

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

Antônio Paim Falcetta

Das experiências de ensino-aprendizagem
gestadas e geridas no Jornal da Universidade: subsídios para um projeto

Porto Alegre
Outubro 2018

Antônio Paim Falcetta

Das experiências de ensino-aprendizagem
gestadas e geridas no Jornal da Universidade: subsídios para um projeto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em
Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação
em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida

Marques da Rocha

Porto Alegre

Outubro 2018

F178d Falcetta, Antônio Paim

Das experiências de ensino-aprendizagem gestadas e geridas no Jornal da Universidade : subsídios para um projeto / por Antônio Paim Falcetta. – 2018.

127 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Pedagogia da libertação. 2. Jornalismo integral.
3. Gestão democrática. 4. Comunicação pública. I. Título.

CDU 070

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Antônio Paim Falcetta

Das experiências de ensino-aprendizagem
gestadas e geridas no Jornal da Universidade: subsídios para um projeto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Gestão Educacional pelo
Programa de Pós-Graduação em Gestão
Educacional – Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

23 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Isabel da Cunha – Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Ana Cristina Ghisleni – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profª Drª Maria Aparecida Marques da Rocha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Aos meus amores Regina, esposa, e Mabel, filha.

Aos meus pais *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de mais ninguém à minha elegante e imbatível esposa. Fico devendo muitas aventuras por conta das faltas no período deste estudo.

À filha, por reclamar minha ausência. Percebi, enfim, que faço falta.

Aos queridos colegas de Jornal da Universidade (o nosso J-U!). Motivos óbvios.

À Unisinos, por me ter dado guarida e uma experiência marcante – com os privilégios do novo e excelente campus.

À professora Flávia e à professora Viviane, de almas educadoras, coordenadoras do curso. Sempre muito atentas e resolutivas.

Aos colegas do coletivo “Águia”, pelas parcerias.

Aos professores do curso, pois cada um ao seu modo nos fez mudar de lugar no mundo.

À UFRGS, pela condição digna de trabalho.

À EDUFRGS, pelo acolhimento e pela bolsa, fundamentais.

Ao Victor Lourenço, pelo grande apoio.

À Ellen, por nossas eternas trocas.

Aos tantos estagiários que passaram pelo JU e permanecem em nós.

Aos meus queridos entrevistados, pela disponibilidade, disposição e boa conversa.

À Cida, minha orientadora, sempre firme, pela paciência.

À memória viva de Paulo Freire.

O que é educar para um outro mundo possível? Educar para um outro mundo possível é *visibilizar* o que foi escondido para oprimir, dar voz aos que não são escutados; é educar para *conscientizar*, para *desalienar*, para *desfetichizar*, para *desmercantilizar* a vida; é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia; é também educar para a *ruptura*, para a *rebeldia*, para a *recusa*; é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de *formação crítica e cidadã*, e não apenas de formação de mão de obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para

mudar radicalmente nossa maneira de produzir e reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma *educação para a sustentabilidade*.

Moacir Gadotti

Resumo

Este estudo propõe a identificação das ações formativas desenvolvidas nas relações de produção do Jornal da Universidade (JU), da Secretaria de Comunicação Social (Secom) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre alunos do curso de Jornalismo da UFRGS que fazem estágio não obrigatório na redação e a equipe de profissionais, entre os quais se inclui este pesquisador. Buscou-se, por meio da pesquisa qualitativa, utilizando-se como instrumento a entrevista semiestruturada, apurar das narrativas dos entrevistados o que consideram ações formativas e as reflexões sobre a dinâmica de trabalho no JU que entabularam. Três foram as intenções do trabalho: (a) mapear as trocas interpessoais e coletivas que aprimoram a qualidade técnica do grupo, mais especificamente dos alunos; (b) produzir conteúdo sobre os processos de trabalho; e (c) apreciar as condições do ambiente humano e suas dinâmicas, no sentido de verificar se (e como) colaboram para o desdobramento das ações e dos exercícios de aprendizagem, sobre o que se logrou êxito. Com os resultados, elaborou-se uma proposta de projeto de formação para a equipe do JU. Em termos teóricos, como base pedagógica acorremos aos postulados de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, nas suas publicações sobre a Pedagogia da Libertação. Em convergência com estes, como substrato metodológico ao projeto resultante deste trabalho, propomos princípios desenvolvidos na teoria das Comunidades de Aprendizagem, em especial o capítulo sobre a aprendizagem dialógica, elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona, difundida no Brasil desde 2003. Sobre jornalismo, lançamos mão das ideias de Gramsci sobre o “jornalismo integral” e de Adelmo Genro Filho sobre a teoria do jornalismo como forma de conhecimento, respectivamente em “Os intelectuais e a organização da cultura” e “O segredo da pirâmide”. A respeito da comunicação pública, encontramos as preocupações democráticas que nos interessam em Maria Helena Weber, na publicação recente “Comunicação Pública e Política”. Por fim, sobre a gestão democrática, recorremos a Naura Syria Carapeto Ferreira, no livro “Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos”. Para a equipe do JU, é consenso a compreensão de que os processos de aprendizagem se estendem

para além dos ambientes formais, sendo múltiplas as possibilidades de se produzirem contextos propícios ao aprender.

Palavras-chave: 1. Pedagogia da libertação. 2. Jornalismo integral. 3. Gestão. 4. Gestão democrática. 5. Comunicação pública. 6. Estágio. 7. Comunidades de aprendizagem.

Abstract

This study proposes the identification of the training actions developed in the production relations between professionals and academics in the writing of the *Jornal da Universidade (JU)*, monthly publication of the *Secretaria de Comunicação Social* of the *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*. Through the qualitative research, the semi-structured interview was used as an instrument, to ascertain from the interviewees' narratives what they consider as formative actions and the reflections about the work dynamics in the *JU* that they entered into. Three were the intentions of the work: (a) to map the interpersonal and collective exchanges that improve the technical quality of the group, more specifically of the students; (b) produce content about the work processes; and (c) to assess the conditions of the human environment and its dynamics, in order to verify if (and how) they collaborate for the unfolding of actions and the learning exercises, about which success has been achieved. With the results, a proposal for a training project for the *JU* team was elaborated. In theoretical terms, as a pedagogical basis we come to the postulates of Paulo Freire, Moacir Gadotti and Carlos Alberto Torres, in their publications on "Pedagogia da Libertação". In convergence with these, as a methodological substrate to the project resulting from this work, we propose principles developed in the theory of Learning Communities, especially the chapter on dialogic learning, elaborated by the Special Center for Research in Theories and Practices Overcoming Inequalities of the University of Barcelona, published in Brazil since 2003. On journalism, we have used Gramsci's ideas on "Jornalismo Integral" and Adelmo Genro Filho on the theory of journalism as a form of knowledge, respectively in "Os Intelectuais e a Organização da Cultura" and "O Segredo da Pirâmide". Concerning public communication, we find the democratic concerns that interest us in Maria Helena Weber, in the recent publication "Comunicação Pública e Política". Finally, on the question of democratic management, we refer to Naura Syria Carapeto Ferreira, in the book "Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos". For the *JU* team, it is a consensus that learning

processes extend beyond formal environments, with multiple possibilities for learning environments.

Key words: 1. Pedagogy of liberation. 2. Integral journalism. 3. Management. 4. Democratic management. 5. Public communication. 6. Internship. 7. Learning communities.

LISTA DE SIGLAS

CAJU	Caderno do Jornal da Universidade
DCE	Diretório Central de Estudantes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fabico	Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JU	Jornal da Universidade (da UFRGS)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Reuni	Reestruturação Universitária
RS	Rio Grande do Sul

Secom	Secretaria de Comunicação Social da UFRGS
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
1.1 Por Onde Andei.....	16
2 CONTEXTO.....	21
2.1 Panorama Político e Econômico do Ocidente	21
2.2 A Política das Universidades Públicas Federais.....	24
2.3 A Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	25
2.4 A Universidade Pública	27
2.5 O que é o Jornal da Universidade?	30
2.6 Programa de Estágios e Bolsas	32
2.7 Requisitos para a Seleção de Estagiários	35
2.8 A Equipe e o Ambiente.....	36
3 PEDAGOGIAS NO ESTÁGIO	38
3.1 A Educação (Obsoleta) e as Tecnologias	40
3.2 É Necessário Primeiro Desconstruir.....	42
3.3 Em Busca de Outro Paradigma.....	44

3.4 Comunidades de Aprendizagem: aprendizagem dialógica.....	46
4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	51
4.1 Problema e Perguntas de Pesquisa	56
4.2 Objetivos	57
4.3 A Pesquisa	58
5. MARCO CONCEITUAL	60
5.1 Os Sentidos e a Polifonia	61
5.2 Autoria, Autonomia e Ambiente	62
5.3 O Papel da Universidade e a Avidéz do Mercado	63
5.4 Sociedade da Informa(tiza)ção.....	65
5.5 Ilusão da Isenção	66
5.6 Comunicação Pública.....	67
5.7 Gestão da Educação	69
5.7.1 Gestão democrática	70
5.7.2 Gestão do Jornal da Universidade	71
5.7.3 Gestão da pesquisa.....	72
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74
6.1 Considerações a Partir dos Dados da Entrevista com os Estagiários	74
6.1.1 Primeira questão: razões pela escolha do curso de jornalismo.....	74
6.1.1.1 Habilidade com leitura e produção textual.....	75
6.1.1.2 Compromissos com a democracia	76
6.1.1.3 O futebol como projeto	77
6.1.1.4 Intervir nos processos sociais, levar informação e esclarecer.....	78
6.1.1.5 Profissão genérica + sempre o novo	79
6.1.2 Segunda questão	79
6.1.2.1 Disciplinas que não têm.....	80
6.1.2.2 Descompassos	85

6.1.2.3 Reforma curricular	86
6.1.2.4 Prática <i>versus</i> teoria.....	88
6.1.2.5 JU como complemento.....	89
6.1.3 Terceira, quarta e quinta questões	89
6.1.3.1 Experiência.....	90
6.1.3.2 Legado.....	94
6.1.3.2.1 Portfólio	94
6.1.3.2.2 Atitudes.....	95
6.1.3.2.3 Relações interpessoais.....	96
6.1.3.2.4 Ambiente	98
6.1.4 Sexta questão.....	99
6.1.4.1 Ambiente de aprendizagem.....	99
6.1.4.2 Processos e feedbacks.....	100
6.2 Considerações a Partir das Entrevistas com os Profissionais da Secom.....	104
6.2.1 Primeira questão	104
6.2.1.1 Pressupostos de linguagem	105
6.2.1.2 Pressupostos técnicos.....	106
6.2.1.3 Pressupostos atitudinais.....	107
6.2.2 Segunda questão	107
6.2.2.1 Sobre texto, pautas e fontes.....	108
6.2.3 Terceira questão.....	110
6.2.3.1 Condições de desenvolvimento para os estagiários: potencial	110
6.2.3.2 Condições de desenvolvimento para os estagiários: formação.....	110
6.2.3.3 Condições de desenvolvimento para os estagiários: sugestões	112
6.2.4 Quinta questão	113
6.2.4.1 Aprendizado de mão dupla.....	113
6.2.5 Sexta questão.....	114

6.2.5.1 Concepções de educar.....	115
6.2.6 Sétima questão.....	118
6.2.6.1 Momentos de produção.....	118
6.2.7 Algumas considerações	120
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
8 PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	127
APÊNDICES.....	133
Apêndice I	133
Apêndice II	134
Apêndice III	135
Apêndice IV	137
ANEXOS	138
Anexo I	138
Anexo II	140
Anexo III	141
Anexo IV.....	142
Anexo V	143
Anexo VI.....	147
ANEXO VII	148

1 INTRODUÇÃO

Desde os seus primeiros escritos, Freire considerou a escola como algo muito mais importante do que as quatro paredes que a sustentam. Criou os “Círculos de Cultura” como expressão dessa nova pedagogia que não se reduz à noção simplista da “aula”. Na atual sociedade do conhecimento isso ainda é mais verdade, já que agora o “espaço escolar” é muito maior do que a escola. Os novos espaços de formação (meios de difusão, rádio, televisão, vídeos, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, círculo familiar, internet...) estendem a noção de escola e de aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola estende-se à cidade e ao planeta. Hoje se pensa em rede, investiga-se em rede, trabalha-se em rede sem hierarquias. [...] Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social que deve ser socializado de forma ascendente. Não se trata de ver somente a “Cidade Educativa” (Edgar Faure, 1908-1988), mas também de vislumbrar o planeta como uma escola permanente.

Moacir Gadotti

Neste estudo foram propostas a identificação e a análise das ações formativas desenvolvidas com estagiários pela equipe de produção do Jornal da Universidade (JU), setor da Secretaria de Comunicação Social (Secom) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no qual trabalha este pesquisador. Buscou-se, com base nas ações relativas à produção do Jornal da Universidade, (a) mapear nas trocas interpessoais e coletivas as experiências que aprimoram a qualidade técnica do grupo, mais especificamente dos alunos; (b) produzir conteúdo sobre os processos de trabalho; e (c) apreciar as condições do ambiente humano e suas dinâmicas, no sentido de verificar se (e como) colaboram para o desdobramento das ações e dos exercícios de aprendizagem. Tais dados foram utilizados para subsidiar reflexões à equipe sobre o seus modos, suas políticas e sua cultura de produção.

Como finalidade e resultado, a produção de um projeto de intervenção no espaço de trabalho da redação do JU, no sentido de o tornar mais rico em trocas interpessoais e coletivas e em atividades

que ampliem as ações formativas que já vêm sendo realizadas entre a equipe, em especial direcionadas aos estagiários que ali experimentam os fazeres da sua futura profissão de modo responsável e efetivo – uma vez que praticam concretamente todo o ciclo de produção do jornal – e participam ativamente dos debates de avaliação, produção de pautas e das discussões que ali são encetadas sobre temas variados. Sublinhe-se que há uma facilidade de os acadêmicos dessa área de formação terem disposição ao debate.

A abordagem adotada parte da compreensão de que os processos de aprendizagem se estendem para além dos ambientes formais e convencionais, sendo inúmeras as circunstâncias em que se efetuam contextos propícios ao aprender. A ideia é se potencializar esse exercício por uma aprendizagem dialógica, uma vez que no JU se promove um ambiente aberto às diferenças de pontos de vista e opiniões, em que se pressupõem espíritos permeáveis, despojados de certezas absolutas, de dogmas inflexíveis, do medo de desfazer certezas, do negar *a priori* o que é identificado como não igual nem esperado. É necessário, ainda, ter a segurança de experienciar outros conhecimentos, inclusive os que contradizem os nossos, num ciclo ininterrupto de crescimento e autoconhecimento.

Na primeira parte do trabalho, no capítulo 2, considerou-se importante expor aspectos do contexto político nacional e internacional para situar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o ensino público superior e a comunicação pública. Nesta parte ainda, buscou-se apontar a necessidade de um novo paradigma pedagógico e de gestão que pautassem as ações formativas desenvolvidas nas relações laborais no JU. No capítulo 4, são apresentados a metodologia e os instrumentos empregados no estudo, e no capítulo 5 são abordados os marcos teóricos que referenciam a análise, especialmente no que cabe à pedagogia, à gestão e à comunicação pública. No capítulo 6, se opera a análise qualitativa dos dados coletados nas entrevistas sobre as experiências dos acadêmicos de jornalismo no estágio não obrigatório na redação do JU. E, após as Considerações Finais, as deliberações decorrentes empregadas no projeto de formação permanente a ser desenvolvido entre a equipe da redação, com seus profissionais e estagiários.

1.1 Por Onde Andei

Em meados dos anos 70, pelos dezessete anos, um grupo de amigos – que me incluía – resolveu fazer uma ação didática sobre ecologia (tema, naquele momento, emergente!) em uma escola pública. Um desses amigos, aficionado colecionador de borboletas – mais tarde doutor e professor universitário –, e sua coleção eram os nossos trunfos, pois com seus conhecimentos tínhamos o que falar sobre as borboletas do espaço ecológico urbano porto-alegrense. O vínculo era a escola

municipal em que a namorada de um do grupo fazia estágio. Ela se propôs a levar as nossas ideias à direção da escola, localizada nos altos da Glória, e não demorou muito estávamos nós lá desembarcando projetores, coleções de borboletas num pequeno auditório repleto de crianças. A atividade corria bem, mas o nosso palestrante não tinha lá muita desenvoltura ou sensibilidade didática, especialmente para estabelecer conversa menos formal e discursiva com os alunos. Falava num tom demasiado técnico. Incomodado com o desinteresse e a inquietação que se produzia entre as crianças, num ímpeto resolvi me pôr a mediar a atividade, sugerindo uma via que considerasse as falas de ambos, buscando dialogar, por meio de perguntas, com alunos e alunas. O nosso programa da aula era a sequência de slides. E conseguimos fazer da palestra uma conversa, com os alunos se interessando muito pelas caixas de borboletas da coleção do amigo, perguntando e contando as suas experiências. A atividade teve resultados interessantes, especialmente porque no meio em que vivem essas crianças, mais do que nas zonas superpavimentadas do perímetro central, há mais condições para a presença de borboletas. E as crianças, com seus olhares curiosos, ao verem as caixas cheias de insetos espetados, saíram suficientemente desacomodadas e pensativas. Ao final, voltando para casa num fuquinho apertado, um dos amigos comenta: “Pô, Antônio, com o tu leva jeito para dar aula!”. Nessa primeira experiência de magister, tudo o que sabíamos de pedagogia havia sido a nossa experiência como aluno de escola pública. Eu fiquei faceiro com aquele comentário, ainda sem muito saber o que fazer com ele.

Logo adiante, frente à tarefa de enfrentar um vestibular, e na incerteza sobre o meu futuro, ingressei em Letras na PUCRS. Lembro que a ideia do curso surgiu de uma conversa com meu pai. E fui-me cursar a licenciatura. Talvez tivesse sido um bom arquiteto, um biólogo ambientalista competente, um médico humanista. Mas também sabia que gostava das tarefas aplicadas, práticas, e poderia ser um mestre marceneiro, um bom técnico consertador de máquinas, etc. Segui pelo magistério. Antes de me formar ainda tranquei a faculdade para ir morar em São Paulo. E lá me esperava minha primeira assinatura na carteira de trabalho: auxiliar de ensino no Colégio Vera Cruz. E lá foi a minha primeira experiência formal em sala de aula. O auxiliar acompanhava duas turmas, no meu caso de segunda série do então primeiro grau. Ora eu ficava numa, ora noutra. Muitas tarefas eram realizadas em grupos, e eu acompanhava o trabalho na sala de aula atendendo os alunos e grupos enquanto a professora conduzia o trabalho. Uma escola montessoriana.

Era um conjunto de professores jovens, de classe média melhorada, a maioria cursando faculdade. Muitos já se conheciam, pois havia uma relação entre essa escola e o Colégio Santa Cruz, escola particular de maior porte e bastante conhecida pela sua proposta curricular nada tradicional e

pelo seu público seletivo. O primeiro ano de experiências com auxiliar de ensino foi bastante intenso. Logo eu era escolhido representante dos auxiliares (entre dez) no Conselho da escola. Naquele período, as sócias estudavam a possibilidade de uma gestão administrativa, e era o que basicamente discutíamos no conselho.

Nesse momento ingressei no curso de Letras da USP, que frequentava à noite.

Fiquei no Verinha por dois anos, nos quais aprendi que a dinâmica escolar de sala de aula pode ter outras configurações e que especialmente as reuniões pedagógicas e administrativas podem ser interessantes e produtivas – o que pouco encontrei nas tantas escolas em que trabalhei posteriormente. Entre outras atividades, uma vez ao mês, numa reunião pedagógica realizada aos sábados, fazíamos sessões de psicodrama pedagógico. Nelas, recriávamos contextos de conflito escolar pela nossa atuação dramática, ou seja, representávamos papéis. Com todas as possibilidades de se pensar o quanto de realidade experimentávamos no psicodrama, posso asseverar que quando menos nos expúnhamos como profissionais, menos saíamos do hermetismo naturalizado dos fazeres do professor.

O trabalho compartilhado entre auxiliar e professor, as reuniões e atividades pedagógicas e a proposta curricular da escola, tudo era muito produtivo. Foi como ter experienciado uma escola de professores.

Depois de dois anos, saí do Vera e fui ser professor de artes numa pré-escola. Como eu era um dos poucos homens a trabalhar nesse nível de ensino, e se falava dessa presença como um oportuno referencial masculino – em tempo em que a ausência do pai (pela volubilidade dos casamentos) favorecia o meu papel de “referencial masculino” para as crianças. Enfim, o trabalho no magistério é pautado por relações interpessoais, o que faz desse fazer uma atividade muito dinâmica, nem sempre fácil, complexa, mas por isso mesmo envolvente. Sempre gostei de ser o “professor”.

Ainda em São Paulo, tive outra vivência interessante como professor de português para estrangeiros – na verdade, fui professor de uma italiana por seis meses. Como a atividade era formatada de modo a atender executivos e cônjuges, o método era extremamente formal. Tão logo percebi que a Silvia, a aluna italiana, não tinha perfil para aquele tipo de aula, passamos a substituir o livro didático por jornais e situações concretas vivenciais. As aulas passaram a ser, muitas vezes, na rua, eu acompanhando e assessorando as atividades da aluna.

Após o período em SP, fiz uma viagem pela costa brasileira até o nordeste. Por seis meses percorri lugares não imaginados do mapa me deslocando praticamente de carona. Trabalhei numa plantação de cacau, fiz bastões de cacau puro, cortei uma espécie de junco para a vizinha de 90 anos

fazer esteiras, carreguei panelões de água na cabeça para abastecer um restaurante, processei e vendi castanhas de caju, dirigi uma Kombi escolar. No final de 1982 retornei a Porto Alegre. Teríamos as primeiras eleições democráticas, ainda que indiretas, e queria estar em casa para votar.

De volta ao sul, em 1984 fui convidado a trabalhar como professor na pré-escola Amiguinhos do Verde, em Porto Alegre, em cuja proposta se utilizava a alimentação natural, aulas de yoga, enfim, uma série de atividades pouco usuais nas escolas mais convencionais. A experiência foi enriquecedora, tendo trabalhado com classes de maternal I e II, sendo a gestão do trabalho realizada, em termos pedagógicos, de modo coletivo. Era tempo em que o construtivismo de Piaget dominava as discussões sobre os processos de aprendizagem.

Em 1987 fui morar em Mariana Pimentel, naquele momento, distrito de Guaíba, situado na Serra do Herval, à cerca de 90 quilômetros da capital. Ali me instalei como produtor rural. Plantei, criei. No segundo ano, consegui trabalhar como professor em uma escola rural. Caminhava meia hora por um cenário muito bonito para ir trabalhar. Na Escola Municipal de Primeiro Grau Incompleto Castro Alves, dava aula de português, matemática e ciências para a sétima série. Era uma escola pequena, daquelas em que há turmas multisseriadas. Eu nem havia terminado a faculdade, mas, dada a carência de pessoal, me aceitaram. Logo depois, a administração municipal fez um concurso e regularizei a minha relação de trabalho.

Essa experiência me deu a oportunidade e o privilégio de ter alunos que mantinham uma relação com a escola que eu desconhecia. Alguns mais velhos, outros na idade certa formavam uma turma coesa. Todos naquela localidade se conheciam, e isso parece que tornava o ambiente muito amigável. Aprendi, dando aula, junto com os alunos, conteúdos que já nem lembrava e que me punha a preparar à noite, à luz de velas. Eu pouco sabia de matemática e ciências para lecionar, mas não me apertei. As redes de ensino utilizavam livros didáticos que, ao fim e ao cabo, permitiam seguir o conteúdo. Em língua portuguesa, ao perceber que os livros didáticos traziam textos sobre os problemas da vida urbana em São Paulo e Rio de Janeiro, e que absolutamente nada tinham a ver com aquela realidade rural, comecei a substituir os do livro por textos de jornais e da literatura que abordavam questões locais ou de um universo similar.

No segundo ano nesta escola, montamos um grupo de teatro para participar de um festival estudantil. Eu já havia feito teatro amador e gostava muito do tema. Depois de muitos ensaios, montamos uma história do descobrimento contada por meio de jogos infantis. E, enfim, participamos do evento e, para nosso grato espanto, ganhamos o primeiro lugar e um mimeógrafo. O interessante é que isso repercutiu na rede, e a escola, escondida num cantão da serra, passou a ser vista, ganhando

da prefeitura uma ampliação e um ajardinamento. Infelizmente essa escola, hoje, está fechada. Isso faz com que as crianças do Mato do Bier tenham de viajar de ônibus até a sede do município para ter aulas, percorrendo grandes distâncias.

Em 1990 retornei a P. Alegre com o propósito de terminar a faculdade e fazer mestrado. Em 1993 me formava pela UFRGS em Letras e já ingressava no mestrado em Literatura. Nesse ano também recebi um convite para lecionar no Colégio Farroupilha, uma escola tradicional e que pagava um bom salário. E lá me fui, sem medir que a oportunidade maravilhosa de trabalho seria incompatível com o projeto acadêmico. O mestrado foi abandonado, mas o magistério seguiu em frente. Em 1999 comecei uma nova experiência: dar aulas para surdos. Um convite súbito e urgente me fez em poucos dias estar diante de uma turma de alunos surdos sabendo apenas rudimentos de Libras. Fiz um pacto. Eu lhes prepararia para ler e escrever em língua portuguesa, e eles me ensinariam LIBRAS. Trabalhei, assim, na Escola Especial Concórdia por alguns anos.

Nos anos 2000 também trabalhei como professor e depois como coordenador pedagógico na Escola da ACM.

Em 1998, três colegas do Colégio Farroupilha convidaram a mim e à colega Lígia Mothes para escrever um livro com sugestões lúdicas de dinâmicas para aulas de português. Nascia o livro Cem Aulas Sem Tédio. Lançado pela Editora Padre Reus, de Santa Cruz, o livro acabou tendo uma boa demanda, o que me fez dar uma pausa no magistério para peregrinar pelo interior divulgando e fazendo oficinas sobre o trabalho. Este foi um período de muito aprendizado, conhecendo tantas pessoas, tantos municípios e o trabalho educacional neles desenvolvido. Em 2006 fizemos um segundo livro, o Escola: muito prazer!, com a mesma ideia, mas propondo atividades que trabalhassem a partir dos sentidos.

Por esse período, dei aulas de redação em um cursinho pré-vestibular de caráter social, o que sempre despertou em mim muito prazer – especialmente por perceber que o ato de aprender, para aqueles alunos, naquela situação, era fundamental. Tive, nos anos seguintes, a felicidade de encontrar muitos dos alunos do cursinho estudando na UFRGS.

Em 2008, ao ser selecionado em um concurso público, iniciei uma carreira de servidor público na universidade que tanta importância tinha no meu horizonte intelectual: UFRGS. Como revisor do Jornal da Universidade, pude escrever uma coluna sobre a língua portuguesa e sobre questões relacionadas ao ensino. As práticas de ensino dos livros que fizemos, sempre um trabalho mais aplicado que teórico, fizeram nascer em mim a necessidade de aprofundar os vieses políticos relacionados à educação, ao que me voltei e pelo que me dedico nesse período de mestrado na

Unisinos. Havia também uma necessidade de dar mais consistência às minhas questões relacionadas à justiça social que perpassam o ensino, em especial o público.

2 CONTEXTO

Nesta seção, apresentamos uma breve visão do contexto histórico que envolve o objeto deste trabalho, um conjunto de problemas relacionados às esferas de ação sucessivas, desde a conjuntura nacional da educação, o financiamento da universidade pública até a formação dos novos jornalistas.

2.1 Panorama Político e Econômico do Ocidente

No Ocidente, até a crise econômica internacional de 1973, que derruba o grande sonho do pós-guerra proposto nas políticas de Bem-Estar Social, eram generosas e utópicas as ideias de um futuro orientado para o progresso. Havia nisso muito mais que um projeto social, uma estratégia econômica para a classe média emergente, que experienciava, para além de sólidas garantias sociais, o consumo desenfreado e entabulava a ideia de uma sociedade do conhecimento. Uma espécie de recompensa pela adesão à cartilha insistentemente reeditada de *postulados* positivistas (a ciência a serviço [de parte] da humanidade), no caso latino-americano, aprofundando o seriíssimo e histórico problema da distribuição dos bens sociais.

Sobre esse contexto do pós-guerra, o professor Licínio C. Lima (2006) anota que

[...] com algumas variações mais ou menos acentuadas consoante os casos, desenvolveram-se modelos de intervenção do Estado que se caracterizaram por uma forte regulação do mercado, uma relativamente bem-sucedida mediação entre as exigências do capital e do trabalho (a que não foi indiferente alguma permeabilidade conjuntural às lutas sociais) e um expressivo incremento em termos de políticas sociais, econômicas e culturais, com consequências e repercussões efectivas em termos de expansão de direitos, aumento dos níveis de emprego e de produtividade, e incremento de estratégias de inclusão gradualmente mais abrangentes em termos de classes e grupos sociais. Possibilitando a indução de condições mais duradouras de sustentação das práticas de governação, o frequentemente designado Estado-providência [...] (2006, p. 204-205).

Com a mudança de conjuntura das relações de mercado, agora sob a forte tensão das políticas estratégicas, dificuldades de expansão do capitalismo, disputa estratégica relacionada ao petróleo e às zonas de domínio do comunismo geraram no mundo, e em especial nos países periféricos, governos com fortes pendores sociais. Com perfil populista, mas com concretas propostas de reformas de base, o Brasil inicia com turbulência os anos sessenta, sofrendo paulatinamente, até o golpe militar, uma série de desmandos sob a ingerência dos EUA e com o aval da ala conservadora da classe média. Com a posterior redemocratização, capitaneada pelas tendências de centro-esquerda do espectro político, emergem organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, inaugurando outra modalidade de relação entre a sociedade e as instituições, o terceiro setor.

O surgimento do terceiro setor ocorre em muitos países na sequência da crise do Estado-providência e, ao contrário de outros momentos históricos, “não é um processo político autônomo”. Nesse sentido, apesar das suas eventuais virtualidades “na construção de uma regulação social e política mais solidária e participativa”, há que levar em consideração o facto de o terceiro setor ressurgir “não pelo mérito próprio dos valores que subjazem ao princípio da comunidade – cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, democracia interna –, mas para atuar como amortecedor das tensões produzidas pelos conflitos políticos decorrentes do ataque neoliberal às conquistas políticas dos setores progressistas obtidas no período anterior” (LICÍNIO, 2006, p. 209.).

No caso brasileiro, este se configura no período da redemocratização, em que é produzida no Brasil uma nova Constituição Federal e, na sua esteira, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino. Tais documentos, ainda que não tivessem o alcance que muitos pleiteavam em termos de reformas sociais, dependiam de regulamentações, e estas sofriam lentos processos para a sua implementação, dado o desinteresse e os inesgotáveis *lobbies* políticos. Chegamos, enfim, quase ao término do primeiro quinto do século XXI, sem fazer valerem várias das práticas mais democráticas da Carta Magna.

Uma nova onda neoliberalizante, estritamente economicista, esparrama-se pelo planeta nos anos correntes. No Brasil, após a dissensão dos setores conservadores com os governos populares do Partido dos Trabalhadores, o que entendemos tratar-se de um golpe, direitos e garantias trabalhistas e previdenciárias estão sendo reduzidos; e, numa tendência tão avassaladora quanto economicamente desesperada, segue em curso a apologia da privatização dos serviços públicos, assim como se promulga também o enxugamento da máquina pública como fator-chave para o controle da

“crise”. As seguintes palavras de Jessé Souza (2016) nos apresentam algumas peças e caminhos do golpe:

A elite financeira, a mídia – sob comando da TV Globo –, o parlamento comprado e a casta jurídica se unem e decretam o fim do governo eleito. Como golpe consumado, todos os interesses que se articularam partem direto para a rapina e para o saque do espólio. Vender as riquezas brasileiras, o petróleo à frente, cortar os gastos sociais, posto que o que vale agora é apenas o interesse do 1% mais rico, e fazer a festa da turma da “privataria”. Os pobres voltam ao esquecimento, à marginalidade e aos salários de escravos por serviços à classe média e às empresas dos endinheirados. Tudo como antes no quartel de Abrantes (SOUZA, 2016, pp. 131-132).

Interessante observar que esse golpe político e antidemocrático efetuado no Brasil a partir de 2013 veio exatamente para abortar as políticas do governo de cunho popular, que, ainda que menos incisivas do que as alas mais combativas da esquerda esperavam, acenavam com investimentos para setores-chave para o desenvolvimento social. É necessário apontar a expansão inaudita das redes públicas de ensino técnico e superior, e a perspectiva de aumento nos investimentos em toda a Educação com os subsídios originados da exploração do petróleo descoberto nas camadas do pré-sal – programa de investimento hoje inviabilizado, uma vez que o governo golpista, atendendo à cobiça do mercado produziu, oportunamente negociatas de privatização desses recursos. É fruto das projeções orçamentárias do governo vigente, por exemplo, a política de congelamento dos investimentos públicos por vinte anos, ou seja, o retorno às práticas de depauperação das maltratadas políticas sociais, que nada mais são que o esvaziamento das funções do Estado via práticas patrimonialistas e mercantilistas neoliberais.

E, nesse cenário, ainda que os professores tenham a intenção ou o desejo de inovar em seus métodos e conceitos, as condições precárias – como a excessiva carga horária, os regramentos imperativos, a própria improdutividade derivada da profusão de procedimentos burocráticos, entre outros fatores –, tornam essa uma das profissões com as piores perspectivas de realização pessoal e prestígio social, dando espaço à emergência de pedagogias antidemocráticas, meritocráticas, de um pragmatismo funcional, excludentes e, o pior, naturalizadas. Por conseguinte, a possibilidade da experiência essencial à aprendizagem se anula na tarefa mecânica, encarcerada num mundo constituído e que sempre escapa do presente, ou seja, que gera no aluno – e no professor – um sentimento de não protagonismo da ação escolar e uma constante falta de sentido no ensinar-aprender (quantas vezes ouvimos dos alunos “estamos estudando isso para quê, professor?”, sem termos uma resposta muito convincente).

2.2 A Política das Universidades Públicas Federais

Os cortes de verba reduziram drasticamente a continuidade dos programas de pesquisa e extensão, comprometendo especialmente as políticas de expansão e manutenção do ensino superior público praticadas de modo inaudito pelos governos populares. Além do fato apontado acima sobre o esvaziamento do papel do Estado, há um forte interesse na área da educação de instituições privadas, entre elas fundos internacionais de pensão, cuja finalidade se traduz especificamente em cifras e cujo foco de interesse crescente está nas ótimas oportunidades de rendimento oferecidas pelo ensino.

A orientação, como se pode inferir do texto a seguir, publicado pelo presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Emmanuel Zagury Tourinho (2017), reitor da Universidade Federal do Pará (UFPA), em resposta ao relatório do Banco Mundial, é de resistência à extinção do ensino público e gratuito e às avaliações equivocadas desse organismo de fomento.

Uma instituição financeira internacional, o Banco Mundial, publicou um relatório criticando, entre outras políticas públicas no Brasil, o Ensino Superior público e gratuito. O documento contém inúmeros erros na apresentação do Sistema de Universidades Públicas Federais, que merecem reparo. Além disso, parte da justificativa afirma que as políticas públicas têm favorecido os mais ricos, mas não refere a acentuada injustiça tributária no país, muito menos recomenda a tributação de grandes fortunas ou a revogação de desonerações fiscais que favorecem grandes grupos econômicos, medidas que poderiam financiar iniciativas de combate à desigualdade, problema maior da nação. Limitado a indicadores financeiros, o documento ignora dados da realidade social brasileira e o papel das universidades públicas no desenvolvimento econômico e social do país (TOURINHO, 2017).

Além da evidência de equívocos na elaboração do relatório, há uma clara diretriz política e econômica nas suas orientações que não leva em conta, por exemplo, as políticas de inclusão gestadas nos governos Luís Inácio da Silva e Dilma Rousseff. Manifestando preocupação com a elitização do ensino público, o que de todo não é inverdade, o relatório, no entanto, invisibiliza as conquistas que os movimentos sociais vêm auferindo, e um deles é o sistema de cotas. Cabe salientar que o ingresso para reserva de vagas nos concursos vestibulares da UFRGS entre 2008 e 2015 tem um percentual aproximado de 30 por cento, havendo uma variação significativa de percentuais entre os cursos para a composição da média.

Em um contexto em que os dados são jogados ao sabor das “oportunidades” do mercado, sabe-se que o ensino é a cartada do momento do sistema financeiro internacional à procura de novos nichos para incubar seus investimentos. Não é necessário olhar muito adiante para perceber a condensação do sistema de ensino superior, uma vez que as universidades privadas passam por processos de

racionalização na sua economia, especialmente aquelas compradas pelas grandes corporações de ensino, que funcionam pela lógica da eficiência e da competitividade ditadas pelo mercado.

São significativas, ainda assim, a despeito desse fator, as práticas de circulação de informações, que se dão de modo cumulativo, como se o tempo presente estivesse sempre a ser anunciado na próxima notificação sonora do celular, pouco se praticando, no entanto, uma análise ou um cruzamento de dados que permita leitura mais apurada, apropriada e consequente da realidade. Mais recentemente, o fenômeno das redes sociais toma proporção tal que altera substancialmente o modo da produção – e o próprio produto – da comunicação. No que diz respeito ao magistério – e não aos professores! –, há uma distância considerável entre essas novas formas tecnológicas de articulação social e os fazeres da escola.

A escola e os sistemas e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de “sociedade do conhecimento”, de sociedade da aprendizagem. As cidades estão se tornando educadoras e aprendentes, multiplicando seus espaços de formação. A escola, nesse novo contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação. Precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. Precisa tornar-se um “círculo de cultura”, como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora (GADOTTI, 2008, p. 102).

O mais inovador em termos tecnológicos, no campo do ensino, entretanto, é a incipiente educação a distância, alvo de inúmeras críticas e, pelo que possibilita de redução de custos, utilizada oportunamente como ferramenta para a comercialização do ensino – cabe lembrar que há obviamente exceções (apesar das limitações), como a Universidade Aberta do Brasil, e que a modalidade a distância é uma possibilidade de educação superior cujos potencial, papel e lógica de expansão precisam ainda ser mais bem elaborados. Não há como deixar de pensar, no entanto, antes de se multiplicar o acesso, em nossa cultura escolar, e principalmente em se fazer uma leitura correta das funções e dos propósitos da educação em seus vários âmbitos hoje, na esteira das análises extremamente relevantes e imprescritíveis de Paulo Freire.

2.3 A Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O pedagogo espanhol Miguél Zabala (2004, p.7), ao discorrer sobre o ensino superior, faz uma interrogação que nos é pertinente: “Podemos, de fato, falar em ‘universidades’ como um conceito unitário, ou será que as universidades se transformaram em realidades tão diversas entre si que já não pertencem à mesma categoria institucional?”. Assim, também nos é permitido dizer que são

suficientemente divergentes as realidades das instituições de ensino superior no Brasil, em especial a distinção entre as públicas e as privadas, já que aquelas atendem à sociedade pelo seu compromisso com a 'extensão' e pesquisa, enquanto estas são mais voltadas à formação acadêmica.

Localizada na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, a origem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul remonta ao Decreto Estadual 5.758, de 28 de novembro de 1934, que cria a Universidade de Porto Alegre. Em 1947, passa a chamar-se Universidade do Rio Grande do Sul, abarcando cursos do interior do estado. Em 1 de setembro de 1950, por aprovação no Senado, a Universidade do Rio Grande do Sul, com todos os seus cursos, faculdades e escolas, é assumida pelo Sistema Federal do Ensino Superior. Desde a sua federalização, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem 67 anos, sendo um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul, a primeira em publicações e a segunda em produção científica, entre as federais, considerando-se o número de professores (UFRGS, 2017a).

Na atualidade, a Universidade oferece, no ensino de graduação, 89 modalidades de cursos presenciais e 4 a distância; no pós-graduação, 71 mestrados acadêmicos, 9 mestrados profissionais e 68 doutorados em todas as áreas do conhecimento. Os discentes de graduação encontram ainda oportunidades de formação por meio de experiências de ensino (monitorias, iniciação à docência, programa de educação tutorial, programa de educação para o trabalho em saúde), de projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (iniciação científica, iniciação em desenvolvimento tecnológico) e de projetos de extensão, numa articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Outra possibilidade de formação é a mobilidade acadêmica, com intercâmbios, estágios e programas de dupla diplomação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, desenvolvidos com diversas instituições de ensino nacionais e estrangeiras. Tem-se de ressaltar que alguns programas vêm sofrendo cortes de verbas pelo governo pós-golpe, o que os obriga a recuarem suas ações ou mesmo extingui-las.

Ainda que se possam perceber os recuos nas políticas para o ensino superior, a UFRGS tem boas colocações em *rankings* nacionais e internacionais, ganhando a atribuição de "Universidade de Classe Mundial".

Sua gestão atual foi conduzida pela gestão anterior, que teve dois mandatos, sendo o atual reitor o vice-reitor da última gestão. As políticas estudantis dessa gestão vêm reafirmando o programa de ações afirmativas talvez com uma condução um tanto burocrática, não obstante os questionamentos de alguns movimentos negros, especialmente sobre o controle e os critérios de ingresso na política de

cotas raciais, e apesar do cenário político nacional e das diretrizes que o MEC vem assumindo, ambas no sentido do recuo de direitos civis e sociais.

2.4 A Universidade Pública

De acordo com a origem da verba destinada a mantê-las, no Brasil, as universidades públicas podem ser federais, estaduais ou municipais. As federais são enquadradas como autarquias, o que lhes permite certa autonomia administrativa, científica e, com limitações, financeira. É regida, como toda a educação brasileira, pela Lei de Diretrizes e Bases e pelo Plano Nacional de Educação.

Até o final do ensino básico, a educação pública no país é gerenciada por municípios e estados e, no geral, atende a população dos níveis socioeconômicos médio e baixo, especialmente em função da sua gratuidade. No entanto, dada a dimensão desse segmento do ensino público, não são dados o mesmo valor e a mesma atenção, com políticas públicas condizentes, à importância desse setor, especialmente após 2015, momento em que a educação, como a saúde, sofre forte desinvestimento, apesar de o Plano Nacional de Educação (PNE) prever, na sua Meta 20,

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (MEC, 2014, p. 61.).

É indiscutível que o crescimento de uma nação se mede, sobretudo, pela importância que atribui ao ensino, aos professores e gestores, e muito particularmente aos alunos, ou seja, à sociedade. Nesse sentido, a vinculação de recursos financeiros para a educação, a ampliação dos percentuais do PIB para a educação nacional, bem como a vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, o acompanhamento e o controle social da gestão e uso dos recursos, entre outros, são passos imprescindíveis para a melhoria do acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes. Ou seja, a garantia de financiamento adequado das políticas educacionais é base e alicerce para a efetivação do Sistema Nacional de Educação e, por conseguinte, para o alcance das metas e estratégias do PNE, com vistas a assegurar a educação para todos os níveis, todas as etapas e modalidades, além da superação das desigualdades regionais.

O ensino público de nível superior, nesse contexto, vem-se constituindo uma zona de interesse do mercado internacional, fruto da nova onda colonialista, que busca imprimir ao ensino cada vez mais referências nos setores pautados pela eficiência e pelo lucro – dois aspectos, aliás, que compõem um único sentido: o de racionalizar, desumanizando, os modos de produção. Há, nesse movimento estritamente financista, um grande descaso com as culturas, as pessoas e as coisas locais por um

pragmatismo que reduz o ensino ao adestramento – para ser “contemplado” com uma vaga no mercado de trabalho, deixando para depois da linha do horizonte as preocupações emancipadoras e sustentáveis.

Tais aspectos nos interessam porque ambientamos o estudo em uma instituição pública de ensino superior e, mais especificamente, tematizamos o próprio ensino público superior, ao inventariar o que consideramos aprendizagens na experiência realizada por alunos de jornalismo na redação do Jornal da Universidade.

Como pano de fundo, tangenciamos o problema do desenvolvimento e da distribuição social relacionado à educação, além da necessidade de repensar as finalidades do conhecimento institucional, para depois perguntar – e responder – o como fazer. Não podemos perder de vista um conhecimento menos compartimentado, que possibilite o desenvolvimento de seres criativos e autônomos, no sentido de que saibam encontrar as suas respostas provisórias, que tenham um espírito investigativo, que entendam que o conhecimento não é uma verdade acabada, que sejam capazes de se produzir, não se sujeitando à incapacitação proporcionada e pensada para o ensino.

Sobre isso, encontramos em Vivas uma observação interessante:

[...] resulta relevante retomar es lo que se entiende por acceso equitativo a la educación superior. Si bien las universidades cada vez más están buscando alternativas para hacer posible la incorporación a la universidad de poblaciones sub-representadas [...], esto resulta insuficiente para una institucionalidad que pretende hacer posible una acceso con equidad. Se requiere por tanto llevar a cabo acciones dirigidas a la eliminación de barreras académicas y sociales que tarde o temprana no terminarán con la salida del sistema de quienes no cuentan con las competencias necesarias para permanecer en el sistema¹. (VIVAS, 2011, p. 228.)

Segundo Panizzi, “o conhecimento tem sido, é e será a expressão de poder. É ele que sustenta, no seu sentido mais amplo, a economia”. É dado que, devido ao avanço das tecnologias da informação e da comunicação, houve mudanças que atingem todo o conjunto das relações sociais, sendo que “o conhecimento, cada vez mais, assume importância como elemento que agrega valor” (PANIZZI, 2006, p. 9-10).

É digna de nota a desmobilização proporcionada pelo estado de miséria de um percentual elevado da população (aproximadamente 35% da população acima de 18 anos, segundo o IBGE [2016]), o que impossibilita se constituírem as condições para a organização e realização de atividades

¹[...] é relevante retornar ao que é entendido por acesso equitativo ao ensino superior. Embora as universidades estejam buscando cada vez mais alternativas para possibilitar a incorporação na universidade de populações sub-representadas, [...] isso é insuficiente para uma institucionalidade que busca tornar possível o acesso com equidade. Por conseguinte, é necessário realizar ações direcionadas à eliminação de barreiras acadêmicas e sociais que, mais cedo ou mais tarde, acabarão com a saída do sistema daqueles que não possuem as competências necessárias para permanecer no sistema (tradução nossa).

conjuntas nos grupos sociais que lhes permitam certo grau de trocas, autonomia, subsistência e, por decorrência, de elevação dos seus níveis de consciência, o que lhes pode permitir leituras mais próximas da complexidade das conjunturas sociais, econômicas, culturais, a fim de modificá-las (ou, de certa forma, tê-las sob seu domínio). Essa possibilidade crítica de compreensão da realidade é condição básica para se produzirem políticas públicas que atendam de fato aos interesses e às necessidades da sociedade.

Dão-se no mesmo sentido os processos de formação comunitária, em que há convergência de ações e trocas entre indivíduos ou grupos que, passo a passo, organizam um sistema de aproximações mútuas, de trocas e colaborações. Há, portanto, uma relação entre as condições sociais e econômicas e o desenvolvimento de uma sociedade pautada pelo cooperativismo. Nesse sentido, a parcela mais bem estruturada da população, com maior lastro de capital social, passa a reivindicar seu direito de ter acesso à universidade pública – o que pretendem corrigir as políticas de ações afirmativas, no sentido da garantia da equidade.

Ex-reitora da UFRGS, a professora Wrana Panizzi (2016), aponta, com base em dados divulgados pelo Banco Mundial nos anos 1990, que a fórmula para se avaliar a riqueza de uma nação

[...] é o resultado da combinação de três fatores: o capital natural, os bens de produção e o capital social. E quando da sua aplicação em quase duzentos países, foi possível observar que os bens de produção, considerados até então determinantes da riqueza das nações, representam tão-somente 20% dela e que a parcela maior da mesma – ou seja, dois terços – situa-se nos recursos humanos. Ricos são os países que valorizam e detêm os melhores e mais qualificados recursos humanos e, conforme o Banco Mundial, “investir na sua capacitação é a forma mais importante de promover o desenvolvimento” (PANIZZI, 2016, p. 9-10).

Este seria o papel mais importante da universidade, particularmente numa sociedade como a nossa, tão díspar: o de investir sempre e mais no aperfeiçoamento dos recursos humanos e na diminuição das desigualdades sociais, cognitivas, culturais, econômicas. Segundo a autora, ainda,

[...] o conhecimento tem sido, e será a expressão de poder. É ele que sustenta, no seu sentido mais amplo, a economia. Não pela descoberta de novas e melhores formas de se fazerem as coisas – princípio do crescimento econômico tradicional –, mas pelas características atuais, para além da sua materialidade, propiciadas pelo avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação a mostrar a mudança ocorrida que atinge todo o conjunto das relações sociais. E o conhecimento, cada vez mais, assume importância como elemento que agrega valor (Ibidem).

Há evidente fragmentação das condições de colaboração, cooperação protagonizada pelas políticas neoliberais, e isso se produz essencialmente nos ciclos de aprendizagem, na escolarização (ou na não escolarização), mantendo-se na estrutura fechada das relações de trabalho.

Essa função, percebida nas grandes empresas de comunicação, de propaganda ideológica e de manutenção das políticas de mercado se desnuda no tempo presente. A necessidade de uma torrente de discursos convergentes para a construção de uma “realidade” evidenciou o uso das mídias para a geração de uma versão unívoca, forjando verdades pela recorrência e pela omissão. Não longe desse estofo manipulador, estabelecem-se as relações laborais dos profissionais das grandes empresas de comunicação do setor privado; na comunicação pública, entretanto, há uma menor ingerência e uma maior responsabilidade ética em relação à produção de conteúdos que promovam a democracia.

2.5 O que é o Jornal da Universidade?

O objeto de estudo desta dissertação é constituído, portanto, no ambiente de produção do JU, na Secom, pelas relações de aprendizagem que nele se estabelecem e se podem estabelecer entre os profissionais da equipe e os alunos de jornalismo estagiários – estes ali desempenham práticas diretamente relacionadas à formação no jornalismo impresso. Por alegarem ser o curso predominantemente teórico, a experiência concreta de produção do jornalismo impresso no JU é prestigiada entre os acadêmicos.

O Jornal da Universidade, uma mídia produzida pela Secretaria de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conta com equipe própria, tendo realizado nos últimos 20 anos 205 edições. Consolidado no ambiente da UFRGS, o JU tem periodicidade mensal, com tiragem de 12 mil exemplares. Nas suas atuais 16 páginas, o jornal encontra na comunidade acadêmica, de aproximadamente 40 mil pessoas, um número de leitores considerável. Com formato standard, apresenta suas capas em cores, contando também com um caderno, denominado CAJU, também em cores. Deve-se, contudo, salientar que a equipe vem discutindo e estudando um novo projeto editorial, sendo cogitada alguma mudança nas seções e no número de páginas do impresso – estão-se produzindo veiculações alternativas pelas mídias eletrônicas, em especial as redes sociais.

Quanto ao seu conteúdo e à sua modalidade institucional, nos valem das palavras da professora Maria Helena Weber, a primeira Secretária de Comunicação – a Secom foi criada no conjunto de ações de reestruturação do organograma da UFRGS em 1997, nos moldes da reforma

universitária – e uma das idealizadoras e fundadoras do jornal, em matéria na edição 205 do JU, comemorativa aos seus 20 anos:

Quando se valoriza o jornal de uma universidade pública, está-se valorizando aquilo que a instituição tem a obrigação de fazer; porém, são poucas que fazem isso. Essa comunicação significa que ela não só valoriza, digamos, a função que tem em termos de pesquisa e ensino, mas também o investimento que vem. Na universidade, tem-se o debate público, que é uma das sínteses, digamos, do que seria a comunicação pública: todos os temas estão sendo debatidos aqui. A gente se reunia para fazer a pauta – eu participava também –, e um dos tópicos era este: o que temos hoje? sobre o que podemos opinar, levando em consideração que a opinião que se faz aqui dentro tem uma liberdade que não existe em nenhum outro veículo. Podemos discutir a questão do cigarro, que nenhum jornal publicava – aquela famosa matéria [“Estado investe na indústria da morte”, de novembro de 1997] que foi premiada e acabou notícia no Jornal do Brasil. Enfim, na universidade podemos falar de religião, aborto, eutanásia, questões políticas e sociais. A ideia era que o JU traduzisse isso, que fosse polêmico. (UFRGS, 2017b, p. 8)

Com projeto de ser um jornal mensal – não inscrito, portanto, na lógica de mercado das grandes mídias –, essa periodicidade possibilita a produção de matérias mais elaboradas e reflexivas, com fontes diversas. Os jornais diários são premidos pela celeridade do tempo, que impõe necessariamente decisões rápidas e abordagens possíveis. O JU, assim, aproxima-se da modalidade revista, especialmente pela possibilidade de dar maior profundidade às matérias. Não raro, em nossa redação, tomamos como referência o projeto editorial da revista piauí (assim mesmo, em minúscula). Para estagiários, esse perfil possibilita uma produção menos fechada, no sentido de haver muitas trocas, interferências, sugestões, enfim, um tempo que permite que dificuldades e descobertas possam ser mais bem elaboradas.

Ainda sobre a sua formatação, o jornal apresenta matérias, em média, de 6 a 8 mil caracteres (página inteira), o que permite abordagens que vão além da objetividade dos fatos e que se caracterizam pelo uso de fontes diversas. Um diferencial, considerando-se o formato das demais mídias (comerciais) ser sucinto, praticamente um lead (termo técnico em que se apresentam o tema

e seus dados fundamentais no início do texto, com a finalidade de produzir no leitor o desejo da sua leitura).

Quanto à condição de ser uma mídia oficial, o JU é indubitavelmente uma publicação institucional, cujos papéis, conforme o seu projeto editorial inicial (ver texto integral nos anexos), são: explicitar “a autonomia de pensamento, os processos de criação e produção do conhecimento como sendo a essência da universidade pública”; expressar “a natureza e as funções da universidade, da sua pluralidade, universalidade e complexidade que marcam a pesquisa, o ensino e a extensão”; mostrar “a universidade exercitando suas atividades em diferentes áreas do conhecimento em relação ao cotidiano, a partir de análises sobre diferentes manifestações como: política, economia, comunicação, ciência, medicina, teatro, literatura, cinema”; e permitir à UFRGS “ocupar um espaço de análise e crítica, junto à sociedade, mediando os diferentes acontecimentos sociais, políticos, econômicos, científicos e culturais, devolvendo seu investimento na sustentação da universidade pública, através da difusão de informações sobre suas atividades, pesquisas, descobertas e movimentos”.

O resultado disso são matérias que buscam aproximar o fazer acadêmico da sociedade, feitas em uma linguagem acessível sem ser redutora, considerando-se que em seu público também há o leitor não acadêmico. Como exemplo, dentro da própria universidade se tem um número expressivo de trabalhadores terceirizados na execução de serviços de limpeza e manutenção, no geral com baixa escolarização.

2.6 Programa de Estágios e Bolsas

Este estudo tem por objeto a equipe do JU, que é integrada por profissionais e estagiários², sendo este último segmento importante para este estudo, pois a partir da percepção da necessidade de desenvolver com eles atividades formativas que percebemos o potencial – e por que não a necessidade – de formação de toda a equipe. Os estagiários fazem parte do programa de estágio não obrigatório da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

Desde a criação do JU, em setembro de 1997, é oferecida oportunidade a estudantes de Comunicação Social da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da UFRGS de terem uma experiência de trabalho num veículo impresso. A procura sempre foi intensa e disputada, uma

² É necessário aclarar que, ao nomearmos os sujeitos deste estudo como ‘estagiários’, estamos nos referindo de fato aos ex-estagiários, pois já passaram pela redação do JU, já tiveram a experiência dos processos de trabalho e do clima do ambiente da redação, e agora podem nos auxiliar a compreender o processo e os resultados, entre outras possibilidades de resposta. Obviamente seriam necessários depoimentos de quem já experienciou o ciclo do estágio e tem elementos para considerar sobre as questões-provoações.

vez que os estagiários percebiam a possibilidade de protagonismo na produção do Jornal da Universidade. É importante colocar que sempre existiu a necessidade dessa força de trabalho para podermos viabilizar as 16 páginas de conteúdo editorial. Isso significa que os acadêmicos experimentam desde a chegada em um ambiente institucional a produção jornalística, o que lhes permite uma vivência profissional rica, com escolhas técnicas e teóricas, além do incremento de seus portfólios. É papel dos profissionais, além de exercerem suas funções específicas, auxiliarem, colaborarem e supervisionarem os estagiários.

Esse estágio no princípio não demandava relação alguma entre o JU e a Fabico. Com o desenvolvimento das propostas curriculares, em especial após a reforma curricular de 2016, passou-se a receber no JU alunos em estágio curricular, o que começou a acontecer em 2017. (Esclareça-se que esta modalidade curricular não será objeto desta pesquisa em função de seu histórico ser muito recente.) Essa aproximação com a coordenação de estágio e com a Faculdade de Jornalismo acabou colocando luz sobre o estágio não obrigatório. Há, após a reforma do currículo, uma primeira aproximação apenas verbal no sentido de a equipe do JU, especialmente o seu editor, estabelecer aproximações mais concretas, possivelmente em projetos conjuntos, com a coordenação dos estágios.

Do Caderno do JU, em edição especial dos 20 anos (UFRGS, 2017b, p. C7), foi extraído o seguinte trecho sobre as diretrizes conjuntas da Secom com a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação Social (Fabico) para a atividade de estagiários:

A proposta, mais do que um modo de aprimorar a prática profissional pela inserção de alunos em um ambiente de redação, significou a abertura de um espaço para o aprendizado e de um canal de diálogo entre os veículos de comunicação da Universidade e a Fabico. Quando a Secretaria de Comunicação foi instituída, no final de 2004, cresceram os investimentos na produção “da casa”. Nesse contexto, a ampliação das bolsas para estudantes representou uma transformação do ambiente de trabalho, com a adaptação da equipe de profissionais a fim de orientar adequadamente os futuros jornalistas. Desde então, dezenas de estudantes frequentaram a redação do JU como estagiários (UFRGS, 2017, p.7.).

Os tempos relativos às bolsas e ao (conveniado há pouco) estágio curricular no JU é de onze meses (com prorrogação possível por mais um meio período, no caso das bolsas). O período dos

estagiários no JU, no entanto, não é exatamente regular, uma vez que não raro os acadêmicos do jornalismo são demandados pelas empresas de informação do mercado, inclusive de fora do estado, exatamente em razão dessa experiência. Um fator que colabora para essa demanda profissional é exatamente a experiência ativa dos estagiários no JU, uma vez que produzem e assinam matérias, compondo seus portfólios, o que atesta a sua experiência dos processos de produção de um jornal impresso – que também se estende para as redes sociais e que tem a sua versão digital.

O setor responsável pelas políticas estudantis, de acordo com o organograma da Universidade, é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), criada em dezembro de 2012 em substituição à Secretaria de Assistência Estudantil e que mantém o objetivo de tratar dos aspectos relativos à política de atendimento à comunidade discente, em especial aos alunos em vulnerabilidade social. A PRAE desenvolve uma política de assistência que engloba o acesso à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, ao apoio pedagógico, ao esporte e à cultura. Conforme ainda a pró-reitora, a sua política de relacionamento se pauta pelo “dialogar com as diversas lideranças estudantis, como o Diretório Central de Estudantes (DCE), os Diretórios e Centros Acadêmicos e os movimentos sociais, participando dos debates das questões que envolvem as demandas estudantis e os diversos temas políticos e sociais” (UFRGS, PRAE, 2017).

As bolsas da PRAE são de duas modalidades: Bolsa Aperfeiçoamento Benefício Agosto, de acesso exclusivo a estudantes inscritos na política de assistência – pela qual nos chegam poucos alunos; e Bolsa Aperfeiçoamento Agosto, de amplo acesso e que contempla a maioria dos alunos que atuam no JU.

A título de ilustração sobre o perfil do acadêmico no JU, reproduzimos aqui a postagem realizada no Mural dos Bolsistas da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da UFRGS de chamamento para novos candidatos, feita por uma das atuais estagiários:

Tem vaga para bolsista no Jornal da Universidade!

A bolsa é para estudantes de jornalismo da UFRGS a partir do 3.º semestre.

É uma ótima oportunidade para exercitar a produção de reportagens, aperfeiçoar texto e técnica jornalística, conhecer o dia a dia de uma redação e, claro, estar na companhia de pessoas incríveis. São R\$ 400,00 por 20h semanais. Envie seu histórico escolar, CV e portfólio com trabalhos de aula (no mínimo 1 texto jornalístico) para jornal@ufrgs.br até o dia 22 de novembro.

Ah, leia o edital completo pra ficar por dentro de todos os detalhes.

2.7 Requisitos para a Seleção de Estagiários

Entre os requisitos para a escolha dos estagiários está a necessidade de estarem cursando do quinto semestre em diante. Uma das questões deste projeto, aliás, é justamente aclarar as razões que fazem alunos de graduação em Comunicação se inscreverem nas seleções para as ‘bolsas de aperfeiçoamento’ no JU. Possivelmente a resposta não deva ser simples nem a razão, excludente. Tais alunos nos chegam, via de regra, sem ter uma experiência concreta num veículo de comunicação de maior abrangência, especialmente o impresso. Sendo uma das etapas do processo de seleção dos estagiários a produção de uma redação de conteúdo jornalístico, logo os selecionados apresentam os melhores textos, o que exige um apuro tanto em termos da proficiência na produção linguística quanto relativo domínio dos aspectos técnicos para a produção de um jornal.

E ainda que haja outras atividades para a realização do jornal que estão além do processo de escrita das matérias, esta é a atividade que mais consome o tempo na redação, pois não está dissociada do acesso a fontes, dados, etc., que muitas vezes fogem ao domínio tanto dos jornalistas mais experimentados quanto dos iniciantes. A fim de colaborar para o aprimoramento da competência técnica fundamental à profissão dos estagiários, que é o domínio da escrita, criamos um projeto de aperfeiçoamento linguístico e jornalístico. Os resultados são pouco perceptíveis no curto prazo; os estagiários consideram importantes as “aulas”, por se abordarem tópicos não vistos nas atividades regulares do currículo do Curso.

Uma questão que necessita ser comentada – e que retomamos adiante, na análise – é a percepção, pela a equipe do JU, de que não tivemos até este ano estagiários que pertencem ao programa de ações afirmativas. Entre as razões, tivemos que rever o processo de seleção, pois considerando que alunos de escolas públicas no geral apresentam um desenvolvimento na área da linguagem diferenciado e menos proficiente do que os alunos de acesso universal. Ainda que essa interpretação não seja baseada em dados incontestes, e por ser ainda uma situação “nova” na universidade, estamos aprendendo a fazer leituras dessa nova e festejada mudança de perfil dos alunos da universidade pública federal. Mas com a mudança vêm novas questões ainda não sabidas ou em processo de apreensão. Assim, ao alterarmos o processo de seleção tivemos neste ano a primeira estagiária ingressa pela política de cotas. E, com ela, uma série de reflexões iniciou-se entre

a equipe, especialmente entre os profissionais, no sentido de compreender esse novo cenário e realizar proposições sobre como acompanhá-lo esses estagiários e qual suporte lhes dar.

2.8 A Equipe e o Ambiente

A equipe do JU é composta de três jornalistas concursados, duas jornalistas contratadas, um fotógrafo, um diagramador, um revisor, uma pessoa responsável pela distribuição (que acumula essa função com a secretaria geral da Secom) e quatro estagiários de comunicação. Esse grupo de profissionais, além do universo relativo à comunicação, tem uma forte aproximação com a docência, uma vez que, entre os sete profissionais, apenas dois nunca tiveram nem têm vínculo ou atuação no magistério. Dos demais, três já foram professores do ensino básico e dois são professores de nível superior. Em razão disso, em 2016 e 2017, desenvolveu-se um projeto de formação para estagiários, com atividades específicas nos campos da linguagem e do jornalismo – projeto que se pretende retomar com os resultados desta pesquisa, no sentido do seu aperfeiçoamento, com atenção especial para as suas possibilidades pedagógicas.

Uma das estratégias utilizada nas atividades do projeto é a de análise dos textos produzidos no JU. Incentivamos, nesses encontros, a participação ativa dos estagiários, no sentido de fazerem observações e comentários sobre os textos dos colegas e também dos seus, como uma forma de desenvolver um olhar especulador, analítico, questionador a respeito das possibilidades de produção do texto nesse campo da comunicação. Há, dadas as características apontadas acima sobre o olhar cuidadoso, em termos pedagógicos, da equipe do JU, uma relação dialógica que garante que os processos de produção sejam muito compartilhados, em especial questões desafiadoras que emergem apenas da situação concreta na execução das pautas, como o jogo de aproximação com as fontes, a equalização dessa aproximação com os prazos, a construção dos textos – o que demanda um envolvimento (circunstancial, mas aprofundado) com a complexidade dos temas –, a concepção visual das páginas, etc. Como, sobre o texto, se podem sempre atribuir outras possibilidades de construção, fazer essa discussão é um exercício muito rico que aguça o olhar para os estudos da língua e para as estratégias de comunicação.

Enfim, o projeto, ainda que pouco formalizado, tem uma recepção positiva entre os discentes desde o seu início, já tendo sido experienciado em dois ciclos estagiários. Isso indica que há uma demanda de formação e uma expectativa de desenvolvimento dos graduandos nessa experiência que é ambientada na academia, mas que se desdobra na experiência profissional na área em formação. Outra característica que pode favorecer as relações de trabalho da equipe do JU com os discentes é o

fato de não haver um horizonte de aprovação/ reprovação nessa experiência. Ou seja, não há erro, mas formas de se fazer que, ao serem avaliadas e validadas, permitem conclusões, mesmo que provisórias, sobre os modos de se fazer um jornal, de ser jornalista e de ser cidadão.

O ambiente coletivo de trabalho do JU tem uma peculiaridade: todos trabalham num mesmo espaço. Em ilhas, como se diz a disposição das mesas, ficamos mais ou menos todos voltados para o centro da sala. Há uma pequena barricada, que são os monitores (foto de uma reunião de pauta nos anexos), mas todos convergem no espaço. Nos vinte e poucos metros quadrados, se produz um jornal. Oito nichos em que os “da casa” têm seus ninhos, com gavetas, escovas de dente, fotos afetivas. Os estagiários estabelecem suas preferências, mas como somos de dez a onze pessoas em média, não raro alguém ocupa um dos computadores da assessoria de imprensa, na sala maior da Secom.

Ali também estão o gabinete do secretário, a sala da vice-secretária, os setores de design e produção visual, de relações públicas, uma minicozinha e o salão com a secretaria, as máquinas reprográficas. Como estamos na “laje” da reitoria, o andar é menor. Não é minúsculo, mas é exato. Na redação, como já dito, somos sete profissionais e cinco estagiários. Os estagiários têm de cumprir a sua carga horária semanal distribuída nos dias da semana e conforme seus arranjos de aulas. Resulta que nunca estão todas as pessoas que ali trabalham. Então, os estagiários no geral ficam pipocando ora numa ilha, ora noutra, ora na assessoria... E a sala quase sempre está cheia. Nesse espaço, e dado o espírito curioso que impera, como se espera de jornalistas, há uma polifonia de vozes.

Aproveito para situar que três entre os profissionais do JU não são jornalistas: o fotógrafo, mestrando do Instituto de Artes da UFRGS; a diagramadora, formada em Publicidade e Propaganda; e o revisor, mestrando em Gestão Educacional na Unisinos. Os cinco outros são jornalistas: três servidores públicos e duas contratadas pela Faufrgs. Destes, somente duas jornalistas, uma servidora e outra contratada, não têm histórico algum de trabalho no magistério. Todos os outros ou já tiveram ou ainda têm vínculo com a docência. O que não sei se explica, mas torna bastante compreensível o movimento no sentido de desenvolver o projeto de formação no JU. A tônica dos nossos estudos e debates topicaliza o jornalismo, o projeto editorial que pretendemos e para o qual temos feito vários movimentos. No nosso caso, estamos propondo o projeto de formação integral do corpo técnico (servidores, contratados e estagiários) da redação do Jornal da Universidade. Entre os princípios que conduzem as atividades do projeto estão: a experiência das práticas de produção no estágio como movimentos no processo de construção da identidade profissional dos acadêmicos; a aprendizagem

como um movimento que redimensiona os fazeres da produção do JU, ou seja, produz conhecimento entre a equipe como um todo.

3 PEDAGOGIAS NO ESTÁGIO

Por este se tratar de um veículo de comunicação de (ou em) uma instituição de ensino pública, o jornal, ao acolher acadêmicos em formação tanto como proposta curricular quanto como programa de assistência estudantil, desenvolve, portanto, um papel pedagógico, configurado nas interfaces entre a atividade curricular e a experiência laboral, a teoria e a prática, o ensino e a extensão. Disso deriva uma preocupação positiva com o desenvolvimento dos estagiários pela prática e pela reflexão sobre ela, pelos feedbacks resultantes das sistemáticas de avaliação das edições, das reuniões de pauta e mesmo das trocas menos formais entre os membros da equipe da redação durante o ciclo de produção do JU.

Como consequência, iniciou-se no fim de 2016, de modo pouco formal, uma série de ações intencionalmente pedagógicas com estagiários. Foram momentos (“aulas”) de estudos de linguagem a partir da análise e de reflexões sobre o texto jornalístico. Ao começarmos a “olhar” para as possibilidades pedagógicas, fomos nos dando conta das relações de aprendizagem que se estabelecem com frequência na redação. A isso se acrescenta uma questão específica do jornalismo, que demanda uma posição necessariamente de aprendiz do profissional dessa área: o de ter de lidar com temas que não necessariamente lhe são de domínio. Daí toda a necessidade de uma inflexão desse profissional – e, no caso em estudo, dos jornalistas em formação – para a organização das suas estratégias de produção, o que implica o desafio de articular-se em circunstâncias de não domínio,

muitas vezes construindo respostas a partir de informações mínimas. Esse movimento está dentro ou faz parte do escopo do que consideramos “aprendizagem”.

O JU é dirigido ao público acadêmico, no geral bem informado, e a sua finalidade, além de divulgar os projetos da universidade, e aprofundar temas de diferentes áreas de estudo, extensão e pesquisa, buscando a reflexão e o debate no meio acadêmico. Ainda que seja um dos porta-vozes da universidade, tem uma margem de autonomia razoável para a seleção dos conteúdos – são propostos temas polêmicos, atuais, políticos, sociais – no sentido da construção coletiva, no âmbito acadêmico, de debates relevantes. Nesse sentido, esclarece em entrevista ao JU a professora Maria Helena Weber, que coordenou a Comunicação da UFRGS a partir de 1997, ano em que reuniu o grupo de trabalho inicial do JU e organizou o seu primeiro projeto editorial³: “Então começamos a pensar um projeto de jornal que fosse autônomo, que não seria do gabinete da reitoria, que seria mais ativo”. (UFRGS, 2017b, p. 8).

As pautas são estabelecidas a partir das sugestões colhidas do Conselho Editorial, dos professores e dos discentes, afora as sugestões da equipe da redação – que inclui estagiários – nas reuniões específicas para se pensar a edição seguinte. Houve raros casos, na história do JU, de matérias que tiveram de ser “derrubadas” por exigência dos altos escalões da Administração.

Quanto ao papel pedagógico do estágio na formação jornalística, a própria equipe do JU propôs uma série de ações formativas para auxiliar e incrementar a construção acadêmica e profissional dos estagiários. E assim a atividade iniciou com aulas com algum grau de formalidade sobre temas relacionados à produção textual. Essa atividade teve, conforme o relato de alunos à época – e confirmado nas entrevistas aqui apresentadas –, boa acolhida, uma vez que os estagiários alegavam não ter disciplinas desse conteúdo, que consideravam essencial. E aos poucos fomos, a equipe do JU, percebendo que as ações de cunho educativo transcendiam as aulas pontuais e estavam também, e talvez principalmente, nas práticas cotidianas. Esse conjunto de ações não encontrava referenciais em pedagogias que compreendem a educação apenas como um processo formal.

Temos de considerar que o ambiente do JU não é um espaço formal de aprendizagem, que há um objetivo muito específico no trabalho desenvolvido – a produção de um jornal em uma instituição pública de ensino superior com muita visibilidade social –, que a maioria da equipe é composta por profissionais com formação primeira em áreas não afins ao magistério. A partir desses elementos, temos outros fatores envolvidos na formação: a equipe do JU recebe periódica e continuamente

³ Ver cópia nos apêndices.

estagiários do curso de Jornalismo da própria instituição em um período mínimo de oito meses de atividades na redação. Além disso, os estagiários buscam realizar práticas em jornalismo impresso, uma vez que o curso tem um currículo que prioriza a teoria. No estágio, os alunos incrementam seus portfólios, o que lhes permite maior poder de argumentação nas seleções para o trabalho profissional.

Afora esses aspectos objetivos, há na experiência do estágio o desenvolvimento de outros campos, como o das relações interpessoais, o da experiência colaborativa, o da crítica técnica sobre as produções, o do debate sobre temas atuais, objetivando formar uma visão crítica que dê substância às pautas. No espaço da redação também se realiza um processo de formação que, num primeiro momento, foi dirigido aos estagiários e, mais recentemente, foi estendido à redação como um todo. As razões, como já exposto, foram a falta de alguns conteúdos no curso de jornalismo (em especial da área da linguagem), a necessidade da prática (experiência), a checagem dos conteúdos teóricos pela vivência da produção, o conhecimento de um ambiente profissional (no caso pertencente ao serviço público).

Como suporte pedagógico, lançou-se mão de Paulo Freire, que na sua obra muito contempla e traz aportes estreitamente relacionados aos nossos fazeres – que entendemos educativos – e às nossas ideias de como fazer. Além desses elementos positivos, temos como fator negativo a forte resistência às ideias de Freire e, um paradoxo do presente, haver um ataque persistente às suas propostas e discussões pelas camadas políticas neoliberais. Dizemos ‘paradoxo’ pelo fato de P. Freire, morto em 1997, ter uma enorme repercussão mundial – tanto que o Instituto P. Freire está em mais de 20 países – e ser desabonado pelos segmentos conservadores, oportunistas e retrógrados da sociedade, sob a alegação maquiavélica de ser “comunista”.

3.1 A Educação (Obsoleta) e as Tecnologias

Sobre essa questão, tomamos emprestada a observação de Joaquim Escola (2005, p. 343), ao abordar o descompasso entre as questões emergentes da sociedade e o que propõe a escolarização. O autor observa que “o incremento das mensagens icônicas que proliferam na iconosfera da telepolis contemporânea confronta-se com uma matriz escolar claramente tipográfica”. E essa informatização em rede do mundo contemporâneo implica também a necessidade de serem realinhados os parâmetros para uma nova ordem curricular e metodológica. Sobre essa questão, os sistemas escolares não conseguem dar conta nem de um aspecto nem de outro, dada a força conservadora da epistemologia fundamentada no conhecimento como acervo, e não como processo, e no ensino como transmissão, e não como construção de sentido.

Cunha (2009, p.145) nos sintetiza os padrões de uma epistemologia persistente que, pela sua consonância com a cultura econômica ocidental, se engendra nos modos de organização social e, especialmente, nas relações de trabalho. E a escola é quem faz o papel de produzir sujeitos aptos a cumprirem com o seu dever nesse cenário, com um custo único de sua desumanização.

A visão epistemológica da modernidade está presente na educação escolarizada até os nossos dias. A disciplinarização que sustenta os currículos e a organização escolar e acadêmica é um dos elementos mais representativos dessa lógica. Mas outros são seus efeitos, tais como a dicotomização entre as ciências exatas e as ciências sociais e humanas; a separação entre corpo e mente; entre afeto e cognição; entre cultura e ciência e entre teoria e prática, para dar alguns exemplos. A ordenação do conhecimento produziu a compreensão de que melhor se aprende quando o conhecimento é dividido em partes, especialmente quando estas se organizam obedecendo a algumas lógicas. Os currículos e as disciplinas assumiram essa condição ao organizar os conteúdos numa perspectiva de complexidade crescente, indo do mais simples para o mais complexo, bem como o mais amplo para o mais específico, do mais remoto para o mais contemporâneo e assim por diante. A polarização entre verdade e inverdade estimulou a compreensão de que o acerto está ligado a uma dimensão universal, onde o erro é punido e a divergência expurgada.

Apesar do neoconservadorismo resiliente, a necessidade de rupturas no ensino exige que se descumpra, enfim!, em termos pedagógicos, a função de “professor-torre de transmissão”, que reduz o conhecimento a uma corrente alternada. Esse papel pode ser assumido de modo mais competente pela informática ou pelos cursos de ensino a distância, que fazem circular – e não afirmamos que o fazem sempre – processos menos elaborados de produção do conhecimento. Sobre esse reducionismo, Foucault faz a seguinte observação:

[...] podemos denominar pedagogia a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar psicagogía⁴ a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de esse sujeto. (FOUCAULT, 2002, p. 101.)⁵

⁴ Encontramos o termo ‘psicagogo’ no dicionário Houaiss com um sentido próximo ao que entendemos pretender Foucault: um “condutor de almas ao reino dos mortos”.

⁵ [...] podemos chamar de pedagogia a transmissão de uma verdade cuja função é dotar qualquer sujeito de atitudes, capacidades, conhecimentos que não possuía previamente, e que ele deverá possuir ao final da relação pedagógica? Consequentemente, pode-se chamar de psicagogia a transmissão de uma verdade que não tem como função dotar o sujeito de atitudes, habilidades e conhecimento, mas, sim, modificar o seu modo de ser (tradução nossa).

É necessário que o papel do professor ganhe, portanto, outro lugar, e se comece a pensar a sua função em um outro hábitat, o de uma sociedade mais humanizada. Um lugar em que essencialmente se desenvolvam a autonomia solidária, a sustentabilidade pelo compromisso coletivo com o conhecimento, com objetivos outros para além do instrumental e pragmático, e que desobedeça à lógica da sociedade de consumo, priorizando um ensino que promova o ser no mundo, o respeito (concreto, vivencial!) aos direitos humanos e a prática efetiva da democracia (o que até então não ou pouco experimentamos). Sobre isso, Escola (2005, p. 343), referenciando-se em Castells (2002) e Perrenoud (2000), afirma que “urge promover novos papéis, desenvolver novas competências” para alunos e professores, “possibilitando que estes respondam eficazmente às novas exigências, possibilitando assim a passagem da nascente sociedade da informação para a futura sociedade do conhecimento”.

O pensamento sobre a complexidade do educar, não é demais apontar, deve se alimentar da ânsia do porvir, da construção de novas utopias, da retroalimentação de que a humanidade é viável se não movida pelo esgotamento ávido e descontrolado dos recursos, se não pautada pela absurda, excludente e ineficiente lógica das diretrizes do mercado e do consumo, se não se desprender de uma racionalidade funcional que despotencializa, por princípio, tantas outras possibilidades de se pensar a existência, o mundo, a sociedade, a educação, o trabalho, o indivíduo, etc.

3.2 É Necessário Primeiro Desconstruir

Por óbvio que possa parecer (mas não!), o modelo geral da educação que ainda experimentamos tem um gradiente de ineficiência elevado, reduzindo os potenciais de produção e distribuição, que deveriam estar a serviço da sociedade como um todo. Tal quadro demanda a desconstrução ou reorientação de paradigmas para, então, a educação ser estabelecida a partir de outra lógica epistêmica e, logo, de outros objetivos e funções. Entendemos que há uma imperiosa necessidade de se porem em prática – pois pensamentos, experiências e teorias não faltam – as razões de educar, aprender, ensinar, a despeito ou a contrapelo dos movimentos tecnicistas e alienantes a serviço do capital para o ensino público, como a escola sem partido.

Encontramos em Derrida a definição, conforme Roudinesco (2004), de desconstrucionismo, como sendo

[...] a deposição, decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (‘isso se desconstrói’), e que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento

hegemônico e dominante. Desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes (DERRIDA & ROUDINESCO, 2004, p. 9).

Ao entabular as implicações do desconstrucionismo com a literatura, sobre o que o filósofo tece relações, Leyla Perrone-Moysés assim define a discussão proposta por Derrida sobre a importância da escritura, o que nos é relevante, pois a matéria bruta de nosso estudo está associada estreitamente ao trabalho de produção textual, à palavra, à frase, ao texto, à, enfim, comunicação. É a partir desse vínculo com a arquitetura do texto que se estabelecem as demais trocas e colaborações importantes para o caráter formativo que queremos imprimir ao ambiente do JU.

É, pois, necessária uma reorientação filosófica da metafísica para a dialética, uma vez que é nesta que está o aprimoramento do pensamento crítico pela escrita. Apoiando esse entendimento e tece importante observação a professora de Teoria e Crítica Literária Leyla Perrone-Moisés:

A contribuição da desconstrução para a crítica literária foi uma fundamentação filosófica mais rigorosa, que resultou no aguçamento do senso crítico com relação aos textos, no afinamento dos instrumentos de leitura e no estímulo à criatividade escritural (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 306).

As propostas pedagógicas de grande parte das escolas, em especial as públicas do nosso país, são determinadas por práticas reprodutivistas que compreendem o conhecimento como um bem e um fator, em boa medida, ilusório de emancipação. Tais parâmetros necessários a essa concepção de educação excluem a grande maioria da população, mesmo estando escolarizada. O sistema educativo público, conseqüentemente, não emancipa nem financeiramente nem culturalmente a maioria dos seus alunos, que serão cooptados e subsumidos pelo ávido sistema produtivo por meio do mercado de trabalho, ou se marginalizarão (até porque a sua cultura não significa outra coisa para o mercado). Essa condição, que irá resultar na produção casada de alienação e mão de obra barata, de controle e adestramento para uma vida social pautada pela obediência, pelo medo e pela contenção diz respeito à boa parcela dos alunos. A professora Maria Isabel Cunha sintetiza bem esses mecanismos:

[...] a sala de aula se constitui como um espaço de ordem. Ordem nas filas de cadeiras (em certas ocasiões os alunos eram colocados de menor a maior!); ordem na organização das turmas, que devem ser

homogêneas e reconhecidas pelos seus perfis; ordem nos processos de avaliação, com padrões generalizadores; ordem na organização do currículo que privilegia quantitativamente as disciplinas “mais importantes”; ordem nos conteúdos a serem ensinados, que impede uma pergunta do aluno quando “fora de hora”; ordem na relação de poder que sustenta a autoridade do professor que sabe e do aluno que não sabe; ordem que sobrepõem a cultura dominante e os saberes teóricos sobre a cultura popular e os saberes da prática... enfim, ordem e progresso! (CUNHA, 2009, 146).

E aqueles que cultivam a virtude do inconformismo são vistos pela sociedade – privilegiada, refratária e pautada por outras referências – como desajustes a serem reajustados, reprimidos ou eliminados!

3.3 Em Busca de Outro Paradigma

Nesse sentido, a rapidez da circulação de informações, especialmente devido ao fenômeno contemporâneo das redes sociais, produz a necessidade de a escolarização ser uma experiência minimamente constituidora de relações que elaborem esse *boom* de dados, além de dever ser rica, vivaz, humanista, crítica e não cumulativa em termos de concepção curricular e de progressão.

Interessante que propostas educativas embasadas em outros paradigmas são produzidas desde a primeira metade do século XX, como as de Pestalozzi, Steiner, Freinet, Montessori, Piaget, Vigotsky, entre outros pioneiros na dissidência da escola tradicional, ao proporem ou o ensino para todos, ou outras concepções de conhecimento e desenvolvimento do ser, ou um modelo colaborativo e a livre expressão na aprendizagem, ou o conhecimento como um processo de construção. É necessário, pois, mais que uma virada de mesa em relação à pedagogia; necessitamos de uma mudança epistêmica, que pense novas razões para educar e, por conseguinte, novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Propomos aqui o paradigma da pedagogia da libertação a partir, principalmente, das experiências e do arcabouço reflexivo de Paulo Freire, em diálogo com outros pensadores que desenvolveram estudos e ações pedagógicas a partir do ponto de vista da inserção social, do respeito aos conhecimentos fora do cânon e dos paradigmas do pensamento positivista e hegemônico –

marcado pela recusa às diferenças, pelo modelo idealizado, que não conversa com a vida concreta nem com outras formas de conhecimento.

Ao comentar a necessidade de novas bases para uma pedagogia para a justiça social, Gadotti, do Instituto Paulo Freire, assim a fundamenta:

A educação para justiça social constitui a antítese do modelo de globalização neoliberal no paradigma teórico da formação de professores e da prática pedagógica e deveria inspirar não só o currículo e a instrução, isto é, o modelo de ensino-aprendizagem, mas também a formulação de políticas educativas (GADOTTI, 2008, p.49).

Uma mudança que, conforme Mafra (2008, p.10), faça

As necessárias críticas aos paradigmas clássicos, numa ótica pós-moderna progressista, seja no campo das humanidades, seja no campo das ciências da natureza, que num dado momento provocaram tensões e incertezas sobre as reais condições de transformações históricas, hoje apontam para uma redescoberta da esperança e da utopia.

E essa utopia, ainda que o pensamento hegemônico de novo construa a realidade ao seu favor e promova o fim das utopias, demanda que se deixem emergir outras lógicas sociais e políticas. Paulo Freire (2006), sobre a constituição histórica do modelo autoritário, comenta:

Não será exagero falar-se de um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa. Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colonial. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa, dominadora; a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (FREIRE, 2006, p.79).

Essa cultura da tutela tem evidente função na condução da vida pública e privada no Brasil. Ela está na base do apadrinhamento, das relações patrimonialistas, muito bem expostas por Roberto Freire, Caio Prado Jr. e tantos outros pensadores do campo das Ciências Sociais e Políticas. Aliás, não há a necessidade de se voltar no tempo para se chegar à seguinte leitura sobre as razões do modelo

de educação para poucos que ainda vige neste país. Freire (2006) evidencia a correlação entre estagnação econômica e social e analfabetismo (que, para o nosso caso, entendemos como incapacitação ao pensamento crítico e à consequente formação da autonomia). E comenta a “tradução” das elites desse mecanismo:

Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e oligarcas, à “indolência” e à “inércia”. Adotam uma atitude paternalista – mais verbal que efetiva – em relação às massas marginalizadas e completa-se a mistificação. Os grupos das elites, agarrados aos privilégios, não se contentam com a ideia [...] de que a educação é “a alavanca do progresso”. Em realidade se comportam como se por esta mesma razão os frutos do progresso deveriam ficar para os “cultos”. [...] Democracia sim, mas para os privilegiados, pois os dominados não têm condições para participar democraticamente (2006, p. 21-22).

Trazemos essa questão que fundamenta a proposta pedagógico-política de Freire por entendermos que a educação tradicional, com base na tutela – que “transmite verdades”, “não autoriza o pensamento próprio”, “não se dispõe à dialogia”, “hierarquiza os sujeitos pelo grau de domínio do conhecimento prescrito”, alheia às diferenças e à solidariedade –, é a prática naturalizada e ainda dominante. Não raro aquele que ensina outro(s) é reconhecido pela sua capacidade assertiva, no geral retórica, sem uma referencialidade concreta, não se valorizando o movimento transformador próprio e contextual do aprendente.

3.4 Comunidades de Aprendizagem: aprendizagem dialógica

A partir dessas considerações mais reflexivas sobre o conceito de “educar” que encontramos em Freire, buscamos a abordagem sobre *comunidades de aprendizagem* proposto pelo grupo de estudos da UFSCar, em conexão com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, cujo tema começa a ser abordado nas últimas décadas do século XX. Sobre o conceito de *comunidade de aprendizagem* proposto, define-se como “[...] um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade”. No nosso caso, estendemos a ideia de *escola* para a de ensino formal em

qualquer âmbito, aqui interessando o *ensino superior* público. E as autoras explicam: “É uma proposta dedicada à ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre diferentes agentes educativos” (MELLO et. al, 2012, p.11).

Três são os eixos que orientam a proposta: (a) garantia de aprendizagem de máxima qualidade para desenvolver autonomia e postura crítica diante do acesso, da seleção e do uso das informações e conhecimentos; (b) desenvolvimento de visão e convívio positivos na diversidade, como fonte de aprendizagem e realização humana; e (c) democratização da participação nos processos decisórios e na vida da escola. Sobre esses princípios se construiu o conceito de *aprendizagem dialógica*, que veremos a seguir.

Sob essa ideia, localizamos os fazeres formativos propostos e desenvolvidos entre as dinâmicas de trabalho da redação como uma ação educativa que pertence a um movimento maior que a educação formal, e que não somente lhe serve de complemento, mas que em si encerra uma proposição específica de aprenderes – relacionados aos fazeres da profissão de jornalista. Está-se, nesse sentido, produzindo também conhecimento nos processos de produção do estágio, e aqui nos referimos primeiramente à experiência dos estagiários, acadêmicos de jornalismo, para contiguamente, percebermos que essa aprendizagem se configura como uma experiência coletiva, interativa.

Assim, nos utilizando ainda do trabalho de Mello et al. (2012), em que as autoras buscam em estudos convergentes com a ideia de comunidade de aprendizagem os fundamentos para uma aprendizagem dialógica, que propomos adotar os seguintes princípios para as atividades formativas no JU: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

- a. *Diálogo igualitário*: considerando-se como marco comportamental das relações o giro dialógico, com apresentam as autoras, a partir das revoluções de costumes do século XX, do qual resultam duas mudanças: a alteração das relações pautadas na ideia de hierarquia inquestionável e a diminuição da margem de previsibilidade do resultado das nossas ações no mundo. Como resultados dessa mudança, dois “efeitos contraditórios”: maior exposição de cada sujeito a riscos e conflitos – distribuídos de maneira a agravar as desigualdades

sociais já existentes e a gerar outras –, e a ampliação de necessidade e possibilidade de comunicação entre as pessoas e grupos (Mello, 2012, p.44).

Esse princípio tem um fator relevante, uma vez que não permite ou tende a apagar a ideia de hierarquia do conhecimento e de conhecimento mais válido e de mais prestígio. Tal fator desautoriza o discurso monológico daquele que “sabe” para o que “não sabe” e determina uma abertura maior – especialmente do aprendente, que percebe que o que sabe e não sabe não determinam o seu lugar no grupo – ao diálogo e ao aprender.

b. *Inteligência cultural*: ao contrário do buscam impor os grupos privilegiados, a inteligência não está exclusivamente no conhecimento prestigiado (acadêmico) e que, portanto, não é a escolarização que determina a inteligência. Há conhecimentos, e todos convergem, no sentido de nos darem suporte à existência e aos movimentos que nela circunscrevemos. E esse conhecimento ou essa subjetivação se constitui nas relações interpessoais. A partir desse conceito se pode considerar “que todas as pessoas têm coisas a aprender e também ensinar – como diria Freire, ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Tal perspectiva alimenta em cada sujeito o desejo e a capacidade de aprender sempre e mais” (Mello et al., p.54).

c. *Transformação*: “A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e o seu entorno por meio do diálogo, do consenso possível, do trabalho coletivo em prol de um objetivo comum” (Idem, p.54). O que se coloca neste item é a aprendizagem como práxis, pois seus efeitos sobre o sujeito e sobre o coletivo, deslocando-os do estado anterior ao da aprendizagem para outro, mais complexo, em que novas questões poderão, somente então, ser colocadas como novas possibilidades de aprender.

Daí a necessidade de se dar livre acesso ao aprender, o que demanda uma posição franca subjetiva e intersubjetiva de disposição ao aprender.

d. *Dimensão instrumental da aprendizagem*: este princípio envolve o processo de determinação de quais objetivos serão alcançados e que conteúdos serão desenvolvidos, a serem consensualizados coletivamente, entre profissionais e estudantes, ou, dito de outra maneira: “na dimensão instrumental da aprendizagem dialógica propõe-se o diálogo igualitário no campo do que se vai ensinar e aprender” (Idem, p.65).

Esse aspecto também é convergente com as dinâmicas e o modo como trabalhamos com o conhecimento na redação, uma vez que este estágio tem funções pragmáticas e não temos um roteiro ou um currículo a tratar. Ao contrário, as colaborações e ações formativas se

produzem ao sabor das necessidades percebidas por qualquer componente da equipe na própria dinâmica do trabalho e, especialmente, nas avaliações coletivas.

e. *Criação de sentido*: é a possibilidade de recriar o sentido para a nossa existência no contexto atual, a partir da construção de espaços de convivência compartilhada e dialogada, no sentido de uma reorientação para novas mudanças sociais para uma vida melhor (Flecha apud Mello, 2012, p. 68).

f. *Solidariedade*: “solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo que também é direito ser diferente e exercer tal diferença” (Mello, 2008, p.72).

A universalidade é um dos pilares da universidade pública em relação ao acesso a ela, portanto este fundamento orienta a estarmos, a equipe do JU, abertos e receptivos ao particular, ao outro, a quem quer que seja e qual seja a sua trajetória. E mais, estarmos dispostos a possibilitar que este se desenvolva a partir das potencialidades e dos recursos que a experiência oferece.

g. *Igualdade de diferenças*: é importante se considerar que “o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam coma aprendizagem de todos e todas. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer sempre mais” (Idem, p.78).

Em nosso espaço de trabalho, especialmente evidenciado pelo contexto político peculiar deste desenrolar de 2018, as posição diversas encontram espaço e os debates se dão mais no sentido de se compreenderem as posições pelos argumentos do que com o intuito de rechaçar esse ou aquele ponto de vista ou posição. O direito à diferença e a riqueza do conjunto nas diferentes trajetórias e ângulos de mirada permitem um ambiente rico para as trocas e, conseqüentemente, para a reflexão. Tais aspectos são tão fundamentais e fazem parte da postura ética do jornalista, especialmente no sentido de respeitar a opinião das suas fontes. Afora ser um combustível que enriquece as discussões tão significativas para o nosso fazer.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da

abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 2006, p. 136).

Assim, entendemos como um princípio essencial para constituição do conhecimento do indivíduo a possibilidade de dialogia, o que, de certa forma, destitui a hierarquia formal do ensino tradicional monológico para colocar os diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem com funções diferentes, mas numa categorização horizontal de relações de poder (dizer), e desvincula o processo educativo da geografia de confinamento das salas de aula.

Sabemos que muitas propostas pedagógicas produzem nos alunos muito mais a inibição e a submissão do que um espírito desprendido e sistemático para fazer pesquisa, ou um sujeito deliberativo, dada o desenvolvimento da sua autonomia. Sobre isso, Ewald (2017b) aponta na edição de 20 anos do JU:

Cotidianamente, esses alunos esbarram no desconhecimento e na falta de sensibilidade, por parte de professores e colegas, em relação a suas vivências e à realidade de onde provêm. A princípio, a expectativa é de que eles se moldem ao ambiente acadêmico existente. No entanto, algumas movimentações internas que almejam uma troca intercultural de fato já vêm desafiando a Universidade a também se moldar a esses novos perfis que agora circulam pelos campi (UFRGS, 2017b).

Assim fechamos este tópico sobre os marcos pedagógicos que balizaram a proposta de formação permanente para a equipe do JU, considerando que os princípios elencados acima favorecerão ainda, pelo robustecimento da equipe, as condições de produção e qualificação do que para nós é um ente muito especial na redação: o próprio Jornal da Universidade.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Em primeiro lugar, pela metodologia tanto se estabelece o que se pretende com a pesquisa como se propõem os modos de aproximação e de relação entre os sujeitos envolvidos na investigação, e destes com o próprio objeto de estudo. Como é inerente ao fazer científico ter de optar por um caminho teórico-metodológico, adiantamos que buscaremos na vertente do materialismo histórico as nossas referências, uma vez entendermos que das condições de trabalho e das relações humanas deriva uma complexidade de fatores que, em nosso caso, determina a produção e o aprendizado que focamos neste estudo. Compreendemos que a nossa realidade demanda intervenção e que as referências que pautam as ações, em nossa cultura, são predominantemente conservadoras e representam graves mecanismos de produção da desigualdade.

As metodologias utilizadas na educação sempre foram objeto de acaloradas e recorrentes discussões, uma vez que se orientam por posições epistêmicas, ontológicas e filosóficas de diversos matizes, não raro conflitivos. Assim, de modo simplificado, temos na base dos métodos que envolvem o ensino e a aprendizagem, de um lado, as tendências orientadas pelos pensamentos positivista e fenomenológico, formando as tendências mais alinhadas, contemporaneamente, ao pensamento econômico neoliberal; de outro, a teoria crítica materialista, conformando as vertentes marxistas, que propõem lógicas de confronto ao grupo anterior, orientando-se pelos direitos humanos, pela equidade, pela democracia (TRIVIÑOS, 2015, p. 32).

Nossos referenciais a respeito do educar estão pautados pelos seguintes aspectos: (1) a produção de condições equitativas de aprendizagem, (2) a não restrição do processo educativo à sala de aula e (3) o mesmo direito à vez e voz entre os sujeitos da aprendizagem. No caso do ensino universitário, erigido sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, tais princípios implicam que o espaço de aprendizagem deve ser heterogêneo e que o processo educativo se realize exatamente pela aproximação entre os diferentes e complementares espaços de ação e produção. Tal busca de integralidade, somada a horizontalidade nas relações de aprendizagem nos fazeres acadêmicos, proporciona uma compreensão mais acurada dos papéis e das funções da universidade e do educador na sociedade para a qual prestam serviço.

São objetos de estudo desta dissertação os técnicos que trabalham na redação do Jornal da Universidade, com suas diferentes habilidades, como parte constitutiva do processo de construção, investigação e produção teórico-empírica da pesquisa; e, especialmente, o grupo de alunos em estágio não obrigatório.

Observe-se que, a partir do segundo semestre de 2017, após alteração no currículo da Comunicação Social e a constituição de uma nova organização dos cursos, houve o desmembramento

dos cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, antes sob um mesmo guarda-chuva gestor. Neste momento, portanto, em que o curso de Jornalismo ganhou autonomia administrativa e de gestão pedagógica, iniciou-se o estágio curricular, estando, no tempo desta pesquisa, ocorrendo a participação dos primeiros estagiários no JU, sendo um aluno na área do jornalismo e uma aluna na área da fotografia. Como se trata de uma situação acadêmica diferenciada, ainda que o processo de trabalho seja o mesmo, decidiu-se não incluir nesta pesquisa essa modalidade recém-inserida nos processos de produção do JU.

4.1 Problema e Perguntas de Pesquisa

Propomos deslindar e analisar, com este estudo, as ações de formação profissional dentro das dinâmicas de produção da equipe do Jornal da Universidade, no sentido da sua proficiência. Tal compreensão da dimensão dessas ações permitiu a elaboração de um projeto de formação permanente, a ser desenvolvido com a equipe do JU em 2019.

A questão central deste estudo:

As experiências de produção de alunos do curso de Jornalismo como estagiários na redação do Jornal da Universidade constituem-se atividades formativas (no sentido do aprendizado dos alunos) complementares à sua formação curricular?

As perguntas secundárias que nortearam este estudo são as seguintes:

- a. Os estagiários do JU desenvolvem conhecimentos significativos relativos à sua futura profissão na sua experiência no JU?
- b. Os estagiários desenvolvem conhecimentos relevantes e complementares à sua formação acadêmica durante as atividades de produção do JU?
- c. A equipe do JU tem competência pedagógica para colaborar com a formação acadêmica dos estagiários?
- d. A equipe do JU consegue inserir os estagiários num conjunto de ações estritamente afins à sua futura profissão?
- e. A atuação dos discentes no JU constitui novos e melhores modos na equipe: de fazer e conceber o jornalismo, de atualizar os conceitos de comunicação, de enxergar as necessidades e interesses das novas gerações, de entender e experienciar os processos e as relações de trabalho, de elaborar a sua própria produção textual, de tecer e desfiar as relações interpessoais?

Neste trabalho, procuramos responder como os estagiários do JU desenvolvem conhecimentos relevantes à sua formação. Sobre essa questão, temos dois aspectos fundamentais: (1) avaliar os modos e o grau de influência dos profissionais do JU em relação aos estagiários no processo formativo desses acadêmicos nas relações de produção do Jornal da Universidade; e (2) identificar as carências dos discentes no seu processo acadêmico de formação profissional; e (3) avaliar se as estratégias utilizadas compreendidas como formativas produzem os resultados esperados em termos de crescimento dos estagiários.

4.2 Objetivos

Uma pesquisa não raro está a serviço de questões pragmáticas. Em nosso caso, temos o projeto de fazer do ambiente de produção do JU uma possibilidade de gerir a própria aquisição de conhecimento. Para tanto, é necessário estabelecer-se um rumo preciso, termos um foco. O objetivo-síntese que desenhamos é:

Analisar ações formativas adotadas nas práticas da redação pela equipe do JU na gestão do programa de estágio a fim de verificar se colaboram da melhor maneira para o processo de construção das competências dos futuros profissionais de jornalismo.

Ao pesquisar sobre o lugar de educadores que desempenhamos no JU e sobre o quanto a presença dos acadêmicos beneficia as nossas dinâmicas de trabalho e nos dispõe em situação de aprendizagem, poderemos compreender outras dimensões que perpassam o trabalho de produção do jornal. E, ao mesmo tempo, experimentar, nesse ambiente menos formal de aprendizagem, as possibilidades de crescimento pessoal e coletivo. Preocupa-nos, pois, neste estudo, jogar luz sobre a dinâmica, o ambiente e o legado das experiências pessoais e coletivas entre a equipe de trabalho de produção do Jornal da Universidade da UFRGS, a fim de identificar e evidenciar os momentos de aprendizagem ou de ações formativas que tornam a experiência de trabalho dos estagiários (em estágio não obrigatório) e dos profissionais que atuam na redação do Jornal da Universidade uma vivência colaborativa, polifônica e rica.

Esse ambiente dialógico, produtivo, formativo e experiencial organiza-se pela baliza da gestão democrática dos processos de produção e de discussão dessa produção e vem problematizando questões vinculadas à relação entre conhecimento e poder, entre currículo teórico e o currículo da prática, entre emancipação e dependência produzidas pelo conhecimento.

Podemos ainda elencar como objetivos específicos: (a) produzir dados como subsídios para a produção de um projeto de formação continuada para a equipe do JU e, por extensão, da Secom; (b)

oportunizar à equipe reflexões sistemáticas sobre a sua expressão, o seu compromisso, as suas estratégias de produção, sobre temas candentes, sobre o aprimoramento linguístico e semiótico.

Um dos fatores que tornou possível a realização desta dissertação foi o acesso às fontes primárias, a interação com as fontes de pesquisa, o convívio e o relacionamento interpessoal com as fontes (parte empírica do comportamento).

4.3 A Pesquisa

Optou-se por fazer uma pesquisa qualitativa, uma vez que a amostra possível apresentava um número não muito extenso de sujeitos. Ao decidirmos por um recorte temporal de seis anos, e contando com uma média de quatro estagiários por ano, são 24 possibilidades de fontes para análise. Ainda assim, optamos por dois entrevistados por ano, o que resulta em 12 fontes a entrevistar. Como havia mais de dois estagiários em cada ano, desde 2012, foi feita uma escolha aleatória por meio de sorteio feito por um colega de equipe. Com a lista de nomes, chegava a hora da primeira parte: fazer os contatos convidando a participar.

Após explicar a natureza e o cunho da pesquisa, todos com quem consegui contato foram colaborativos. Foram, assim, sete os estagiários entrevistados. Antes de iniciar-se a entrevista propriamente, apresentei-lhes a pesquisa, seus objetivos, o método. As entrevistas foram todas precedidas de esclarecimentos e consentimento, e a documentação de praxe (ver nos anexos).

A amostra também contou com a participação de quatro jornalistas da redação do JU, que responderam a questionário próprio com questões convergentes com as do questionário dos estagiários.

As entrevistas (ver questionários anexos) foram gravadas e degavadas. Foram aproximadamente 300 minutos de gravação transcritos. As respostas foram lidas e se as reuniu em grupos temáticos dentro de cada questão.

Foram utilizadas como técnicas de recolhimento de dados, no processo de investigação, a observação, a entrevista individual e a análise da documentação institucional. Como observa Madalena Freire, é “um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo suas histórias [...] [A] ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade e o grupo à luz da teoria que nos inspira” (FREIRE, 2008, p.46).

Esse é o sentido que procuramos dar ao trabalho: ouvir dos discentes implicados na experiência de estágio e de situação de bolsista os relatos das suas experiências significativas no JU; estudá-las a partir de uma leitura formativa, do seu projeto pedagógico, das políticas institucionais e

das possibilidades pedagógicas da equipe do JU. As experiências da equipe da redação com a formação dos discentes entrarão também em xeque, o que nos permitirá sermos outros após este estudo, assim como se pretendem outros os sujeitos e os objetos deste estudo após o seu término.

Foi realizada uma pesquisa documental apenas para dar subsídios à formulação do problema de pesquisa. Foram lidas portarias, leis, regimentos, planejamentos, relatórios, manifestos, pareceres, processos institucionais, atas, propostas de moções, projetos editoriais, a Constituição. Apesar de nesses documentos estarem as bases legais e políticas para os programas de estágio, privilegiou-se a tradução desses elementos nas práticas cotidianas, nas situações experienciais, enfim, nos depoimentos depreendidos da dialogia das entrevistas.

Foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, tanto a individual quanto a coletiva, o que permitiu a exploração, pelo diálogo, dos tópicos relativos ao tema. A entrevista individual foi utilizada para o apontamento das impressões dos alunos sobre a sua experiência no JU.

Após ter acesso ao conteúdo das várias posições manifestadas nas entrevistas, foi possível cotejar os aspectos mais relevantes e recorrentes numa análise do conteúdo verbal. Na condução das entrevistas, procuramos provocar a convergência e a divergência de ideias para produzir uma leitura o mais coletiva, apesar de polifônica, no sentido do aprofundamento do tema da formação para a profissão e de outros aspectos individuais.

O rico material das respostas, obviamente, exorbita as necessidades deste trabalho, e outras questões e análises podem ser feitas – o que significa que temos ciência das restrições de uma dissertação, ao passo que o que se construiu pode ser útil para outros olhares e caminhadas similares, quiçá mais profundas.

Para a análise dos conteúdos levantados nas entrevistas, tomamos como referência os critérios de categorização de Lawrence Bardin (2011), por meio dos estudos de Santos (2012, p. 386), que compila bem a proposta da autora, especialmente ao apontar que

Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. No processo de escolha de categorias adotam-se os critérios semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), léxico (sentido e significado das palavras – antônimo ou sinônimo) e expressivo (variações na linguagem e na escrita). (SANTOS, 2011, p. 386)

Ao se ter um material linguístico em mãos, num processo de estudo tem-se necessariamente de desenhar as categorias e estabelecer os limites para a interpretação. Bardin traça esse roteiro de análise de conteúdo, que percorre da categorização ao processo de inferência, a partir do qual inicia

a interpretação para além da literalidade do texto. Esse exercício é fundamental, pois dele dependem os resultados.

Nossa análise e as categorias que a segmentam serão apresentadas e abordadas na Análise dos Dados adiante.

5. MARCO CONCEITUAL

O bom clima pedagógico-democrático é [aquele] em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática, que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício.

(P. FREIRE)

O marco conceitual desta dissertação procura articular de um modo sistemático as principais contribuições teóricas que nos ajudam a responder ao problema de pesquisa, realizando um recorte e delimitação de conceitos oriundos da Educação no ensino superior, da área de gestão da educação e da Comunicação Social. A primeira preocupação é dar conta dos diferentes aspectos conceituais, procurando embasar minimamente as categorias de análise utilizadas.

5.1 Os Sentidos e a Polifonia

Os processos dialógicos e as tantas leituras de mundo que se põem em debate entre a equipe da redação do JU resultam também da composição do seu pessoal: servidores, profissionais contratados e alunos estagiários. Entendemos, portanto, ser relevante a preocupação com os diferentes lugares de voz, que, pela soma das trocas nos instantes de produção do JU, resultam em um polifônico e rico material de análise.

Para a nossa proposta de trabalho, o aspecto polissêmico da comunicação é relevante por permitir uma aproximação com o que entendemos deva ser o melhor papel da educação e, não menos, da comunicação: o de acolher o múltiplo e o diverso. Há, assim, um incremento tanto das relações humanas como dos debates sobre as várias leituras de mundo e do fazer jornalístico. É, portanto, fundamental para o processo formativo educacional a tensão dialógica, a multivocalidade, a polifonia, enfim, as condições dinâmicas e múltiplas inerentes ao trabalho desenvolvido no cenário em estudo. Aliás, os ambientes de comunicação, no geral, trabalham com essa diretriz do múltiplo, o que não é tão diferente até para as assessorias de imprensa de áreas com temáticas específicas.

Colabora a importância das trocas a afirmação de Weinmann (2006), conforme a qual didaticamente, o processo de construção das diferentes formas de subjetivação pode ser considerado uma “disputa” que coloca de um lado o indivíduo e, de outro, a cultura e a sociedade. A subjetivação é um meio utilizado pelo sujeito para que este, justamente, não se assujeite – ao menos parcialmente – em relação às influências que o cercam. Entretanto, subjetivar-se não significa construir algo que seja próprio e exclusivo do indivíduo. A construção da subjetividade dá-se no espaço entre o sujeito e a cultura em que ele está inserido.

Logo, é necessário que se compreenda que as trocas nas diferentes modalidades de comunicação – e nesse rol, mais contemporaneamente, se inserem as redes sociais – evidenciam a tensão relativa às posições que ocupam os sujeitos desse processo, a compreensão de mundo por que

trafegam e as suas intenções (veladas ou não) frente aos valores e conceitos constituídos na cultura em que estão imersos.

5.2 Autoria, Autonomia e Ambiente

Retomando o tema da autoria, uma abordagem pedagógica e epistêmica, que, por seu turno, está relacionada à construção da autonomia, responde às diretrizes que temos buscado definir relativas ao trabalho da equipe do JU, que toma o aprender como uma dinâmica necessária, assumidamente inerente e continuada aos fazeres em comunicação. Constituímos no JU um grupo de estudos que se propõe a ler e discutir temáticas pertinentes aos nossos fazeres, no sentido de também colocarmos em discussão as nossas práticas, os conceitos que fundamentam essas práticas e outras possibilidades de conformação de comunicação, jornalismo, comunicação pública, texto jornalístico, projeto editorial, nosso papel em relação aos estagiários, etc. Há, portanto, um movimento produzido entre a equipe do JU de uma ‘formação continuada’ como princípio epistêmico dos fazeres na redação.

Especialmente em tempos nos quais a questão da autoria e da autonomia, diante de um universo descortinado das mídias eletrônicas e das redes sociais, que organizam outros modos de relação entre os seres em sociedade, é colocada. Se todos, no ambiente virtual, têm diante de si a possibilidade da autoria, por outro lado os textos trafegam a despeito de quem os realizou e se replicam sem limites. Esse fácil instrumental de publicação e difusão resulta em de uma carga excessiva de gêneros textuais rápidos que se multiplicam na web, esvaziando o caráter único e particular da autoria para outra espécie de assinatura, a coletiva. Em relação ao jornalismo, essas mídias em rede (sociais) acabam por causar certa entropia, uma vez que não nesses veículos autogeridos não se tem garantia de fidedignidade do que circula. Tampouco se evidenciam na superfície do texto as camadas subjacentes de sentido.

De acordo com Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22). Esta afirmação dá base à nossa preocupação com o ambiente de trabalho favorável ao aprendizado na redação do JU. Freire estabelece uma série de requisitos que são colocados como condição para uma educação voltada à autonomia, a saber: que não há docência sem discência; que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; que ensinar exige saber escutar e ter disposição ao diálogo; e, o mais importante para os nossos objetivos, que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. “A prática docente crítica, implicante no pensar certo, envolve o

movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (idem, p. 38-9).

5.3 O Papel da Universidade e a Avidez do Mercado

Num país de políticas públicas raramente direcionadas aos que estão à margem e que tampouco blindam a autonomia das suas instituições, além do fator inclusão ser débil e evitado de resistências, há o interesse dos organismos de fomento internacionais nesse “mercado emergente”. Souza Santos (2014) assim escreve sobre essa questão:

[...] estas políticas são impostas como parte de pacotes financeiros ou são adotadas por elites locais, técnicos de educação prestigiados e com poder político. Essas políticas têm o seguinte perfil geral: promoção da privatização; fim da gratuidade das universidades públicas, substituída por um sistema compensatório de bolsas de estudo; criação, mediante esquemas de avaliação, da estratificação entre universidades, com acessos desiguais a recursos e com valores de mercado diferenciados atribuídos aos seus licenciados; atenuação da responsabilidade financeira do Estado pela universidade pública e o correspondente incentivo a que esta gere receitas próprias (SOUZA SANTOS, 2014, p. 315-316).

Em síntese, o que está em causa, aponta ainda o autor, “é a criação de um mercado educativo e a constituição de um capitalismo universitário” (idem, p. 316).

Sabemos que as agências de financiamento e regulação internacionais, como comentado acima, entre outras, se assentam “na premissa de que toda a atividade humana se organiza melhor se se organiza como mercado”. Sobre isso, o autor cita ainda um analista do Financial Times: “Os investidores veem o mercado da educação como uma nova fronteira que mal começou a ser colonizada pelas eficiências da Internet” (idem, p. 316).

Para Souza Santos,

[...] uma das possibilidades da universidade do século XXI é de resistência aos processos hegemônicos culturais, com alternativas [...] de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da

universidade na definição de soluções coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 62.)

O autor aponta que uma das formas de resistência a essa avalanche de interesses comerciais com foco no ensino a necessidade de os países, em especial os periféricos, de

[...] procurar sinergias regionais por ser a esta escala que a densificação das redes é mais fácil e mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade. No caso dos países de língua oficial portuguesa, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) é um espaço multilateral com um enorme potencial para a transnacionalização cooperativa e solidária da universidade (SOUZA SANTOS, 2005, p. 112).

Ocorre, entretanto, que as correntes neoliberais vêm ganhando o terreno nas disputas pelas políticas públicas, pelas instituições públicas, no sentido da sua desarticulação, do seu desmonte, o que oportunamente utiliza como argumento para o tema da privatização. Essa política de disputa entre as políticas hegemônicas, com ainda restos de uma Guerra Fria, determina o providencial esvaziamento das políticas regionais, em especial na América Latina, em reação à série de governos emergentes de cunho popular das últimas décadas e que agora se encontram em situação de tensionamento pelo avanço neoliberal.

Souza Santos (idem, p. 8-9) aponta ainda as três crises com que se defronta a universidade: a crise de hegemonia, com uma espécie de encastelamento na produção da alta cultura, distanciando-se de uma realidade pragmática e objetiva da produção capitalista; a crise de legitimidade,

Provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através de restrições de acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (2005, p.8-9).

Esta questão, no Brasil, encontra-se em franco processo de desdobramento, com medidas de inclusão produzidas especialmente na última década na universidade pública brasileira e uma franca, mas ainda frágil, política de ações afirmativas. Cabe observar, nesse sentido, que essa mudança de perfil prescinde de uma mudança de paradigma epistêmico, em especial no sentido da ecologia de saberes, o que pode garantir o caráter universal da “universidade”.

Por fim, a crise institucional, caracterizada especialmente pelo desinvestimento do Estado, o que despotencializa a produção intelectual, pela falta de incentivo e capital, e coloca a autonomia universitária em xeque. Assim define essa questão Souza Santos (idem, p.13):

No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional.

Não é demais apontar que os governos populares no Brasil produziram uma expansão do ensino superior e técnico nos anos 2000 que ampliaram consideravelmente a oferta de ensino superior, colocando em marcha políticas de inclusão e abrindo a universidade às camadas da sociedade que não a tinham nas suas perspectivas de construção cultural, apesar e, paradoxalmente, muito por causa das políticas de contrapartida dos organismos multilaterais de fomento.

Nos dias correntes, o congelamento dos investimentos públicos e o viés pragmático econômico de certa forma propõem um retrocesso nessas políticas de horizontalização do ensino superior, o que expõe a fraca autonomia das universidades públicas.

5.4 Sociedade da Informa(tiza)ção

Outro fator relevante é a mudança do âmbito local para mundial da produção econômica e cultural, resultando nos processos de globalização, com forte ingerência da tecnologia da informação, o que altera acentuadamente o conceito tradicional de educação e comunicação, sendo primordial ter acesso cada vez mais e de modo ilimitado a dados. Na sociedade da conexão, estar em rede passa a ser componente obrigatório. O perfil acadêmico de hoje não se faz desassociado do boom tecnológico das últimas décadas.

Sobre a amplitude desses movimentos, Cerqueira e Francisco assim assinala:

O desenvolvimento e a expansão dos sistemas de comunicação por satélites, informática, transportes e telefonia proporcionaram o aparato técnico e estrutural para a intensificação das relações socioeconômicas em âmbito mundial. Esse processo é uma consequência da Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução Técnico-Científico-Informacional, uma vez que, por meio dos avanços tecnológicos obtidos, foi possível promover maior integração econômica e cultural entre regiões e países de diferentes pontos do planeta (CERQUEIRA E FRANCISCO).

Ressalve-se, entretanto, que, segundo o relatório de 2016 do IBGE (2016), apenas 50% da população brasileira tem acesso a redes sociais, o que não configura uma realidade geral nem um padrão de referência único. Galeano, com pertinência, observa que

Em plena era da globalização, os meninos [ricos] já não pertencem a lugar algum, mas os que menos lugar têm são os que mais coisas têm: eles crescem sem raízes, despojados de identidade cultural e sem outro sentido social que a certeza da realidade ser um perigo. Sua pátria está nas marcas de prestígio universal, que lhes destacam as roupas e tudo o que usam, e sua linguagem é a linguagem dos códigos eletrônicos internacionais (GALEANO, 1999, p. 12).

5.5 Ilusão da Isenção

Uma questão pertinente e que provoca tantas celeumas no jornalismo no Brasil é a da produção da realidade. Esse fator, uma vez definitivamente evidenciada a pseudoisenção dos veículos de comunicação, é assim apresentado por Genro Filho (1996, cap. X, p. 7):

Esse “efeito de apresentação da realidade” [...] – essencial para o jornalismo – na maioria das vezes é considerado exclusivamente pelas possibilidades manipulatórias que oferece. Esse “efeito” é entendido somente como um reforço da ideologia burguesa da “objetividade jornalística”, que pretende inculcar que os fatos apresentados são puramente objetivos, não sendo percebidos nas suas potencialidades epistemológicas e até políticas. O resultado, quase sempre, é uma postura saudosista mais ou menos velada em defesa da informação personalizada e artesanal.

Em relação à posição do sujeito que fala (ou escreve), sabemos pelos estudos da análise do discurso, na linguística, quem produz um evento de linguagem o faz a partir das suas noções e dos seus paradigmas de existência, de ética, de conhecimento, de linguagem, etc. Não há, portanto, isenção de recorte ideológico, pois nesse campo o que se omite também significa, estabelecendo-se um jogo de ditos e não ditos com finalidades muito objetivas no sentido de levar o emissor a lograr seus objetivos – que podem ser mais ou menos direcionados tanto para o coletivo como para o individual.

Uma das características do moderno jornalismo objetivo, afirma criticamente Adelmo Genro, é o desprezo pelas generalidades e adjetivos.

A preocupação com a singularidade dos fatos ou pela especificidade é a marca dos bons repórteres ou redatores. No entanto, essa questão não é tratada do ponto de vista teórico, uma vez que a singularidade é entendida em seu sentido vulgar, não filosófico, com base no sendo comum que, via de regra, percebe o fundamento da realidade como uma soma ou agregado de coisas ou eventos singulares, em vez de percebê-los também em suas dimensões concretas de particularidade e universalidade. (Genro Filho, 1996, cap. VII, p.1).

É interessante observar, no entanto, as características do jornalismo no contexto moderno da produção coletiva e industrial da informação, no sentido de que

[...] não é realmente um sujeito individual que fala. Trata-se, de fato, de um sujeito social que pode ser identificado no âmbito das contradições de classe e interesses de grupos. [...] a personalização dos indivíduos que elaboram diretamente as informações é secundária, pois não corresponde na verdade aos sujeitos que concretamente estão se expressando pelos meios de comunicação. (Genro Filho, 1996, cap. X, p. 7)

Nesse sentido, o que se propõe com o projeto de formação permanente do JU é exatamente recuperar o sujeito jornalista, com a sua potencialidade de produzir o ainda não produzido, de dar as cores do apresentado pela ótica da impressão, da construção atravessada pela subjetividade e pela autonomia. Há uma incontestável defesa da humanização da produção em todos os seus lugares e processos. Esse entendimento está projetado na nossa política editorial.

5.6 Comunicação Pública

A comunicação pública tem um caráter institucional, configurando-se como uma interface entre as instituições públicas (federais, estaduais ou municipais) e o seu público, propriamente. Ela possui, no geral, um caráter mais informativo que formativo, atendendo às diretrizes de prestação de contas ou de informação de produtos e processos da gestão dos serviços públicos, como instrumento para a ciência e como subsídio ao debate da sociedade.

Dada a pouca escolarização de grande parte da população brasileira, uma das razões de se colocar ainda mais à margem em relação aos seus direitos é exatamente a falta de informação sobre direitos e serviços públicos. A comunicação pública, com a necessidade de desempenhar um papel

relevante especialmente nos países periféricos, é um forte (ou potencial) instrumento de democratização do Estado.

Nos tempos atuais, vem ganhando sentido a relação da comunicação pública como ferramenta para a transparência da gestão das instituições. É, de certa forma, um instrumento de controle da sociedade para regular a eficiência das agências públicas. Como observa com perspicácia a professora Maria Helena Weber,

[...] é preciso compreensão para a experimentação da hipótese que vem sendo testada e constitui a comunicação pública como instância que abriga o conceito e a práxis capazes de imprimir qualidade às democracias. (WEBER, 2017, p.23)

Essa posição implica, portanto, ainda conforme Weber,

[...] a comunicação pública como instância de defesa e resistência da democracia e o debate público como processo constitutivo da comunicação pública. A primeira é de ordem normativa e deve ser defendida como princípio irrecusável dos sistemas de comunicação do Estado. A segunda, de ordem epistemológica, significa entender a participação da sociedade na sustentação das democracias, através de prática de comunicação. Essas duas perspectivas estão vinculadas ao interesse público. (Idem, p.23-24)

O Jornal da Universidade pode ser inserido no contexto da comunicação pública. De acordo com a autora, as redes de comunicação científico-educacional são formadas por atores e organizações que detêm o poder sobre a formação dos cidadãos e sobre a produção do conhecimento científico (p. 51).

De acordo com Locatelli, no artigo Comunicação pública e barragens (In Comunicação Pública e Política, p. 191, 2017),

[...] observa-se que diversos campos de conhecimento e profissionais disputam o conceito de comunicação pública, reivindicando seu uso em diferentes sentidos, seja na política, na comunicação, no jornalismo, no direito e nas organizações. A polissemia da palavra público e de comunicação pública não é meramente etimológica. É de fato resultado de fatores histórico-culturais ligados à própria noção de público e das tensões que emergem das disputas que distintos atores sociais – entre eles a ciência – têm em torno do tema [conceito].

No Brasil, segundo Zémor (2009), se consolidou um entendimento de comunicação pública a partir de uma perspectiva estatal-governamental, no sentido de tornar a informação acessível ao público, e, posteriormente, como aquela que se constitui a partir do momento em que o interesse público está em jogo, como o ambiente, a ciência, o aborto ou o salário.

5.7 Gestão da Educação

Entre as práticas da administração, o tema da gestão da educação se situa no âmbito das políticas públicas para o setor. A nossa abordagem está referenciada na compreensão de como o professor faz o “gerenciamento” das suas atividades educacionais. Ele, por exemplo, organiza os ciclos formativos escolares, ou seja, planeja e avalia o cenário e as possibilidades não previstas, e pensar as estratégias de desenvolvimento, etc. A gestão da educação, no entanto, é pautada por uma epistemologia que se materializa tanto no profuso aparato didático-pedagógico – os inúmeros instrumentos de planejamento e controle, as metodologias e práticas de ensino, a concepção dos ciclos de aprendizagem e conhecimento – como em conceitos funcionais de sociedade, os fins do educar, as relações entre aprendizado e cultura. Nela estão implicados todos os sujeitos e ações pertinentes à educação. Com as propostas inter/transdisciplinares a partir dos anos 90, o tradicional trabalho isolado e autocrático do professor pôde ser ressignificado, abrindo-se para a possibilidade de compartilhamento – o que na prática ainda encontra mais resistência que adesão. O tema educação, contudo, é tão caro à sociedade que, em nome de uma pouco tangível integridade dos alunos, mantém-se, infelizmente, o estado das coisas inalterado.

Adotamos nessa dissertação uma concepção teórica que já vinha se evidenciando nas práticas na redação do JU: o caráter coletivo da construção do conhecimento, atentando-se para o seu aspecto social, para as comunidades de aprendizagem, para possibilidades alternativas ao ensino conservador, cartesiano, binário (Derrida, 2004), redutor. Entendemos que a aprendizagem deve tanto ter como princípio a experiência quanto promover a intervenção do sujeito na sua realidade, e não apenas a sua adaptação – que é um dos fundamentos do ensino para abastecer o mercado. O linguista moçambicano Eduardo Mondlane, em entrevista recente ao *Correio do Povo* afirma: “Aquele que aprende precisa se sentir parte daquilo que será ensinado”, ao criticar o ensino da geografia portuguesa em Moçambique (SILVA, 2018). Ele retoma e sintetiza bem o que já encontramos nos postulados de Paulo Freire.

Ainda sobre o campo da gestão, destacamos a previsão legal da Gestão democrática, que consta em nossa Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases e em outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A descentralização das informações e decisões no âmbito da gestão do ensino também é uma alternativa de ressignificar a escola enquanto instituição que, como as

demais, perdeu o crédito e o sentido para a população a quem é destinada, em se tratando de ensino público.

5.7.1 Gestão democrática

Em nosso caso, interessa levantar na pesquisa as experiências de ensino desenvolvidas fora do espaço convencional da sala de aula, ainda que complementar a esta, e que tenham algum diálogo com a experiência curricular de estagiários no JU. Cotejar como se estruturam tais experiências, quais seus objetivos e que resultados derivam do seu processo irá colaborar para a nossa análise do caso em foco. E, nesse sentido, é importante evidenciar como se gerencia essa aprendizagem, uma vez que os instrumentos modalizadores da educação formal constituem todo um arcabouço regulador que, muito provavelmente, por não haver razão de ser, não é aplicado, ao menos exatamente, nos espaços não convencionais de ensino.

Prescrita tanto na Constituição Federal como na LDB e em outros instrumentos referências e regulatórios da educação, a da gestão democrática é o modelo assumido aqui como proposta de gestão, em nosso caso, do projeto de formação de que trata esta pesquisa. Com base na decisão conjunta dos processos, a gestão democrática, conforme Naura Ferreira (2001),

[...] enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se na prática quando se tomam decisões sobre todo o projeto-político-pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos [...] É quando se organiza e se administra coletivamente todo este processo, que se está realizando a consubstanciação do projeto-político-pedagógico e definido [...] como uma forma específica de intervenção na realidade, a partir da avaliação dessa realidade, a fim de deliberar quanto aos princípios norteadores da ação pedagógica, assegurando a indissociabilidade teoria/prática [...], o que vai exigir uma mesma direção, uma mesma qualidade, uma mesma racionalidade que terão de ser construídas no pensar e no decidir coletivo (2001, p. 310).

No que cabe a esse tópico na educação convencional, ainda no governo da presidenta Dilma Rousseff, vinha-se desenvolvendo pela Escola de Gestores, do MEC em parceria com universidades públicas federais, um processo de formação de diretores e vice-diretores de escolas públicas em gestão democrática. Os cortes brutais de verbas em todas as esferas da administração pública (federal,

estadual e municipal), no caso do RS, entretanto, inviabilizaram e interromperam esse instrumento de qualificação do ambiente escolar, o que se explica pela evidente mudança de matriz das políticas públicas brasileiras, para a qual a gestão democrática não é, quando menos, prioridade. Importa investir em ações regulatórias e racionalizar – em especial, e não por acaso, as áreas das humanidades.

Desnecessário falar da naturalização da insuficiência crônica das políticas públicas para a educação, das condições básicas mal atendidas à maior parte da população e da precarização do sistema de ensino. Por isso ainda é e será oportuna a gestão democrática, uma vez que ela funciona como um instrumento que possibilita que importante cota da responsabilidade pelo processo educativo seja atribuída à comunidade escolar – traduzida em alunos, pais e responsáveis, organismos públicos, o Conselho Escolar e outros mecanismos que possibilitam uma aproximação escola-sociedade.

Para a presente proposta de pesquisa, a gestão democrática é importante como metodologia de trabalho, pois tanto a formação dos estagiários como os processos de produção do jornal demandam decisões e planejamento, o que é realizado sempre coletivamente. Nesse sentido, o projeto de formação desenvolvido com estagiários até aqui é o resultado das reuniões de avaliação e análise dos próprios processos de produção do jornal, em que todos participam sem diferenças ou hierarquias, havendo espaço, a qualquer dos componentes da equipe, para propor estratégias e soluções aos problemas inerentes e inevitáveis aos processos de produção. Foi nessa espécie de fórum que surgiu a ideia de se fazer uma formação com os estudantes que passam pela equipe do JU, salientando-se que a presença dos acadêmicos determina e muito a qualidade do ambiente da redação.

5.7.2 Gestão do Jornal da Universidade

Temos, na Secretaria de Comunicação, grupos específicos com finalidades distintas (assessoria de imprensa, setor de fotografia, setor de design, rádio, tevê, gráfica, jornal). Isso resulta – pelo caráter de celeridade típico das articulações nessa área – numa certa autonomia desses setores.

Quanto à gestão atual da Secom, seu secretário, num âmbito macrogerencial, investe na integração e atualização dos campos da comunicação (com base nas teorias da comunicação integrada e na valorização das redes sociais e da mídia eletrônica). Entretanto, já vimos fazendo discussões e ações nesse sentido no grupo de trabalho do JU, ao que muito contribuem os estagiários, uma vez que trafegam com desenvoltura pelas vias da tecnologia.

O grupo da redação, com esse perfil institucional, realiza a produção do Jornal da Universidade, instituindo-se uma dinâmica de trocas e avaliações pelo menos uma vez por semana, à exceção do período de enviar a produção para a gráfica, quando os prazos determinam uma dinâmica mais objetiva e uma maior tensão na equipe. A equipe do JU experimenta algumas práticas de gestão compartilhada, especialmente nos momentos de avaliar e deliberar diretamente as propostas e os problemas da redação, mas a gestão que entendemos praticar se pauta pelos princípios da gestão democrática, havendo as figuras do editor e do vice-editor. Apesar de haver muitas atividades transversais à produção – como a participação em eventos, projetos conjuntos com outros setores, convênios com escolas públicas, etc. –, as decisões colegiadas, em muitas reuniões, prevalecem.

Aprofundar as possibilidades da gestão, portanto, é outro tópico importante a que se pretende dar mais substância no projeto resultante deste trabalho, no sentido de propor que se estude a viabilidade de uma gestão participativa no JU, o que entendemos propiciará uma relação mais coordenada entre a equipe e estará mais de acordo com os princípios que se pretende imprimir aos processos formativos da equipe.

Nesses contextos, a liderança, conceito tão precioso para os administradores que se propõem a pensar os processos de gestão, deve ser compreendida como competência coletiva. Ou seja, não se trata mais do entendimento do líder como alguém capaz de influenciar os demais, mas de um processo de colaboração em que todos influenciam e são influenciados mutuamente. Assim, os sujeitos exercem sua influência no conjunto e por este são influenciados.

5.7.3 Gestão da pesquisa

Sobre a abordagem em termos de gestão do conhecimento, se pensou para este trabalho a cogestão. Isso quer dizer uma gestão compartilhada, com a participação de todos os implicados diretamente na questão de pesquisa, cabendo ao pesquisador a organização das etapas e a junção dos elementos apontados como relevantes para o inventário do tempo passado, das experiências de aprendizagem no JU, das reflexões decorrentes, da construção de outros ou novos sentidos, enfim, do que for apontado pelo grupo.

O tempo desta pesquisa possivelmente abará um reinício de ciclo, com a troca de alguns estagiários, o que não gerará problema para a sua formatação, uma vez que no escopo da pesquisa se contemplarão os últimos dez anos do jornal, com pelo menos uma mostra de cada ciclo das bolsas e estágios. Os alunos do Jornalismo da UFRGS que estão em atuação no JU colaboraram na produção do material para as entrevistas individuais e para os debates nos grupos focais.

Ao propor o compartilhamento da condução dos ciclos escolares com a comunidade escolar, o trabalho coletivo resultante tende a ir estruturando soluções cada vez mais elaboradas, mais sustentáveis, uma vez que a adesão e a colaboração dos implicados nas ações escolares – seu público, seus trabalhadores, o seu entorno comunitário – produzem maiores e melhores benefícios às comunidades tanto em termos de educação como de construção do seu capital social.

Outro aspecto importante é o desencastelamento das direções que, pela dominância do pensamento aplicado, pragmático, submissas às tantas portarias das secretarias e às poucas possibilidades de autonomia, executam tarefas sem muito questionar por e para quê.

Educar é, pois, muito mais que apagar incêndios sociais; é lutar pela dignidade alheia e não raro pela própria; é planejar e produzir ações que quase nunca se realizam exatamente, mas que produzem resultados muitas vezes mais surpreendentes. Que aprender seja, uma vez definitivamente encerrado o tempo da cartilha, muito mais que um copiar e colar.

Planeja-se aqui dimensionar a relevância da experiência para os alunos de jornalismo da UFRGS na produção do Jornal da Universidade – na realização de matérias, na sugestão de pautas, na construção do texto jornalístico, nos modos de abordagem às fontes –, (afora os aspectos menos curriculares) na convivência, nas relações interpessoais e sociais, na visão crítica dos processos de trabalho em seus aspectos tanto legais quanto operacionais, ideais, etc. Nosso projeto contempla, enfim, em nosso cenário, os modos de produção do conhecimento.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A tarefa de analisar os dados me remeteu à imagem de uma arte, uma espécie de artesanato cuja matéria-prima são as ideias, e o pensamento fosse um vasto tear em que se entrelaçam os fios tratados um a um entre a urdidura e a trama, compondo um tecido colorido, um tramado com surpreendentes arabescos e jogo de cores. Todos os pontos mantêm uma relação potencial, uma vez que a tensão do conjunto é que irá sustentar e distribuir o peso entre todos e cada um dos frágeis fios, o que permite um sem-número de relações, o aprofundar para testar a resistência do tecido, afora o desejo de sempre entrar mais nessa interminável galeria de achados. Mas, como tudo, tem de haver um fim, mesmo que paradoxalmente provisório.

A análise divide-se em duas partes, sendo a primeira relativa às entrevistas com os estagiários. Nela, portanto, tomaremos como conteúdo de análise apenas as entrevistas realizadas com os discentes estagiários, apresentando-as em três tópicos: (1) razão de fazer o curso de Jornalismo, (2) uma breve apreciação sobre o currículo e (3) o legado dessa experiência, sendo que cada item se subdivide, conforme se identificaram subtópicos. Na segunda parte, apresentaremos a análise da entrevista feita com os profissionais da Secom sobre (1) o que esperam nessa experiência dos estagiários em termos da sua proficiência, (2) em que medida ou condições os estagiários têm possibilidade de desenvolver os seus conhecimentos relativos à profissão em que se formam na experiência no JU, (3) que aspectos entendem ser formativos para os acadêmicos e para si, (4) que modificações esses profissionais percebem em si nessa interação, (5) qual o seu pensamento sobre educar e (6) como percebem os momentos formativos na redação. Por fim, será apresentado o anteprojeto de intervenção proposto com resultado deste trabalho, cuja finalidade é balizar ações contínuas de construção dos fazeres e das ideias entre a equipe do JU, em especial no que tange ao processo de preparação acadêmica dos estagiários para o trabalho, em particular com o jornalismo impresso.

6.1 Considerações a Partir dos Dados da Entrevista com os Estagiários

6.1.1 Primeira questão: razões pela escolha do curso de jornalismo

Nas entrevistas com os estagiários, preocupou-nos, no primeiro tópico, entender como se construíram as razões para o seu ingresso no curso de jornalismo e, por um conseguinte provável, para a sua trajetória profissional. Esse tópico não irá ocupar muito desta parte analítica da pesquisa, uma vez que a nossa intenção com a questão é apenas situar o grau de motivação impresso à travessia

acadêmica desses estudantes, sendo que atualmente alguns já estão formados e atuando no mercado de trabalho.

Ao comentarem os motivos da sua escolha pelo curso de Jornalismo, quatro dos sete entrevistados apontaram afinidades com a produção e a leitura de textos – o que evidencia uma abordagem fundamentada em boa medida nos aspectos mais instrumentais de quem trabalha com a linguagem verbal, o que permite perceber o pouco conhecimento das outras tantas e mais determinantes questões que implicam ser um profissional do Jornalismo, como estar atento criticamente aos acontecimentos, ter desenvoltura para buscar e se aproximar das fontes, ter bom domínio dos gêneros textuais, etc. As respostas apontaram razões que se configuram entre uma posição pragmática e outra idealista, ou seja, entre as habilidades básicas demandadas e os projetos pessoais.

6.1.1.1 Habilidade com leitura e produção textual

As narrativas, como anotado acima, apresentam em boa medida posições relativas às inclinações linguísticas, como

gostar de expressar-me por meio de palavras e a facilidade de me comunicar
(A1).

Para além de ser uma profissão na qual se aprende sobre diferentes e diversos temas, A3 ainda aponta que

Eu também gosto muito de escrever, nada muito diferente do que a maioria das pessoas que escolhe jornalismo,

se referindo ao que entende ser o requisito óbvio para a profissão. A4, sucinto na resposta, aponta que sua escolha

foi por não querer outras coisas e porque gostava de escrever.

A5, comentando na mesma direção, adiciona aos argumentos relativos à sua futura profissão o fato de entender se sentir capaz de exercê-la, pois

Eu sempre gostei muito de ler e escrever desde criança.

A7, por sua vez, associa a essa afinidade com o texto o fato de se perceber uma

pessoa comunicativa,

transbordando para o vínculo social com a expectativa de

reconhecimento pela escrita.

Este último aspecto envolve uma questão complexa que é o lugar da autoria no ambiente contemporâneo e do jornalismo, caracterizado pela polifonia, pelo enfraquecimento da ideia individual de autoria e pela conseqüente tendência à autoria coletiva.

Com menos sentimento de estar fazendo o que suas aptidões orientavam e compreendendo-se com muitas dificuldades ou vícios – com define – na escrita, o respondente A7 comenta e anuncia um investimento pessoal no seu processo de formação:

Por me sentir uma pessoa comunicativa, uma pessoa que gosta de falar, de me relacionar com outras pessoas. Não tinha, como não tenho hoje, tanto apreço por leitura e contingente [possivelmente recursos] para isso, livros, mas comecei a tê-los, comecei a me forjar ao longo da faculdade.

E declara o propósito de construir-se, associando o ato de aprender à ideia de processo, o que entendemos ser uma questão crucial para a disposição plena do espírito aprendente.

E ao longo do curso que fui adquirindo mais experiência, mais leituras, sabendo onde estava pisando, tomando algumas porradas aqui e ali para aprender a ter um texto melhor.

6.1.1.2 Compromissos com a democracia

Bem, mas voltemos às falas dos entrevistados. A2, ao comentar sobre a profissão de jornalista, observa que ela

reúne algumas das minhas paixões, como História e Literatura. Eu achei que podia condensar tudo num curso só, e foi o que aconteceu,

em patente manifestação de uma perspectiva menos pragmática com o seu futuro profissional. Do mesmo lugar de mirada, A1 alega a sua escolha porque

a questão social do Jornalismo me agradou,

e complementa, com a justificativa de

poder levar informação para as pessoas e esclarecer questões e trazer informações sobre temas que não eram tão discutidos e fomentar o debate,

numa atribuição à comunicação como responsabilidade social.

Uma vez que a última fala nos indica a responsabilidade de quem trabalha em comunicação e, em especial, e é o nosso caso no JU, em comunicação pública, é interessante retomar uma das funções da comunicação: o seu compromisso com a democracia. Vejamos a defesa dessa posição anotada pela professora Maria Helena Weber (2017, p. 23):

[...] a comunicação pública como instância de defesa e resistência da democracia e o debate público como processo constitutivo da comunicação pública. A primeira é de ordem normativa e deve ser defendida como princípio irrecusável dos sistemas de comunicação do Estado. A segunda, de ordem epistemológica, significa entender a participação da sociedade na sustentação das democracias através das práticas de comunicação. Estas duas perspectivas estão vinculadas ao interesse público.

Em tempos de em que a comunicação enfrenta os ruídos dos interesses fisiológicos, o fazer do jornalismo necessita desafiar as relações de credibilidade com seus leitores.

6.1.1.3 O futebol como projeto

Interessante reparar na singeleza das respostas, ainda que se compreenda que no momento da escolha do curso – e da futura profissão – os ingressantes na universidade contam, no geral, com 16, 17 anos. Ou seja, os atores A estão falando da perspectiva desse período de suas vidas, tão crucial e delicado quanto onírico. O ator A5 fala bem sobre essa questão:

Tenho uma resposta bem antiga para isso: a gente tem de escolher o que cursar muito novo. Escolhemos algo que supostamente vai durar a vida inteira, mesmo que na prática não seja assim. Nessa época de menino, um dos meus principais interesses era futebol.

E depois explica o que não parece ser um fato muito exótico para os meninos: querer ser um jornalista esportivo – para trabalhar com futebol. Possivelmente, poucos irão seguir esse campo de trabalho após o término do curso. Ilustra bem essa posição a seguinte fala de A5:

Escolhemos algo que supostamente vai durar a vida inteira, mesmo que na prática não seja assim. Nessa época de menino, um dos meus principais interesses era futebol. Eu tinha muito tempo livre e investia nisso. Então naquele momento, uma forma que eu pensei de me envolver e continuar trabalhando com futebol foi ser jornalista esportivo.

Obviamente que a área esportiva é um dos ramos de trabalho do jornalismo, especialmente o futebol, que tem mais apelo de massa e, por isso, demanda e campo de trabalho, ainda que certos setores desse segmento se assentem em domínios, em espaços já preenchidos. Essa é uma das áreas do jornalismo que necessariamente depende dos grandes veículos, que oportunamente realizam contratos milionários para ter direitos sobre as coberturas dos eventos. Quase não há, por exemplo, imprensa alternativa nesse segmento. Outra fonte entre os entrevistados, A6, tece uma posição que muito se relaciona com a cultura de gênero:

Eu cresci jogando bola, mas aí não dei certo como jogador. [...] Daí pensei que seria bom fazer algo que tivesse ligação com esporte. Aí eu me perguntei: como a gente acompanha futebol? Rádio, TV, etc. Aí veio a ideia de fazer jornalismo pela possibilidade de poder trabalhar diretamente com esporte.

Já A7 amplia um pouco essa fixação hegemônica masculina pelo futebol – que hoje ganha outros contornos, com a não mais exclusividade de ser um tema necessária e excludentemente de homens – e manifesta interesse por outros esportes:

O jornalismo esportivo é 95% futebol, mas gosto de todas as modalidades. Pratico quando possível, ainda que a maioria não seja como o futebol, que precisa só de uma bola. Mas para trabalhar eu gosto de todos. O trabalho que o esporte pode fazer é incrível.

6.1.1.4 Intervir nos processos sociais, levar informação e esclarecer

Consideramos digna de destaque a posição de A1, ao justificar a sua escolha do curso de jornalismo por possibilitar intervir nos processos sociais, no sentido de

levar informação pras pessoas e esclarecer questões sobre temas que não eram tão discutidos e fomentar o debate.

No mesmo sentido, A2 comenta que, já formado, pensou

em fazer algo como ciências sociais ou ciência política como complemento de formação. São áreas que se unem de diversas formas, acho que nada vai ser um desperdício.

Evidencia-se, nestas respostas, a consciência de alguns acadêmicos quanto ao que acima Maria Helena Weber defende, que é o caráter didático do jornalismo de produzir cada vez mais o pensamento crítico sobre a realidade, ou seja, o seu designo democrático.

6.1.1.5 Profissão genérica + sempre o novo

Outra consideração interessante sobre os motivos de fazer jornalismo foi a declaração de A3, ao dizer que

Eu nunca gostei de ter rotina e vi que poderia fazer muitas coisas diferentes no jornalismo. Tu tá sempre te deparando com o novo, com o diferente, e aprendendo com isso.

Além das mídias e suas particularidades, especialmente diferenciadas pelos distintos suportes da comunicação (impresso, televisivo, infovia, radiofônico, etc.), o profissional do jornalismo tem de estar com os olhos bem abertos ao mundo, pois os seus textos e o seu trabalho estabelecem diálogos no conjunto de leitores, que conservam suas expectativas até a próxima edição. Para A5, contudo,

o jornalismo acaba sendo uma profissão genérica,

que em tese pede um complemento, especialmente das áreas sociais.

6.1.2 Segunda questão

Sobre a questão segunda, esta demandava dos entrevistados uma posição a respeito do currículo do Jornalismo. Esclareça-se que, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, o curso deixa de ser uma habilitação da Comunicação Social e, em 2016, transforma-se em um bacharelado em Jornalismo. Com essa mudança, há alterações no currículo que, e confirmam os entrevistados, oportunizam mais práticas, entre elas as em jornalismo impresso.

Ao rever as respostas à segunda questão a fim de classificá-las, reparei que em boa medida adotavam uma crítica negativa aos modos de organização e seleção do currículo do Jornalismo da Fabico. Mesmo já tendo escutado em nossas atividades de formação as carências, especialmente em

relação ao desenvolvimento de competências linguísticas e atividades práticas, do currículo do curso de Comunicação Social da UFRGS, pensei ser fator facilitador desse estado de ânimo dos respondentes o fato de nós, profissionais do JU e o próprio JU, sermos – pela fala dos estagiários quando comentam que ali (no JU) aprendem de fato a fazer jornalismo impresso – uma espécie de contraponto em termos de aprendizagem ao caráter teórico do currículo do curso.

Mesmo estando presente na fala da maior parte dos entrevistados a característica do currículo antigo de não ter muitas disciplinas que dialoguem com a prática, há de se considerar também favorável a uma posição crítica dos entrevistados a sua expectativa de ingressar ou de serem neófitos no universo do trabalho. Assim, diante da insegurança de ingressar em novos ambientes físicos e humanos, é pertinente que carreguem fortemente algum sentimento ambíguo de abandono, ao mesmo tempo que se constituem seres autônomos. Não têm mais a tutela da academia. Isso lhes possibilita assumirem posições mais contundentes e favoráveis a um tom de denúncia ao analisarem a sua trajetória de formação acadêmica. Essas nossas considerações especulativas, no entanto, não devem ocupar muito o lugar das próprias vozes dos atores, pois aqui as suas falas nos trazem impressões que devem ser acolhidas com zelo.

6.1.2.1 Disciplinas que não têm

O primeiro aspecto que trazemos nesta questão sobre o currículo do Jornalismo é o da falta de algumas disciplinas ou conteúdos compreendidos como importantes, senão essenciais, à formação para o jornalismo. Entre eles está o desenvolvimento da escrita, o que foi declarado na fala de 3/7 dos entrevistados. Esta é, aliás, uma questão com a qual os profissionais do JU vêm se ocupando, ao nos darmos conta dos fatores implicados na seleção às vagas para discentes na redação. Uma das atividades desse processo é a produção de uma matéria jornalística – além de entrevista e de análise de currículo –, o que nos antecipa o perfil de proficiência nos fazeres do jornalismo, em nosso caso o impresso, dos candidatos e, como resultante, vislumbramos uma espécie de primeira prova das competências linguísticas desses futuros jornalistas.

Desse processo verificamos, em tempos de ajustes históricos proporcionados pelas políticas de ações afirmativas e por muito tematizarmos nas edições do JU as práticas de inclusão, a falta de alunos cotistas na redação. Não tivemos estagiários vinculados à política de cotas, desde o início dessas ações afirmativas (2007), até há pouco. Isso resulta num perfil bastante delimitado de alunos: de classe média a alta, com bom trânsito tanto na produção textual quanto em leituras, muitos já com vínculos domésticos com a produção da Comunicação (pais professores, cineastas ou jornalistas).

Esses perfis, contudo, não evidenciam papel interveniente nas respostas, uma vez que tomamos como estratégia metodológica estabelecer relações e posições apenas a partir das falas dos entrevistados, sem relativizá-las por origem ou por qualquer outra distinção pessoal, conjuntural, contextual ou adjacente. Trazemos essa questão apenas para considerar um momento recente de *insight* do grupo de profissionais da redação a respeito de quem são os estagiários que nos chegam e por que não temos estagiários cotistas no JU, uma vez que são uma realidade significativa, em termos quantitativos, no ambiente acadêmico da UFRGS.

Esse debate sobre, especialmente, a ausência de cotistas na redação nos fez repensar o processo de seleção, que compreendemos afastar ou excluir candidatos que, possivelmente, viriam a ganhar muito com essa possibilidade de (aprendizagem) prática, sendo, portanto, o critério da qualidade textual um indicador propenso a determinar, para certos perfis, resultados excludentes. Considerando esse quadro, pensamos ser importante fator de crescimento acadêmico e pessoal para os alunos de Jornalismo a experiência prática, concreta e consequente de produção do jornal.

Esse aspecto pode em muito colaborar para o desenvolvimento dos acadêmicos que tiveram um processo de escolarização pouco substancial e significativo. Isso, por conseguinte, nos permitiu entender ser estratégica produtiva, em termos pedagógicos, a possibilidade de os estagiários percorrerem os diferentes trajetos e atividades da redação, assim como a possibilidade de produção de diferentes tipos de textos e de distintos graus de dificuldade. Tal condição permite aos profissionais da Secom orientar os estagiários a partir do conhecimento inicial do que o aluno aporta como conhecimento na área da Comunicação e tornar gradualmente mais complexas as experiências de produção no jornal no período de ciclo das bolsas.

Assim, entre as falas, A4 reclama de que

Faltava a cadeira de redação. Eram poucas cadeiras tanto de redação geral quanto de texto jornalístico.

Se tomarmos em conta as deficiências (consequentes das carências) do ensino básico apontadas acima – e muito especialmente na modalidade ensino público – e o que observamos em relação ao desempenho textual dos estagiários, perceberemos que a formação em termos de produção e recepção do texto escrito dos alunos a mais de meio caminho no curso de jornalismo, profissão para a qual a capacidade de articular ideias é fundamental, aponta ser curricularmente insuficiente.

Coloca essa questão a fala de A7, à véspera de se formar, ao se referir à expectativa quanto à linguagem que os docentes têm em relação aos alunos:

[...] o português que não teve [...] não teve redação na graduação, porque se pressupôs que o cara que vai fazer jornalismo lê muito, escreve muito, faz redação nota 24 e vai entrar sabendo. Ao que responde de modo muito direto: Eu apanhei bastante. Não é essa a realidade. Escolhi jornalismo como um curso, não como a razão da minha vida. E o meu texto não era tão lapidado assim, faltavam várias coisas [...] até hoje tenho cacoetes na escrita. Não tive essa relação com o jornalismo desde o início, [até] quando fui trabalhar no JU.

Pode-se depreender dessa fala uma perspectiva segmentadora da concepção de público, que é – e o público não se fraciona – afinal, a quem se destina a formação nas universidades federais deste país. Na concepção do currículo do curso de jornalismo da UFRGS – podemos conjecturar –, desconsidera-se o percentual crescente de alunos provindos das escolas públicas que passaram a ingressar, após o exercício das ações afirmativas na gestão das vagas nas universidades públicas, em maior número. E isso não significa apenas a necessidade de atividades complementares, como disciplinas oferecidas para sanar a reprovação em cadeiras importantes como cálculo, ou para garantir a proficiência básica em língua portuguesa. É necessário, pois, que se pensem as relações entre cultura, conhecimento e poder, e como esses elementos atuam nos sistemas de ensino e, o que respeita a este trabalho, no ensino superior público federal.

Sobre essa questão, entende-se serem necessárias políticas de formação pedagógica para o ensino superior, com fóruns de discussão sobre currículo, conhecimento, didática, função social do conhecimento, sem com isso desfazer ou enfraquecer a tríade ensino, pesquisa e extensão, mas buscando resolver a dessintonia entre a academia e o seu público ou entre a atemporalidade acadêmica e a cotidianidade. As instituições públicas – mais do que as instituições privadas – de ensino têm de rever seus paradigmas de conhecimento, ciência e mundo, conforme observam Fernandes & Menetrier (2002), ao apontarem, nas práticas universitárias tradicionais, um “paradigma dominante, demarcado pela cisão entre sujeito e objeto, mente e matéria”, conforme o qual “o conhecimento se torna coisificado e separado do processo de construção pessoal dos ensinantes e aprendentes” e “desqualifica as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento” (FERNANDES & MENETRIER, 2002, p. 171).

No caso em questão, estamos observando a demanda de pelo menos metade dos entrevistados de se instrumentalizarem para administrar melhor e com segurança, por exemplo, a produção de uma matéria – que envolve uma série de procedimentos em termos de técnicas de comunicação, preparo intelectual para, ao cabo, se materializar pelos recursos expressivos da língua.

Nesse cenário que não se apresenta mais tão homogêneo em termos de público em formação nas IFES, é necessário se produzir conhecimento sob outras perspectivas, a partir de outros elementos, respeitando tanto as condições reais (escolarização, cultura, perfil socioeconômico) desse público ao ingressar no sistema de ensino superior como a propiciar espaço para que os alunos produzam enfoques próprios, para além do cânon clássico. Isso não apenas sugere um ajuste no dial do que se entende por conhecimento aceito, consagrado e oficializado, como demanda necessariamente que se compreenda a serviço de que esse conhecimento se conforma.

É possível considerar também que o descompasso entre o currículo e o público que a ele se submete é, também, uma questão de cultural, pela qual se eleva uma categoria social ao *status* de modelo, o que mascara uma estratégia calculada de manutenção das estruturas de poder desse mesmo e delimitado grupo social, como bem expõe Boaventura e que compilamos no capítulo do nosso referencial teórico.

Retomando as questões da defasagem do currículo e da pouca agilidade burocrática – esta, na sua raiz, está a serviço da manutenção da hegemonia referida acima –, A3 comenta:

Fiquei incomodado é que não temos nem uma cadeira de português. Eu lembro que, quando teve essa discussão sobre a mudança no currículo, queriam colocar português e sociologia, mas não tinham professores disponíveis.

No mesmo sentido, A4 observa que

Faltava cadeira de redação. Eram poucas cadeiras tanto de redação geral quanto de texto jornalístico.

A1 também comenta que

a pessoa precisa buscar uma formação complementar. Eu sempre busquei disciplinas eletivas. Isso é uma vantagem no curso aqui da UFRGS, tu poder entrar nas disciplinas de outros cursos.

Na contramão dessa visão mais ampliada de currículo, A2 comenta que

tiraram algumas disciplinas eletivas, como História,

dentro da tendência de as profissões buscarem nichos para demarcar áreas do campo profissional, restringindo-se cada vez mais às especializações. Na mesma linha, A2 ainda observa que

No início eu gostava mais do currículo [...] tinha também linguística, economia, cadeiras mais pesadas,

o que faz entender que o currículo não tem o alcance e a profundidade que já teve ou que poderia ter.

Outra fala interessante de A7 relaciona a ordenação das disciplinas no currículo com as possibilidades de amadurecimento dos alunos, o que possivelmente remete à mesma questão da supremacia do conhecimento estabelecido (currículo) sobre os processos e as condições de aprendizagem dos alunos.

Faltou pensar no currículo do Jornalismo. Algumas disciplinas estão mal colocadas. A cadeira de Comunicação, Estado e Sociedade é uma pancada de leituras já de início, quando tu não é bem maduro para isso. [...] São textos teóricos, densos, que a gente não está acostumado a ler. Mas se ela [disciplina] fosse posta mais pra frente, com mais maturidade, já sentindo o peso da faculdade, esses textos teriam outro sentido na tua vida.

No campo da linguagem, ainda, A5 observa que,

Quanto ao texto [entenda-se competência linguística], o currículo deveria ensinar competências pros alunos para que eles possam [pudessem] lidar com as mudanças que ocorrem no mercado,

o que somente corrobora a questão da necessidade de um diálogo acadêmico que dê de fato espaço à voz aos grupos sociais que se potencializam como público da universidade pública e que considere frontalmente as mudanças céleres nas dinâmicas de produção da comunicação, especialmente as relacionadas às mídias contemporâneas, como as redes sociais.

6.1.2.2 Descompassos

Sobre o descompasso do curso com as realidades profissionais e com os as áreas de atuação do profissional em jornalismo (optamos por não utilizar o termo ‘mercado’ por propormos uma caminhada analítica sob outra ótica), A1 aponta a defasagem de recursos técnicos [do curso]:

A gente via que quem era formado pela PUC(RS), por exemplo, tinha experiências com digital, com equipamentos diferenciados. Sob o mesmo guarda-chuva, a observação de A1 de que em relação às redes sociais, a gente teve uma cadeira bem no final do semestre sobre comunicação digital. E na época já era um negócio efervescente. Já se falava muito nisso. Era uma mídia fortíssima, mas o currículo não acompanhava.

Sob essa questão das mídias contemporâneas, num o recorte teórico do curso em relação às linguagens jornalísticas, A5 tece um interessante comentário no sentido de que

o curso deveria ser mais focado nas linguagens, e não nas mídias. As mídias amanhã podem mudar. O importante é tu ter a linguagem audiovisual, por exemplo. Não importa se tu vai usar a TV ou a internet, o que importa é a linguagem.

O estagiário A7 propõe ainda:

No primeiro semestre eu colocava mais o introdutório ao jornalismo e ao texto para depois avançar [...] na Comunicação, na cibercultura, na Teoria da Comunicação.

Sobre essa questão da ordenação, e conseqüentemente do tempo das disciplinas no currículo, A6 comenta que

Estava no 4º semestre [do currículo antigo] e não tinha visto como produzir uma reportagem.

Outra fala no mesmo âmbito é a de A2:

[...] disciplinas de semiótica e sociologia no começo [...] foi um baque para mim. Eu teria aproveitado muito mais se elas estivessem mais adiante. Eram assuntos complexos e, muitas vezes, a gente não entendia se iria utilizar aquilo para alguma coisa.

Por fim, sobre as possibilidades sugeridas ou não oferecidas, A7 faz uma consideração de cunho mais pedagógico e que se aproxima do que já comentamos: a dissociação entre currículo e a realidade dos alunos. A fonte em questão considera fundamental imprimir ao curso de Jornalismo

uma condução mais pedagógica [...], tipo know-how – saber chegar numa fonte, saber usar o equipamento. Coisas assim que os professores acham que tu já sabe.

6.1.2.3 Reforma curricular

Observemos que os alunos ex-bolsistas, que são as principais fontes deste trabalho, enfrenta(ra)m a mudança curricular realizada em 2016 e efetivada em 2017. Ainda que se espere que eles não tenham distanciamento suficiente para analisar os resultados dessa mudança, ao mesmo tempo há indícios de que muitos destes se engajaram e bem nas discussões sobre esse processo. Vejamos a propriedade do comentário de resistência à mudança de A5:

Eu participei das discussões sobre isso [reforma do currículo].

Todas as brigas que a gente comprou a gente perdeu. A minha ideia e do meu grupo era manter o currículo mais perto da Comunicação mesmo. Eu acho o novo currículo equivocado para a minha forma de conceber a Comunicação.

E complementa:

Mudou até o nome do curso [para Jornalismo].

Nesta fala, podemos inferir outra questão relacionada à gestão da faculdade de Jornalismo, no sentido de perceber dois aspectos relacionados às propostas de gestão que aqui defendemos, ainda que transversalmente: a gestão democrática. O aluno faz referência à participação em discussões, é porque houve um certame de discussões sobre a reforma curricular na qual os alunos tiveram voz, ainda que possa ter ocorrido de essas vozes apenas serem ouvidas sobre decisões já assumidas. Não é uma questão de investigação deste trabalho, mas reflete posições, ações e relações de poder. No caso, a argumentação dos alunos não resultou no interesse declarado. Nessa esteira, A2 marca posição:

Eu gostava muito do currículo [anterior].

Na outra margem deste assunto, A6 declara:

Eu ainda peguei o currículo antigo, mas o novo melhorou bastante, embora esteja mais pesado. No meu segundo semestre, tinha apenas uma cadeira de jornalismo [...] agora tem bastante jornalismo [...] com mais cadeiras de reportagem tanto no impresso quanto em rádio e TV.

Apesar das ressalvas, A7 também marca uma posição favorável à mudança:

Acho que no primeiro semestre eu colocava mais o introdutório ao jornalismo e ao texto, para, depois, avançar [...] na Comunicação, na cibercultura, na teoria da Comunicação [...] Acho que é um bom currículo.

Esses pontos de vista estão de alguma forma de acordo com a mudança curricular, ainda que possivelmente o problema recorrente da falta de disciplinas de jornalismo e produção textual ainda fiquem para a próxima.

6.1.2.4 Prática *versus* teoria

Esse é um aspecto do debate no curso que se relaciona diretamente com a, digamos, função do JU, ao receber para estágio os alunos de Jornalismo. Sabemos que antes de tratarmos das questões teóricas relativas ao exercício do Jornalismo, se está oferecendo nessa passagem pelo JU uma série de experiências, vivências que muito provavelmente não tem espaço no currículo, especialmente de modo processual e concreto. Esse conflito, afinal, está em todas as formações, pois a ênfase teórica na academia prepondera. E no Jornalismo, pelo que observam os alunos, não é diferente.

Vejamos o que comenta A3, que experienciou a mudança curricular:

Têm cadeiras teóricas que fazem refletir [sobre] o jornalismo, só que muito deslocadas da prática: ou é uma cadeira muito teórica, ou uma cadeira muito prática.

A2, mesmo já estando formada antes desse processo, observa rapidamente que

Agora tem mais disciplinas práticas,

e A5 (que experienciou as discussões sobre a proposta de novo currículo, mas que se formou pelo antigo) resume sua posição, estendendo seu comentário à sua experiência no jornal:

A minha crítica é que falta uma formação mais prática, que eu fui ter no JU.

Conforme A7,

Acho que nesse conflito que os docentes têm [entre a ênfase maior na teoria ou na prática], se abrange ou não o mercado, acho que a gente está no meio-termo na UFRGS.

Questionando a insuficiência e a efetividade das práticas, A5 comenta que

tinha apenas duas cadeiras de produção de conteúdo prático e não funcionavam bem.

Percebe-se, nessas falas, que a tensão prática-teoria, que acompanha longas discussões na academia, faz parte de um jogo de posições epistêmicas distintas, com orientações ideológicas diferentes, e que possivelmente faça parte da ininterrupta e inesgotável disputa entre a cultura do conhecimento como um ente que está acima da experiência, sendo que esta por ele tem que se pautar, e a concepção de conhecimento que se explica pela práxis, ou seja, que se produz necessariamente pelo diálogo entre a experiência e as ideias. Assim, encerramos este subitem com a fala de A5:

A experiência no JU é complementar ao currículo porque dá uma experiência [...] pros estudantes que o curso não dá.

6.1.2.5 JU como complemento

Para finalizar a análise da segunda questão, mencionamos a narrativa de A5 que alimenta a função experiencial do JU:

Acho que essa relação do jornal com a faculdade deveria se estreitar, talvez [se] criar um jornal-laboratório.

Sobre essa proposição, a equipe do JU manifestou ressalvas, uma vez que a função primeira da redação é produzir conteúdo. Outra questão é a definição de papéis, sendo o JU uma instância organizada precipuamente para a produção, e não para a formação. O que estamos realizando no JU deve-se à riqueza do compartilhamento entre acadêmicos e profissionais e à tensão positiva, formativa que se estabelece inevitavelmente nessa relação. Nossa proposta é de aprendizagens recíprocas, uma vez que entendemos o ambiente profissional como um espaço de trocas possíveis e rico em potencialidades formativas.

6.1.3 Terceira, quarta e quinta questões

O foco desta seção é a análise das respostas para três grandes temas de investigação. O objetivo com as questões é que os entrevistados refletissem sobre o seu processo de formação no

estágio do ponto de vista acadêmico, pessoal e profissional. Como nas falas os entrevistados fizeram muitas aproximações entre tópicos tão próximos, resolveu-se agrupá-los para subdividi-los nas temáticas *experiência* e *legado*. Esta última ainda foi fracionada em portfólio, atitudes, relações interpessoais e ambiente.

6.1.3.1 Experiência

Alguns (A1, A3, A4, A5 e A6) declararam ter sido a sua primeira experiência com o jornalismo impresso. A1 aponta que essa experiência

sempre foi o meu sonho e isso me ajudou muito depois na questão da formação de portfólio.

Para A3 e A4 foram as primeiras experiências de trabalho e estágio, respectivamente. A5 faz uma leitura interessante dessa experiência, ao falar da sua vontade jornalística:

Aqui eu consegui realizar essa minha vontade jornalística. Ou seja, aqui eu trabalhei durante um ano e meio como jornalista. Eu era estudante, mas trabalhei entrevistando gente, pensando foto, pensando na pauta com todo mundo.

A6 comenta que a passagem no JU

Me ajudou muito por ter sido a primeira oportunidade de trabalhar diretamente com jornalismo.

Considerando-se que o curso apresenta um perfil substancialmente teórico, essas falas fazem muito sentido, afora o fato de ser rara a inserção desses alunos em estágios nas suas experiências pregressas ao ensino superior.

Dois fatores importantes para a formação dos estagiários foram os declarados por A2 e A5. O primeiro é o fato de o trabalho na redação promover um

espaço que tu tem para exercitar tanto a criatividade na escrita quanto a apuração das reportagens,

o que se justifica por se tratar de

um lugar de bastante liberdade. Isso estimula a fazer uma boa apuração, que tu investigue e faça uma reportagem de qualidade.

E complementa com

muito da minha formação acadêmica foi aqui [no JU] também.

O outro fator, comentado por A5, observa a curiosa e importante

experiência de ser lido [...] Trabalhando aqui na redação tu é lido. Pode ser que ninguém na rua leia o texto, mas aqui ele foi lido por duas ou três pessoas.

Para aquém das análises dos esquemas formais da comunicação – como o emissor, receptor, código, canal, etc. –, consideramos sensível e a preocupação dessa fonte com o(s) leitor(es), uma vez que é quem vai fazer esse texto produzido ocupar um lugar no universo dos sentidos, que é, afinal, suponho, e falo também como alguém que escreve, o efeito que (desejosamente) se espera de uma publicação/produção escrita.

O valor da experiência, esse que pode ser um substancial ato de aprendizagem, a respeito do que Larrosa tão bem aborda, pode ser bem observado na seguinte fala de A3:

Aqui todo mundo acaba ficando meio que uma família, então... nunca imaginei que iria ter um primeiro emprego em que eu me daria tão bem com as pessoas, e todo mundo me acolheu muito bem. Além disso, eu sempre fui muito tímida, então eu tinha muita vergonha de ligar para alguém na frente de todo mundo, por exemplo. Depois eu vi que não tinha isso, porque vocês sabem que a gente tá aprendendo. Esse suporte eu acho muito importante. Vejo muita gente falando que faz estágio e que odeia o estágio, então me senti muito privilegiada.

Quando nos lançamos em uma experiência – ou nos percebemos em meio a uma –, a enfrentamos com as ferramentas de que dispomos, e as nossas vivências são as coordenadas que marcam a nossa posição. A fala de A7, a seguir, oferece uma série de elementos para reflexões de cunho psicanalítico; vamos, porém, nos restringir à ideia de transição que a experiência no JU proporciona a esses acadêmicos que estão na antessala da vida profissional. O constituir-se, para além da necessidade de se dominarem técnicas, tem no aspecto vivencial, atravessado por componentes emocionais, uma forte influência da práxis, uma vez que a experiência determina mudanças na capacidade de (re)agir.

Certas coisas não dão mais medo, não te atingem mais. O ir fazendo do JU vai deixando [o fazer] mais simples mais tranquilo. [...] quando a gente é imaturo, tanto no curso como na ‘persona’, a gente fica meio travado. Acho que o jornal é muito bom nessa transição. A gente tem liberdade no JU e sabe que tem certas coisas que não pode fazer. São outras questões, que não vamos abordar. É quase uma liberdade ampla e tem o acompanhamento, ou não.

Para ilustrar, o breve relato de A7 sobre uma das tarefas difíceis na produção de uma matéria que é o processo de negociação com as fontes para marcar e executar uma entrevista, no geral feito via telefone. Não raro as fontes são figurões inacessíveis, doutores ocupadíssimos, docentes tão atribulados que esquecem ou desmarcam as entrevistas na hora anterior ao agendamento, etc. Outro aspecto nessa difícil equação é o fato de a voz do estagiário que estabelece os primeiros contatos – pois, certamente, é o próprio estagiário que faz todas as ações relativas à sua pauta, sob o disfarçado, mas atento acompanhamento da redação – logo evidenciar que o repórter que está ligando não é um tarimbado repórter. Há, portanto, mais um componente nesse desafio do estagiário de estar investido da ideia de que ele, neste momento, tem a mesma responsabilidade e compromisso de um profissional. Observe-se o sentimento do estagiário A7 de “ter conseguido” uma fonte como uma conquista significativa.

É interessante, por exemplo, porque nesta matéria da Síria eu consegui entrevistar um embaixador, então a gente tem essa liberdade para tentar algumas coisas que antes tu não faria noutro veículo. Sem todo esse tempo não conseguiria, porque demorou para conseguir a entrevista. Mesmo que não

seja o ideal usar o e-mail para isso, mas eu consegui as respostas de um embaixador para uma matéria do Jornal da Universidade. Por saber que tinha esse espaço de criação que eu pude fazer isso. Na xxxxxxxx [nome de uma empresa de comunicação] não entrevistei ninguém. Não fiz mais que cópias de sites. Não cheguei a fazer locução, apesar de fazer o teste. Só copiei notícias dos sites, todos os dias.

Vejamos na fala desse mesmo entrevistado a ratificação desse sentimento de estar superando uma dificuldade que somente a prática lhe pode proporcionar:

Rapidinho eu marquei várias entrevistas e fui pegando o ritmo e já tinha aquela coisa, porque no início do curso a gente fica meio acanhadinho de ligar para as fontes, acha que vai atrapalhar. Isso que o jornal me deu – esse ritmo do tema, de ter que fazer, não enrolar, de ligar para a fonte...

Observando um aspecto que metodologicamente pode ser uma estratégia, nessa tensão entre teoria e prática, A6 fala da delicada tarefa que é o relacionamento com as fontes:

Depois ligar para as fontes, o trato com as pessoas é algo muito importante. Tudo isso eu fui aprender aqui dentro [no JU].

E complementa:

Depois tu leva isso para faculdade, porque tem as cadeiras e daí tu já tem uma noção de como fazer. A faculdade é muito boa, te dá uma base, mas é no dia a dia que tu vai ver como tu vai te comportar.

Vejamos a posição, em termos de ser o JU um espaço de aprendizagem, posta por A3:

[...] muito da minha formação acadêmica foi aqui também [...] percebi muito a minha mudança aqui dentro, tanto em questão de texto, porque na faculdade

eu tinha poucas cadeiras sobre reportagem até então, quanto na questão de lidar com a fonte, o que nem sempre é fácil.

A2 faz o seguinte relato sobre esse desafio:

Eu lembro que tive que fazer uma entrevista de perfil com o ex-presidente do Timor Leste e eu estava nervosa. Na hora eu improvisei, mas saiu tudo direitinho. Isso me deu muito mais cancha. Fiquei mais desinibida.

Para concluir este item, duas falas de A6 que sintetizam o aprender no JU e também deixam patente a finalidade exclusiva das ações do estágio: proporcionar pela prática uma experiência significativa exclusivamente em atividades relacionadas à profissão em formação:

Mas enfim, aqui [no JU] é bem direcionado para o que a gente pretende fazer. Tudo que eu fiz aqui foi na área do jornalismo [e] Aqui é bom da gente começar, porque se tu vai direto para um jornal comercial, quando tu não tem estrutura, pode ser complicado. Eu, por exemplo, já me vejo bem mais preparado hoje para aguentar a pressão do mercado.

6.1.3.2 Legado

Neste item elencamos alguns ganhos que achamos relevantes considerar, pelas falas dos entrevistados, a respeito do legado mais geral ou mais objetivo dessa experiência do estágio. Para poder delimitar as respostas de modo mais claro, subdividimos o item Legado em (a) portfólio, (b) atitudes, relações interpessoais e ambiente, que apresentamos a seguir.

6.1.3.2.1 Portfólio

Os textos jornalísticos publicados no JU pelos estagiários constitui um interessante registro da sua experiência de produção. Reunidos em portfólio, esse material lhes permite evidenciar suas aprendizagens e seguir o percurso da busca de emprego. A mostra da sua produção lhes propiciará dar evidências da qualidade do seu texto, da sua técnica, enfim, da sua formação. Como já comentamos neste trabalho, a apresentação do portfólio é um instrumento que permite ao (novo) profissional dar mostras do seu trabalho, que é exatamente o que o recém-formado no geral não tem.

Considere-se que não raro, e obviamente esse fator se intensifica ou distende de acordo com as flutuações econômicas, ocorre de um estagiário nos deixar por ter conseguido se inserir em um dos veículos de comunicação de prestígio.

A fala de A1 aponta esse importante legado, especialmente no início de carreira, em que os ingressantes no mercado de trabalho se veem desprovidos de evidências do seu potencial profissional:

Tu sai com um portfólio profissional de textos bem bacana. Um gabarito a mais, porque eu chegava com os pdfs, a página diagramada, e tem um peso também por ser um jornal da universidade, da UFRGS! E eram matérias longas, o que sempre foi uma coisa bacana daqui que sempre teve espaço para tu desenvolver um tema de maneira profunda. Então a pessoa conseguia ver ali se tu tinha ou não domínio da escrita, que é uma coisa básica pra qualquer estágio de emprego nessa área. Domínio da escrita... desenvolver um tema de forma agradável.

6.1.3.2.2 Atitudes

O outro aspecto são as declarações de pequenas mas importantes conquistas em termos de comportamento, valores ou sentimento profissional na experiência do JU, como:

aprendi a ter uma responsabilidade, organização para entregar tudo no prazo [...] aprendi a ter mais responsabilidade, a melhorar os meus relacionamentos com colegas, com fontes, declara A1. A2, por sua vez, diz: Cresci muito [...] estou mais confiante [...] mais desinibida.

A fala de A3 também revela o quanto o fazer da experiência possibilita que se construam, sem desconsiderar o perfil de cada um, estratégias de solução – se não para a insegurança, ao menos para permitir que fluam as dinâmicas do trabalho:

Eu sempre fui muito tímida, então eu tinha muita vergonha de ligar para alguém na frente de todo mundo, por exemplo. Depois eu vi que não tinha isso,

porque vocês sabem que a gente tá aprendendo. Esse suporte eu acho muito importante.

A5, ao comentar sobre o trabalho que realizou já como jornalista em outra instituição de ensino superior, aponta:

[na revista dessa instituição] eu tinha que fazer uma matéria por dia, eu só consegui desempenhar bem meu trabalho pela experiência que tive no JU,

que, afinal, é uma publicação mensal, e por isso muitos alegam o tempo mais favorável aos processos e ritmos de aprendizagem.

6.1.3.2.3 Relações interpessoais

Sobre as relações interpessoais como legado, observemos os seguintes apontamentos, podendo-se deduzir que as relações interpessoais e coletivas podem tornar o trabalho prazeroso, produtivo e acolhedor:

Aqui todo mundo acaba ficando meio em família (A3), equipe disposta a ajudar (A1), relações colaborativas em um espaço não competitivo [e] O ambiente de trabalho era muito legal. Os colegas aprendiam uns com os outros (A2), Têm os estagiários ali contigo, que é uma convivência num ambiente diferente, e tem o pessoal que já está há mais tempo, também, que é outra convivência bacana (A1), Eu gosto de estar num ambiente coletivo assim. Tem o momento da coletividade e tem o momento introspectivo, para pensar coisas por mim (A7).

Obviamente, as relações interpessoais e coletivas na redação do JU tem um sentido de permitir à equipe refletir, deliberar e projetar seus esquemas de trabalho, uma vez que o produto desse conjunto de fazeres é o resultado da soma dos esforços pessoais. Afora isso, por fatores menos óbvios, temos um clima algo lúdico – que vai da eventual leitura de notícias bizarras da web a fatos políticos (que não faltam!), da ópera à culinária – este, aliás, é um campo menos teórico e mais

prático, pois há com frequência na redação os momentos de partilhar algum alimento. Como o ambiente é espacialmente único, tudo que se diz ou faz ganha reverberação.

Vejamos as falas que nos indicam isso:

a gente sempre estava comentando o que saía nos meios de comunicação [...] de forma crítica (A5). Eu sempre achei todo mundo do jornal muito disposto a ajudar, colaborar, trocar experiências. Ninguém era do tipo: “Não, é desse jeito que tem de fazer”.

A2, ao comentar sobre o clima no ambiente do JU, explica:

A [nome da profissional], por exemplo, sabia muito de literatura, a [nome do estagiário] e o [nome de outro estagiário], que eram estagiários, liam muito, sabiam de história. Então eu ia atrás para ficar por dentro. Mas isso não era um problema, não era competitivo, pelo contrário, todo mundo se ajudava.

Entenda-se que o JU, por ser um jornal mensal, permite a quem o executa fluir sem pressa na produção das matérias; por sua proposta editorial, no entanto, sendo as matérias longas, a redução de um aspecto provoca a possibilidade do outro. E, assim, temos uma redação dinâmica, com uma administração do tempo que não desequilibra nem para a improdutividade nem para o espírito obstinado de um *workaholic*.

Para finalizar, duas falas, de A5 e A7, respectivamente:

Acho [importante] o relacionamento no ambiente de trabalho. Acho que a minha própria inexperiência, pois quando entrei aqui eu era muito verde. Acho que é bom tu te colocar nesse mundo de trabalho de pessoas adultas que são responsáveis por tocar o produto e coordenar os estagiários e estagiários. [...] Eu via que o JU era estruturado e meu desafio é justamente estruturar meu ambiente de trabalho atualmente. Era um ambiente saudável de trabalhar, a gente não brigava. Acho que o JU me aproximou mais da UFRGS também, conheci muito.

A7, para encerrar esta questão, comenta, destacando que

a dinâmica de trabalho na redação não se dá sempre do mesmo modo, alternando-se falas e silêncio.

E A2, reforçando que a possibilidade de diálogo, de escuta atenta, do assumir a demanda do outro como algo que convoca todos à ação.

O que eu não sabia eu perguntava. Vocês também sempre nos deixavam muito a vontade. Os questionamentos eram muito bem-vindos,

ilustra A2.

Eu gosto de estar num ambiente coletivo assim. Tem o momento da coletividade e tem o momento introspectivo, para pensar as coisas por mim. [...] O ambiente sempre foi muito bom.

Enfim, como diz A2, é um

ambiente muito legal!

6.1.3.2.4 Ambiente

Consideramos neste estudo a constituição de um ambiente propício para a aprendizagem aspecto fundamental para o bom desempenho e aproveitamento da equipe e para a efetividade da experiência dos estagiários. Esse ambiente implica a abertura ao diálogo e às trocas – nem sempre consensuais –, o que demanda o saber falar e, possivelmente mais essencial, o saber ouvir. A7 bem observa a dizer que a *questão da escuta é importante*.

Implica colaboração sistemática e disposição em qualquer momento. Implica compartilhamento de ideias, dúvidas, lanches, almoços, viagens de trabalho. Um pressuposto é fundamental para chegarmos ao menos à margem desses aspectos: espíritos epistêmicos despojados e curiosamente sedentos por saber. Para dar elementos que atestem esse clima de trabalho, anotamos as falas de A1, A2, A3 e A4, na ordem:

ambiente descontraído e não opressor; todo mundo podia dar contribuir, dar a sua opinião [...] vocês nos deixavam à vontade; ambiente inclusivo, as pessoas se importam com a tua opinião [...] pessoas bem-humoradas; experiência certa na hora certa!

6.1.4 Sexta questão

Nesta questão está uma boa carga da demanda dos objetivos deste estudo, pois do elencar para analisar e aprimorar as instâncias de aprendizagem no JU que extrairemos um ponto de chegada importante para subsidiar as discussões e proposições para um novo projeto de formação. É do aclaramento das ações e dos seus efeitos que poderemos fazer um novo movimento no sentido de promover ações de formação (com objetivos e método) e imprimir às rotinas elementos de aprendizagem.

Vamos às ações identificadas como formativas pelos entrevistados.

6.1.4.1 Ambiente de aprendizagem

O próprio ambiente humano pode sugerir, facilitar e provocar a aprendizagem, basta que se tenham alguns recursos e uma ação, preferencialmente, pedagógicos. Há espaços de trabalho em que o iniciante (aqui entendido como ‘estagiário’) ou realiza atividades descoladas da sua formação, ou faz o que faz sem serem respeitados ou desejados os processos de apropriação e elaboração do novo conhecimento. Há um conjunto de requisitos para que ocorra uma aprendizagem que podemos dizer “emancipadora”, como explana Paulo Freire.

E esse espaço tem fundamental importância para o aluno, como é o caso do JU para A2, que assim comenta:

O Jornal foi o lugar em que mais exercitei o que estava aprendendo na graduação. E esse espaço pode ser o das relações, e não um ambiente definido. E sempre que eu tinha dúvida eu tinha muita liberdade de perguntar. O mínimo, pelo menos, de função pedagógica para dar o pontapé inicial a gente tem aqui, expõe A6. Ainda sobre o clima e o ambiente dialógico, A3 aponta que Todo mundo opinava. Além disso, eu também podia opinar sobre todas as outras coisas do jornal, desde a capa até os artigos. Aprendi a ter uma opinião crítica daquilo que a gente estava fazendo. Isso vou levar sempre comigo.

Outra possibilidade didática é o acompanhamento das etapas de trabalho, permitindo aos acadêmicos de jornalismo uma ideia de todo o ciclo do trabalho. A4 anota essa possibilidade:

Uma coisa muito legal era que a gente tinha participação em diferentes etapas.

6.1.4.2 Processos e feedbacks

Entre as dinâmicas de trabalho para a produção do JU, algumas atividades podem ser compartilhadas ou acompanhadas, o que possibilita a troca e o auxílio mútuo. Claro, uma espécie de tutela se mantém minimamente implícita entre o aprendiz e o profissional, mas essa relação se dá muito mais com o sentido de uma parceria, pois, por não estarmos num ambiente formal aprendizagem, essa relação se organiza de modo mais horizontal e informal. Uma parceria entre profissionais (em momentos diferentes) que, afora o fato de terem um mesmo objetivo, um se relaciona com o trabalho do outro de modo contíguo e interdependente. Vejamos o comentário de A2:

Não é explícito, ao menos pra mim na minha época, que aqui é... estamos ensinando vocês. Não era um negócio explícito. Era pra tu viver mesmo um dia a dia, produzir um jornal mensal. Então não era algo do tipo “vocês estão aqui aprendendo, só aprendendo”. Tu tinha esse compromisso também profissional, de certa forma. Isso aí também era muito bacana tu te sentir imbuído de responsabilidade ali, tu sentir que era uma coisa séria. Não era uma experiência boba. [...] Um ponto fundamental daqui é que tu entra no jornal e trabalha como um jornalista. Isso é muito bacana, a gente quer desde o início da faculdade.

Na fala de A4, uma leitura dessa relação:

Eu ia pra pauta com o Flávio, aí tinha que pensar as fotos [...] Depois pensávamos na montagem da página, nos elementos que iríamos destacar [...] Esse momento além do texto, em que podíamos pensar as outras partes, era muito bom.

Outro aspecto importante é a percepção dos profissionais em relação aos estagiários não como sujeitos incapazes que, por isso, devem ocupar o lugar da incerteza e da submissão ao “mestre” (especialmente comum nas atividades técnicas, que não desenvolvem nenhum olhar pedagógico); espera-se, pelo contrário, que os estagiários ocupem um lugar de produção, como sujeitos capazes de

descortinar, pelo seu movimento, os segredos e caminhos dos fazeres. E que tenham também o despojamento de evidenciarem as suas lacunas e incertezas, de modo a que o estágio não seja encarado como uma formalidade – e por isso o estágio não obrigatório parece, em termos de aprendizado, apresentar condições de crescimento mais propícias, uma vez que a sua vivência é destituída do compromisso e de diretrizes fechadas ou predeterminadas, em termos curriculares. Nessa modalidade de estágio, o percurso de aprendizagem se produz na mesma proporção em que se caminha.

O entrevistado A5 assim expressa essa aproximação intelectual entre o estagiário e o profissional:

Eu lembro que uma vez eu tava fazendo uma matéria central, e a Ânia [colega e editora do JU no período do estágio deste aluno] disse que quem iria fazer era a Carol e a Jacira [duas profissionais (jornalistas) da redação].

Eu fiquei meio assim, mas consegui dizer para ela que queria fazer. Aí ela deu um voto de confiança. É bom [ou boa a permeabilidade ao diálogo] para tu conseguir expressar a tua opinião, argumentar...

No mesmo sentido, a fala de A2:

tínhamos muito feedback de vocês. A gente mostrava a reportagem e vocês analisavam a gramática, a estrutura da reportagem. O Flávio, quando ia às entrevistas, auxiliava nas perguntas. Sempre recebíamos sugestões, mas tínhamos muita liberdade para aceitar ou não.

A5 também observa essa característica da responsabilidade compartilhada na produção do JU, o que se pode perceber e dimensionar pelo caráter inclusivo do uso do “a gente” na sua fala:

*A gente realmente pensava o jornal. Eu fazia de tudo, desde “meu lugar” na UFRGS até matéria sobre crise externa. Isso que é o bom do jornalismo, tu não te aprofunda muito, mas pode abranger uma diversidade de questões. Conforme A1, para finalizar esse aspecto, comenta: *Eu acho que aprendi a ter uma responsabilidade, uma organização para entregar tudo no prazo, pra ter**

aquele cuidado com a questão das fontes e relacionamento com as fontes. Também a questão do relacionamento interpessoal com as pessoas da equipe. Então isso tudo contribuiu para a minha formação pessoal. Aprendi a ter mais responsabilidade, a melhorar os meus relacionamentos com colegas, com fontes.

Sobre esse espaço para a formação da autonomia, que está entre a iniciativa do acadêmico e a ação em equipe, entre a humildade de perguntar e a tentativa desafiadora de conseguir resolver por uma trajetória de busca pessoal, trazemos a fala de A2:

O JU te estimula a fazer uma boa apuração, que tu investigue e faça uma reportagem de qualidade. Tu pode interagir com a edição, com o diagramador. É uma experiência muito boa. Foi um dos lugares que eu mais gostei, porque te valoriza. O bolsista se sente com liberdade para escrever, mas também com apoio. Tu pode dar sugestões de pauta. Eu cresci muito.

Outra situação bastante comentada como momento interessante de aprendizagem e de trocas é a reunião de pauta, realizada a cada quinzena. Sobre isso, A7 comenta:

Acho que a reunião de pauta é legal, por mais que a gente divague, e por durar tanto... É legal essa coisa de brainstorm, aquilo te faz sentir numa redação mesmo, porque uma coisa é ficar sozinha no computador e outra é todo mundo junto pensando e discutindo pautas.

Conforme A5,

[...] ali nós sugeríamos várias ideias, nem todas vingavam, mas a gente discutia todas, e a gente pensava qual seria o enfoque de cada pauta.

Considerada fundamental por A3 e A4, reproduzimos a fala deste:

Acho que a reunião de pauta era importante porque ela fazia com que a matéria fosse pensada desde o início.

Por fim, uma visão operacional de A4 sobre encontros:

As reuniões de pauta ensinavam os limites das páginas. Tive de aprender a editar, cortar...

e uma impressão de A5:

As reuniões de pauta eram momentos muito legais também.

Ação iniciada no ano de 2017 e sistematizada em 2018, a reunião de avaliação das edições permite que sejam comentadas as produções e o trabalho de todos. É um momento rico e livre das tensões do período de produção. Todos, nessa ação, têm seu turno de voz. São relevantes, nesse momento coletivo, (a) a escuta, pois se trata do inaugural instante de recepção em que os colegas de redação assumem o papel do leitor e explanam as suas interpretações (que são sempre uma surpresa para quem realiza a matéria), e (b) os comentários técnicos, uma vez que as vozes que comentam estão imersas nos modos de produção de um veículo de características muito particulares, no caso, um jornal vinculado à reitoria de uma instituição pública de ensino. Vejamos os comentários dos entrevistados sobre a importância das reuniões de avaliação:

[...] é o momento mesmo de ouvir críticas e elogios, pensar a matéria, pensar no que fez, o que é bem difícil de acontecer em outros lugares (A7); Acho que o principal são as reuniões de avaliação do jornal que era o momento que eu mais recebia feedback do meu texto; Todo mundo opinava. Além disso, eu também podia opinar sobre todas as outras coisas do jornal, desde a capa até os artigos. Aprendi a ter uma opinião crítica daquilo que a gente estava fazendo. Isso vou levar sempre comigo (A3).

Por fim, momento mais instituído como de ensino, são as aulas protagonizadas pelo autor deste trabalho. No geral são questões relacionadas à língua portuguesa observadas nos textos dos

próprios estagiários. Também houve “aulas” sobre temas técnicos do jornalismo, como sobre o jornalismo literário, estas orientadas com o auxílio de um dos jornalistas. Os alunos sempre estiveram presentes em bom número nessas ações, o que pode ser identificado com sinal de interesse dos estagiários – que se compreende especialmente a partir das falas citadas acima sobre o currículo e suas lacunas em termos de aperfeiçoamento linguístico. Sobre essa ação A6 observa:

Eu lembro de uma aula que tive contigo. Foi uma aula de português, porque a gente errava algumas coisinhas.

E complementa A3:

Fora isso, as aulas que a gente tinha contigo eram muito boas, porque justamente não tínhamos essa cadeira de português na faculdade.

Trouxemos aqui recortes das falas dos estagiários na redação do JU sobre a sua formação, como a falta de conteúdos básicos curriculares – que permitam a constituição de um profissional que disponha dos recursos que o habilitem para o exercício da profissão e para a compreensão do tempo presente –, as carências, os dilemas, as posições e caminhos tomados pelos estagiários. A partir desses conteúdos, procurou-se traçar um panorama das posições dos atores, suas funções e movimentações no jogo de relações na produção do JU. Essa espécie de inventário e *feedback* do legado da experiência dos estagiários no JU foi utilizada aqui para fundamentar a proposta deste trabalho de construir um projeto de intervenção formal, a ser desenvolvido e aperfeiçoado como continuidade às ações, que entendemos de formação, já implementadas no espaço de trabalho do JU.

6.2 Considerações a Partir das Entrevistas com os Profissionais da Secom

A análise das respostas está na mesma ordem em que figuram as perguntas no questionário de entrevista com os profissionais, à exceção da inversão feita nas questões 2 e 3, pela proximidade das respostas entre 1 e 3. Pelo fato de não ser discursiva, a quarta questão também foi deslocada para após a sétima questão analisada (adiante).

6.2.1 Primeira questão

Como primeira questão, interessou para este estudo a expectativa dos profissionais do JU com a chegada de estagiários para o novo ciclo. E essa expectativa envolve saber o perfil desses acadêmicos

tanto nas suas qualidades técnicas quanto nas suas particularidades pessoais. E quando se fala no ambiente do JU, caracterizado por constantes chamados à escuta, à troca de opiniões, se está referindo à espera, em relação aos estagiários, de uma abertura ao pertencimento e ao acolhimento, de um estar receptivo às dinâmicas e à cultura da redação, de uma disposição ao diálogo e ao debate, de uma permeabilidade oferecida à troca de conhecimentos e aprendizagens, de uma adesão aos rituais de oferecimento e compartilhamento de alimentos, de trocas interpessoais e coletivas, enfim, dos elementos essenciais para a constituição do que entendemos ser uma atmosfera positiva e amigável para a produção. Para isso, é importante um movimento pessoal de todos da equipe (incluindo-se os estagiários) no sentido de se estar atento às diferenças, às peculiaridades, à disponibilidade colaborativa, às relações interpessoais e coletivas, às trocas para a construção de novos conhecimentos, sejam práticos ou teóricos.

Para efeito de análise, os aspectos apontados nas respostas a essa questão foram divididos em três campos: pressupostos de linguagem, pressupostos de jornalismo e requisitos atitudinais.

6.2.1.1 Pressupostos de linguagem

Em relação à produção textual, importante e complexo campo dentre as atividades do jornalismo e fazer fundamental às tarefas de produção do JU, a equipe de profissionais espera dos estagiários o domínio de aspectos básicos. Das falas dos profissionais, retiramos os seguintes trechos sobre esse aspecto:

Espero que cada um deles melhore sua capacidade narrativa, amplie vocabulário, desenvolva habilidades na produção textual (P1); é imprescindível que tenham redação clara, adequada e correta (P2); alguma noção de hierarquização e concatenação das informações para construir o texto (P3); que cheguem à redação com uma formação básica sobre identificação e elaboração de pauta e texto jornalístico.

As falas ressaltam o desejo de se encontrar nos estagiários um aspecto cognitivo básico ao jornalismo impresso, que é o conhecimento (adjetivações: *mínimo* [P2], *alguma noção* [P3] e *formação básica* [P4]) de produção textual. Apenas P2 utiliza a palavra “imprescindível”, porém essa qualificação se limita à *redação clara, adequada e correta*, o que não demanda conhecimentos mais complexos em termos de linguagem ou acima da média. Tais aspectos permitem verificar, conforme abordado acima, que a equipe do JU está ciente da necessidade, e age nesse sentido, de se trazerem para o estágio na

redação alunos sob o abrigo das ações afirmativas. Ao mesmo tempo, tem-se também de considerar o apontado por boa parte dos estagiários entrevistados a respeito da falta no currículo do Jornalismo de disciplinas específicas sobre produção textual, senão de estudos de língua portuguesa, num campo mais abrangente.

6.2.1.2 Pressupostos técnicos

Outro conjunto de aspectos apontados são os conhecimentos específicos do fazer jornalístico, como:

a realização de entrevistas (P1); um conhecimento mínimo sobre os procedimentos jornalísticos para a execução de reportagens (elaboração de pauta, realização de entrevistas, técnica de redação) (P2); os fundamentos básicos do jornalismo, como a noção de que a reportagem se constrói a partir do contato com fontes que possuem conhecimentos especializados acerca do tema abordado (P3); e identificação e elaboração de pauta jornalística (P4).

Esse conjunto de conhecimentos, que podemos nomear de ‘fundamentos técnicos da profissão’, sobre o que não há muito o que se considerar, se refere a ações praticamente instrumentais.

Ao se acrescentarem aos aspectos elencados acima as falas de P1 e P3, contudo, se delimita mais precisamente o ponto de chegada dessa expectativa sobre que recursos técnicos esperados:

seria desejável – talvez mais num plano ideal – que tenham um repertório amplo de conhecimentos gerais e que sejam observadores mais astutos e críticos da realidade a fim de poderem perceber e desenvolver pautas; e a compreensão mínima de que a pauta é mais do que a escolha de um tema genérico (respectivamente).

A primeira fala desdobra o que está sintetizado na segunda. Ainda que P1 considere tal expectativa *mais num plano ideal*, o fato de no JU se buscarem edições com conteúdos compreendidos como necessários ao debate – especialmente ao se abordarem temas pouco, mal ou não pautados pelo jornalismo de mercado – demanda uma leitura apurada da realidade a fim de que se tenham subsídios para fundamentar as propostas e perspectivas nas discussões de pauta.

6.2.1.3 Pressupostos atitudinais

Um conjunto importante de características esperado se refere ao comportamento e aos valores que orientam o trabalho jornalístico. Vejamos a fala de P1 sobre uma das (não muitas) situações de relação com o público externo entre os fazeres na redação do JU, que é o contato com as fontes:

também espero e colaboro para que aprendam a se portar como profissionais éticos e respeitosos em relação às fontes.

Apesar de a relação necessária com as fontes estar entre os fazeres básicos do jornalismo, por envolver relações humanas, ela demanda em uma série de cuidados relacionados aos socialmente construídos conceitos de respeito, confiabilidade, honestidade, compromisso, fidelidade e exatidão em relação às informações apuradas junto à fonte. Em tempos em que a informação flutua entre o apurado e o oportuno, termos nesse processo de formação dos estagiários o exercício da análise das atitudes profissionais (as realizadas no JU e as relacionadas aos demais veículos), no que respeita à ética, é inevitável e fundamental.

Pela fala de P2, a expectativa quanto

a contatar e abordar pessoas para entrevistas, como se portar no ambiente de trabalho, como organizar as atividades [...] podem ser desenvolvidas durante a prática laboral.

Tal ponto de vista, ao mesmo tempo que ratifica a necessidade de se desenvolverem noções de ética no jornalismo, observa a possibilidade de estas serem trabalhadas durante o estágio. No novo currículo do Jornalismo da UFRGS (nos Apêndices), em vigência desde 2017/2, a disciplina obrigatória Ética e Jornalismo é dada apenas no sétimo semestre, o que aponta o realismo dessa expectativa.

6.2.2 Segunda questão

A terceira questão aos profissionais interroga sobre o crescimento dos estagiários nos na sua experiência no JU. Entre as respostas, identificamos dois campos de respostas: (a) sobre texto, pautas e fontes; e (b) sobre modos de ser. Vejamos as falas.

6.2.2.1 Sobre texto, pautas e fontes

Sobre o desenvolvimento textual, P1 comenta:

De modo geral, um dos aspectos em que observo crescimento é na capacidade de elaboração narrativa. Quando ingressam, costumam ter um texto mais descritivo/declarativo e, por vezes, protocolar. Porém, à medida que experimentam produzir matérias diferentes e são estimulados a ler e reler o que escreveram, identificam os problemas de seus textos, aprendendo a contar cada história de modo mais elaborado.

P3, no mesmo sentido, anota:

A organização do texto, com aberturas mais leves e raciocínio concatenado no desenvolvimento, é outro aspecto flagrante de desenvolvimento.

Esses comentários apontam para os ganhos da prática para o aprofundamento e a qualificação dos conteúdos e dos recursos textuais, sobre o que os estagiários também comentaram nas suas falas. P4, ainda, enfoca um aspecto da produção textual que envolve a autoria e os processos de edição e revisão, que aparentemente existem para conspurcar a pureza original do texto: [os estagiários] aprendem a

enfrentar o fato de seus textos serem submetidos à revisão e à edição, acalmando os “egos”.

Passado o período de resistência às intervenções no texto realizadas tanto pelo editor de redação quanto pelo revisor, numa demarcação aut centrada de autoria, o redator ou produtor da matéria começa a perceber os ganhos dessa necessária interlocução sobre o seu texto. A figura do editor, hoje, nos veículos comunicação de mercado, pouco acompanha a produção das matérias. Sua mão pode pesar depois de a matéria ser publicada, e essa possível intervenção se deve muito aos efeitos indesejados que esta pode causar em leitores e anunciantes. Quanto à figura do revisor (especialmente o formado em letras), esta está se extinguindo nas redações certamente por economia

e, associado a isso, pela alegação de que os jornalistas têm habilitação para essa tarefa. Isso não é uma verdade integral, uma vez que passamos a saber neste estudo um pouco mais da formação em linguagem nessa profissão, afora o fato de estarmos acostumados a ler publicações de porte que não primam pela qualidade nem pela correção de seus textos).

Sobre pautas e fontes, como assuntos que se desdobram de uma mesma origem, os agrupamos. Conforme P3,

alguns estagiários progridem na capacidade de perceber quais passagens e quais informações são mais relevantes na fala de uma fonte. Este me parece ser um refinamento sutil, mas que faz bastante diferença para a consistência e profundidade da reportagem.

P4, num sentido muito próximo, comenta que os estagiários

Aprendem a lidar com as fontes; verificam que nem toda pauta rende o que inicialmente parecia se constituir em um bom enfoque.

Essa fala faz o registro da necessidade de o jornalista ter um olhar crítico e apurado sobre as suas perspectivas de desenvolvimento de uma matéria, considerando especialmente a escolha das suas fontes e as possibilidades efetivas de sua pauta. Esses fatores que podem comprometer a produção da matéria muitas vezes são descobertos somente após o jornalista ter feito uma série de movimentações e estar com seu prazo em risco.

Enfim, toda a profissão demanda comportamentos e posicionamentos, e, neste caso, P2 reforça que seria a

incorporação do modo de ser jornalista – uma maneira muito específica de perceber o mundo com o viés da pauta –, além de o desenvolvimento de uma capacidade crítica que é fundamental para a prática profissional.

6.2.3 Terceira questão

6.2.3.1 Condições de desenvolvimento para os estagiários: potencial

Nesta questão, as falas de três dos entrevistados declaram haver condições de desenvolvimento:

Apesar do pouco tempo de que dispõem, creio que eles têm boas condições de se desenvolverem,

explana P1. P3 anota que

os estagiários são bem ágeis em incorporar os apontamentos feitos a eles em avaliações, havendo uma clara progressão à medida que acumulam certo número de matérias produzidas.

P2, por seu turno, tece o seguinte comentário:

O ambiente de trabalho pode ser, sim, um espaço de aprendizado para um jornalista em formação, afinal muito da cultura da profissão se adquire na convivência e na colaboração com profissionais experientes.

Podemos constatar que o espaço da redação, segundo os entrevistados, é compreendido como pertinente à aprendizagem, sem senões.

6.2.3.2 Condições de desenvolvimento para os estagiários: formação

As falas seguintes descrevem o modo como isso se dá:

o modelo de prática jornalística que desenvolvemos e que ora tentamos aprofundar no JU tem um viés pedagógico: depois de executado o trabalho, desenvolvemos um processo de avaliação que pretende servir de insumo para práticas futuras. Os estudantes, ainda, participam de encontros de formação específicos – o que deve, em breve, se tornar um programa mais estruturado,

segundo P2. P3 faz o seguinte comentário:

Me parece que mantemos um ritmo de trabalho heterogêneo, com momentos em que se faz necessário agilizar o cumprimento das tarefas – e isso, penso, é parte igualmente da aprendizagem da profissão. Mas, sempre que é possível regular a velocidade, acho que oferecemos boas condições para um trabalho de aprendizagem, com acompanhamento do trabalho dos estagiários e retornos mais densos – especialmente a partir da nova estruturação do trabalho, em que a [colega] acompanha a produção e eu me dedico à apreciação do texto.

Importante, ainda, a fala de P4:

Ao se depararem com pautas e dinâmica reais de uma redação, colocam em prática o que já aprenderam (testando essa formação, e colocando-se perguntas com relação a esse preparo) e têm a oportunidade de formular novos questionamentos profissionais que só a prática possibilita.

Interessante, em primeiro lugar, observar a fala de P2 em que declara ter o *modelo de prática jornalística* que adotamos no JU um *viés pedagógico*. Essa observação somente começou a fazer sentido, ou um sentido de certa forma pedagógico, a partir do momento em que percebemos o nosso potencial de propor e estruturar uma formação. Obviamente pesou para isso algumas carências recorrentes que percebíamos entre os estagiários e também a oportunidade de gerar conhecimentos sobre os modos de fazer o JU. Como temos, entre os profissionais do JU, um bom cabedal de experiências docentes, não custou também nos imbuirmos de um espírito educador que tão logo se pôs em prática.

Como afirma ainda P2, a partir

das práticas de avaliação realizadas [...] Os estudantes ainda participam de encontros de formação específicos – o que deve, em breve, se tornar um programa mais estruturado

– em uma referência, especialmente, à proposta de projeto que contém este estudo. Por fim, a interessante observação de P4 ao falar que os estagiários

colocam em prática o que já aprenderam (testando essa formação [acadêmica] e colocando-se perguntas com relação a esse preparo) e têm a oportunidade de formular novos questionamentos profissionais que só a prática possibilita.

Evidencia-se, assim, o nosso trunfo: a prática – e o lúcido comentário sobre o caráter da autoprodução do conhecimento, ao apontar a oportunidade de os estagiários (e, acrescento, a equipe) formularem, após a experiência concreta, *novos* – e mais complexos – *questionamentos*.

Na fala de P3, a relação interessante entre os ritmos da produção e as condições para as ações de aprendizagem. Ora, como um veículo mensal, o JU, como já exposto, tem um período de maior tensão em relação aos prazos de produção, até ser enviado à gráfica. Esse período ocupa em torno de 75% do tempo do mês. Os 25% (os percentuais são aproximados e não constantes) restantes são dedicados às ações formativas (avaliações, aulas, acompanhamentos individuais, discussões e estudos sobre questões técnicas, *feedbacks* de leitores, reunião de pauta).

6.2.3.3 Condições de desenvolvimento para os estagiários: sugestões

Ao pensar sobre as ações de formação, P1 fez projeções de potenciais e interessantes atividades que poderão ser desenvolvidas pela equipe do JU e que poderão auxiliar os estagiários a terem uma visão mais ampliada da academia, em especial da UFRGS:

poderia estruturar-se [...] uma espécie de oficina introdutória, apresentando todos os setores que a compõem. Isso daria uma visão do conjunto das atividades realizadas, facilitando o futuro compartilhamento de informações e conteúdos. Julgo que seria igualmente proveitoso oferecer-lhes uma espécie de “tour” pela Universidade, pois o fato de termos seis câmpus acaba colaborando para que os estudantes desconheçam a UFRGS.

Conforme a fala de P2 acima, o sentido desse movimento, além de uma espécie de apropriação pelos discentes do espaço da academia, é de auxiliar os estagiários a terem

um repertório amplo de conhecimentos gerais e serem observadores mais astutos e críticos da realidade

– o que certamente inclui o ambiente acadêmico.

6.2.4 Quinta questão

Esta questão demandava que os profissionais comentassem as transformações que perceberam em si nessa experiência de convívio e colaboração com os estagiários. Mais do que se sugere, se propõe uma via de mão dupla.

6.2.4.1 Aprendizado de mão dupla

Segundo P1,

Penso que o trabalho com os estagiários nos aproxima de temas, preocupações e percepções que não teríamos se não houvesse esse convívio. Especialmente aqueles estudantes que ingressaram pelas ações afirmativas têm nos apresentado questionamentos que dificilmente faríamos sem a sua colaboração.

De acordo com P2,

Um profissional que não se percebe um “aprendente” é um profissional estagnado. Nesse sentido, os acadêmicos nos trazem duas principais contribuições: arejam nossas dinâmicas e ideias ao se apresentarem com diferentes; e, ao nos questionarem ou apresentarem dúvidas, nos provocam para uma reavaliação.

Conforme a resposta de P3, com observações convergentes com as anteriores,

Ao fazer uma leitura atenta dos textos com o fim de editá-los e de dar um retorno aos estagiários, seguidamente me dou conta de aspectos que posso mudar no meu próprio texto. Os estudantes trazem para a redação olhares diversos dos nossos, reorientando as pautas, por exemplo.

Por fim, P4 comenta certo efeito de espelhamento nessa relação de aprendizagem na qual quem ensina aprende:

Revejo minha própria formação; repenso minha prática na medida em que preciso orientá-los sobre o trabalho a ser realizado; aprendo as linguagens das novas tecnologias que não existiam na época de minha formação.

Pode-se considerar, então, que as ações de aprendizagem tanto alimentam o conhecimento dos estagiários como atualizam a equipe do JU sobre temas, questionamentos e sobre as próprias práticas de produção textual. Em relação ao abordado acima sobre as ações afirmativas, na sua fala, P1 é taxativo ao apontar que

Especialmente aqueles estudantes que ingressaram pelas ações afirmativas têm nos apresentado questionamentos que dificilmente faríamos sem a sua colaboração.

A narrativa de P2 tematiza uma questão fundamental em toda essa movimentação de se conceber um projeto de formação:

Um profissional que não se percebe um “aprendente” é um profissional estagnado.

Essa fala aponta uma questão epistêmica sem a qual, acreditamos, não há processo de aprendizagem. Se não estivermos, nós, profissionais do JU, abertos ao aprender e posicionados de modo não dogmático e arrogante, seremos simplesmente instrucionistas, como se fôssemos um manual profissional. Nosso propósito não é este, mas, antes, é o de aproveitar o ambiente dinâmico de produção para estarmos em constante questionamento sobre os modos de fazer e conceber o jornalismo, sobre as possibilidades de estabelecer um ambiente agradável e produtivo, sobre as formas como conduzirmos as relações do e entre o grupo. Ou, como bem encerra a fala acima de P2, nos tornaremos profissionais *estagnados*.

6.2.5 Sexta questão

Para propormos ações formativas entre as dinâmicas da redação do JU, temos de aclarar as concepções de educação de cada profissional da equipe. O sentido desta questão é apenas evidenciar, para depois debater, essas diferentes visões sobre o que é ensinar e aprender.

6.2.5.1 Concepções de educar

O ambiente da redação do JU não é formalmente um espaço educativo. No entanto, a percepção da necessidade de instrumentalizar os estagiários, somada ao perfil educador da equipe de profissionais, resultou na realização de ações formativas que acabaram se configurando como um projeto de formação sobre os fazeres no jornalismo impresso. Iniciamos, então, a partir do projeto, ações mais sistemáticas. Estas foram bem acolhidas pelos estagiários, que as entenderam como oportunidades de aprender.

Assim, de modo empírico, a partir das experiências de cada um dos profissionais do JU, sem um debate e definições pedagógicas, começamos a experimentar esses fazeres formativos entre as rotinas, o que também renovou os espíritos, no sentido de lançarmos novos olhares sobre a redação e sobre, especialmente, a nossa relação com os estagiários. Ao que parece, todos ganharam, pois hoje estamos num processo de formalização, aprofundamento e aperfeiçoamento do projeto. As falas a seguir, portanto, não traduzem um consenso ou o resultado de discussões prévias – que não realizamos. São construções que se pautam nas nossas atuações como docentes e que foram tomando forma nas atividades colaborais (co+laborais) da redação.

Iniciemos, então, pelos relatos que evidenciam a intenção de se produzirem ações formativas no JU. Conforme a fala de P1:

Acredito que o JU propõe um percurso formativo compartilhado inserido em um arranjo temporal produtivo e hierárquico incomum. Isso porque não é usual termos textões no jornalismo impresso atualmente praticado em nosso país, assim como é raro encontrar uma equipe tão consciente de seu papel formativo e informativo. Dessa forma, o JU acaba oferecendo uma experiência única e muito rica. Bastante convergente com esta primeira fala, P2 declara: Acredito na formação integral e contínua do sujeito jornalista. Nesse sentido, percebo a própria prática como um espaço em que esse processo pode acontecer. Isso seria verdadeiro para qualquer espaço jornalístico, mas no caso específico do JU a intenção é que o ambiente seja permanentemente pedagógico, ou seja, pautado por uma prática laboral reflexiva e propositiva.

A fala final de P2 aponta ainda

uma prática laboral reflexiva e propositiva como resultado de uma tensão dialética com um ambiente [...] permanentemente pedagógico.

A prática ocorre como resultado do ambiente, que se constitui pela prática. Isso significa que a nossa tarefa formativa se produz a partir da prática laboral e que a prática laboral conduz à prática formativa, num circuito que se retroalimenta. Por isso nossas práticas de aprendizagem prescindem de currículo e de ações educativas formais – ainda que mensalmente tenhamos o momento “aula”, apesar de que nelas pouco se utilizam estratégias expositivas ou monológicas. Quando se trata de abordar um conteúdo teórico, há um momento primeiro de exposição desse conteúdo e de seus usos. Após, verificamos o que desse conteúdo diz respeito, e como, ao JU. As temáticas das aulas são decididas pela equipe (composta de profissionais e estagiários), sendo que na dinâmica se propõem a leitura e a discussão de textos, havendo rodadas de falas de todos e debate de ideias e pontos de vista.

Voltemos às falas com P3, que aborda e ilustra exatamente a última discussão sobre metodologia:

A formação não se dá de forma deliberadamente dirigida, com momentos expositivos. É um processo mais sutil, em que acompanhamos os estudantes a partir das suas dificuldades, apontando falhas e soluções. Igualmente, há um aprendizado na vivência diária da redação e na participação nos debates – sobre temáticas diversas e sobre o próprio fazer jornalístico – que seguidamente surgem na nossa rotina.

E, enfim, para P4, o sentido de formar está em

Propiciar a imersão na atuação profissional, com relação tanto a seus aspectos técnicos para a produção jornalística quanto ao debate permanente das consequências sociais de nossa atuação.

Nesta fala podemos observar a proposta vivencial, que é, de certa forma, a particularidade dos estágios, mas nos quais – em estágios não obrigatórios – não raro se executam tarefas de outra ordem.

A imersão apontada pode ser explicada como uma atribuição de responsabilidade ao estagiário na tarefa de produzir, em igualdade com os profissionais da redação, as páginas do JU.

P3 define o conjunto de ações de produção de conhecimento entre profissionais e estagiários na redação Como

um processo mais sutil de formação.

Os demais entendem como um

percurso formativo (P1), uma formação integral (P2) e uma imersão profunda na atuação profissional (P4).

Há, conforme P2, uma clara intenção de que *o ambiente* [de trabalho na redação]

seja permanentemente pedagógico, ou seja, pautado por uma prática laboral reflexiva e propositiva.

Para tanto, segundo P1, temos

uma equipe tão consciente de seu papel formativo e informativo,

que produz um

percurso formativo compartilhado inserido em um arranjo temporal produtivo e hierárquico incomum.

Demonstra ser ponto comum entre as falas que o investimento na formação dos estagiários e da equipe é uma ação ou um conjunto de ações conscientes e deliberadas, ainda que se as possa considerar, em determinados momentos, *sutis* (P3). Possivelmente, essa sutileza não retira o caráter profundo da *imersão*, como aponta P4, e seja um processo que faça referência à proposta de Jornalismo Integral de Gramsci (1975, p.161):

O tipo de jornalismo estudado nestas notas é o que poderia ser chamado de 'integral', isto é, o jornalismo que não somente pretende satisfazer todas as necessidades (de uma certa categoria) de seu público, mas pretende também criar e desenvolver estas necessidades e, conseqüentemente, em certo sentido, criar seu público e ampliar progressivamente sua área.

É interessante observar a fala de P3 em que aponta haver

um aprendizado na vivência diária da redação e na participação nos debates sobre temáticas diversas e sobre o próprio fazer jornalístico.

No mesmo sentido P2 afirma que,

no caso específico do JU, a intenção é que o ambiente seja permanentemente pedagógico, ou seja, pautado por uma prática laboral reflexiva e propositiva.

Essas falas deixam bem claro que não há limite preciso entre as ações profissionais do jornalismo e as ações formativas sobre o jornalismo no processo de trabalho no JU, pois estas se inter cruzam nos fazeres inerentes à produção do jornal e nas demandas não programadas de conhecimento (prático ou teórico) da equipe.

As práticas formativas que vimos desenvolvendo, mesmo sendo em sua maioria não formais nem declaradamente educativas, movimentam a equipe do JU no sentido de constituírem um conjunto de ações formativas. Assim, é fruto deste trabalho e tem caráter de ação de extensão em educação permanente um projeto de formação continuada para a equipe do JU. A sua finalidade será desenvolver na equipe os seus modos e as suas dinâmicas de produção, as suas concepções de comunicação e jornalismo, os seus conhecimentos linguísticos e textuais, as suas referências em termos de produção e gestão, as suas práticas críticas aos modos e concepções de educar.

6.2.6 Sétima questão

Esta última pergunta da entrevista pedia aos profissionais do JU que apontassem o que eles consideram momentos formativos no percurso das dinâmicas de trabalho da redação.

6.2.6.1 Momentos de produção

Interessante perceber o peso dado aos processos da produção nas respostas a essa questão, uma vez que estes são estritamente rotinas, o trabalho em si, o que parece não configurar um projeto

especial de formação. Pode auxiliar a configurar isso o fato de que o objetivo de todos ali – por motivos não idênticos – é realizar a edição. Muito pragmático. Mas nessa questão da diferença (de objetivos: possivelmente, no primeiro plano, o profissional tenha o compromisso de garantir a existência do JU e o estagiário a necessidade de desvendar processos) é que está o particular a que se precisa atentar, com sensibilidade e permeabilidade, para que se perceba e entenda o processo de iniciação daquele que está tendo a sua primeira experiência profissional e sistemática de produção.

Vejamos o que elencam os entrevistados. Para P1, a aprendizagem acontece nas

reuniões de pauta e nas discussões que elas suscitam, o momento da revisão dos textos e a sua edição final.

Peculiar nessa resposta o fato de serem apontadas, entre as rotinas, as que implicam contato entre profissionais e estagiários. As reuniões, entre elas as de pauta, são interfaces mais evidentes dessa aproximação;

A revisão dos textos e a sua edição final

configuram também troca, mas são situações que se revestem da expectativa dos estagiários sobre a apreciação (primeira) da sua matéria acabada, mas ainda em processo de produção.

P2, por sua vez, elenca

as reuniões de equipe como momentos fundamentais para esse processo, já que nessas ocasiões os estudantes podem presenciar o cotidiano da prática jornalística e compreender os bastidores da prática que, depois, resulta no produto jornalístico.

Desta resposta se pode trazer outra questão interessante sobre o que se considera aprendizagem:

Reunião de pauta, retorno dos textos anotados após edição, reunião de avaliação, matérias produzidas em parceria entre repórter e bolsista (P3).

[...] definição da pauta, passando pela produção da matéria (pesquisa, contato com as fontes, entrevistas, análise e seleção do material a ser usado), redação,

debate a partir da revisão e edição, culminando com a edição da matéria nas páginas e nos produtos da web (P4).

6.2.7 Algumas considerações

Esta pesquisa evidenciou que não estamos equivocados em realizar ações de formação com a equipe do JU e, muito especialmente, com os estagiários. Evidencia-se nos dados que alunos do jornalismo e profissionais reconhecem a importância das ações: os alunos pelas lacunas na sua experiência acadêmica, os profissionais pela expectativa que alimentam sobre as possibilidades de colaboração na redação dos estagiários.

Afora questões pragmáticas para o melhor funcionamento da produção do JU, insistimos na concepção de comunidades de aprendizagem, entendendo-as como uma leitura dos cotidianos, impregnando-os de possibilidades de situações de aprendizagem. Tais aprendizagens podem se dar de modo espontâneo na busca de soluções aos problemas de toda ordem, especialmente entre uma equipe de trabalho com objetivos de produção comuns. Mas também compreendemos as possibilidades pedagógicas, sem adentrarmos em seara alheia à nossa formação (apesar das características e experiências vinculadas à docência do grupo, apontadas acima), que se permitem nas experiências laborais, mais ainda pela presença de estagiários, o que configura evidência de um processo de aprendizagem e formação.

Um grande ganho deste projeto foi a percepção de que os profissionais que atuam na redação também experimentam nos seus fazeres situações de aprendizagem, tanto devido às inesperadas situações-problema que inevitavelmente se dão nas rotinas de trabalho quanto em momentos em que se veem com a necessidade de orientar os estagiários.

As narrativas dos dois blocos de entrevistados são favoráveis à continuidade do projeto, no sentido de que as ações permaneçam sendo pautadas pela dialogia, pela escuta, pelas argumentação produtiva, pela reflexão conjunta, pela solidariedade para a ajuda mútua, ampliando-se as ações realizadas coletivamente, como as reuniões de avaliação e pauta, pois são tidas como momentos de muita riqueza, o que colabora para a formação de todos.

Fomos buscar, como elemento de base epistêmica para o projeto, a proposta de aprendizagem dialógica do grupo de estudos da UFSCar, pois mostra ser acertada e produtiva, uma vez que as ações de formação empreendidas entre as rotinas do JU se estabelecem pela dialogia, sendo importante propor uma reflexão consistente sobre os princípios, em especial o da dialogia igualitária, que permite

que as trocas se deem sem o ranço da hierarquia, que intimida e desautoriza as manifestações, estabelecendo um jogo de válido e inválido, de pode e não pode, de verdade e não verdade.

Consoante com a posição igualitária proposta acima, o projeto aqui proposto deve adotar os princípios da gestão democrática, o que implica uma tarefa de construção coletiva, com todos os sujeitos envolvidos, e produzida pela decisão do grupo, pela avaliação e reconfiguração, num processo contínuo de produção, reflexão, realinhamento e retorno à produção.

Importante apontar que as respostas às entrevistas dos dois grupos são convergentes, no sentido de que ambos se pautam por uma prática autônoma e autogerida, com espaços de troca à medida que chegam as demandas e se configurem as dificuldades. Se entre os profissionais sobejam experiências, estas não produzem um cabedal de respostas a situações futuras, o que provoca sempre um novo olhar para o problema que se coloca e a necessidade de novas respostas. Entre os estagiários, no entanto, as experiências manifestas pelos profissionais sempre se colocam em um universo de possibilidades, servindo-lhes de elementos para conjecturar em situações futuras.

Um dos ganhos significativos no processo de estágio no JU é a produção ou o aprofundamento da autoria dos acadêmicos, uma vez que produzem matérias em condições iguais às dos profissionais, e o fato de assinarem as matérias lhes auxilia a construir um processo de autonomia que lhes será importante na sua constituição como profissional. Nesse aspecto também se encontra uma relação entre a produção e a construção subjetiva, pois, além do aprofundamento dos temas em grande parte de conteúdo social, há uma posição ocupada por esse futuro profissional que lhe permite conhecer-se enquanto gestor das suas habilidades e das demandadas da profissão.

A comunicação pública como um agente de transparência e de democratização dos aparelhos públicos também é identificada por ambos os grupos, no sentido especialmente de se levarem aos que não têm acesso à informação o esclarecimento dos seus direitos e a apropriação desses instrumentos como parte da sua realidade, e não pertencentes apenas a uma realidade alheia de uma classe privilegiada.

As questões sobre currículo, aqui aportadas apenas como elucidadoras do âmbito acadêmico formal, serviram-nos para entender a lógica e a posição de fala dos estagiários. Por ela compreendemos a demanda de mais práticas na sua formação acadêmica – situação amenizada, segundo as narrativas, pela alteração do currículo do Jornalismo. Desse tema se pôde observar também as inquietações críticas dos acadêmicos em relação às configurações e à execução do conteúdo das disciplinas.

Foi importante e interessante observar a valorização que esses acadêmicos (a maioria agora formados) da sua experiência no JU. Muitos apontaram que ali compreenderam a importância do jornalismo impresso, ali ressignificaram a sua opção pela profissão de comunicador. O JU, temos certeza, é um ambiente acolhedor, ao mesmo tempo que demanda de cada uma boa noção de responsabilidade.

As rodadas de discussão e debates foram muito comentadas como momentos importantes de aprendizado. Como anotado acima, esses momentos de diálogo se pautam pelas relações horizontais, que possibilitam, estimulam e demandam de todos participação. Essa questão se conforma em par com as relações interpessoais, sempre efervescentes e acompanhadas de momentos de compartilhamento (por meio de comidas, assuntos interessantes, curiosidades, auxílio mútuo). Tais características produzem um ambiente prazeroso à produção, o que, aliás, é ingrediente pelo qual nos batemos em defesa.

Por fim, que a vontade de realizar, que as nossas caminhadas pessoais, que a receptividade e o estímulo da UFRGS se somem no sentido de que nossos fazeres sejam pautados pelas inquietações do grupo de trabalho do JU e pela vontade de fazer mais e melhor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a dimensão das experiências de estagiários de jornalismo na sua passagem pelo Jornal da Universidade, além de nos permitir compreender e aprimorar nossa intervenção na construção acadêmica desses estudantes de jornalismo, também possibilita a nós, profissionais envolvidos na produção de um jornal universitário, leitura mais apurada dos (nossos) processos de produção. A partir dessa análise, temos instrumentos também para compreender a importância da constituição de um ambiente com presença temporária mas constante de acadêmicos, pois dá ao grupo uma variação de perfis que enriquece o debate coletivo e a construção tanto das nossas impressões de mundo quanto dos nossos fazeres em jornalismo.

O variado grupo de trabalho toma a pluralidade e a abertura ao novo na produção do JU como atitudes propositivas e produtivas, uma vez que essa mesma pluralidade de vozes e de fazeres revela por si também uma postura editorial inquieta, por exemplo, em relação ao cada vez mais complexo uso das redes sociais como plataformas de informação/comunicação. Não por nada a equipe do JU está experienciando a construção de uma nova proposta editorial, no sentido de que seja um veículo que priorize pautas cujas temáticas a mídia privada dê pouca atenção ou as invisibilize, uma vez que esta se utiliza apenas das lentes do livre mercado.

É sob essa perspectiva que nós, equipe do JU, desenvolvemos acadêmica e profissionalmente os/as estagiários na sua experiência no JU, e implantamos um projeto de discussões e ações pedagógicas. Em convergência com a proposta do curso de pós-graduação profissional, que se orienta por uma aproximação acadêmico-profissional, produzimos um projeto de extensão cuja finalidade é oportunizar, entre as dinâmicas da redação do JU, ações de cunho e arcabouço didático-pedagógicos que envolvem toda a equipe, mas que têm como foco primeiro o aprimoramento acadêmico dos estudantes em estágio não obrigatório.

A compreensão das relações entre profissionais e estagiários do JU permite identificar, na dinâmica de produção, as ações e os momentos em que ocorrem processos de aprendizagem. Só assim será possível promover o aperfeiçoamento dessas ações e desses momentos, e dar continuidade ao ciclo de formação e experiência profissional dos estagiários com ganhos em termos de pertinência quanto aos conteúdos selecionados para as mídias eletrônicas, e à efetividade e aos resultados das práticas de produção em um jornal impresso.

É esperado do acadêmico de jornalismo, em, no mínimo, meio de curso, que saiba os fundamentos do jornalismo, como as habilidades para a realização de uma entrevista; o conhecimento dos procedimentos de reportagem; a proposição, compreensão e o desenvolvimento de pautas; o reconhecimento da importância das fontes. Obviamente que esse conhecimento é em boa medida teórico, e no estágio se entende o momento de aplicação e experimentação de conceitos, técnicas e métodos. Como, no entanto, a disciplina curricular de produção do texto jornalístico somente ocorre nos últimos semestres do curso, os acadêmicos chegam ao JU sem um repertório de habilidades nesse campo. Daí a importância do acompanhamento, das avaliações, das leituras que antecedem o envio do jornal (edição, revisão) para a impressão, instigando o estagiário à leitura crítica e reflexiva em sua produção.

Claro que essa sequência de ações – que entendemos formativas – não tem o objetivo primeiro de suprir eventuais lacunas curriculares. Cabe salientar, ainda, que a heterogeneidade de perfis dos estagiários nos sucessivos ciclos – uns com mais habilidade textual e jornalística, outros com menos – , em nada modifica a realização de tais ações, entendidas como procedimentos de ação e reflexão sobre os fazeres do trabalho de produção do JU. Ocorrem inclusive nos períodos em que há um interregno da presença de estagiários na redação, no geral no período das férias acadêmicas.

A pesquisa que compõe boa parte deste estudo constitui, então, importante recurso para trazer à luz, a partir das impressões e posições marcadas nas falas dos entrevistados, conformadas pelas inferências de quem conduz este trabalho – todos imersos no processo de produção do JU –, as ações e os mecanismos que produzem conhecimento em benefício tanto dos estagiários como dos profissionais que trabalham na redação do JU. Seus resultados, portanto, colaborarão para a elaboração de um projeto educativo e formativo alinhado aos propósitos editoriais, ao planejamento e às práticas de gestão da equipe do JU.

Podemos afirmar, portanto, que o objetivo de analisar as ações formativas adotadas nas práticas da redação pela equipe do JU na gestão do programa de estágio a fim de verificar se colaboram da melhor maneira para o processo de construção das competências dos futuros profissionais de jornalismo foi atingido, uma vez que se descortinaram as ações formativas que se desenvolvem entre a equipe do JU, e em especial com os estagiários, afora o esclarecimento dos processos adjacentes, como o currículo, as perspectivas pessoais dos estagiários em relação à sua futura profissão. Assim, os elementos que foram observados permitem a produção do projeto de formação continuada no JU e, oportunamente, na Secretaria de Comunicação como um todo. Outro ganho com esse processo, e que já vem sendo desenvolvido no projeto, que até aqui se realiza de

modo assistemático, é o aprofundamento das discussões e técnicas para o aprimoramento do trabalho e para a produção da comunicação pública que significa fazer o JU.

Termos esses mecanismos, em tempos em que o serviço público é posto em xeque por políticas públicas de orientação neoliberal que açodam as instituições públicas, é uma forma de garantir a qualidade e justificar que a excelência é, sim, prerrogativa nos fazeres de uma universidade que cumpre com seu papel social com extrema qualidade.

Preocupa a comunidade acadêmica o fato de que, assim como atual, e ilegítimo, governo, outros produzam arbitrariamente pacotes de políticas públicas com um viés exclusivamente econômico, ignorando absolutamente, quando não confrontando, os especialistas, suas análises, e as discussões realizadas pela sociedade brasileira. Ilustram essa posição o descumprimento das metas do PNE recentemente elaborado, e a reforma no ensino médio feita a despeito do considerado por tantos estudos e estudiosos desse campo.

Além dos prejuízos curriculares, iniciam-se medidas à sombra dos “tempos de crise” (do capitalismo), justificadas por uma série de práticas conservadoras de um Congresso e de um estafe ministerial, no caso brasileiro, em absoluto xeque de representatividade. Especialmente das bancadas ultraconservadoras emergem resistências às conquistas no âmbito educativo ainda mal assentadas dos governos, digamos, progressistas. São intervenções autoritárias, retrógradas, que tangenciam as questões curriculares, pedagógicas e metodológicas experienciadas no período da redemocratização.

Não por acaso, enfrentamos hoje o policiamento a abordagens que tomem a educação como um processo que necessária e inerentemente forma para a cidadania, para a autoconsciência e para a consciência dos papéis sociais. Somado a isso, tais movimentos, subvencionados pelo capital, buscam barrar, a partir dos mesmos princípios, os debates e as conquistas relativas a gênero, direitos sociais, direitos humanos, diversidade, inclusão, desigualdade, etc., como se não fizessem parte da vida – obviamente pesa o fato de deixarem às claras que os conteúdos curriculares são funcionais e impregnados de utilitarismos – e quase nada influenciasses na formação para o (vir a) ser.

Os movimentos reativos do governo atual promovem o apagamento dos conteúdos de caráter humanizante e inclusivo da educação, que eram assumidos como políticas públicas e como um dever do Estado, e traduzem a ingerência da economia em todos os campos, especialmente os de responsabilidade social, como fossem produtos de uma gôndola de supermercado. A educação novamente é rebaixada à situação de “gasto” e enquadrada com urgência nas políticas de desinvestimento, que, por exemplo, projetam severa contenção de gastos em diversas áreas, inclusive a educacional. É sabido que essa contenção, afora as possibilidades de garantir recursos para as

desavergonhadas práticas de malversação, busca minar os vetores recentes das políticas públicas. Com esse quadro, ocorre hoje uma forte intervenção política nas diretrizes educacionais por uma despolitização da educação, o que produz uma retração das suas funções mais nobres e, por consequência, uma estagnação cognitiva das camadas populacionais há muito depauperadas.

Na redação do JU, estabelecem-se um ambiente e um ritmo que favorecem e acentuam a ação pedagógica – indo-se para além da direta cobrança de resultados, fator que não raro empresta ao estágio uma função equivocada de reposição de mão de obra. É necessário dizer, contudo, que apenas a equipe de servidores e contratados não daria conta da produção do JU; a presença dos estudantes permite que haja menor concentração do trabalho nas mãos de poucos jornalistas e demais técnicos (revisor, diagramador, fotógrafo) que produzem o jornal. A essa linha tênue entre a necessidade de quem produza e uma experiência de formação mais consequente pode-se adicionar que os fazeres no JU não reduzem os estagiários a executores de tarefas banais. Pelo contrário, a responsabilidade é compartilhada, e as tarefas são distribuídas de modo igualitário, guardadas as proporções de formação e os interesses.

8 PROJETO DE INTERVENÇÃO

Os subsídios que este estudo oferece para o aprofundamento dos processos formativos que vêm sendo desenvolvidos entre a equipe do JU ampliam a percepção dos nossos fazeres, certamente, e permitem que se possam pensar estratégias mais pontuais, com demandas mais concretas, mesmo que latentes. Os dados da pesquisa nos permitem conhecer melhor os acadêmicos e o curso de jornalismo – suas dinâmicas, suas lacunas, seus aproveitamentos, a sua sintonia com a comunicação nos dias de hoje, as tendências desse campo de trabalho tão instigante.

A partir dos conteúdos elencados aqui, estabelecemos o paradigma da *aprendizagem dialógica* como princípio para as ações formativas na redação do JU. Ele propõe ações pautadas pelo (a) diálogo igualitário, (b) pela inteligência cultural, (c) pela transformação, (d) pela dimensão instrumental da aprendizagem, (e) pela criação de sentido, (f) pela solidariedade e (g) pela igualdade de diferenças, aspectos desenvolvidos no corpo deste trabalho. Compreendemos que somente com relações horizontais e com vez e voz como prerrogativa das relações podemos desenvolver processos de aprendizagem.

Em nosso caso, a formação se desenvolve em paralelo ao próprio processo de produção (de um jornal), o que ganha um caráter prático e pragmático diferenciado do da aprendizagem escolar, acadêmica, que, em muito sentidos, tem um forte peso teórico, não resultando necessariamente em na produção de um conhecimento que se traduza em ações.

Considerando-se os dados obtidos a partir da pesquisa, pôde-se formular a seguinte proposta de intervenção no ambiente institucional da Secom:

1. A cada início de ciclo de estagiários, convidá-los para participar do grupo de estudos permanente, já instituído entre a equipe de profissionais do JU. Esclarecer que temos a concepção de que os processos de aprendizagem seguem para além da vida escolar, ou seja, a vida profissional é permeada de desafios, e que estarmos abertos ao aprender garante tanto a atualização do nosso fazer quanto nos permite, inclusive, inovar, assim como também motiva para o desejo de se saber cada vez mais – especialmente se considerarmos que experienciamos uma sociedade em que o conhecimento tem papel-chave.
2. Nesse primeiro encontro, apresentar e discutir os princípios relacionais para uma aprendizagem dialógica, e esclarecer que esta irá permear as relações de produção na redação.

3. Apresentar as possibilidades de momentos de formação fora da rotina de produção: aulas, debates, avaliações, etc., todos processos coletivos.
4. No momento de discussão coletiva seguinte, elencar os temas desejados e percebidos como necessários, sendo que os conteúdos serão constantemente revistos, de acordo com o amadurecimento do trabalho do projeto e com o avançar das primeiras ações formativas.
5. Organizar um calendário de atividades que possa ser gerido ou monitorado por todos, ainda que este não deva ser inflexível, pois muitos aspectos atravessam as rotinas da produção do JU, e questões emergenciais demandem mudanças súbitas nos rumos estabelecidos.
6. Fazer processos de avaliação do andamento do projeto, que como se pode perceber, tangencia uma proposta de gestão coletiva.
7. Saliente-se que no grupo de trabalho todos têm papel como educador, não havendo centralização desse processo – obviamente, conforme as competências e formações diversas, temas podem ser mais dominados por um profissional ou acadêmico que outros, mas todos deve ter a prontidão de atender qualquer demanda. Como se, acima de tudo, se instale um espírito colaborativo.
8. Cuidar com a gestão do ambiente de trabalho, no sentido de ser permanentemente acolhedor – o que também significa que se preservem os momentos de confraternizar, compartilhar alimentos, produzir experiências coletivas.
9. Tomar como referencial editorial do JU, além do seu próprio projeto editorial, o Manual da Redação – já existente e em processo de construção contínua.
10. Ao final do ciclo, fazer um debate com os estagiários no JU no sentido de se observar o que levam dessa experiência em termos de formação acadêmica (como complemento), de formação pessoal e de formação profissional.

No ciclo seguinte se reinicia o conjunto de ações formativas nas suas etapas, sendo este um processo em permanente questionamento a respeito da sua eficiência.

Que todos percebam que uma das certezas, entre os tantos mistérios insondáveis da existência, é a nossa capacidade de aprender, nos aprimorar, modificar, melhorar. Que não seja apenas uma questão retórica. O aprender e o ensinar, se atentarmos, reinaugura-se a cada alvorecer, nos dando sempre mais e melhores chances.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA DE SOUZA, Eliane. **Dez anos de cotas na Ufrgs**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. (Tese de Doutorado da UFRGS.) Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2017. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169243/001049286.pdf?sequence=1> Acesso em 25 de agosto de 2018.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.
- LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In BRANDÃO, Sinésio Ferraz (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 1ª edição. São Paulo, brasiliense, 1984. Pp. 51-81.
- BUENO, Sinesio Ferraz. **Da teoria crítica ao pós-estruturalismo**: breves apontamentos para uma possível confrontação entre Adorno e Deleuze. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 149-161, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00149.pdf>, acesso em 15 nov. 2017.
- CABRAL, P. M. F., & SEMINOTTI, N. (2009, setembro). **O trabalho coletivo entre líderes: ampliando a concepção do líder-herói nas organizações**. *Revista da SBDG*, (4), 18-28. Disponível em <http://www.sbdg.org.br/admin/revistas/revista3.zip>, acesso em 23 dez. 2017.
- CASTELLS, Manuel, (2002) **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. Volume I, Lisboa: Gulbenkian.
- CANCIAN, Renato. **Práxis - Marx e Gramsci**: natureza e luta de classes. 2008. UOL Educação. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/praxis---marx-e-gramsci-natureza-e-luta-de-classes.htm>, acesso em 10 nov. 2017.
- CERQUEIRA & FRANCISCO. **O que é a globalização?** <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/o-que-globalizacao.htm>, acesso em 10 de novembro de 2017.
- WEBER, Maria Helena et al. (orgs.). **Comunicação pública e política** – pesquisa e práticas. Florianópolis, Insular, 2017.
- CUNHA, Célio da; SOUSA et al. (orgs.). **Investigação em política e gestão da educação**: método, temas e olhares. 1ed. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2016.

- CUNHA, Maria Isabel da & FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Trilhas investigativas**: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 21, p. 17-27, novembro 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. Quando um discurso sobre as ciências atinge a sala de aula. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de & MORAES, Saete Campos de. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã... diálogos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- EWALD, Felipe. **CAJU** (matéria de capa), JU, UFRGS, n.º 201, 2017.
- ESCOLA, Joaquim J. J. **Ensinar e aprender na sociedade do conhecimento**. In: Livro de Actas da 4.ª SOPCOM, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/escola-joaquim-ensinar-aprender-sociedade-conhecimento.pdf>, acesso em 25 out. 2017.
- FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**, pesquisado em <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em 23 de outubro de 2017.
- FOUCAULT, Michael. **Hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires: Altamira, 2002.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. (Organização das notas Ana Maria Araújo Freire.) São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2016. 146 p. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>, acesso em 16 out. 2017.
- GADOTTI, Moacir. **A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização do Brasil**: alguns aspectos da sua teoria, do seu método e da sua práxis. Disponível em WWW.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0039, 2005.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GRAMSCI, Antonio (1891-1937). **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Néilson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1995.
- GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**. Revista da Fenaj. Ano 1. Nº 1, 1996.
- LIMA, Licínio C. **Educação não escolar de adultos**: iniciativas de educação e formação em contextos associativos. Braga: Universidade do Minho, 2006.

- MEC/BRASIL, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), **Plano Nacional de Educação**, 2014.
- GARRIDO, Susane Lopes et al. (orgs.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo, UNISSINOS, 2002.
- PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRONE-MOISÉS. Aquele que desprende a ponta da cadeia. In: **Nascimento**.
- EVANDO (Org.). **Jacques Derrida: pensar a desconstrução**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.
- FERREIRA, Naura Syria Carrapeto & AGUIARE, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- SILVA, Juremir M. da. **Quem aprende, precisa fazer parte do ensinado**. Caderno de Sábado, Correio do Povo, Porto Alegre, ano 123, n.º 98, p. 4, 6 jan. 2018.
- SOUZA SANTOS, B. de. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **A cor do tempo quando foge: uma história do presente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- TOURINHO, Emmanuel Zagury. **As universidades federais são mais eficientes que o Banco Mundial**. Disponível em <http://www.andifes.org.br/universidades-federais-sao-mais-eficientes-que-o-banco-mundial/>, acesso em 18 dez. 2017.
- UFRGS, **Histórico**. Porto Alegre, 2017. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>, acesso em 12 set. 2017.
- UFRGS, **Jornal da Universidade**, 2017, ano XX, n. 205.
- _____. **PRAE, diretrizes**. Disponível em <http://www.ufrgs.br/prae/secretaria>, acesso em 18 dez. 2017.
- VIVAS, Gloria Marciales. **La calidad de La educación superior y la competencia informacional**. In: MOROSINI, Marília C. **Qualidade na Educação Superior: reflexões e práticas investigativas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 213-232.
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- WEINMANN, A. (2006). **Dispositivo: um solo para a subjetivação**. Psicologia & Sociedade, 18(3), p. 16-22.

APÊNDICES

Apêndice I

INVENTÁRIO E ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
GESTADAS E GERIDAS NO AMBIENTE DE PRODUÇÃO
DO JORNAL DA UNIVERSIDADE: SUBSÍDIOS PARA UM (NOVO) PROJETO

Prezada acadêmica da UFRGS, o estudo Inventário e análise das experiências de ensino-aprendizagem gestadas e geridas no ambiente de produção do Jornal da Universidade: subsídios para um (novo) projeto tem por objetivo elucidar os fatores relativos às ações pedagógicas desenvolvidas entre a equipe do JU e os estagiários acadêmicos do curso de Comunicação da UFRGS.

A partir de uma maior compreensão desse processo formativo, se irá produzir um (novo) projeto pedagógico. A sua participação é importante. As questões foram formuladas para que você possa contribuir desde o seu lugar no processo educativo, o que permite a você responder de modo coerente a partir da sua experiência. Lembro que não divulgarei o nome dos participantes da pesquisa. Agradeço e saúdo a sua participação.

Atenciosamente,

Antônio Paim Falcetta

Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional
Unisinos/2016

Comunicado padrão sobre a inserção da entrevista na metodologia do mestrado com a finalidade de subsidiar a produção de um projeto de formação dos alunos de Comunicação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na sua experiência prática de jornalismo no Jornal da Universidade.

Apêndice II

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Formação

1. Quais razões te fizeram cursar a graduação em Comunicação?
2. Faz uma **apreciação crítica do currículo da Comunicação Social**. (Se ainda aluno, ele se mostra suficiente para a tua perspectiva profissional?)
3. O que podes comentar sobre a tua **formação acadêmica** e profissional após a tua experiência como estagiário (estágio não obrigatório) na redação do JU?
4. A experiência no JU contribuiu em que para a tua **formação pessoal**?

Jornal da Universidade

5. Se alguém interessado em participar da seleção para estagiário (estágio não obrigatório) no JU te pedisse uma **opinião sobre o ambiente de trabalho**, o que tu lhe dirias? Em outras palavras, faz uma descrição do ambiente de trabalho no JU (podes relacionar aspectos produtivos e contraproducentes).
6. Percebes(te) alguma **ação pedagógica** (em que havia a preocupação de ensinar), entre as dinâmicas de trabalho da equipe do JU, que colaborou para a tua formação académico-profissional? Podes comentar a tua resposta?
7. A equipe do JU consegue inserir os estagiários – que não raro realizam tarefas sem qualquer apoio ou função pedagógica – num **conjunto de ações estritamente afins à tua futura profissão**?
8. Marca, a partir da tua autopercepção, o grau (de 0 a 4*) do teu desenvolvimento, a partir das experiências no JU, nos seguintes aspectos:

- | | |
|---|----------------------|
| 1. Construção de autonomia | <input type="text"/> |
| 2. Conhecimento específico da profissão | <input type="text"/> |
| 3. Desenvolvimento das relações interpessoais | <input type="text"/> |
| 4. Responsabilidade social | <input type="text"/> |
| 5. Motivação para a profissão | <input type="text"/> |
| 6. Abertura ao diálogo | <input type="text"/> |

* 0 = nenhum, 1 = pouco, 2 = razoável, 3 = bom, 4 = muito bom

Apêndice III

Questionário para os profissionais da Secom

1. Qual a sua expectativa, em termos de proficiência em jornalismo, em relação aos estagiários no JU?
2. Em que medida nossos estagiários têm condições de se desenvolver, na experiência no JU – entre a necessidade de produzir e a expectativa de aperfeiçoamento acadêmico –, a sua formação?
3. Que aspectos da formação para o jornalismo você percebe desenvolverem os estagiários na sua experiência no JU –, considerando que nem todos desenvolvem as mesmas habilidades, mas todos desenvolvem alguma?
4. Marque, numa escala de zero a quatro, o grau (estimado por você) do desenvolvimento médio dos estagiários, a partir das suas experiências no JU, nos seguintes aspectos:

1. Construção de autonomia
2. Conhecimento específico da profissão
3. Desenvolvimento das relações interpessoais
4. Responsabilidade social
5. Motivação para a profissão
6. Abertura ao diálogo

[0 = nenhum, 1 = pouco, 2 = razoável, 3 = bom, 4 = muito bom]

5. O que modifica em você, profissional, essa experiência de co-laboração (hífen inexistente, mas proposital) entre profissionais e acadêmicos?
6. Qual a sua concepção de “formação de estagiários” no JU?

7. Em sua percepção, quais são os momentos pedagógicos para a formação dos estagiários na dinâmica de trabalho da redação? (Especifique e nomeie.)

Apêndice IV

Questionário complementar (para todos)

A experiência de estagiários numa unidade/num setor da UFRGS implica necessariamente uma relação de aprendizagem?

Essa relação de aprendizagem é ou seria importante, por que, e que ligações essa experiência tem com a formação acadêmica curricular?

Espaço para comentários e abordagem de outras questões (opcional).

Você considera importante o programa de benefícios do qual fazem parte as bolsas no JU? Por quê?

Há algo que você gostaria de acrescentar?

[Não realizada.]

ANEXOS

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Inventário e análise das experiências de ensino-aprendizagem gestadas e geridas no ambiente de produção do Jornal da Universidade: subsídios para um (novo) projeto

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Antônio Paim Falcetta, cursante do Mestrado Profissional em Gestão da Educação da UNISINOS, RG 1002983292, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para a sua participação na pesquisa acima referida. Essa autorização implica o pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que o(a) voluntário(a) será submetido(a).

1) Natureza da pesquisa - Esta pesquisa tem como finalidades: DESCRIVER

2) Participantes da pesquisa - (colocar o número de participantes, especificando qual será a população alvo da pesquisa).

3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você DESCRIVER. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do coordenador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4) Sobre as coletas ou entrevistas: As (se houver, especificar como serão realizadas). DESCRIVER O LOCAL.

5) Protocolo experimental: O protocolo experimental será desenvolvido DESCRIVER

6) Riscos e desconforto: (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa).

7) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

8) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

10) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____
após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação de (escrever o nome do menor), sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele(a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Porto Alegre, ____/____/____

Telefone para contato: _____

Nome _____ do

Voluntário: _____

Anexo II

Termo de Anuência

A Instituição _____(nome) está ciente e autoriza o (a) Pesquisador(a) _____(nome) a participar do projeto de pesquisa _____(título), inserido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão da Educação e coordenado pela pesquisador(a) _____(nome).

Local e data

Assinatura com carimbo da Instituição

Anexo III

Divulgação de processo recente de seleção para o JU no Mural de Bolsas da Fabico.

0
Curtiram

DE: CRISTIANE LIPP HEIDRICH
✉ cristiane.lipp@secom.ufrgs.br

📅 16/11/2017

Bolsa Reportagem - Jornal da Universidade

Comunicação e Informação

Descrição: A vaga se destina a estudantes regularmente matriculados no curso de Jornalismo que tenham concluído as cadeiras previstas para os três primeiros semestres. A inscrição para a vaga ocorrerá mediante envio de mensagem de e-mail para jornal@ufrgs.br com a seguinte documentação em formato PDF: Histórico escolar disponível no Portal do Aluno da UFRGS; Curriculum Vitae; Portfólio de trabalhos de aula com, no mínimo, um texto jornalístico. Além da avaliação dos documentos acima citados, os candidatos serão chamados para entrevista nos períodos abaixo descritos. Prazos Inscrições por e-mail: de 16/11/2017 a 22/11/2017 Realização das entrevistas (os agendamentos serão feitos via-email com os candidatos): 23/11/2017 a 29/11/2017 Divulgação dos resultados: 30/11/2017

🕒 20h/semana

⚙️ manhã/tarde/noite

Valor: R\$ 400,00

Anexo IV

Textos regulamentadores do sistema de bolsas da UFRGS.

A Bolsa REUNI foi estabelecida a partir do decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Busca, entre outras mudanças de nível acadêmico, reduzir as taxas de evasão nas universidades públicas. A partir deste programa foi criada a Bolsa REUNI, com o objetivo de garantir aos alunos beneficiários da PRAE a permanência qualificada na Universidade, por meio da Assistência Estudantil. Tem como pressuposto proporcionar experiência profissional ao estudante, em nível técnico e administrativo, complementando sua formação acadêmica e recebendo auxílio financeiro.

A Bolsa REUNI pode ser solicitada por qualquer estudante que esteja incluído no Programa de Benefícios PRAE por meio da avaliação socioeconômica e de desempenho acadêmico.

A carga horária é de 20 horas semanais, e atualmente o valor é de R\$ 400,00.

O período de vigência atual é de 01/08/2016 a 30/06/2017. O mês de julho é intervalo.

Faz parte do público alvo desta modalidade de bolsas os alunos indígenas, que ingressam na UFRGS através de Processo Seletivo Específico.

Anexo V

Edital do Programa de Bolsas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**Bolsas Aperfeiçoamento Agosto e Aperfeiçoamento Benefício Agosto – Secretaria de Comunicação Social – 2017**

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, por intermédio da **Secretaria de Comunicação Social**, torna público o presente Edital e convoca interessados a inscreverem-se nos termos aqui estabelecidos.

Definição

As vagas de **Bolsa Aperfeiçoamento Agosto** são disponibilizadas às Unidades Acadêmicas e Administrativas da Universidade para utilização em atividades definidas para cada quota. A vigência das vagas é de onze meses, de agosto/2017 a junho/2018. A vaga objeto do presente edital será preenchida até junho/2018 com possibilidade de renovação para o próximo período.

As vagas **Bolsa Aperfeiçoamento Agosto** são de amplo acesso aos alunos da UFRGS, observados os critérios de seleção abaixo referidos.

Público

Estudantes de graduação regularmente matriculados no curso de Jornalismo e que tenham concluído as cadeiras previstas para os três primeiros semestres.

Objetivo

O desenvolvimento de capacidades de estudantes de graduação, complementando a formação acadêmica em atividades desenvolvidas em setores da universidade, vinculadas à área de formação ou de interesse do estudante.

Atividades específicas: proposição de pautas; participação de reuniões de trabalho; apuração de informação; execução de entrevistas; e produção de textos jornalísticos.

Critérios de Seleção

Critérios da Unidade

A vaga se destina a estudantes regularmente matriculados no curso de Jornalismo e que tenham concluído as cadeiras previstas para os três primeiros semestres.

Os candidatos devem apresentar um *curriculum vitae* e um portfolio de trabalhos de aula (com no mínimo um texto jornalístico). O material deve ser encaminhado em formato digital para o e-mail jornal@ufrgs.br.

Além disso, participarão de uma entrevista presencial em horário a ser agendado.

Critério PRAE

Estudante com TIM inferior a 50% da TIM de seu curso de graduação deverá agendar entrevista de orientação pedagógica através do telefone 3308 3240.

Vagas disponíveis

Ver Anexo.

Para cada vaga será selecionado um estudante e 2 suplentes.

Forma de inscrição e seleção

A inscrição para a vaga ocorrerá mediante envio de mensagem de e-mail para jornal@ufrgs.br com a seguinte documentação em formato PDF:

Histórico escolar disponível no Portal do Aluno da UFRGS;

Curriculum Vitae;

Portfólio de trabalhos de aula com, no mínimo, um texto jornalístico.

Além da avaliação dos documentos acima citados, os candidatos serão chamados para entrevista nos períodos abaixo descritos.

Prazos

Inscrições por e-mail: de **16/11/2017** a **22/11/2017**

Realização das entrevistas (os agendamentos serão feitos via-email com os candidatos): **23/11/2017** a **29/11/2017**

Divulgação dos resultados: **30/11/2017**

Local de divulgação dos resultados

Nos sites <http://www.ufrgs.br/prae/bolsas-auxilios/bolsas/editais> e <https://www.ufrgs.br/bolsas/>

Porto Alegre, 16 de novembro de 2017


Everton Terres Cardoso **Editor**
Jornal da Universidade
Jornal da Universidade | Editor-chefe

ANEXO**Relação de vagas disponíveis para a Sec. de Comunicação
Social – Jornal da Universidade**

Função	N.º de vagas	Atividades
Repórter	1	Proposição de pautas; participação de reuniões de trabalho; apuração de informação; execução de entrevistas; e produção de textos jornalísticos.

Anexo VI

Nos três primeiros semestres do curso de Jornalismo, os alunos têm as seguintes matérias obrigatórias:

(Etapa 1)

COMUNICAÇÃO, HISTÓRIA E SOCIEDADE	4 créditos, 60 horas/aula;
FUNDAMENTOS DA NOTÍCIA	4 créd., 60 h/a;
FUNDAMENTOS DE RÁDIO E TELEVISÃO	4 créd., 60 h/a;
HISTÓRIA DO JORNALISMO	4 créd., 60 h/a;
TEORIAS DA IMAGEM	2 créd., 30 h/a;

(Etapa 2)

ASSESSORIA E CONSULTORIA EM COMUNICAÇÃO	4 créd., 60 h/a;
CIBERJORNALISMO I	4 créd., 60 h/a;
FUNDAMENTOS DA ENTREVISTA JORNALÍSTICA	4 créd., 60 h/a;
FUNDAMENTOS DA REPORTAGEM	4 créd., 60 h/a;
MÍDIAS AUDIOVISUAIS	4 créd., 60 h/a;

(Etapa 3)

COMUNICAÇÃO E CIDADANIA	2 créd., 30 h/a;
FOTOJORNALISMO I	4 créd., 60 h/a;
RADIOJORNALISMO I	4 créd., 60 h/a;
TEORIA DO JORNALISMO I	4 créd., 60 h/a; e
TEORIAS DA COMUNICAÇÃO	4 créd., 60 h/a.

ANEXO VII

