
A Pedagogia no Jornalismo: desafios didáticos e metodológicos no ensino superior¹

Thaís Sallum BACCO²
Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral refletir sobre a formação inicial do jornalista na contemporaneidade, considerando os desafios didáticos e metodológicos enfrentados no ensino superior. Para tanto, a abordagem da pesquisa foi a qualitativa de cunho bibliográfico. Os resultados apontaram a contribuição da Pedagogia, que tem como objeto de estudo a educação, no pensar dos processos de ensino e aprendizagem dos futuros jornalistas, tanto do ponto de vista da didática quanto das metodologias a serem implementadas para atender a essa nova realidade. Dessa forma, apresenta-se uma proposta contributiva a partir de um pensar pedagógico para o ensino do Jornalismo em nível superior.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação e Educação; Pedagogia no Jornalismo; Ensino no Jornalismo; Didática no Ensino Superior; Metodologia no Ensino Superior.

Introdução

O primeiro curso superior para o ensino do Jornalismo no Brasil surgiu em 1947, em São Paulo. Mais de 70 anos depois ainda está evidente o conflito que existe entre o pragmatismo norte-americano e o academicismo europeu que permeia as matrizes curriculares dos cursos brasileiros.

Visando a orientar a formação inicial do jornalista, em 2013, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo que se tornaram referências para reorganização dos modelos pedagógicos vigentes em todo o país, na tentativa de superar a prática de implantação de modelos estrangeiros de ensino que não se adequam à realidade brasileira (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2013b). No entanto, o avanço na formação de jornalistas preconiza apenas aspectos relacionados ao currículo, e tais diretrizes não contemplam o papel do professor nem tampouco sinalizam aspectos didáticos e metodológicos que dão conta de atender ao estudante pós-moderno, que vive em um contexto tecnológico cujos limites

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XXII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora dos Cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da UNOESTE, e-mail: thaisa@unoeste.br.

éticos nem sempre são problematizados.

A temática central do presente artigo é o ensino do Jornalismo na contemporaneidade, pensando a formação inicial desse profissional a partir da dimensão política da educação, em que o sujeito terá condições de pensar de forma autônoma e crítica em prol da transformação social. Para tanto, faz-se necessário discutir o papel e a didática do professor, bem como possibilidades metodológicas que coloquem o estudante como protagonista no processo de aprendizagem. A proposta contributiva foi delineada visto que a autora atua como docente do ensino superior no curso de Jornalismo desde 2002, acompanhando um cenário formativo decadente frente às dificuldades especialmente do campo pedagógico quanto ao entendimento do papel docente.

Diante disso, surgem algumas perguntas que movem este estudo. De que forma o docente do curso de Jornalismo deve atuar para promover a autonomia dos futuros jornalistas? Como identificar e trabalhar as experiências pessoais dos jovens e adultos estudantes, motivando-os para uma prática reflexiva? Quais são as metodologias de trabalho possíveis que promovam a aplicação teórica na prática da aprendizagem? Afinal, como devem ser as práticas pedagógicas para formação inicial do jornalista na contemporaneidade?

Considera-se relevante este artigo sob o viés acadêmico porque a Pedagogia, que tem como objeto de estudo a educação, pode ajudar a pensar nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros jornalistas, tanto do ponto de vista da didática quanto das metodologias a serem implementadas para atender a essa nova realidade.

Já sob o ponto de vista social, vale destacar que o Jornalismo é uma ciência que tem como compromisso o interesse público e a formação desse profissional deve se pautar numa proposta humanizadora.

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo foi refletir sobre a formação inicial do jornalista na contemporaneidade. Para tanto, delineou-se como objetivos específicos: a) compreender o cenário atual do ensino superior; b) problematizar o papel do professor enquanto mediador nos processos de ensino e de aprendizagem em cursos de graduação; e c) traçar panorama histórico sobre as matrizes curriculares do ensino superior do curso de Jornalismo no Brasil.

Metodologia

Para se tornar um conhecimento científico, a informação precisa passar por etapas de pesquisa validadas pelo método científico. Esse processo é anunciado e definido pelo estudo deste caminho, denominado de metodologia. Diehl e Tatim (2004, p.47) explicam que “A pesquisa constitui-se num procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos.”

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, que, segundo Goldenberg (2004), consiste em descrever detalhadamente situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Para Gil (2012, p. 27), a pesquisa qualitativa é desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato “[...] é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionais.”

O delineamento da investigação adota como procedimento a pesquisa de cunho bibliográfico, visto que será realizado levantamento de bibliografia já publicada sobre os dois grandes temas em questão anunciados pela revisão de literatura, que são a formação do professor do ensino superior e a formação inicial do jornalista.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, conforme definem Lakatos e Marconi (2010, p.166): “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.” Pretende-se assim fazer uma análise qualitativa dessas fontes secundárias, buscando refletir sobre as questões levantadas no artigo.

O ensino superior na contemporaneidade

Os novos paradigmas sociais impactam decisivamente sobre a educação, em todos os seus níveis, inclusive no ensino superior. Na palma das mãos todos podemos carregar um mundo inteiro, que, a apenas um clique, pode se revelar diante de nós. Se todo o conhecimento está disponível ali, aberto para ser acessado, o que o estudante vai buscar na Universidade? Decisivamente não é o diploma, cujo prestígio vem sendo colocado à prova na contemporaneidade.

Considerando que todo o mundo tem pensado no desenvolvimento de novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) publicou um documento que trata dos desafios e da perspectiva da educação superior brasileira para a década de 2011 a 2020. De acordo com a publicação, após a política de expansão de vagas, o grande desafio é manter a qualidade da formação e desenvolver mecanismos de inclusão social. Para tanto, deve-se garantir a autonomia das instituições de ensino superior (IES) e o regime de colaboração. A agenda do decênio que se encerrou, prevista no documento, propôs ações de inclusão, atendimento à diversidade, promoção da igualdade e gestão democrática. Para tanto, foram apresentadas as inovações na educação superior no contexto internacional. Também há uma preocupação muito evidente com o uso de tecnologias e em relação à formação inicial do professor. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012) Além disso, o documento destaca nove desafios para o ensino superior:

- democratização do acesso, da permanência e do sucesso;
- ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas;
- redução das desigualdades regionais;
- formação com qualidade;
- inclusão social;
- qualificação dos profissionais docentes;
- garantia de financiamento, especialmente para o setor público;
- relevância social dos programas oferecidos;
- estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Tratar de um desses desafios é a proposta contributiva deste artigo, delimitando a qualificação dos profissionais docentes para o ensino de Jornalismo, visto que esta é a atuação profissional de uma das autoras. Mas por que é importante falar de formação de professor que atua na educação no nível superior?

Em seu artigo “A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades”, Saviani (2010) analisa as mudanças na forma de organização das instituições do ensino superior. Ele problematiza as funções das universidades nas esferas pública e privada, dizendo que “[...] não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária.” (SAVIANI, 2010, p.13). Para o autor (2011), a universidade pode evitar que os trabalhadores caiam na

passividade intelectual e os universitários caiam no academicismo. É nessa linha tênue que se encontra a perspectiva humanizadora, que preconiza o espírito crítico.

Há mais de 15 anos, Edgar Morin (1996) apresentou a ideia do pensamento complexo, defendendo a tese de que todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução. A partir do pensamento complexo, pode-se afirmar que toda e qualquer situação que seja de ensino ou de aprendizagem carrega consigo essa complexidade. Ter ciência disso pode fortalecer o espírito docente de reflexão crítica diante de sua prática.

Schön (1992) propõe um repensar da formação do professor para um ensino com criticidade. Essa abordagem da prática reflexiva é contrária ao enfoque da racionalidade técnica. Para Zeichner (1992), é necessário considerar as teorias que os docentes carregam consigo e compartilhar as experiências em comunidades de aprendizagem para fortalecer e embasar mudanças institucional e social. Reconhecer a ideologia que sustenta as práticas é um caminho para que o docente reflexivo se transforme num intelectual crítico e assim conquiste a autonomia como emancipação. Está aí a dimensão política da ação docente em consonância com a função social da educação: transformadora e emancipatória. Então, refaço a pergunta do início dessa seção numa outra perspectiva: o que o estudante deve encontrar na Universidade? Certamente um espaço legítimo e propício para sua emancipação, de forma que se torne um profissional, antes de mais nada, cidadão capaz de intervir positivamente na sociedade.

O professor mediador nas IES

As mais de 2.400 instituições do ensino superior existentes no Brasil recebem três milhões de ingressantes por ano, segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2019). Neste cenário, estão aproximadamente 340 mil docentes, entre eles, uma das autoras desse artigo. Ao contrário dos professores dos ensinos infantil, básico e médio, os profissionais que lecionam nas faculdades e universidades brasileiras não necessariamente se licenciaram para o cargo e, muitas vezes, as barreiras que surgem na formação dos universitários criam raízes nessas deficiências, pois o processo de ensino é privilegiado em detrimento da aprendizagem, conforme alerta Bolfer (2008, p. 39):

A docência universitária voltada para o ensino tem se apoiado na organização curricular que privilegia disciplinas conteudísticas e técnicas; num corpo docente bem capacitado profissional e academicamente em sua área específica, sem preocupação com a área pedagógica ou seu preparo para exercê-la; numa metodologia que dê conta do cumprimento do programa das disciplinas.

Um profissional com bastante conhecimento em determinada área, capaz de teorizar ou agir sobre diferentes cenários, nem sempre está preparado para mediar relações que favoreçam a aprendizagem. A preocupação apenas com o ensino abre espaço para uma formação fragmentada dos sujeitos o que não vai de encontro à superação dos desafios da educação na contemporaneidade. Dessa forma, é importante dizer que o conhecimento por si só é insuficiente para a profissionalização docente. Speller, Robl e Meneghel (2012, p.160) chamam a atenção para as áreas de referência trabalhadas na formação de outros níveis de ensino e que também devem ser valorizadas na preparação dos docentes para atuar no nível superior.

Formar professores, tendo em vista as diferentes dimensões que caracterizam a profissão docente, envolvendo o domínio dos conhecimentos das áreas de referência: da didática e prática de ensino e das práticas socio-culturais que envolvem a educação. Sabe-se que, atualmente, tem sido exigido do profissional da educação ter controle não apenas sobre os saberes de sua área de referência, mas também da didática e prática de ensino dessa área, numa perspectiva de contextualização e recontextualização dos saberes de referência que envolve um domínio sobre os processos de aprendizagem e leitura dos contextos socioculturais em que ocorrem os processos educativos. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p.160)

A didática caracteriza-se como todo o planejamento que contém a direção que o professor vai seguir para atender os objetivos propostos naquela disciplina, considerando os conteúdos, a metodologia e a avaliação do conhecimento, afinal o ensino só faz sentido quando gera a aprendizagem.

A prática de ensino diz respeito ao conhecimento que o professor traz da sua área de atuação que não deve ser descartado, pelo contrário, é o que vai definir estratégias a serem implementadas de forma que a aprendizagem tenha mais significado para o universitário recontextualizar todo o saber que está em discussão naquele contexto. Assim, descarta-se de uma vez por toda a chance de dizer que a educação superior precisa de um profissional que transmita o conhecimento de sua área. Para ganhar o *status* de docente alinhado ao discurso das perspectivas da educação no mundo atual, esse

profissional vai ter que desenvolver competências e habilidades que favoreçam a consolidação do conhecimento. Masetto (2013) chama atenção para o verdadeiro papel docente no ensino superior, enquanto um facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Trata-se do professor como protagonista ativo da formação, conforme defende Nóvoa (1999) e implica desenvolvimento nas áreas pessoal (vida do professor), profissional (prática docente) e organizacional (instituição escolar). Trata-se de uma formação permanente, cujo espaço mais propício para ser realizada é o próprio contexto escolar.

Fernandes (2013) vai além ao questionar quem é responsável pela formação dos professores universitários. A autora responsabiliza a própria instituição de ensino superior pela formação pedagógica docente sugerindo, inclusive, que seja produzido conhecimento sobre essa formação. Essa formação se faz necessária para atender uma das três dimensões da competência docente sob a ótica da totalidade: a dimensão pedagógica, que é tão importante quanto as dimensões epistemológica e política. A epistemológica diz respeito ao conhecimento propriamente dito da área disciplinar do professor. A dimensão pedagógica abarca as questões do ensino, da aprendizagem, do currículo, uso da tecnologia educacional e relação aluno-professor. Por fim, a dimensão política trata da visão de mundo e valores dos sujeitos. (MASETTO, 2013)

Ao discutir a docência na Universidade, Masetto (2013) cita quatro eixos que o docente deve dominar: o conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno. (MASETTO, 2013, p. 25)

De acordo com Masetto (2013), os docentes do ensino superior devem estar preparados para discutir com os discentes os aspectos políticos da profissão o seu

exercício na sociedade para que se posicionem como cidadãos, por isso, as dimensões epistemológica, pedagógica e política precisam estar em constante formação.

A formação docente no ensino superior

Desde o século XIX, o mundo tem, na prática, pensado na formação inicial de jornalistas. Mas foi no início do século XXI que os questionamentos sobre essa formação vêm sendo amplamente discutidos.

Melo (2004) fala das iniciativas pioneiras para a formação de jornalistas. Segundo o autor, na Europa, foi em 1806, na Universidade de Breslau, localizada na Alemanha. Já nos Estados Unidos, na Virgínia, surge o primeiro espaço para a formação jornalística em 1869, no Washington College (MELO, 2004). Para combater o sensacionalismo praticado em suas próprias empresas, Joseph Pulitzer, então *publisher* do New York World, investiu dois milhões de dólares para criar, em 1912, a Escola de Jornalismo na Universidade de Columbia, que, quatro anos mais tarde, se tornou uma pós-graduação.

No Brasil, em 1947, foi fundada a primeira Escola de Jornalismo, de propriedade de Cásper Líbero, dono do jornal A Gazeta, a partir de um convênio com a PUC-SP, mas com aulas ministradas no jornal. Em seus primórdios, os cursos de jornalismo eram vinculados às faculdades de Filosofia, e somente em 1958 ganharam autonomia didática por meio do decreto-lei 43.839. A partir de então, segundo Frighetto (2016), tais cursos tinham que seguir os currículos mínimos, definidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O primeiro currículo mínimo, aprovado em 1962, previa uma formação generalista e humanista. Em 1965, voltava-se ao mercado de trabalho, com formação polivalente. Já em 1969, o currículo mínimo sofre influência do campo do poder, em virtude do período da Ditadura Militar. E assim o Jornalismo torna-se uma subárea e passa a ser uma habilitação do curso de Comunicação Social. Os currículos são divididos em ciclo básico (Tronco Comum) e ciclo específico, com disciplinas relacionadas a cada atividade profissional, relações públicas, editoração, publicidade e propaganda e polivalente (profissional poderia atuar em todos os meios, ainda faria investigação científica, e atuaria em relações públicas e publicidade).

Com o Currículo Mínimo de 1969, o modelo pedagógico dominante no Brasil foi o de cursos de Comunicação Social com habilitações, como Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda. O segundo currículo mínimo da Comunicação Social, aprovado em 1978, manteve a mesma estrutura, embora tenha extinguido a figura do comunicador polivalente e acrescentado as habilitações de Rádio e TV e Cinema – este último, até então, era um curso autônomo. (FRIGHETTO, 2016, p.54)

Foi somente a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que os cursos universitários brasileiros ganharam mais autonomia, pois passaram a se guiar por diretrizes curriculares e não mais por disciplinas e ementas, como nos currículos mínimos. Na área da Comunicação Social e suas habilitações, as diretrizes foram instituídas em 2002. Sete anos mais tarde, o governo criou uma comissão de especialistas – comandada pelo professor José Marques de Melo – para elaborar as novas diretrizes da área, que foram aprovadas em setembro de 2013. (FRIGHETTO, 2016)

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação com bacharelado em Jornalismo, os modelos pedagógicos dos cursos deixaram de seguir as Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações, em vigor desde 2002, propondo uma ruptura com o que estabelecia o Currículo Mínimo de 1969.

Bernardo e Leão (2012) investigaram todas as matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo do Brasil e chamam a atenção do quanto as DCNs estão “presas” à estrutura do Currículo Mínimo e por isso ainda há muita dificuldade da integração entre teoria e prática.

Ao fazer uma retrospectiva do histórico do ensino do jornalismo no país, o professor Eduardo Meditsch (2004) propõe três fases: iniciação, legitimação e emancipação. A fase de iniciação durou quase meio século, desde a intenção de criar o curso, em 1918, no Primeiro Congresso Brasileiro dos Jornalistas até a década de 1960, quando os principais estados brasileiros já tinham o curso nos moldes do padrão norte-americano. Sobre este período, Meditsch (2004, p.26) esclarece: “As escolas não têm as mínimas condições para cumprir seus objetivos e nem força política para obtê-las, já que estão subordinadas a outros setores acadêmicos, que acolheram a área de jornalismo na Universidade, mas não compreendem as suas necessidades específicas.” Essa fase prejudicou o relacionamento da academia e do mercado de trabalho, então, foi necessário buscar a legitimação do campo, para que não desaparecesse.

A luta pela consolidação da área no espaço universitário vai conduzir a uma série de alianças estratégicas, como a importação de acadêmicos de áreas vizinhas já consolidadas – professores de letras, filosofia e ciências humanas – para os departamentos de jornalismo e à união de forças com profissões congêneres – como publicidade e relações públicas, na constituição de um campo mais largo, batizado de Comunicação Social. (MEDITSCH, 2004, p. 27)

Foi nessa época que as escolas de comunicação se tornaram aparelhos políticos, “[...] sem notar que com isso comprometiam o seu desenvolvimento técnico e científico, ao descolarem a produção teórica e a orientação pedagógica da realidade profissional.” (MEDITSCH, 2004, p. 29) A fase atual é a de emancipação, em que o jornalismo é considerado um campo científico, capaz de reorientar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação voltados para a prática profissional, lançando a possibilidade de acabar com a dicotomia entre o *saber sobre* o jornalismo e o *saber fazer* jornalismo, sem desprezar a teoria que o embasa. “O elo perdido entre teoria e técnica é encontrado quando as técnicas passam a ser entendidas, dominadas e produzidas enquanto tecnologias.” (MEDITSCH, 2004, p. 35)

Nesse sentido, podemos afirmar que o compromisso atual da teoria do jornalismo deve estar direcionado para a transformação da realidade. “O cliente que o ensino do jornalismo deve atender não é a indústria do jornalismo, mas a sociedade democrática como um todo.” (MEDITSCH, 2004, p. 36). Para Meditsch (2004), a prática deve ser pensada não como mero exercício técnico, mas como fonte possível de produção de conhecimento. Para tanto, é necessária uma formação técnica com espírito crítico. É nesse momento em que o docente se configura como agente principal dessa complexa atividade.

Ferreira (2010) discute quais devem ser os saberes pedagógicos para o ensino superior para que o professor consiga resolver com criatividade as situações de aprendizagem. A autora questiona se há didática para o terceiro grau.

A questão da didática do ensino superior é uma discussão delicada, que merece cuidado. Todo o processo de plano de ação para o ensino deve ser, em meu modo de ver, de pleno controle do professor, para não se transformar em uma divisão burocrática do trabalho docente, onde uma equipe pedagógica define e controla as ações e aos professores cabe a tarefa de reproduzi-las. (FERREIRA, 2010, p.90)

Daí a complexidade da ação docente, que deve ser considerada para que este profissional não seja apenas um colaborador, mas quem vai intencionar todos os passos

da prática educativa, a partir das experiências pessoais dos jovens adultos. Isso significa que ao docente não vai bastar apenas o conhecimento epistemológico, mas os saberes pedagógicos para planejar suas aulas e a discussão de seus conteúdos com metodologias que deem conta de promover a reflexão crítica.

No documento produzido pela Unesco em parceria com o Ministério da Educação que trata da realidade atual da educação superior coloca-se como um desafio compreender as novas características dos estudantes, “[...] qual seu perfil e os impactos que isso pode representar para seu plano de desenvolvimento institucional e para cada projeto pedagógico dos cursos.” (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p.159)

Tal perspectiva já se caracteriza como sendo uma proposta humanizadora porque afasta o viés reducionista de oferecer sempre o mesmo conteúdo, da mesma forma, independentemente do contexto em que está posto. É necessário um olhar pedagógico para que o docente consiga relacionar quebrar a dicotomia teoria e prática e aproximá-las na prática.

Conclusões

Um profissional ético, com competência técnica, discernimento social e capacidade crítica. É isso o que se espera de um jornalista na contemporaneidade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo (2013a). Quais devem ser os saberes pedagógicos docentes para promover essas aprendizagens?

O Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo, publicado em 2009, termina com a recomendação de criação de um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente destinado às novas gerações de professores de Jornalismo, o que até hoje não saiu do papel.

A formação do professor para atuar no ensino superior é tema de agenda na área educacional que merece muito mais debate. Essa formação deveria ser em nível de pós-graduação ou nos moldes de formação continuada? Não se trata apenas de aprender conteúdos atualizados da área de conhecimento do docente, nem tampouco novas metodologias para serem incorporadas na sala de aula, mas criar uma didática própria para poder balizar o que, de fato, vai melhorar a aprendizagem, que é o sentido maior da ação docente.

A expansão do ensino superior no Brasil está garantida pelo avanço das políticas públicas, especialmente as de valorização às novas modalidades, como o ensino a distância. Para não correremos o risco de sucatear o ensino superior, como aconteceu com a educação básica no processo de democratização da educação brasileira, quando falamos em qualidade, temos que pensar, obrigatoriamente, em quem vai mediar esse processo: o professor.

Todo e qualquer avanço educacional não pode ter vislumbre e preocupação apenas numérico. Educação é transformação, não para “mais” com sentido aditivo, é um “mais” com sentido qualitativo, por isso é indissociável da ação docente, que carece de saberes específicos. Mesmo a qualidade tendo diferente percepções e pontos de vista discutíveis, não dá para aceitar mais a docência sem profissionalização. E a profissionalização se dá por meio da formação, que não deve ter fim na docência. Ampliar e igualar as oportunidades é algo muito importante. Ensinar a todos a ser crítico e reflexivo, promovendo a responsabilidade social, é outra questão.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa; LEÃO, Ianara Barbosa. Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v.35, n.1, jan./jun. 2012, p. 253-254. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v35n1/13.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. 2008. Disponível em http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/LWFMJKHNXBBS.pdf. Acesso em 13 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da educação superior 2017: resumo técnico. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES no 39/2013 de 20 de fevereiro de 2013a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18550&Itemid=866. Acesso em 07 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 27 de setembro de 2013b. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article &id=19121&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19121&Itemid=866)> Acesso em 07 jul. 2016.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade.** Campinas-SP: Papirus, 2013. p. 103-122.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.10, n.29, p. 85-99, jan./abr. 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444006.pdf>. Acesso em 01 fev. 2020.

FRIGHETTO, Maurício. **Uma Escola de Jornalismo: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Jornalismo. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174880>. Acesso em 07 mar. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, Marcos T. O professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade.** Campinas-SP: Papirus, 2013. p. 9-28.

MEDITSCH, Eduardo. A formação para a práxis profissional do jornalista: uma experiência brasileira inspirada em Paulo Freire. **Comunicação e Sociedade.** v.5, 2004. p.25-38. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/article/view/1235>. Acesso em 18 nov. 2008.

MELO, José Marques de. Os primórdios do ensino de jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia.** Florianópolis, v.1, n. 2, 2004. p. 73-83, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074>. Acesso em 18 nov. 2019.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1999. p. 1-27.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica.** v.8, n.2, ago./dez., 2010, p.4-17. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em 27 fev. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1992.