aluno “amiguinho” do professor que consegue tudo. Comportamentos desta natureza ferem qualquer modelo de educação. É preciso criar um ambiente favorável à participação do estudante, onde o estudante sinta prazer em levantar-se pela manhã e conduzir-se à escola. O descontentamento dos professores que *ganham pouco* (?) não pode ser atribuído à presença do estudante na escola; acaso, o jogador de futebol, quando inicia sua carreira naquele time falido do interior, faz gol contra porque ganha pouco? A alegria de viver *contamina* outras pessoas e torna a atividade mais desafiadora uma ação leve e revigorante.

Como se constrói um currículo na utilização da metodologia ativa de ensino-aprendizagem?

Independentemente do método, o que se observa é o conceito de uma construção infundável do conhecimento, isto é, a prática da educação permanente e o conceito de avaliação formativa e contínua. Portanto, abre-se mão da noção de terminalidade na formação do profissional.

A adoção de qualquer caminho exposto anteriormente exige a reconstrução do currículo, que deve considerar a nova concepção de ensino-aprendizagem na direção de um currículo integrador de temas e conteúdos, rompendo com o paradigma da fragmentação e do reducionismo do ensino tradicional, permitindo, ainda, a integração entre ensino/serviço e básico/clínica (na área da saúde).

Um currículo é um plano pedagógico institucional que orienta a aprendizagem dos estudantes de forma sistemática. A essência do *currículo formal* de uma instituição que faz a opção por uma educação tradicional pode ser assim representada:

- transmissão de conhecimentos de professores para alunos;
- plano de ensino que se organiza em disciplinas isoladas;
- as disciplinas são campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques;
- os prazos convencionais para cada disciplina são definidos de forma estereotipada pelo hábito e, algumas vezes, para preterir a carga horária de algum professor em especial;
- as disciplinas consideradas científicas antecedem as técnicas e as atividades práticas são realizadas em laboratórios, onde se reproduzem situações da realidade;
- estudos isolados dos problemas e do contexto social;
- aprendizagem, basicamente, por memorização de acúmulo de conhecimentos transmitidos por livros ou processadas por professores ou outros;
- execução mecânica de procedimentos;
- formam cabeças bem informadas ao invés de pessoas pensantes, criativas e inovadoras; e
- sedimenta a contradição entre a teoria parcelada em disciplinas e a realidade em sua instância totalizadora.

As críticas recebidas ao longo de muitos anos dos currículos formais, fizeram surgir a construção de um *currículo interdisciplinar*, que visa ao agrupamento de disciplinas afins. Nada mudou, uma vez que professores continuaram enclausurados em suas disciplinas e houve um movimento que continuava ignorando a realidade da prática profissional. Outro passo importante foi a elaboração de um currículo por assuntos ou temas, determinando as unidades educacionais, como alimentação, saneamento básico, entre outros. Esta forma aproximou-se mais da realidade da prática profissional, já que os casos foram extraídos de lá. Estimulou-se nos estudantes não mais a memorização, mas a compreensão do problema e a participação ativa deste no processo de construção coletiva do conhecimento.

Não há dúvidas de que se avançou muito nesta maneira de fazer, mas, ainda assim, corria-se o risco de estas unidades tornarem-se disciplinas, principalmente considerando a burocracia institucional e até mesmo a dificuldade de entendimento dos professores inseridos nestas castas, que se sentiram mutilados em suas cargas horárias e pela pouca discussão de sua especialidade, *essas coisas de perda de poder...*

Enfim chegou-se a uma proposta que busca articular dinamicamente trabalho/ensino, prática/teoria, ensino/comunidade, considerando, como base para todas as discussões, os determinantes sociais, econômicos, culturais, geográficos, biológicos e psicológicos. Esta opção pedagógica propõe:

- uma efetiva interação entre ensino e prática profissional;
- real integração entre prática e teoria e imediato contato com a realidade;
- construção de teorias a partir da prática;

- busca de soluções particularizadas para diferentes situações;
- integração ensino/trabalho/comunidade, contribuindo com o cenário real da prática; e
- integração professor/aluno na investigação e busca de soluções.

Não existem protocolos pré-estabelecidos ou algoritmos para a construção de um currículo integrado, mas é importante considerar os critérios mínimos estabelecidos pelo Ministério da Educação e seus Conselhos, porém adaptando-os à realidade local. A construção poderá seguir alguns passos sugeridos por Davini, mostrados a seguir:

- definição de competências que estão e deveriam estar implicadas nas diferentes profissões, considerando a realidade da prática profissional. Será muito interessante se ocorrer esta definição através de um debate envolvendo todos os envolvidos (estudantes, professores e representantes da comunidade);
- definição de atributos para cada competência, considerando os níveis cognitivo, afetivo e psicomotor para cada atributo;
- definir no nível cognitivo, afetivo e psicomotor os conteúdos necessários para, elaborando uma rede de conhecimento para cada competência;
- articular os atributos distintos para a realização de uma determinada ação.

Por fim, é necessário pensar em um processo de avaliação que seja, antes de tudo, processual, que inclua, produza autonomia, diálogos e reflexões coletivas, na busca de caminhos e possibilidades para problemas detectados. Tudo e todos os envolvidos devem ser avaliados: a unidade pelos estudantes e professores, os estudantes

pelos professores, os professores pelos estudantes, os casos pelos estudantes e professores. O docente pode registrar o desenvolvimento do aluno no tocante ao seu desempenho profissional, sua autonomia, criatividade, capacidade de organização, sua participação nos trabalhos grupais. Não se avalia somente o acúmulo de conteúdos, mas, acima de tudo, a evolução do estudante numa construção dialógica da competência profissional.

Referências

ALMEIDA, M. **Diretrizes curriculares para os cursos universitários na área da saúde**. Londrina: Rede Unida, 2003.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Interface-Comum. Saúde Educ.** v. 2, p. 139-154, 1998.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.

DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes; 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2006.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 16.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

ZANOTTO, M.; ROSE, T. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Rev. Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, p. 45-54 2003.

O cinema e sua importância no ensino superior

Giovanna BETINE

Este texto tem como proposta central demonstrar a importância do cinema como atividade no Ensino superior. Para isso, serão expostos aqui alguns elementos cinematográficos como a teoria do cinema, a linguagem cinematográfica e fundamentações de arte e estética, bem como as relações do espectador com o filme.

Entretanto, estes assuntos servirão apenas de base para que o leitor compreenda a relevância do cinema em nível pessoal e social. Com isso será possível aliar estas discussões ao foco deste estudo. Desse modo, a pesquisa discorrerá sobre a relação entre educação superior e cinema, enfatizando o caráter artístico e social da sétima arte e suas contribuições para a formação intelectual, crítica, cultural, interpretativa e perceptiva dos universitários das áreas de Humanas, principalmente. As ideias serão embasadas à luz de teóricos como Marcel Martin, Jacques Aumont (no cinema) e Marcos Napolitano e Rosália Duarte (no âmbito da Educação).

Teoria do cinema e a linguagem cinematográfica

Antes de o cinema ser aquilo que vemos em tela, como filmes cheios de luz, cor, ações, diálogos e manifestações tecnológicas de altíssimo grau, existem, uma teoria e linguagem específicas que fundamentam e norteiam a prática. É necessário conhecer alguns princípios teóricos e conseqüentemente a linguagem que representa esta arte a fim de que a recepção fílmica atinja boa experimentação estética.

Segundo Aumont, “uma teoria é uma atitude que compreende a elaboração de conceitos capazes de analisar um objeto” (2007, p.15). Desse modo, entender o que o Cinema quer nos dizer, por meio de uma manifestação artística, torna possível que seu espectador analise as mensagens expressas na imagem fílmica.

Como menciona Martin,

é preciso aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica. Quanto ao mais, o sentido das imagens pode ser controvertido, assim como o das palavras, e poderíamos dizer que há tantas interpretações de cada filme quantos forem os espectadores. (2007, p.27).

Compreender a teoria que fundamenta a linguagem do cinema permite que os receptores absorvam as imagens muito além delas mesmas, dando-lhes sentidos que sejam modelados pela imaginação, pelo conhecimento e pela própria impressão de realidade que o cinema é capaz de provocar. Quando assistimos a um filme, experimentamos uma realidade artística. Esta sensação de realidade é possível no cinema devido à imagem em movimento – caracte-

terística primeira e mais importante do cinema. O sentimento de real também é proporcionado pelo som, pois ver e ouvir nos insere no ambiente da tela e, assim, vivenciamos o filme como receptores participantes dos eventos ali desenrolados.

Mas existem ainda outros fatores da impressão de realidade, além dos fenômenos de percepção ligados ao material fílmico e ao estado particular em que o telespectador se encontra. A impressão de realidade baseia-se também na coerência do espaço diegético construído pela ficção. Fortemente embasado pelo sistema do verossímil, organizado de forma que cada elemento de ficção pareça corresponder a uma necessidade orgânica e apareça obrigatório com relação a uma suposta realidade, o universo diegético adquire a consistência de um mundo possível, em que a construção, o artifício e o arbitrário são apagados em benefício de uma naturalidade aparente. Esta, como já notamos, deve-se muito ao modo de representação cinematográfica, ao desfile da imagem na tela, que proporciona à ficção a aparência do surgimento factual, da ‘espontaneidade’ do real. (AUMONT, 2007, p.150).

Assim, a linguagem cinematográfica está relacionada a elementos técnicos que garantem a sensação do real e, também, ao papel que a câmera desempenha. Os planos, enquadramentos, movimentos, montagem, etc. são responsáveis por essa impressão de realidade, assim como enraízam a identidade e autonomia do cinema como uma arte independente do teatro e da literatura. O trabalho criador da câmera permite que determinado ângulo de uma imagem exprima uma ideia mesmo sem palavras. Isso também ocorre com os tipos de planos e, em se tratando da montagem fílmica, ela é capaz de por si só suscitar sentimentos no espectador, produzindo efeitos intelectuais, ideológicos, de aproximação ou de

confronto. Tudo depende da atitude estética¹ do apreciador fílmico, conceito que será tratado no próximo item.

A arte e a estética cinematográfica

A relação entre arte e indústria é motivo de inúmeras discussões entre aqueles que defendem que a reprodução massiva anula a aura artística de uma obra. De outro lado, há quem não enxergue nisto um convívio conflituoso, pois a reprodutibilidade não é fator decisivo para excluir a inspiração artística. O fato é que sem a indústria não haveria meios para o cinema ser difundido, principalmente por se tratar de uma arte nascida para a sociedade, não podendo ser de baixa reprodução. Sem contar que as produções cinematográficas necessitam de capital para o seu desenvolvimento e divulgação.

Marcel Martin defende a existência artística do Cinema e argumenta que “de fato, o cinema é uma indústria, mas há que convir que a construção de catedrais também foi, literal e materialmente falando, uma indústria, pela magnitude dos meios técnicos, financeiros e humanos que exigia, o que não impediu a elevação desses prédios rumo à beleza” (2007, p. 14-15).

Ao longo do tempo, o que definiu uma obra como sendo de arte, ou não, foi a presença da “aura”, termo criado por Walter Benjamin em 1935, no artigo *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. A aura é responsável por propiciar uma contemplação artística fora do comum, singular e próxima ao sobrenatu-

1 A atitude estética é um conceito que nasce em Edgar Morin, no livro *Le cinema ou l'homme imaginaire*, em que ele define tal prática como a “conjunção do saber racional e da participação subjetiva” (p.161-162). Marcel Martin também se vale do termo para exprimir suas ideias acerca deste conceito.

ral. Aumont nos beneficia com um conceito de fácil compreensão sobre a aura.

A palavra “aura” designa a auréola luminosa mais ou menos sobrenatural que supostamente emana de certas pessoas ou de certos objetos. A metáfora é portanto clara: se a obra de arte tem uma aura, é porque irradia, emite vibrações particulares, não pode ser vista como objeto comum. (2007, p. 300)

A arte surgiu sem se pretender como tal. O homem primitivo que desenhava gravuras no interior das cavernas não tinha a consciência nem o objetivo de imprimir ali uma obra de arte. Para ele a pintura de animais, por exemplo, servia para dominar, aprisionar, os seres que lhe garantiam a sobrevivência. Antes de primar pela beleza, a arte esteve ligada ao mágico e ao espiritual.

A arte responde a uma necessidade das sociedades, inicialmente ligada à necessidade religiosa, ao sagrado, mas sempre ligada a um desejo de ‘superar’ a condição humana, de chegar a uma experiência e a um conhecimento de ordem transcendental. (AUMONT, 2007, p. 301)

Portanto, a arte provém existencialmente da sociedade e dirige-se à sociedade. Quando Walter Benjamin questiona a reprodução técnica, ele está preocupado com a perda da aura, da essência artística. Para o filósofo, a criação da fotografia reproduzia em série aquilo que antes só podia ser apreciado pessoalmente. Por exemplo, se alguém quisesse contemplar o quadro da *Monalisa*, de Leonardo da Vinci, deveria ir ao museu do Louvre para vivenciar o teor artístico da obra e vê-la originalmente. Com a fotografia, pode-se ver a *Monalisa* a qualquer hora e em qualquer parte do mundo, graças à expansão em massa da imagem fotográfica. Para

Benjamin, quando vemos a cópia em detrimento do original, nos tornamos alheios à aura, excluímos o verdadeiro pelo falso e com isso o verdadeiro sentimento em relação à arte perde seu valor.

Sobre a arte, o que mais se discute é a sua função, seu valor mágico, mas também real, seu poder paralisante e renovador. Por isso, tudo o que se refere a ela será sempre intrigante. E é o estudo das sensações produzidas pelas obras que se chama Estética.

A estética abrange a reflexão sobre os fenômenos de significação considerados como fenômenos artísticos. A estética do cinema é, portanto, o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas. Ela subentende uma concepção do 'belo' e, portanto, do gosto e do prazer do espectador, assim como do teórico. Ela depende da estética geral, disciplina filosófica que diz respeito ao conjunto das artes (AUMONT, 2007, p.15).

Logo, é de vital importância para o cinema ser estudado de acordo com os princípios estéticos. Como já citado, ao falar em cinema falamos em imagem, sua matéria prima. Estudar as mensagens artísticas, que as imagens e as técnicas cinematográficas produzem, contribui para que haja a valoração artística na sociedade. Assim, em nível infantil, juvenil e adulto, por meio de filmes pertinentes a cada faixa etária, haveria maior criticidade em torno das mensagens que cada imagem ostenta. Sabendo que a imagem fílmica é mais implícita do que explícita, ou seja, cabe ao espectador despertar seu significado e resgatá-lo da realidade fílmica, é impossível não incorporar uma atitude estética num filme.

Aumont, no livro *A imagem*, diz que “a imagem é universal, mas sempre particularizada” (2007, p.131). Num primeiro plano, tudo o que assistimos em um filme serve para qualquer pessoa. En-

tretanto, o prazer estético é variável, podendo ser grande, pequeno ou mesmo nulo. Por isso,

para que haja atitude estética é preciso que o espectador mantenha um certo recuo, que não acredite na realidade material e objetiva que aparece na tela, que saiba conscientemente que está diante de uma imagem, um reflexo, uma representação. Ele não deve entregar-se à passividade total diante do enfeitamento sensorial exercido pela imagem, não deve alienar a consciência que possui de estar diante de uma realidade de segundo grau: apenas sob essa condição, a de salvaguardar a liberdade na participação, a imagem é de fato percebida como uma realidade estética e o cinema é uma arte e não um ópio. (MARTIN, 2007, p.28).

A relação que o indivíduo e a sociedade devem nutrir em relação à arte é a de liberdade. Dessa forma, é importante conhecê-la no intuito de que múltiplas interpretações surjam no momento de se assistir a um filme ou observar uma tela, uma escultura etc. Só assim a arte cumprirá seu papel transformador de fugir da realidade para explicar a realidade individual.

Se houver a valorização social de que a arte é de extrema importância em todas as etapas da vida, haverá, conseqüentemente, a formação de uma sociedade menos permissiva e mais participante. No que tange a este artigo, será exposto, no último item, como o Ensino superior, especificamente, pode contribuir para isso.

Visto que vivemos em uma sociedade predominantemente movida pelos meios audiovisuais, estudar o Cinema dentro de sala de aula, além de ser uma disciplina agradável, instiga o jovem a pensar sobre si mesmo e sobre seu meio, motivando-o a desempenhar inúmeras atitudes estéticas como forma de resgatar a arte e sua importância, objetivo que foi visado neste item.

O espectador e suas relações com o filme

As relações que o espectador estabelece com o filme são as mesmas que este indivíduo estabelece com a sociedade. Em outras palavras, no convívio social estabelecemos relações de mediação. Na relação entre aluno e professor, por exemplo, existe o papel mediador do coordenador, seja para resolver questões pertinentes ao curso ou à disciplina, seja para mediar possíveis conflitos entre aluno e professor. Assim também ocorre em níveis empresariais, nos quais recorremos às gerências como mediação entre o cidadão e o chefe de uma instituição, empresa, etc. E assim sucessivamente.

Na relação entre o filme e o espectador, a mediação é feita pela imagem. É ela a divisão entre a realidade vivenciada e a realidade ficcional. É ela quem nos retira de um “mundo” e nos insere em outro que, ali representado, se torna possível, ainda que esteja sob o domínio do fantasioso e do simbólico.

Nas palavras de Aumont, uma das razões essenciais para que se produzam imagens é “a que provém da vinculação da imagem em geral com o domínio do simbólico, o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade” (2007, p.78).

Contudo, a imagem nunca é a mesma. Ela depende do sentido que seu espectador ele atribui, um espectador participante. Por isso, é complexo definir o espectador em categoria única. Sua posição analítica depende de suas crenças, ideologias etc. Transferindo este universo para a sala de aula, um aluno de Ensino superior com posição ideológica socialista pode abominar produções filmicas que priorizam efeitos especiais em troca de um conteúdo contestador. Ao contrário, um aluno com posição liberal terá seu gosto voltado para filmes em que a “pirotecnia” predomina, defi-

nindo produções alternativas como “paradas”. É claro que isto não é regra, mas se configura como uma tendência comum entre os apreciadores fílmicos.

O mesmo ocorre no nível das crenças. Um filme que retrata o cenário do Oriente Médio pode gerar inúmeras controvérsias sobre religião e as imagens podem ser interpretadas de diferentes formas, dependendo dos dogmas de cada estudante. Filmes que retratam o lado negativo da Igreja Católica também despertam discussões dentro e fora de sala de aula.

Filmes de forte apelação sexual podem ser encarados com naturalidade por uns e com indignação por outros. Dessa forma, definir o espectador fílmico é perceber a multiplicidade de significações que uma imagem pode alcançar. Logo, a riqueza que a arte fílmica produz é valiosa. A mesma imagem vista por milhões de pessoas não conterà o mesmo sentido. Vejamos algumas considerações sobre o sujeito-espectador.

Esse sujeito não é de definição simples, e muitas determinações diferentes, até contraditórias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). (AUMONT, 2007, p.77).

Dessa maneira, assistir a um filme é uma atividade de introspecção. Para que se entenda uma mensagem é necessário recorrer ao próprio reservatório sensível e intelectual, que, então, será transposto para a obra fílmica. Outro ponto positivo que o hábito de assistir a filmes pode estimular é uma relação apurada entre o espectador e seu olhar para o mundo. Na tela, vemos um personagem e dele extraímos condutas semelhantes ou opostas às nos-

sas. Com ele, confrontamos ou partilhamos pontos de vistas, pois, consciente ou inconscientemente, depositamos nossos preconceitos sobre algo ou alguém.

Este processo de diálogo com o filme é definido por Aumont como “prazer do reconhecimento”.

Reconhecer o mundo visual em uma imagem pode ser útil, além de provocar também um prazer específico. Está fora de dúvida que uma das razões essenciais do desenvolvimento da arte representativa, naturalista ou menos naturalista, resulta da satisfação psicológica pressuposta pelo fato de “reencontrar” uma experiência visual em uma imagem, sob forma ao mesmo tempo repetitiva, condensada e dominável. (2007, p.83).

É interessante pensar que a imagem não é fruto de uma cultura somente brasileira, ou europeia, ou norte-americana, etc. Ela é produzida e desfrutada por todos os povos e em todas as épocas. É fruto de uma experiência absolutamente humana de registrar e representar aquilo que se vê, que se sente. Seja por mediação entre o homem e o real, seja por uma manifestação do simbólico, a imagem continuará exercendo um papel de importância imensurável. E assistir a filmes será sempre uma experiência surpreendente, mas também de reconhecimento.

O cinema no ensino superior e sua importância social

De maneira geral, o hábito de ver filmes se enquadra em uma atividade praticada nos fins de semana ou num momento em que se quer descansar do trabalho diário. É utilizado, em grande maioria, como uma prática de lazer. Contudo, assim como desfrutar do cinema, é importante pensar sobre o que o Cinema oferta.

Ora, ao falarmos em pensamento, reflexão ou produção de sentidos, adentramos o campo do saber e da pesquisa. Visto que a função primária da Universidade é motivar o estudo, a crítica e o interesse pelo conhecimento, nada mais apropriado do que estimular o uso de filmes em sala de aula como disciplina inerente à grade curricular, disciplina direcionada para o conhecimento das mídias, da cultura e, acima de tudo, para a valorização da educação como núcleo de interação social.

A universidade permite que os conteúdos sejam mais apurados, exigindo do aluno um esforço crítico maior do que lhe era cobrado no Ensino Fundamental e Médio. Logo, introduzir propostas a serem abordadas e debatidas profundamente se configura imprescindível no Ensino superior. O filme abre caminhos para infinitas vertentes de debates e trabalhos e, além disso, condensa em si mesmo um meio de lazer descomprometido, mas também de criterioso esforço intelectual.

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2009, p.11-12).

Mesmo sendo o cinema capaz de tamanhos benefícios, a Educação – e aqui especificamente a Educação Superior – coloca barreiras para aliar a introdução de filmes como atividade curricular integrante, utilizando-os o filme apenas em nível complementar. Em cursos como Jornalismo, Publicidade, Artes, Letras, Pedagogia, seria interessante que houvesse o estímulo pelo gosto à arte entre os jovens por meio do recurso audiovisual cinematográfico.

Rosália Duarte defende o Cinema como algo a ser trabalhado constantemente com os alunos, até mesmo pela forte influência que os audiovisuais têm na sociedade.

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Defendemos o direito de acesso amplo e universal ao conhecimento, mas não defendemos o direito de acesso ao cinema – o Brasil é um dos países em que o ingresso do cinema está entre os mais caros do mundo. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento? Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. Afinal, educação não tem mesmo nada a ver com cinema? Atividades pedagógicas e imagens filmicas são, necessariamente, incompatíveis? Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária?

É possível que essa atitude se deva, em parte, a uma crença, mais ou menos comum, de que a relação com produtos audiovisuais (cinema e tevê, principalmente) atuam de modo negativo na formação de leitores e contribui para o desinteresse por atividades pedagógicas assentadas em linguagem escrita. Mas, depois de mais um século da criação do cinema, como poderemos acreditar que existam fronteiras intransponíveis entre linguagem escrita e linguagem audiovisual? (2006, p. 20-21).

Na área de Comunicação, por exemplo, estudar cinema seria importante não apenas pela ampliação da reserva cultural, mas também pelo fato de a sétima arte fazer parte do que se chama

“indústria cultural”. A discussão levantada por Benjamin, como discorrido anteriormente, sobre a reprodutibilidade em massa da arte, é um tema interessante para ser estudado com acadêmicos da Comunicação.

Assim, dedicar uma disciplina exclusiva ao estudo da linguagem cinematográfica elucidaria as relações entre arte e indústria pelo viés relevante para a Comunicação. O filme reúne simultaneamente elementos como a imagem, o som, a música, efeitos especiais, a dramatização, angulações diversas, uso ou não da cor, o movimento, entre tantas outras coisas, que seria impossível ignorá-lo como mídia rica industrial e culturalmente.

Além disso, a narrativa fílmica é sedutora e, por isso, capaz de despertar no universitário, ideias em que possivelmente, ele não havia pensado. Ainda dentro do contexto da Comunicação, o professor, ao trabalhar a disciplina de ética, pode ilustrar a teoria contida na bibliografia de apoio com o auxílio de filmes que retratem o universo jornalístico e que explorem a ética ou a falta dela.

Produções como *Cidadão Kane* (Orson Welles – 1940), *A embriaguez do sucesso* (A. Mackendrick – 1957), *Todos os homens do presidente* (Alan J. Pakula – 1976), *O povo contra Larry Flynt* (Miloš Forman – 1996), etc. abordam a ética jornalística como centro da narrativa. Todos estes filmes aqui citados são histórias baseadas em fatos reais. Assim, ao trabalhar estas produções em classe, o docente ilustraria toda a teoria aplicada tendo, como apoio, histórias de jornalistas marcantes – positiva e negativamente – a que dificilmente os alunos teriam acesso se não fosse por meio do filme.

É de extrema importância que o Ensino superior esteja atento não apenas ao cumprimento quantitativo dos assuntos curriculares. O professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, precisa estimular novas formas de aprendizado. Por isso, expor as-

suntos dentro da classe e aprofundá-los caracteriza-se como forma de realçar o conteúdo. Aliar texto escrito e audiovisual é uma interação harmônica entre formas distintas de comunicar, que, se bem conduzidas, resultam em algo primoroso, fruto de uma atividade ilustrativa.

Esta alternativa é descrita por Rosália Duarte em seu livro *Cinema e educação*.

Cruzar textos fílmicos e textos acadêmicos é uma excelente estratégia para trabalhar temáticas complexas com estudantes de ensino médio e superior. Assim, por exemplo, associar textos sobre guerra a filmes como 'Glória feita de sangue' (Stanley Kubrick, 1957), 'Nascido para matar' (Stanley Kubrick, 1987), 'Amargo regresso' (Hal Ashby, 1978) ou 'Apocalypse Now' (Francis Ford Coppola, 1979), só para ficar nos mais conhecidos, favorece a aproximação dos estudantes com o tema, pois a imagem em movimento tende a colocar ao alcance do espectador realidades e experiências muito distintas. Além disso, esse recurso permite abordar o problema sob diversos aspectos e perspectivas. (2006, p.91-92).

Ao trabalhar com a Arte em nível superior, a universidade não forma apenas pessoas providas de bagagem cultural exclusivamente para o proveito individual. Se bem trabalhadas, as atividades ligadas ao cinema contribuirão, também, em nível social. Em outras palavras, a Arte é capaz de promover diálogo com outras culturas e valores que, observados num contexto fílmico, propiciam interação com aquilo que antes era desconhecido e, por vezes, vistos de forma preconceituosa. Se este meio audiovisual pode acrescentar tanto assim no âmbito da Educação, pode ser ainda mais valioso socialmente. Aquilo que acrescenta para a Educação acrescenta para a sociedade.

Longe de ser uma apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação geral dessas pessoas e contribui para distingui-las socialmente. (...) E o que isso tem a ver com a educação? Por que o gosto ou a preferência por uma determinada forma de arte cultural deveria interessar professores e pesquisadores dessa área? Se pensarmos a educação como um processo de socialização, esse tema torna-se bastante relevante para nós. (DUARTE, 2006, p.14).

Ademais, no momento em que a Universidade aprova a aplicação de disciplinas como o Cinema e sua importância cultural e social, isso provoca no aluno o interesse em se manter participante. Se o docente universitário alia o conteúdo de sua disciplina a filmes com a mesma temática, o aluno irá constatar que o que foi ensinado pelo professor tem fundamentação visual, sendo, na maioria dos casos, por meio de filmes baseados em contexto histórico, econômico, cultural, provenientes da realidade.

Prova de que o Cinema é capaz de transformação social é o engajamento que ele provocou nos jovens na época da ditadura militar. Nesse contexto, esta arte/indústria contribuiu para a ousadia do jovem em combater a estrutura política vigente em nome daquilo que consideravam justo. Isto não representa apenas uma atitude de caráter intelectual. Não. Isso é fruto dos valores de Educação e Sociedade fortemente entrelaçados.

A intenção deste artigo não é conceituar a Educação como algo que se aprende entre os muros de uma Universidade ou que se memoriza pelo método da “decoreba”. Aqui, visa-se demonstrar que o Ensino superior deve funcionar não como algo preso a manuais, apostilas e almanaques. Este ensino deve condizer a seu atributo de “Superior” e se desgarrar dos moldes que não vinculem o aprendizado teórico à sua aplicação. É do debate que nasce

o senso crítico e a noção de ser alguém socialmente participante e responsável ou, melhor dizendo, um cidadão.

Ainda que seja radical afirmar isso com veemência, não é possível haver cidadãos conscientes de seu papel senão por meio da Educação. Nos ensinamentos Médio e Fundamental o aluno tem (ou deveria ter) uma base da importância do senso crítico. Mas é no Ensino superior, em que a fase adulta exige maturidade, que o docente precisa aplicar isso em sala de aula e o discente deve responder com sua participação e curiosidade em aprofundar o ensinado. Para se ter uma ideia da importância do cinema na época da ditadura militar, vejamos o que a autora diz acerca do movimento cineclubista.

Impulsionado por estudantes, adolescentes e jovens que viam no cinema um instrumento de transformação da realidade e de luta política, o movimento cineclubista desempenhou papel importante no cenário cultural e político brasileiro, especialmente durante a ditadura militar, atuando como espaço democrático de debates políticos quanto como centro de formação cultural. A ação ‘pedagógica’ desses clubes e cinematecas, associada a uma rede de socialização mais ampla, construiu um cenário privilegiado de aprendizagem informal de cinema, de troca de saberes e informações, de leitura e discussão de artigos sobre o assunto. Essa prática terminou por atribuir valor a certos filmes (e/ou cinematografias), legitimando certas maneiras de ver e fazer cinema. (DUARTE, 2006, p.79-80).

Outra vantagem de incorporar o Cinema à universidade é que, ao término do filme, temos vontade de trocar conclusões com outras pessoas. Contudo, nem sempre encontramos alguém disposto a isso ou que tenha visto o filme de que estamos falando. Em sala de aula, a faixa etária comum favorece que o diálogo aconteça

com maior articulação e, uma vez que todos os alunos assistiram ao filme ao mesmo tempo, as ideias que estiverem borbulhando podem ser expostas com um objetivo comum: trocar experiências e ouvir do outro aquilo que também havia observado ou, melhor ainda, ver que o colega reparou em algo que eu não havia percebido. Esta troca enriquecedora cumpre o papel pedagógico e social inerente à linguagem cinematográfica.

A significação de filmes também não se dá de modo exclusivamente individual. Esse é um processo eminentemente coletivo, no qual o discurso do outro é tão constitutivo das nossas ideias e opiniões quanto o nosso próprio discurso. Espectadores de cinema, cinéfilos ou não, sabem, pela experiência, que o(s) sentido(s) do filme nunca é(são) dado(s) nele próprio e nunca é(são) apreendidos(s) individualmente – daí a ‘absoluta necessidade’ que afirmam ter de falar dos filmes que veem com outros espectadores. (DUARTE, 2006, p.75).

No momento em que o Ensino superior incluir a linguagem cinematográfica como disciplina, o prazer da aprendizagem estará atrelado à produção de conhecimento e a universidade cumprirá seu papel de formação crítica e inovadora. Tão importante quanto a leitura de livros literários e científicos, o Cinema se destaca como a Arte mais moderna que temos. Se na literatura é a imaginação do leitor que atribui as características físicas e psicológicas a uma personagem, no Cinema a imagem está ali pronta. Porém, ela não diz tudo, é necessário que se extraia a interpretação. Por vezes, para abstrair o sentido de uma imagem é preciso conhecer a linguagem cinematográfica que a sustenta, como forma de integrar teoria e técnica.

Se os alunos universitários se queixam de teorias maçantes é porque sentem falta de um elemento que traduz nosso presente

século: a predominância do áudio e do visual. Assim, se a disciplina de cinema trabalhar com outras matérias de forma a praticar a interdisciplinaridade, teremos alunos que, além de absorverem o conhecimento de maneira agradável, terão a curiosidade aguçada em buscar o novo.

A interdisciplinaridade é uma forma de mostrar aos alunos que o conhecimento nunca é isolado. A diversidade de temas explorados pelo cinema abrange conteúdos que vão de filmes históricos, documentais, musicais, biográficos, a filmes de tensão psicológica, de costumes sócio culturais, políticos, comédias, desenhos, filmes de fantasia, filmes de julgamento e por aí a fora.

Logo, vemos que, se houver um bom diálogo entre os docentes, o professor de cinema, além de ensinar a teoria cinematográfica e passar os filmes que considera fundamentais, pode e deve compartilhar com os alunos as produções fílmicas que dão embasamento para os assuntos aprendidos nas outras disciplinas e, claro, propor atividades em que os alunos relacionem o conteúdo fílmico ao teórico estudado em outra matéria. Dessa forma, mais que ensinar sobre algo, o cinema pode ajudar os universitários a também apreenderem.

A imagem em movimento remete as pessoas para um universo semelhante ao real, porém muito mais libertador. Isso porque a imagem faz o ser humano entrar em contato com possibilidades que ele não viveu, mas que poderia ter vivido ou ainda poderá viver, com culturas melhores ou piores, mas que ilustram pessoas que têm os mesmos anseios que os nossos. Este é o caráter libertário do Cinema. Ignorar que isto seja trabalhado no meio acadêmico é desprezar que, como afirma Rosália Duarte,

(...) o homem do século XX jamais seria o que se é se não tivesse entrado em contato com a imagem em

movimento, independentemente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa”.(2006, p.18).

Tendo em vista a transformação que a imagem artística comporta, cabe à Universidade consentir que o Cinema não ocupe espaço apenas de lazer entre os universitários, mas que exerça suporte reflexivo e que tenha sua importância realçada. Neste caso, a Arte cumpriria sua função de jamais ser neutra.

Referências

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. *A estética do filme*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e comunicação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARTIN, Marcel. *A Linguagem cinematográfica*. 2. ed. São Paulo: Brazilianense, 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

O Quizz na sala de aula universitária

Francisco Ramirez MARTINS JUNIOR

Nessa nova era da educação, em que os alunos são cada vez mais ativos, inquietos, sedentos por atividades, é uma constatação lógica que as aulas não devam mais ser como costumavam, ou ainda costumam em muitos lugares. Sendo assim, o papel do professor é modificado também de acordo com o contexto do período e local nos quais está inserido.

O primeiro passo necessário para o docente entender e se posicionar nesse contexto é despertar e voltar o olhar para os alunos, ou seja, perceber que a aula totalmente expositiva e monótona não cativa a atenção de seus alunos, e, conseqüentemente, não consegue fazer com que os ensinamentos propostos sejam aprendidos.

Essa necessidade do despertar por parte dos docentes se torna imprescindível no ato de ensinar. Um dos maiores obstáculos para que isso não aconteça é a posição em que alguns professores se colocam, como pessoas superiores, fazendo com que a atenção seja voltada a eles mesmos e não aos alunos. E quando o despertar acontece, o professor passa a ter dúvidas em relação aos métodos

pedagógicos para aplicar nessas situações de necessidade de mudança da filosofia de trabalho na sala de aula.

É aí que pesquisas e estudos em relação às inteligências múltiplas, dinâmicas de grupo ao aprender através de jogos se tornam estudos primordiais para se implantar essas didáticas.

Extraindo de estudos as técnicas e o “como fazer” o ensino, o professor conseguirá de volta a atenção dos alunos à aula, mas é necessário que os faça agir, movimentar e participar.

O despertar

A aula é dada como sempre, mas os alunos não parecem atentos, ou não parecem interessados no que está sendo dito. Muitos motivos podem interferir para que isso esteja acontecendo, e muitas desculpas também estão prontas para que o professor se defenda de outros colegas ou de si mesmo. Dentre essas desculpas a maioria é conhecida. Por exemplo: os alunos não querem aprender, a matéria é complicada, o ambiente não ajuda, falta estrutura da universidade, os alunos querem apenas o diploma, e muitas outras que poderiam ser apontadas, mas não é o mais importante, o que mais importa é como modificar isso.

Como foi dito, o passo inicial está no despertar do professor em relação à sala, ou seja, é necessário que ele olhe para os alunos, se envolva com a classe, analise se está existindo uma resposta positiva dos alunos em relação ao que está sendo apresentado. Muito professor, para poupar esforços, se nega a olhar para esse público que está diante de sua aula, principalmente quando não está inserido como devia na organização do curso, na formação dos alunos, ou seja, no resultado final do curso.

Quando, por alguma razão, esse despertar acontece, é que o professor se dá conta do quanto poderia estar melhor com relação à troca de conhecimento e experiência que propicia a todas aquelas pessoas que assistem à sua aula. E olhando para essas pessoas é que se preocupará com o conhecimento que está sendo assimilado, e se elas realmente estão assimilando algo.

Despertando para o seu papel principal, o professor buscará trazer novos fazeres didáticos para a sala de aula, para que, de alguma maneira diferente do que vinha fazendo, ele possa enriquecer os seus alunos com seu conhecimento, e essa maneira diferente é que o fará procurar por técnicas pedagógicas que deixem os alunos mais ativos, explorando o que pode atrair mais a atenção deles.

As inteligências múltiplas

As inteligências múltiplas explicadas no Brasil por Celso Antunes (1998) são áreas do cérebro que abrigam diferentes inteligências. Howard Gardner desenvolveu e caracterizou oito: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista e inteligências pessoais (que são a intrapessoal e interpessoal). Isso quer dizer que cada indivíduo pode desenvolver, em maior ou menor potencial, cada uma dessas inteligências.

É muito importante, nesses novos tempos da educação, que o professor conheça as inteligências múltiplas e que possa identificá-las em seus alunos, para captar, através de alguma inteligência dessas apontadas, se o aluno absorveu e compreendeu os conteúdos ministrados durante a aula. Celso Antunes nos diz que a escola, através dessa teoria, sofre uma transformação de paradigma e se torna um centro estimulador de inteligências, e que essa transfor-

mação se dá em consequência no ato pedagógico e não apenas na estrutura da instituição:

Essa tendência estimuladora da escola pode ser mais vista como um novo paradigma de compreensão do ser humano que abandona sua avaliação através de sistemas limitados e o percebe com acentuada amplitude linguística, lógico-matemática, criativa, sonora, cines-tésica, naturalista e, principalmente, emocional. (ANTUNES, 2008 p. 13).

Quando existe o entendimento do professor de que seu público é diversificado por essas inteligências, ele terá a oportunidade de, através de projetos, dinâmicas e jogos, estimular essas inteligências e assim aumentar as possibilidades de aprendizado dos seus alunos.

Para compreender como utilizar métodos e meios de trabalhar com as inteligências múltiplas, Celso Antunes, em *As inteligências múltiplas e seus estímulos*, mostra como é a manifestação de cada inteligência e como tem que ser estimulado o aluno em relação a essa inteligência, fundamentado por Piaget.

Já o mesmo Celso Antunes, em *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*, explica como colocar nos conteúdos escolares práticas que utilizaram e trabalharam com as inteligências múltiplas, sendo muitas vezes aplicadas em qualquer disciplina curricular. Por exemplo, em qualquer matéria podem-se utilizar médias estatísticas ou gráficos de determinado assunto, trabalhando assim com a inteligência lógico-matemática, e para cada inteligência existem diversos meios de estimulação.

Sabendo como identificá-las e estimula-las, as inteligências múltiplas tornam-se uma grande ferramenta do professor para o uso de atividades que remetam a essas inteligências. Assim, au-

xiliam para que os docentes possam, ao estimular a construção do conhecimento, também ativar o desenvolvimento de cada inteligência em seus alunos, exercendo assim um papel ainda mais importante na vida pessoal do aluno.

O aluno pode, desse modo, sentir-se valorizado ao perceber que é capaz de aprender e compreender o que está sendo apresentado em classe, que não é excluído do processo de aprendizagem e tem as mesmas oportunidades que os outros colegas tiveram de demonstrar que aprenderam.

Dinâmicas de grupo

As dinâmicas de grupo são bem utilizadas para que os alunos trabalhem em equipe, sejam ativos e que as aulas não fiquem cansativas por serem sempre expositivas.

Compreendendo que a sala de aula é um centro de trabalho, como diz Celso Antunes em *Técnicas pedagógicas de dinâmicas de grupo*, o professor conduz um estudo dirigido para os grupos que, então, pesquisam, discutem, tiram conclusões sobre o assunto desejado, e coloca em debate o tema e complementa, quando necessário, as conclusões tiradas pelas equipes. Desse modo ele estará realmente ajudando o aluno a aprender, porque, ao final de um trabalho de dinâmica as equipes ouviram os colegas, refletiram, pensaram, concluíram com analogias e, ainda, ouviram o professor nas conclusões a que não chegaram e nas questões mais complicadas, assimilando o conteúdo de maneira muito mais eficaz. Geralmente o final do trabalho é comentado por todos, pois foi de bom proveito.

Ainda segundo Celso Antunes, essa é a forma moderna de dar aula; nela a valorização dos trabalhos em grupos de maneira

ativa desenvolve também aos alunos ao inseri-los na sociedade ou comunidade que pertencem, pois o “diálogo é a mais aperfeiçoada forma de atividade social”. Se o professor continua sendo apenas um expositor de ideias sem troca, ele estará sendo antidemocrático como há muito acontece na educação.

A dinâmica de grupo, então, se torna ferramenta importante nas mãos do professor, para que ele utilize e consiga motivar seu aluno a buscar respostas, a interagir com a classe, a trabalhar em equipe, a utilizar de seu próprio esforço para chegar a um resultado, assim desenvolvendo o pensamento reflexivo e criador.

Aprendendo com jogos

Outra técnica didática de aprendizagem que pode ser adotada pelos docentes nas universidades é a técnica de aprender com jogos. Envolve a vontade de superar desafios, de vencer, competir, que está sempre embutida no ser humano, inclusive no aluno universitário. Estabelecendo uma relação de aprendizado com alguns jogos que sejam compatíveis, é claro, com a faixa de idade e mentalidade da turma, pode-se ter resultados satisfatórios, além de estimular a busca pelas soluções.

Ao ensinar devemos considerar importante o método ativo e o trabalho em equipes, atuações pedagógicas que favorecem a aprendizagem do aluno. Com os métodos ativos incentivamos o aluno a pesquisar, a obter o conhecimento pela busca dele, e não apenas pela transmissão do professor. Além disso, é importante que o professor fale numa linguagem entendida pelos alunos, pois, quando a linguagem foge do conhecido do público, existe uma dispersão natural, já que aquilo que está sendo dito não é compre-

endido. O que fica caracterizado no método ativo é que compreender é inventar ou reconstruir, e não repetir.

Quando o professor apenas transmite algo para os alunos de maneira expositiva, não há o incentivo à busca pelo conhecimento.

Os jogos favorecem o trabalho com situações-problema, que Lino de Macedo (2000), em *Aprender com jogos e situações-problema*, muito bem exemplifica dizendo que os “pontos de impasse durante as partidas exigem decisões importantes para garantir um bom resultado”, desencadeando assim análises diferentes, unindo conhecimento e aprendizagem. Aí cabe ao professor fazer uma analogia entre aquelas análises e situações-problema e a matéria que lhe cabe ensinar, “construindo procedimentos, imagens e atitudes em relação a um objeto que foi experimentado num contexto de desafios ou de problemas.”

O jogo faz com que se formulem hipóteses diferentes para uma situação e que elas sejam testadas. O aprender, visto neste contexto, consiste em aprender a perguntar e buscar soluções.

É importante o papel do professor que propõe o aprendizado com atividades que favorecem a construção do conhecimento. Não basta apenas utilizar os jogos como passatempo para os alunos; é necessário um bom planejamento e a previsão dos resultados que poderão ser obtidos quando se propõem tais atividades em classe.

Quizz na sala de aula

Com base nos estudos apresentados neste texto, é interessante fazer um exercício de pensamento sobre novas técnicas didáticas de aprendizagem. São conceitos que se mostram valiosos e reconhecidamente necessários no momento atual das universidades e faculdades, em que está inserido o docente do ensino superior.

A nossa proposta é de elaboração de quizz, game, ou jogo de perguntas e respostas, em que os alunos, através de equipes, participam de disputas periódicas (etapas) relacionadas sempre à matéria apresentada pelo professor, como se estivessem num campeonato em um programa de TV, que geralmente utilizam essa técnica para entretenimento. Acreditamos que, motivando-os a estarem bem preparados para a disputa, estamos motivando-os também para a busca de conhecimentos para a sua formação profissional.

Não discutimos aqui as questões pedagógicas que envolvem o conceito de avaliação; nosso enfoque está na motivação e participação e, por isso, sugerimos pontuações a até mesmo notas, caso os professores as considerem necessárias.

Quanto ao Quizz, primeiramente acontece a formação de equipes como nas dinâmicas de grupo, através de formação natural ou artificial dependendo da necessidade da classe, sempre deixando que os alunos se sintam livres para eventualmente trocarem de grupos ao final de períodos estabelecidos, caso não se sintam bem com os colegas selecionados. É importante, nesse caso, que os alunos procurem realmente cobrar uns aos outros suas tarefas e estudos para que não prejudiquem toda a equipe. Numa equipe de cinco alunos, por exemplo, existem os alunos que tem mais facilidade em alguma das inteligências múltiplas apresentadas acima, assim cada um poderá ser responsável por determinada área de abrangência do quizz, isso tem de ser levado em conta também no momento em que se formam as equipes, para que não haja um desequilíbrio muito grande.

As equipes têm de se preparar para as etapas de acordo com as indicações e encaminhamentos determinados pelo professor, como um estudo dirigido, para que assim o cronograma da matéria seja cumprido, e em cada uma dessas etapas é interessante explorar

diferentes inteligências, sendo uma etapa linguística, outra lógico-matemática, outra espacial, outra sonora etc. Para que assim as oportunidades de demonstrarem que aprenderam sejam iguais a todos os alunos, pois cada aluno mostrará através da inteligência que tem mais facilidade, sem esquecer, é claro, de incentivar que o aluno também se desenvolva em outras inteligências.

As etapas serão realizadas após o assunto ser discutido, supondo que o professor tenha quatro aulas semanais com a turma, nas duas primeiras aulas semanais o assunto é apresentado, discutido, e dele são levantados hipóteses, dúvidas e exemplos; nas duas próximas aulas haverá, então, a disputa do quizz. As equipes preparam-se através do que já foi apresentado e buscam, pela motivação, de vencer complementos que os fazem compreender melhor o assunto proposto, e procuram também pensar nas aplicações possíveis que o assunto pode supor. Assim as disputas serão muito proveitosas não só para quem está participando ativamente naquele momento, como para os alunos que estão acompanhando a disputa, já que estão inseridos no clima da atividade.

As equipes são responsáveis pela elaboração de um banco de questões para cada assunto trabalhado.

Quanto às avaliações, cabe ao professor definir o peso que será dado, mas é necessário que se tenha alguma nota envolvida para aluno e equipe vencedores, nem que sejam pontos de bonificação, ou uma pequena porcentagem da nota final, já que esse será o maior combustível para o aluno se esforçar para dominar o assunto, para vencer. Acreditamos que os jovens são motivados pela disputa; há exemplos na vida pessoal, no esporte, na política e em diversas questões para ratificar esse pensamento, e são mais motivados ainda se, além da disputa, obtiverem algum benefício em troca, no caso do ensino superior, pontos na nota se faz neces-

sária a pontuação individual e coletiva, além da rotação entre as participantes que respondem, para que não aconteçam injustiças.

A metodologia (funcionamento) do quizz se baseia em perguntas e respostas, não sendo apenas expositivas. De acordo com a sugestão de trabalhar com as inteligências múltiplas, dependendo da etapa, podem-se propor por músicas, mímicas, exemplos práticos. Enfim, deve haver a variação necessária para trabalhar com atividades que envolvam o maior número de inteligências múltiplas possível para atender a todos na classe.

São formadas equipes de acordo com o número de alunos da classe, mas é recomendado que não se passe de cinco alunos por equipe para não haver acomodação de algum integrante e garantir que todos participem das tarefas, sendo o ideal grupos de quatro alunos.

Em cada equipe pode existir um capitão, que terá maior poder de decisão sobre quem participa da prova, não sendo impedido de participar como os outros integrantes. Adisputa ocorre entre duas equipes por vez, e quem vencer a disputa segue na competição, enfrentando o vencedor da outra disputa (no caso de quatro equipes na sala). Para se criar o clima da competição é interessante formar duas bancadas à frente da sala, e, por meio de alguma ferramenta (como um martelo de plástico com barulho), a equipe que bater primeiro tem direito à resposta. Cada resposta pode valer um ponto ou dez pontos, de acordo com o que o professor preferir. Esses pontos são independentes dos pontos da nota atribuída, são apenas pontos para eleger o vencedor do quizz. Ao final da etapa, a equipe vencedora recebe um bônus diferenciado que será adicionado aos pontos do jogo e, ao final do bimestre/semestre/ano, serão somados para se chegar à equipe campeã da classe, e essa equipe será

recompensada com uma nota na média final, pré-estabelecida no início das aulas.

Com tudo que foi explanado acima, espera-se que o resultado do quizz seja uma maior absorção da matéria oferecida, que os alunos possam, através de um game, como técnica didática, aprender a pesquisar, aprender a buscar as respostas, facilitando assim o aprendizado durante toda a vida acadêmica.

Também na vida profissional nada é dado pronto e sempre se faz necessário pesquisar e correr atrás de informações importantes para cumprir as funções exigidas. Reflexos importantes dessas atividades podem ser sentidos no *feedback* que é dado pelos alunos tanto durante as atividades quanto nas avaliações, em outras atividades ou provas.

Assim como todas as propostas didáticas oferecidas pelo professor no início de uma matéria, é importante que a classe em questão concorde e aceite essas propostas, para que haja uma situação de comprometimento entre classe e professor e, dessa maneira, o professor diminui a distância histórica que existe entre aluno e ele.

Sendo parte integrante de um projeto, jogo ou dinâmica, o professor se torna mais acessível, mais próximo, deixando a relação mais aproximada e, conseqüentemente, mais aberta para que o aluno se sinta à vontade para tirar dúvidas e resolver questões que se apresentam como problemas na vida escolar do aluno.

Considerações finais

Ser docente no ensino superior hoje deve representar não somente uma complementação salarial à função profissional fora da educação, e sim ser entendido como uma profissão de muita responsabilidade e muita importância, o que não acontece com mui-

tos professores universitários, os quais têm sua vida profissional ativa em suas funções específicas fora das universidades, e dedicam o tempo que lhes sobra a “dar aulas”, sem compromissos maiores com outros professores, com a instituição em seus projetos pedagógicos e, principalmente, com os alunos que ali estão para buscar um futuro de sucesso em suas carreiras escolhidas.

Reconhecemos a necessidade de novas práticas didáticas, como a proposta neste artigo, pois esse tipo de professor, professor que não é professor por formação pedagógica, muitas vezes apenas chega às salas de aulas para “dar a aula” e voltar aos seus aposentos, e esse “dar a aula” se constitui basicamente nas exaustivas aulas expositivas acompanhadas de lousas cheias, as quais não despertam o mínimo interesse na maioria absoluta dos alunos ali presentes, muitas vezes sedentos de conhecimento, mas que não são estimulados de maneira correta. É preciso que o professor compreenda sua real função: favorecer a construção do conhecimento por meio da ação do próprio aluno, e não fazer o aluno simplesmente repetir o que foi dito ou escrito.

Muitos professores ainda mantêm distância dos alunos, para não serem contestados ou questionados por alunos com perguntas complicadas; outros procuram, ainda, demonstrar superioridade por meio da linguagem utilizada, difícil e rebuscada, para estabelecer a distância.

O despertar relatado no texto se refere à percepção por parte do professor da importância da função exercida na docência, para que ele busque bases e técnicas didáticas para utilizar, da maneira mais eficiente possível, nas aulas apresentadas, tendo como objetivo o aprendizado do aluno e não somente a exposição do próprio conhecimento adquirido durante os longos anos de vida. A nosso ver, quando essa consciência é estabelecida na mente do docente,

ele passa a ter uma preocupação constante em relação às aplicações didáticas que coloca em aula, pois sente que precisa atingir os alunos de uma maneira que eles possam compreender de fato o que ele está imaginando que compreendam.

As inteligências múltiplas, as dinâmicas de grupo e os jogos foram estudados por pesquisadores da Pedagogia para que os professores obtivessem sucesso em suas aplicações dentro da sala de aula. Devido a desses estudos o professor consciente tem diversas ferramentas para apresentar o conteúdo desejado e, principalmente, através dessas técnicas, despertar nos alunos a vontade de aprender e pesquisar sobre os assuntos estabelecidos.

O quizz sugerido nada mais é do que uma técnica inspirada em todas essas teorias estudadas para que o alun, além de absorver o conhecimento oferecido pelos estudos dirigidos para as competições, possa, graças ao clima de competição saudável estabelecido pelo quizz procurar uma excelência em suas pesquisas e estudos, impulsionado pela vontade de vencer.

Voltamos a afirmar que as pontuações ou notas não são o objetivo da atividade, são apenas elementos motivadores.

Como todas as técnicas didáticas apresentadas pela pedagogia e por professores experientes, essa técnica também pode ter sua aplicação melhor ou pior, pode ser mais ou menos necessária, maior ou menor assimilada, de acordo com o contexto, ou seja, de acordo com região, estrutura física, projeto pedagógico, características da classe, momento social e político do país, região ou universidade. Devido à importância do contexto no qual o docente está inserido, a escolha da técnica pedagógica de acordo com o contexto pode ser considerada uma das maiores virtudes do professor consciente, pois, dessa maneira, suas ações e atitudes serão sempre compatíveis com o que se espera dele nos momentos propícios, e que, principalmente,

sua atividade docente possa ser útil na formação acadêmica de seus alunos por meio do conteúdo que tem a oferecer no curso, termo ou matéria que lhe é atribuído.

Referências

ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. Petrópolis: Vozes, 2008. (fascículo 3).

_____. *Técnicas pedagógicas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Brasil, 1974.

_____. *A grande jogada*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIMA, L. de. *Conflitos no lar e na escola*. Petrópolis: Vozes, 1968.

MACEDO, Lino de. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIRANDA, Simão. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. Campinas: Papirus, 2001.

Comunicação Social: projetos e estratégias para docência no Ensino superior e sua relação com as novas tecnologias

Marcelo Rufino Bonder

A transformação provocada pelo uso das novas tecnologias modificou o mercado de trabalho e as empresas de comunicação começaram a lançar mão de novas estratégias. Em sintonia com a Internet tendo as novas ferramentas tecnológicas como suas aliadas, muda-se a maneira de se produzir e distribuir a informação.

Pensando nisso, é importante discutir de que maneira os cursos superiores de Jornalismo estão preparando seus futuros profissionais para atenderem a essa nova demanda. O mercado de trabalho está mudando e como ficam as grades curriculares? Estariam elas proporcionando essa abordagem exigida pelo mercado de trabalho?

Analisando o mercado de revista, a referência no assunto, Marília Scalzo, cita algumas transformações na maneira como a informação é consumida e as mudanças provocadas no mercado de revista diante da possibilidade de concorrer com outras mídias. A publicação se sente obrigada a repensar o seu formato a encontrar novos caminhos e a redefinir as suas estratégias. A internet acaba

sendo importante para o mundo da notícia, na medida em que consegue dar a informações sobre o fato de maneira quase que instantânea, refletindo na revista semanal a necessidade de explorar as duas coisas, o impresso e o on-line.

Será que os cursos superiores de Comunicação Social estão repensando suas grades curriculares, o seu formato de ensino, para encontrar novos caminhos e redefinir as suas estratégias para se adequar a um mercado de trabalho exigente e em constantes transformações perante as novas tecnologias?

A universidade tem por finalidade, realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e de seus valores. E também proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano. Tendo por finalidade: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação do conhecimento e métodos científicos e para a criação artística, o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 102).

As informações contidas neste artigo não têm a pretensão de produzir conclusões definitivas. São apontamentos que visam cont gerar discussões relevantes a respeito da criação e disseminação de conteúdos curriculares para se pensar as estratégias necessárias para a integração ou a criação de disciplinas que atendam a dinâmica do mercado de trabalho, reforçando a relação entre docentes e discentes.

Com base nas transformações do mercado de trabalho, as disciplinas precisam ser (re)pensadas tendo como referência essa nova

realidade. O estudo aprofundado de um veículo de comunicação, por exemplo, seria uma proposta interessante e poderia envolver mais de uma disciplina no mesmo curso.

Nos dias atuais, vejo com apreensão as múltiplas turbulências que o jornalismo vem enfrentando. É preciso que os jornalistas de amanhã possam percorrer, com mais desenvoltura e autoestima, as sendas abertas no meio profissional. Torna-se inadiável criar uma consciência coletiva capaz de nutrir a nossa profissão de conceitos, valores e utopias que a valorizem, oxigenem e fortaleçam, conquistando o merecido reconhecimento da sociedade. (MARQUES DE MELO, 2009, p.92).

A proposta de um plano de aula, tendo uma revista como objeto de estudo, seria uma alternativa viável e produtiva, pois se vislumbraria a possibilidade de se analisar até suportes diferentes como o impresso (a revista) e o *on-line* (o site do produto na WEB), a produção e distribuição de informações aliada a todo embasamento teórico das disciplinas.

A escolha do produto ficaria a cargo de cada docente, o que também poderá ser pensado em conjunto entre professores e alunos. Tomarei como exemplo a revista semanal de informação *Época*, publicada pela Editora Globo.

Estudando um veículo de comunicação em todas as suas facetas, podem-se mobilizar algumas disciplinas como: Língua Portuguesa, História da Mídia, Leitura e Redação, Sociedade Economia e Política Brasileira, Narrativas Audiovisuais, Linguagem Fotográfica, Gêneros Jornalísticos, Técnicas de Entrevista e Pesquisa Jornalística, Ética e Legislação Jornalística, Planejamento Gráfico e Jornalismo Especializado.

A educação se faz através do diálogo, mas é evidente que essa relação aluno-professor não é algo visto de forma isolada. É preciso propor atividades que mobilizem os alunos em torno de projetos de pesquisa.

A educação é o processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram nas sociedade humana, historicamente construída e em construção. A educação precisa garantir que os indivíduos se apropriem do instrumento científico, técnico, tecnológico de pensamento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97).

Tomemos como exemplo as visões antagônicas que existe entre a educação domesticadora e a educação libertadora, sendo que cada uma tem as suas próprias metodologias:

Quem educar?

Educandos vistos como pessoas isoladas e como “recipientes a serem enchidos”, ou

Educandos ativos construtores do seu objeto de conhecimento.

Para que educar?

A adaptar o indivíduo ao sistema vigente: a pessoa se submete a História, ou

Desenvolver a pessoa crítica em relação ao sistema vigente : a pessoa faz a história.

O que ensinar?

Sistema de conhecimento já organizado: “Pacotes prontos”, ou

Sistema de conhecimento por construir e organizar: “sob medida”

Como ensinar?

Por uma transferência de conhecimentos recursos: repetição e memorização, ou

Pela descoberta dos conhecimentos e de suas funções. Recursos: observação, análise, síntese.

Não há dúvida de que a Ação Cultural ou Libertadora está mais aberta a adaptações na busca pela construção do conhecimento, nela o trabalho não é feito apenas pelo professor em modelos fechados, mas desenvolvido em conjunto, visando à reflexão durante a descoberta do conhecimento.

Revista *Época* como plano de estudo

O objetivo é estudar o veículo em todas as suas características, separadas por disciplinas, na quais cada aspecto do produto seria esmiuçado por um professor. Para isso, seria preciso o envolvimento dos professores porque cada um em comum acordo, dividiria suas responsabilidades e atribuiria os pontos importantes há serem estudados em suas disciplinas, criando atividades didáticas capazes de ajudar os discentes a compreenderem os assuntos por meio de conteúdos teóricos e tendo como recurso adicional o (produto) veículo de comunicação.

Os professores aplicariam atividades, exercícios, temas para debates e seminários, textos de apoio e experiências práticas, além de bibliografia complementar, filmografia e uma seleção de sites para os alunos pesquisarem na internet ou biblioteca e ampliarem seus conhecimentos.

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade como são utilizadas para perpetuar a desigualdade so-

cial. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é primordialmente tarefa das instituições educativas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 100).

Aulas planejadas desta forma abririam espaço para temas que, muitas vezes, não são tocados nas salas de aulas, por conta da imobilidade teórica, ou até por falta de referências e exemplos práticos. Todas as disciplinas ganhariam uma perspectiva muito próxima da realidade do aluno e do mercado de trabalho.

Apresentando ideias e criando problematizações

Época propõe ser uma revista informativa, apresentando os fatos sem arrogância para permitir que o leitor julgue, interprete e decida por ele mesmo? Pontos de vistas, com enfoques opinativos, são tratados em entrevistas, colunistas e artigos assinados?

Apresentar-se o objeto de estudo a ser analisado e, desta forma, focar o assunto dentro da disciplina e da ementa. O veículo não precisa ser necessariamente o único recurso do docente; ele vai ter um recurso complementar aos conteúdos teóricos, e será pensado e desenvolvido em conjunto.

Exercício de análise da revista

Em grupo estuda-se a revista usada em sala. Discutem-se as seguintes perguntas:

De quem é o meio (ou produto)? Quem é o proprietário? Que setor da sociedade representa? Que interesse defende? Como se nota isso?

Depois, contam-se as páginas dedicadas a notícias, publicidade, reportagens, artigos, outras seções. Comparam-se os espaços e se pergunta por quê? Obsevam-se os espaços dedicados as notícias e reportagens internacionais, nacionais, às do interior dos estados comparadas com as dos grandes centros urbanos. As notícias dos países ricos com as dos países pobres. As notícias que tratam a situação do povo ou procedentes das organizações populares. Chega-se às fontes internacionais: de onde vêm as notícias? Que agência predomina? Qual é a prioridade dada às reportagens? Em que páginas estão situadas? Em que parte das páginas? Como é o título? Que temas ganham maior espaço?

Possíveis resultados e aplicações

A revista semanal *Época*, publicada pela Editora Globo, chegou às bancas em 25 de maio de 1998. Dentre as semanais, a revista é a mais nova no mercado brasileiro. Hoje, com cerca de 430 mil exemplares por semana, circula em todo Brasil e em alguns outros países. A revista *Época* é um veículo que se apresenta de duas maneiras: impressa e *on-line*. A revista impressa continua atualizada a todo o momento na Internet em seu *site*.

A capa de *Época* costuma apresentar a matéria principal sem causar dúvidas. A linguagem utilizada na chamada tenta transmitir a informação principal em poucas linhas. Em média, a revista utiliza seis palavras, formando uma frase de sentido completo, que vem em corpo maior, seguida de um pequeno texto, quando necessário, para complementar a chamada principal.

No alto da página, acima do logotipo¹ da revista, destacam-se algumas matérias, numa média de três a quatro, seguidas de uma ou duas pequenas imagens, no canto superior esquerdo e direito.

Entrevistas: cada editoria destaca sua entrevista principal. No caso de existir apenas uma entrevista, ela é destacada como a principal da edição.

O índice geralmente ocupa a página seis, dividida ao meio no sentido vertical, entre esquerda e direita. À esquerda as principais matérias recebem chamadas com imagens, o título da matéria em vermelho e com um pequeno subtítulo explicativo em negrito. O número da página onde se encontra a matéria é destacado em corpo grande, vazado na imagem ou ao lado, acima da chamada.

Do mesmo lado, abaixo há a chamada da entrevista da semana, ou dos entrevistados na semana, que vem acompanhada de uma pequena imagem de cada um, nome do entrevistado e uma pequena chamada sobre o assunto abordado.

Os colunistas figuram do mesmo lado, em média oito colunistas se revezam. Há colunistas fixos e alguns que escrevem a cada quinze dias. Cada colunista teve o seu espaço nomeado: “Nossa Política”, “Nossa Antena”, “Nossa Carreira”, “Nossa Bússola”, “Nosso Dinheiro”, “Nosso Tempo”.

Do lado direito, o índice geral se apresenta dividido em editorias e seções em ordem crescente pela numeração onde ela se encontra no corpo da revista: “Da Redação”, “Caixa Postal” e “On-line”. Depois, apresenta-se o conteúdo da editoria “Primeiro Plano”: “Personagem da semana”; “Fala Brasil”; “Fala Mundo”; “Bombou na Web”; “Dois Pontos”; “O Filtro”. É uma espécie de seção dividida em subseções, todas fixas. Abaixo, segue a apresen-

1 Logotipo: marca constituída por grupo de letras, sigla ou palavra, especialmente desenhada para uma instituição, empresa etc.

tação do conteúdo das editorias “Brasil”, “Negócios & Carreira”, “Mundo”, “Sociedade”; “Vida Útil” e “Mente Aberta” são as duas últimas seções. Já no índice a revista indica com o sinal de “@” todos os conteúdos que possuem conteúdo complementar na internet com acesso para assinantes da revista.

Editorias e colunistas

Da Redação: é a coluna onde o diretor de redação fala com os leitores sobre os destaques da semana. Ele comenta a respeito das matérias da presente edição, dos repórteres que estiveram envolvidos em sua apuração e produção. É o canal onde o diretor conta para o leitor o que aconteceu na redação durante a semana. O atual diretor de redação é Hélio Gurovitz.

Caixa Postal : é a tradicional coluna de cartas, onde são publicadas as cartas enviadas pelos leitores, que comentam sobre as matérias publicadas na edição anterior.

On-line: é uma pequena coluna que informa a respeito do conteúdo on-line. Traz destaque das principais notícias da semana, com o ranking das cinco matérias mais lidas do site, com um pequeno resumo, e convida os leitores a visitarem os blogs exclusivos. A coluna “On-line” costuma dividir com o “Expediente” da revista as informações sobre atendimento ao assinante.

Primeiro Plano: “Fatos, Pessoas, Ideias e Tendências Que Traduzem o Espírito do Tempo”: A editoria se subdivide em seções como: “Fala Brasil”; “Fala Mundo”; “Bombou na Web”; “Dois Pontos”; “O Filtro”. A primeira matéria “Personagem da Semana” apresenta uma espécie de perfil de personagem da vida real. “Fala Brasil”: são notícias sobre o que está acontecendo pelo país. São publicadas, em média, cinco notícias curtas. Um gráfico

com um mapa do Brasil indica a localização geográfica do lugar onde ocorreu o fato.

Fala Mundo: Um olhar para o planeta. São as notícias que foram destaque no mundo. No mesmo formato do “Fala Brasil”, traz uma mapa com a localização geográfica do lugar onde aconteceram os fatos.

Bombou na Web: traz os vídeos e assuntos mais comentados da web. Faz uma breve apresentação sobre o que está acontecendo de interessante na internet. A coluna descreve os vídeos e as imagens mais acessadas. A jornalista Renata Leal faz um levantamento daquilo que tem chamado atenção dos internautas. “Bombou na Web” é um blog, atualizado diariamente.

Dois Pontos: esta coluna traz as frases ditas por personalidades durante a semana. Muitas vezes são frases polêmicas de políticos, artistas, pessoas da mídia. A frase vem acompanhada de algumas linhas explicativas sobre o contexto em que a pessoa fez o comentário.

O Filtro: “As opiniões e análises que importam para entender o mundo”: esta coluna seleciona notícias dos jornais, revistas, sites e outros meios de comunicação, geralmente on-line, o que resulta em um apanhado de recortes sobre diversos assuntos. É uma espécie de clipping dos diários e semanários mundiais: *Financial Times*, *The Wall Street Journal*, *Le Monde*, *The New York Times*, *Revista Time*.

Brasil: a editoria costuma tratar de matérias relacionadas à política nacional, temas que estão em pauta na justiça, no Congresso Nacional, crimes, educação, energia, história. Costuma ser a editoria com maior número de matérias em média cinco. As colunas: “Nossa Política” e “Nossa Economia” fazem uma análise dos principais acontecimentos na figura de três articulistas, Paulo

Guedes (escreve sobre economia) e Ricardo Amaral e Fernando Abrucio (alternam-se no espaço “Nossa Política” a cada quinze dias).

Saúde & Bem-Estar: o espaço é dedicado às pautas relacionadas a divulgação científica. Não é uma editoria fixa, sendo utilizada de acordo com a demanda de matérias relacionadas a ela.

Negócios & Carreiras: costuma publicar matérias relacionadas a empresas que, de alguma forma, se destacam no mercado nacional e internacional.

Coluna: “Nossa Carreira” de Max Gehringer costuma responder às indagações dos leitores a respeito do mercado de trabalho.

Mundo: apresenta, em média, de duas a três reportagens relacionadas aos acontecimentos mundiais. Na maioria das vezes, são matérias enviadas por correspondentes internacionais da própria revista.

Coluna: “Nosso Mundo” é dividida a cada quinze dias entre Fareed Zakaria, editor chefe da edição internacional da revista *Newsweek*, e Christopher Hitchens, escritor e colunista da revista *Vanity Fair*, autor e colaborador regular do *New York Times* e *The New York Review of Books*.

Sociedade: esta editoria costuma publicar de três a quatro matérias, e também possui uma coluna fixa chamada “Quem – gente que está brilhando”, onde notícias sobre o mundo das celebridades ganham um espaço de duas páginas, em média. O nome desta coluna vem da revista de celebridades de uma revista da editora Globo, chamada Quem Acontece.

Ciência & Tecnologia: é uma editoria esporádica; costuma publicar matérias sobre astronomia e descoberta científica.

Saúde & Bem-Estar: não é uma editoria fixa; matérias relacionadas a obesidade, nutrição, transplantes de órgão, novas técnicas cirúrgicas e lançamentos de novas drogas costumam figurar neste espaço.

Vida Útil: é uma seção fixa, uma espécie de guia para a vida prática. Os assuntos abordados são gastronomia, turismo, saúde, tecnologia, dinheiro, consumo, moda. Tudo tratado em pequenas notas que ocupam, em média, quatro páginas. O tema dinheiro é tratado na coluna “Nosso Dinheiro”, por Mauro Halfeld, professor, consultor de investimentos e comentarista da rádio CBN.

Mente Aberta: seção fixa dedicada ao universo do entretenimento, a cargo do editor Luís Antônio Giron. Temas relacionados a cinema, música, TV, DVDs, Games, internet, Livros, Teatro, Exposições, Ideias, Espetáculos são frequentes nesta espécie de guia cultural que mantém uma média doze páginas por edição.

Colunas: os repórteres convidados, Adriano Silva e Dagoimir Marquezi, dividem a coluna “Nosso Tempo”, que não é fixa. Às vezes, os dois se alternam a cada quinze dias ou surgem sem datas definidas. “Nossa Antena” é uma coluna de periodicidade semanal e fixa assinada por Ruth de Aquino, diretora da sucursal de *Época* no Rio de Janeiro. Esta seção está na última página da revista e costuma figurar entre as mais lidas, no ranking publicado na seção carta. Costuma abordar temas livres de interesse nacional.

Nesta breve descrição do veículo observam-se a quantidade de temas e as possibilidades que podem ser trabalhadas com os discentes. As disciplinas podem, então, ser pensadas pelos docentes em conjunto, com o objetivo de compartilhar esforços em torno

de um único projeto. Pode-se até ter como objetivo a criação de um produto final, com base no que foi observado no estudo da revista.

Por meio de experiências de análise, o estudo dirigido promove a oportunidade de se observar e apontar os aspectos que são vivenciados pelos profissionais na redação. Não basta ter as técnicas, mas é importante também se pensar com olhar crítico as publicações jornalísticas, aliando as técnicas empregadas nas disciplinas teóricas.

O estudo deve relacionar e observar essas influências na maneira de produzir e distribuir informação, por meio de novos formatos e abordagens. Vale a pena analisar também, no segmento, a utilização simultânea de diferentes tipos de mídia, tema que pode ser trabalhado em disciplinas como “Planejamento Gráfico” e “Novas Tecnologias”. Desta forma, enumeram-se e descrevem-se as estratégias inovadoras utilizadas.

Tendo em vista que cada vez mais as pessoas estão utilizando diversas plataformas como fonte de informação sobre o que está acontecendo pelo mundo, o profissional precisa sair da graduação preparado para utilizar diversas ferramentas tecnológicas e desenvolver projetos e modelos diferenciados de produtos e suportes, uma vez que as empresas de comunicação estão lidando com consumidores e anunciantes da era digital.

Em meio ao universo de possibilidades da internet, as empresas de comunicação passam a conquistar o seu leitor pela originalidade. É grande a concorrência entre revistas, jornais e os portais de notícias. Desta forma, eles investem em profissionais sintonizados, que dominem as diversas ferramentas tecnológicas, atuando em diversas áreas ao mesmo tempo, como apurar e produzir textos para diversos formatos: blogs temáticos, páginas de discussões, ar-

quivos de áudio, matérias em vídeo, notícias para o site e grandes reportagens para a revista. A editora *Globo*, por exemplo, criou um grupo de projetos especiais, no qual as estratégias são traçadas entre as interfaces comercial e editorial que extrapolem a publicação impressa. Estuda-se qual intervenção é mais adequada para cada parceiro.

Transformações ainda estão em curso e o futuro parece incerto. Nos últimos dez anos as revistas eram produtos diferentes do que vemos hoje, assim como as grades de disciplinas (hoje matrizes curriculares) dos cursos de graduação em Jornalismo.

Lançando a educação sob o pilar das inovações tecnológicas, comprova-se que o caminho é descobrir e entender os anseios do mercado de trabalho. É necessário criar possibilidades que despertem o interesse dos discentes em torno de projetos pedagógicos diferenciados nos quais se relacionem, de maneira ampliada e interativa, as disciplinas, pensadas como um conjunto de projetos.

O momento é de assimilar as experimentações, criar disciplinas e oportunidades adequadas ao mercado, promover mudanças na busca por um novo modelo de atuação em que o trabalho dos docentes possa ser pensado de maneira integrada. A universidade precisa oferecer uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, preocupar-se em criar um ambiente, onde o corpo docente competente tenha como objetivo relacionar-se com o seus alunos de maneira eficiente, além de promover o fortalecimento entre as disciplinas, possibilitar a utilização adequada dos suportes disponíveis e conteúdos teóricos, conquistando, desta forma, uma educação de qualidade. São possibilidades para o planejamento das aulas, com base na estrutura do produto a ser estudado.

Referências

- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- FERRARI, Pollyana. *Jornalismo digital*. São Paulo: Contexto, 2003.
- GUROVITZ, Helio. Um olho na revista, o outro na internet. *Época*, edições 499. São Paulo: Globo, 10 dezembro 2007.
- MELO, José Maques de. Da Imprensa a Internet, Revista *Imprensa*, junho 2009.
- MARINHO, Roberto. Um novo conceito de revista. *Época*. São Paulo: Globo, 1998.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no Ensino superior: construindo caminhos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2006.
- WARD, Mike. *Jornalismo online*. São Paulo: Roca, 2006.

Dados dos autores

Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista –UNESP - Marília /SP, Pedagoga (UNESP/Marília) e docente do curso de Mestrado em Comunicação (ministrando a disciplina Didática do Ensino superior) e da graduação em Pedagogia da Universidade de Marília – UNIMAR – Marília/SP – Brasil. Coordenadora dos Cursos de Letras e Pedagogia da mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil/ UNESP - Marília.

Rosângela Marçolla

Doutora e mestre em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo, Jornalista pela Faculdade Cásper Líbero, licenciada em Letras pela Universidade Cidade de São Paulo e especialista em Educação Infantil pela Universidade Metodista de São Paulo. Coordenadora do Programa de Mestrado em Comunicação e Coordenadora de Graduação em Comunicação da Universidade de Marília.

Arlete Aparecida Marçal

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Faculdade de Ciências da Saúde Barão de Mauá. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade de Marília – UNIMAR. Docente da Universidade de Marília.

Clodonei Colombo Filho

Jornalista (UNIMAR) e mestrando em Comunicação pela Universidade de Marília.

Ernaldo Francisco dos Santos

Aluno do Curso de Mestrado em Comunicação da Universidade de Marília – UNIMAR. Professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, na rede particular de ensino. Diretor do Colégio Santo Antônio de Garça. Pedagogo pela UNESP/Marília.

Francisco Ramirez Martins Júnior

Graduado em Ciência da Computação e Tecnólogo em Design Gráfico pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília. Discente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Comunicação da Unimar – Universidade de Marília.

Giovanna Betine

Graduada em Comunicação pela Universidade de Marília (Unimar) e mestranda em Comunicação pela mesma instituição.

Marcelo Rufino Bonder

Graduado em Comunicação pela Universidade de Marília (Unimar) e mestrando em Comunicação pela mesma instituição.

Oldack Róder

Graduado em Letras e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Carlos Queiroz”, com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – Paraná. Mestrando em Comunicação pela Universidade de Marília (Unimar), ocupando o cargo de Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos.

Paulo Pupim

Graduado em Comunicação Social – Jornalismo, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestrando em Comunicação pela Universidade de Marília (UNIMAR).

Tiago Cury Luiz

Graduado em Comunicação pela Universidade de Marília (Unimar) e mestrando em Comunicação pela mesma instituição.

Tiago da Costa Pettenuci

Possui graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo – pela Universidade de Marília (UNIMAR) e pós-graduação (Lato-Sensu) em Línguas e Práticas Pedagógicas em Comunicação e Linguagem pelo Centro Universitário Toledo. É mestrando em comunicação pela Universidade de Marília e atua como jornalista em Tupã.

