

A formação para a praxis profissional do jornalista: uma experiência brasileira inspirada em Paulo Freire

Eduardo Meditsch*

O primeiro e maior desafio do ensino de jornalismo é conseguir dar conta da imensa responsabilidade que a Universidade chama para si, ao assumir a tarefa de formar técnica, acadêmica e profissionalmente os futuros profissionais do jornalismo. Isto não implica apenas um compromisso direto com as expectativas dos jovens que procuram este ensino, o que já não é pouco, mas também um compromisso indireto com a sociedade como um todo, que sofrerá as consequências do desempenho profissional destes jovens, para o bem e para o mal. Ao assumir a formação dos jornalistas, a Universidade assume também a co-responsabilidade pela qualidade do jornalismo existente.

Muitas vezes, o ensino de jornalismo não parece estar suficientemente preparado para tais desafios, mas, apesar deste senão, a tendência que se observa, no caso, é a da sociedade, de fato, delegar aos cursos universitários de jornalismo e de comunicação social esta tarefa de formação profissional, tanto em países como o Brasil, onde a formação universitária específica é obrigatória por lei, embora este fato ainda gere polêmica, quanto na maioria dos outros, como os Estados Unidos, onde inexistente regulamentação neste sentido, mas 56% dos jornalistas haviam passado por estes cursos, com este índice crescendo a 71% entre os jornalistas mais jovens, de acordo com pesquisas realizadas em 1995 (Medtger, 1996: 27).

Para dar conta desta responsabilidade, a formação universitária do jornalista enfrenta o desafio da competência. Receber jovens recém-saídos do ensino médio e transformá-los em jornalistas capacitados para as exigências colocadas aos profissionais que atuam na mídia, num curso que em média dura quatro anos, não é uma tarefa para amadores, mesmo que bem intencionados, nem se resolve com improvisações. O sucesso na tarefa da formação de jornalistas requer o desenvolvimento de uma competência institucional específica. Neste aspecto, a tendência que se observa não é muito tranquilizadora. Se, por um lado, há amadurecimento, baseado em um século de experiência acumulada internacionalmente na formação universitária dos jornalistas, por outro há a negação

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil. Texto da conferência na sessão de abertura do I Encontro Nacional sobre o Ensino de Jornalismo em Portugal, realizado na Universidade do Minho, em Braga, em 17 e 18 de Setembro de 2003.

radical desta experiência, que se manifesta de várias formas. Um exemplo desta negação pode ser observado na intervenção do presidente da Columbia University, Lee Bolinger, na reitoria de sua Escola de Jornalismo, exigindo mudanças num modelo que se consagrou como referência internacional (Couri, 2002). Atitude essa que segue a propensão observada na maior parte das escolas norte-americanas, conforme estudo de Betty Medsger (1996) realizado para o *Freedom Forum*, segundo o qual o ensino específico do jornalismo perde espaço para outros conteúdos e, em muitos casos, fica restrito a uma única disciplina no âmbito de um curso inteiro de Comunicação Social.

A já quase sexagenária revista *Journalism & Mass Communication Educator* considerava em 2001 o ensino de jornalismo diante de uma encruzilhada vital (Reese *et al.*, 2001). O questionamento a que está submetido dificilmente terá paralelo em outra área de formação profissional. E se isso pode causar perplexidade, provavelmente é um desafio que só poderá ser adequadamente enfrentado se compreendido numa perspectiva histórica, perscrutando-se a origem e o desenvolvimento deste ensino.

O percurso do ensino de jornalismo pode ser dividido grosseiramente em três fases de desenvolvimento. Não são fases necessariamente cronológicas, até porque a situação varia de local para local. Mas, salvo acidentes de percurso, são fases geralmente sucessivas de desenvolvimento. A primeira delas poderia ser chamada de “fase de iniciação”, a segunda de “fase de legitimação” e a terceira e mais avançada de “fase de emancipação”.

No caso brasileiro, a “fase de iniciação” durou quase meio século, desde o surgimento da intenção de criar um curso, nos moldes norte-americanos, manifestada no Primeiro Congresso Brasileiro dos Jornalistas, promovido pela Associação Brasileira de Imprensa em 1918, passando pela efetiva instalação das primeiras faculdades na década de 40 e sua multiplicação pelos principais estados brasileiros, até os anos 60. Em alguns pontos remotos do território ou do interior do país, ainda hoje se vive esta “fase de iniciação”, por isso se faz necessário ressaltar que essa classificação em “fases” de desenvolvimento não é necessariamente cronológica.

A principal característica da fase de iniciação é a mais absoluta precariedade. Faltam as instalações necessárias, faltam os equipamentos essenciais, falta a bibliografia mínima, faltam principalmente os recursos humanos técnica e academicamente preparados, quer para enfrentar o desafio de formar jornalistas, quer para obter sucesso nos “rituais de iniciação” impostos pela instituição universitária à nova área de conhecimento que ambiciona invadir seus domínios. Os relatos dos professores e alunos que vivenciaram a experiência desta primeira fase, no caso brasileiro, são absolutamente melancólicos, de extrema frustração. As escolas não têm as mínimas condições para cumprir seus objetivos e nem força política para obtê-las, já que estão subordinadas a outros setores acadêmicos, que acolheram a área de jornalismo na Universidade, mas não compreendem as suas necessidades específicas.

Porém, este fenômeno não é apenas brasileiro. A história do ensino de jornalismo, em quase todo o mundo, é a crônica de um casamento difícil entre duas instituições pouco maleáveis, ciosas de seus costumes, extremamente vaidosas e pouco receptivas às opiniões externas. Ralph Lowenstein, que dirigiu faculdades importantes tanto nos Estados Unidos quanto em Israel, utiliza as palavras “desconfiança”, “desprezo” e

“hostilidade” para descrever a relação habitual entre os meios profissional e acadêmico que testemunhou nos dois países.

De fato, tão logo passada a lua-de-mel da criação de um novo curso universitário – normalmente com a acolhida de jornalistas de prestígio, por parte da instituição de ensino, com a nobre missão de orientar profissionalmente o programa – as diferenças de concepção vêm à tona, os projetos emperram, a cooperação se transforma em desavença e as frustrações em ressentimento.

Normalmente, o profissional será encarregado do aspecto técnico da formação dos alunos, área em que a Universidade reconhece o seu saber específico. Esta identidade lhe valerá uma forte empatia com o alunado, que compartilha com ele a vocação. Porém, logo ficará claro para todos que o conhecimento técnico não é prestigiado na Universidade da mesma forma que o conhecimento acadêmico e que não se espera que seu portador venha querer dizer como devem ser as coisas na instituição que o acolhe ou, melhor dizendo, após algum tempo, o tolera.

Cansado de se ver em segundo plano, privado do prestígio a que está acostumado no meio jornalístico e na própria sociedade, o profissional dificilmente manterá o posto, provavelmente cederá seu lugar a alguém menos destacado. Este outro, coitado, será ainda menos respeitado pela instituição, e terá ainda que arcar com as explicações aos alunos e ao meio profissional de por que as coisas não correram como se esperava. Inevitavelmente, os que forem suficientemente fortes para resistir a este massacre vão conduzir o ensino de jornalismo à sua segunda fase, a busca da legitimação. No entanto, mesmo quando superada, a “fase de iniciação” do ensino de jornalismo deixará marcas profundas no seu desenvolvimento, particularmente no relacionamento pouco confortável entre a academia e a profissão.

Quanto à segunda fase, bem advertia Max Weber que a ciência e a política eram e deveriam ser vistas como duas vocações distintas. Mas a ciência também não se cria sem as necessárias condições políticas, daí o fato do ensino de jornalismo ter que, em determinado momento, sair à busca de legitimação, sob pena de sucumbir. A luta pela consolidação da área no espaço universitário vai conduzir a uma série de alianças estratégicas, como a importação de acadêmicos de áreas vizinhas já consolidadas – professores de letras, filosofia e ciências humanas – para os departamentos de jornalismo e à união de forças com profissões congêneres – como publicidade e relações públicas, na constituição de um campo mais largo, batizado de Comunicação Social. Neste último caso, a micropolítica universitária não esteve imune aos movimentos de uma luta política mais ampla, como pudemos diagnosticar buscando as origens do campo da comunicação social no Brasil.

A influência da Guerra Fria

Um iceberg com que se chocaria o ensino brasileiro de jornalismo em meados dos anos 60 começou a se formar numa conferência da UNESCO realizada em Paris, em 1948. Naquele encontro, a entidade, na época amplamente dominada pela política dos Estados Unidos na Guerra Fria, resolveu dar atenção especial à formação dos jornalistas no

Terceiro Mundo. A UNESCO advertia o mundo ocidental que o jornalismo poderia “agravar, se mal inspirado, os desajustamentos entre grupos, classes e partidos” – como pregava o comunismo soviético – “ou atenuá-los até, ao ponto de extingui-los, se baseado na boa compreensão dos fatos e na lúcida revelação dos mesmos”, conforme a retórica da época reproduzida por Celso Kelly (1966: 62-3). Com essa preocupação principalmente política, a UNESCO começa a criar centros de formação de professores de jornalismo nas várias regiões do Terceiro Mundo. Antes mesmo que a África e a Ásia, a América Latina foi contemplada com um Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo (CIESPAL), instalado na Universidade Central de Quito, no Equador, em 1960.

Em 1961, já sob o impacto da perda de controle sobre a revolução cubana, que passa para a órbita de influência do grande inimigo, as forças aliadas dos Estados Unidos adotam uma política mais direta de contra-insurgência na América Latina. Na Conferência de Punta del Este, realizada naquele ano, é traçado um programa de modernização dos sistemas educacionais do continente, com quatro pontos principais: um controle centralizado, a prioridade ao ensino técnico e profissional, a tecnificação do ensino de humanidades e ciências sociais e, principalmente, a despolitização das relações educacionais (Ianni, 1976: 47).

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, esta receita seria plenamente posta em prática na universidade brasileira. No caso do ensino do jornalismo, a tarefa ficou a cargo de um técnico formado pelo CIESPAL, o já citado Celso Kelly, autor do currículo mínimo imposto a todas as escolas do país, dentro da política de controle centralizado proposta em Punta del Este. Foi a época das régua em sala de aula, da contagem de palavras e medição de colunas, processo a que se dava o nome pomposo de “Jornalismo Comparado” e o *status* digno da mais exata das disciplinas científicas. A física, a biologia, a psicologia e a cibernética serviam de modelos e inspiravam os pioneiros de “uma nova ciência”, que procurava “quantificar os processos” para orientar “uma intervenção controlada na realidade”, articulada à “racionalização do trabalho, o complexo organizatório das empresas, a atividade engrenada de homens e máquinas”, conforme o testemunho da professora da Nelly de Camargo (1971: 56-61).

O novo *status* científico conferido a uma área acadêmica que mal se firmava dentro das universidades certamente foi um dos fatores que influenciaram a aceitação das propostas do CIESPAL. Contribuíram para isso também as viagens, as bolsas de estudo, os encontros patrocinados pelas fundações americanas, a literatura e o aporte teórico e técnico que não era desprezível para uma área ainda não consolidada e com escassez de recursos para se desenvolver.

Em 1965, o CIESPAL realiza quatro seminários regionais no continente, um deles no Rio de Janeiro, recomendando a transformação dos cursos de jornalismo em “institutos de comunicação” ou “ciências da informação coletiva”. Ocorre que, para atingir suas finalidades políticas, não bastava ao Centro influir na formação de profissionais que se restringissem à prática do jornalismo. Conforme um estudo da UNESCO, 80 por cento da população latino-americana jamais havia visto um jornal, e esta percentagem aumentava nas zonas rurais, justamente as mais vulneráveis a uma insurgência armada como a ocorrida em Cuba e que o CIESPAL se propunha a prevenir.

No Seminário Regional do Rio de Janeiro, em nome da “necessidade de comunicação de grupos que buscam a integração à sociedade”, da “contribuição com o bem comum e com o regime democrático”, o CIESPAL introduz no Brasil este profissional polivalente, “para atuar em todos os meios de comunicação coletiva (rádio, televisão, imprensa, cinema), posto que a relação entre eles é complementar, e também para o desempenho de tarefas de investigação científica, de relações públicas e de publicidade”.

O CIESPAL não se limitava a propor a criação de um novo tipo de profissional: propunha a extinção e a substituição das profissões previamente existentes. A política do Centro influenciou a regulamentação profissional em diversos países e conseguiu unificar a linguagem acadêmica da área em todo o continente, com a boa desculpa de “facilitar o intercâmbio”. Em 1964, o Centro já havia formado em seus cursos mais de duzentos professores e diretores de escolas, e os resultados não tardaram a aparecer. Conforme relatório do professor americano Raymond Nixon, em 1970 um terço das escolas do continente havia trocado a denominação “de jornalismo” por “de comunicação” ou equivalente. Em 1980, este número estava próximo de 85% (Nixon, 1981: 25).

Mas, obviamente, o CIESPAL não tinha como impor esta substituição a não ser nas escolas, o que criou uma alienação da vida acadêmica em relação ao mercado profissional, que vai perdurar em muitos países até hoje. O mercado rejeitou a proposta desde o início, mas seus argumentos não foram ouvidos, pois a mudança tinha sobretudo objetivos políticos. Conforme o relato do professor norte-americano Raymond Nixon, um dos principais orientadores do CIESPAL na época, “alguns executivos da mídia naturalmente sentem que as escolas de comunicação social, ao estudarem formas de atingir as pessoas por meios alternativos, estão tentando suplantar os jornais, as revistas, a rádio e a TV comerciais; mas os acadêmicos argumentam que, se as sociedades não encontrarem meios de atingir a grande parcela da população que não é atendida pela mídia comercial, esta parcela será mais suscetível a seguir uma via revolucionária como saída para suas repetidas frustrações”.

O divórcio das escolas com a realidade profissional, como se vê, foi introduzido como estratégia política na Guerra Fria. Mas, ao contrário do que normalmente se apregoa, esta ruptura não foi provocada inicialmente pela esquerda mas, ao contrário, pela posição norte-americana. O que não absolve a esquerda do fato de tê-la assumido e aprofundado num momento seguinte, quando conquistou a hegemonia ideológica tanto na Unesco e no CIESPAL, desde o momento em que estas entidades passaram a ser financiadas pela social-democracia européia e esta investiu na aproximação com a esquerda latino-americana. De fato, direita e esquerda se degladiaram por várias décadas, num reflexo do que acontecia a nível internacional, mas ambas erraram juntas ao transformarem as escolas de comunicação em aparelhos políticos, sem notar que com isso comprometiam o seu desenvolvimento técnico e científico, ao descolarem a produção teórica e a orientação pedagógica da realidade profissional.

De fato, a figura do “jornalista polivalente” – depois chamado de “comunicador social” – foi rejeitada pelas escolas do Brasil já no ano seguinte ao de sua invenção e esquecida nos currículos seguintes, que reafirmaram as tradicionais habilitações em jornalismo, publicidade, relações públicas, etc. Mas os cursos, contraditoriamente,

passaram a se chamar “de comunicação social”, adotando a linguagem padronizada pelo CIESPAL para todo o continente. E a teoria estudada e desenvolvida nas escolas, longe de atender às necessidades de formação dos profissionais das diversas habilitações, continuou voltada às supostas necessidades de um comunicador alternativo que vive à margem da mídia e a despreza.

Esta crescente autonomia da produção teórica em relação às práticas sociais que deram origem ao campo acadêmico também foi incentivada pelo CIESPAL. Uma vez que seu objetivo não era entender nem aperfeiçoar estas práticas existentes, mas substituí-las por uma outra forma de prática mais produtiva do ponto de vista de seus objetivos políticos, o Centro passou a convencer as escolas que sua teoria deveria orientar as práticas e jamais poderia acontecer o contrário. O mexicano Josep Rota chegou a conceber uma pirâmide para justificar esta atitude: no alto dela pairava a produção teórica; num segundo nível, subordinada a ela, a pesquisa; esta orientava o planejamento e no derradeiro degrau, o mais inferior, ficava a execução prática.

A pirâmide do CIESPAL colocou num pedestal a figura do comunicólogo, fixando num nível bem inferior de importância os profissionais da mídia, que não eram relevantes para os objetivos de atuação do Centro. Com base nela, o Centro desenvolveu uma experiência de produção teórica, pesquisa, planejamento e práticas alternativas – sociais, políticas, educativas e comunicativas – extremamente rica e interessante, que não deve ser desprezada. Para a finalidade de desenvolver a comunicação popular e alternativa, a pirâmide foi não só operacional como relativamente bem sucedida.

No entanto, esta experiência de comunicação popular foi desenvolvida de costas para a mídia tradicional, a quem continuava se dirigindo a formação profissional em nossas escolas. Em conseqüência, a pirâmide que colocava a teoria acima de tudo o mais teve o efeito de desorientar completamente esta formação, num voo cego com efeitos desastrosos.

De fato, em nossos cursos a teoria sempre foi considerada mais importante do que a prática, e esta concepção até já faz parte do senso comum. Difícil é explicar, por ela, por que esta teoria tão importante tem sido historicamente tão descartável, e sequer se acumula. A formação clássica-humanista que orientava os cursos de jornalismo até à década de 60 foi rejeitada pelo funcionalismo introduzido pelo CIESPAL. O funcionalismo que dominou os cursos na década de 70 foi extirpado do currículo pela hegemonia do marxismo que veio a seguir. Tudo o que o marxismo ensinou foi posto de lado na década seguinte, com o reinado da psicanálise e do simbólico. E estas vertentes também já saíram de moda, substituídas pelas explicações pós-modernas da sociedade e pelos estudos culturais. Cada nova teoria ensina que as anteriores não tinham importância, mas todas garantem ser mais importantes do que as práticas. Estas últimas, embora com sua importância minimizada, continuaram mais ou menos as mesmas, e graças somente a elas o campo acadêmico não foi descartado como um todo e manteve alguma identidade ao longo destas décadas.

O desprezo pela prática profissional como objeto de estudo, por parte dos teóricos colocados no topo da hierarquia acadêmica, teve uma série de efeitos negativos e perversos. O primeiro e mais evidente é a violentação das expectativas dos estudantes que

ingressam na Universidade em busca da carreira profissional a que se sentem vocacionados. O estudante é induzido a um processo esquizofrênico através de uma lavagem cerebral em que, durante a metade teórica do curso, ele é convencido a abandonar e desprezar sua vocação. Neste processo, os estudantes que passam por nossos cursos são obrigados a uma opção dramática: ou desprezam a teoria ensinada e reafirmam a vocação profissional que os levou à faculdade, desenvolvendo uma forte resistência à atividade teórica, ou abandonam a vocação inicial e tornam-se “comunicadores” sem mercado de trabalho e sem prática, só encontrando colocação na própria universidade como “comunicólogos”.

De outra parte, se um profissional ou professor de disciplina prático-profissionalizante quiser fazer carreira acadêmica, cursando mestrado ou doutorado, para obter reconhecimento mais fácil dos pares é induzido a negar a prática que dominava ou ensinava. Acaba por realizar pesquisa em área que não é a da sua atuação profissional. Em conseqüência, a parte prática dos cursos não se desenvolve, fica condenada a ser uma prática mecânica, e a teoria por sua vez se reproduz indefinidamente sem rumo e sem capacidade de agir sobre a realidade.

Este processo também é descrito num estudo recente realizado nos Estados Unidos. Embora a titulação dos professores de jornalismo venha aumentando em progressão geométrica nas últimas décadas, o acúmulo de conhecimento sobre o objeto não aumenta na mesma proporção, e as escolas de comunicação social cada vez se distanciam mais do objetivo de formar jornalistas (Medsger, 1996).

O desconhecimento das escolas sobre o mercado de trabalho que vai absorver seus estudantes e sobre as suas necessidades alimenta, nesta segunda fase de desenvolvimento do ensino de jornalismo, o desprezo recíproco que já vinha da fase de iniciação. No Brasil, os empresários da mídia passam a defender o puro e simples fechamento dos cursos nos anos 80 e a combater a regulamentação profissional que exige o diploma específico. A mesma postura crítica é ouvida nos Estados Unidos, onde em 1971 a American Newspaper Publishers Association apontava com certa razão que “o cepticismo dominante nas escolas de comunicação abala a confiança dos estudantes, destrói seus ideais e os substitui pelo cinismo” (Hamilton, *apud* Reese *et al.*, 2001).

O percurso histórico do campo acadêmico do jornalismo, mais tarde transformado em campo acadêmico da comunicação social por necessidades políticas próprias, mas também por objetivos políticos alheios, nos obriga a uma reflexão sobre o caminho adotado. Não resta dúvida que o campo cresceu enormemente, mas é preciso observar que este crescimento foi orientado muito mais para os lados do que para cima. A ciência e a política não têm os mesmos objetivos, e sempre que a razão política prevalece sobre a razão científica na orientação de um campo acadêmico, este tende a se alargar ao invés de se aprofundar.

A lógica política é aquela da conquista de territórios e do acúmulo de poder. Seguindo esta lógica, o campo que era do jornalismo abocanhava não só as outras profissões da área de comunicação como, uma vez transformado em campo da comunicação social, pretendeu dominar um objeto tão amplo que vai do estudo do amor à explicação da sociedade, da cultura e da civilização contemporâneas. Este passo político foi

importante, por exemplo, para que o campo da comunicação fosse reconhecido e conquistasse autonomia tanto nas universidades quanto nas entidades governamentais de fomento à pesquisa. Mas, por este caminho, chegamos a um campo tão amplo que não há metodologia que o abarque, e estamos nos afastando do rigor científico na mesma proporção em que queremos explicar mais e mais coisas.

Na verdade, a chamada “transdisciplinaridade” que dominou o campo tem utilizado ferramentas teóricas de tantas diferentes disciplinas e de modo tão à vontade que dificilmente um cientista vinculado a estas disciplinas recomendaria a sua utilização desta forma ou aprovaria as nossas teses forjadas com estas ferramentas. Ocorre que a ciência não se desenvolve na mesma direção que a política: não se preocupa em alargar o domínio sobre os territórios vizinhos, mas em aprofundar o seu conhecimento sobre os objetos. Para tanto, lança mão da interdisciplinaridade em torno de objetos definidos, não da transdisciplinaridade que pretende abarcar o mundo. Cresce para cima e não para os lados, e neste crescimento afunila o seu campo de interesse em vez de o alargar.

O crescimento vertical é o que caracteriza a terceira etapa de desenvolvimento do campo acadêmico do jornalismo, a etapa de sua emancipação, que creio estarmos começando a viver atualmente no Brasil. A concretização desta etapa não depende apenas de vontade política, depende sobretudo de competência científica acumulada. Mesmo ocupando posição minoritária no campo da comunicação, o estudo do jornalismo cresceu de tal forma que já não depende daquele campo maior para sobreviver.

Depois de mais de 30 anos da defesa da primeira tese de doutorado no país, a pesquisa em jornalismo, cada vez mais, conquista legitimidade como área específica de conhecimento. A qualidade da produção teórica dos acadêmicos brasileiros deste campo pode ser avaliada nos inúmeros artigos publicados nas revistas científicas de comunicação nacionais ou estrangeiras. O aumento da quantidade da produção levou ao aparecimento de novas publicações, como *Pauta Geral*, editada em Salvador desde 1993 e o *Anuário de Jornalismo*, da Faculdade Cásper Líbero, em 2000. A nova safra de periódicos tipifica um mercado editorial desbravado por revistas como *Cadernos de Jornalismo* do JB, nos anos 60, *Cadernos de Jornalismo*, da ECA-USP, nos anos 70, ou o *Anuário de Jornalismo*, lançado nos anos 90 pela ECA-USP.

Como um sintoma do crescimento do número de pesquisadores no campo do Jornalismo podemos citar a consolidação de linhas ou grupos de pesquisa em jornalismo nos cursos de pós-graduação (USP, UnB, UFSC, UFRGS, UFBa), a criação do Laboratório Avançado de Estudos em Jornalismo (Labjor), pela Unicamp, e a abertura de GT específicos pelas principais associações científicas da área, primeiro pela Intercom, em 1993, e depois pela Compós, em 2000. A iniciativa das sociedades científicas acompanhou a evolução dos números registrados pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. No primeiro Censo, em 1993, nenhum grupo de jornalismo estava registrado, enquanto que no levantamento de 2002, fechado em Julho, o número saltou para 15. Em Junho de 2003, o total registrado no Diretório do CNPq havia passado para 47 grupos.

Um balanço feito a partir dos trabalhos enviados aos GT da Intercom e da Compós e do Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo demonstra que o espaço oferecido

pelas entidades se tornou pequeno para atender a demanda dos pesquisadores espalhados pelas universidades dos diversos estados do país. Em média, 45 trabalhos são encaminhados para o GT da Compós, enquanto que o GT da Intercom recebe mais de 130 trabalhos todos os anos. Na Compós apenas dez são selecionados. No caso da Intercom, no ano passado, o GT selecionou 70 trabalhos. O Fórum Nacional de Professores de Jornalismo recebe mais de cem trabalhos para os seus encontros anuais.

Uma Sociedade Brasileira dos Pesquisadores em Jornalismo nasce em 2003, com o propósito de atuar em conjunto com todas as demais associações científicas ou acadêmicas já existentes, como Intercom, Compós e Fórum de Professores de Jornalismo. A entidade pretende funcionar como espaço para a articulação de uma rede nacional de pesquisadores em jornalismo a fim de que se possa constituir um lugar privilegiado, tanto para a apresentação de trabalhos, quanto para a formação de redes nacionais para pesquisas específicas.

A consolidação do jornalismo como campo científico é a garantia de uma produção teórica capaz de reorientar os projetos pedagógicos das escolas para a prática profissional. Até agora, estes projetos vinham se caracterizando por uma violenta dicotomia entre o *saber sobre* e o *saber fazer*. A pesquisa teórica e a produção crítica passavam ao largo dos problemas da prática, como se esta fosse uma dimensão estranha ao pensamento, e respondiam a perguntas formuladas em contextos alheios. O *saber fazer*, enquanto conhecimento técnico, no mais das vezes, desprezava esta teoria e se reproduzia com base na experiência acumulada e nas influências culturais, políticas, econômicas e tecnológicas que atuavam sobre ela. Este descompasso, no entanto, se é típico das áreas de jornalismo e da comunicação social, não é uma exclusividade delas. E foi por diagnosticá-lo e pretender enfrentá-lo na sua área de atuação, a pedagogia, que Paulo Freire desenvolveu o seu método de ensino-aprendizagem e toda a sua concepção filosófica da educação.

A concepção da prática em Paulo Freire

Uma aplicação coerente das idéias de Freire ao campo do ensino jornalístico não deve produzir apenas uma ferramenta teórica que ajude a compreendê-lo do ponto de vista meramente descritivo. A compreensão da realidade, para Freire, é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende. Somente o compromisso do pensamento com a prática estabelece, para Freire, um “contexto teórico verdadeiro”. Ao longo de sua vida intelectual, Freire se tornará cada vez mais enfático em relação à necessidade desta vigilância do pensamento: “... pensar sempre a prática. De fato, pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo” (Freire & Frei Betto, 1986: 9). Para o educador, a Universidade não estaria mais ensinando a “pensar certo” neste sentido: “... tal qual um estudante universitário, com seu treinamento abstrato em linguagem abstrata, em que a ênfase se faz na descrição dos conceitos que devem mediar a compreensão do concreto. Em lugar de você usar o conceito para mediar, como mediador da compreensão do concreto, você

termina ficando na descrição do conceito. Este é o comportamento do nosso jovem dentro da universidade” (Freire & Frei Betto, 1986: 10).

Para Paulo Freire, o trabalho teórico desenvolvido à margem de qualquer prática tenderia a se transformar em mero jogo: “Nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: é um *balé de conceitos*” (Freire & Shor, 1987: 131).

Por fim, Freire adverte que esta redução da atividade intelectual a um jogo acaba por desvalorizá-la, inibindo a sua força transformadora: “Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam de conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o *mundo das palavras* e o *mundo real*, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocuparmos em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como esta diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade” (Freire & Shor, 1987: 165).

Para Berthoff (1987: xxvi), a prática de Freire é inteiramente pragmática: “Paulo Freire é um dos verdadeiros herdeiros de William James e de C. S. Pierce. Ele nos diz: *o modo como funciona a sua teoria e o que ela faz mudar lhe dirá melhor o que é a sua teoria*. Ele quer que consideremos o valor de uma idéia perguntando o que que ela importa”. Embora reconheça a importância desta influência em sua formação, Freire distinguirá entre um pragmatismo que aprendeu da Escola Nova de John Dewey, e que considera progressista, e um outro “pragmatismo” posto entre aspas, típico do neoliberalismo, que conduz ao fatalismo e à acomodação, com o qual não se identifica (Freire, 2000: 123-4).

É que, além do pragmatismo norte-americano, Freire sofrerá influência da concepção de práxis que encontra na leitura de Gramsci, de Marx e de seus intérpretes, e que vai ajudar a fundamentar mais tarde a sua proposta pedagógica, explicada ela mesmo como “teoria de conhecimento posta em prática”. Teoria do conhecimento que Freire irá buscar em filósofos como Karel Kosík, Adolfo Sánchez-Vásquez e Álvaro Vieira Pinto, assim como em obras do próprio Marx.

Em vários momentos, Freire se refere às *Teses sobre Feuerbach*, destacando o fato do pensador alemão haver escrito em apenas uma página e meia “uma das mais importantes obras da filosofia ocidental”. Como destaca Sánchez Vázquez (1986: 149), “Marx formula em suas *Teses sobre Feuerbach* uma concepção de objetividade, fundamentada na práxis, e define a sua filosofia como a filosofia de transformação do mundo. (...) Isto é, ao colocar no centro de toda relação humana a atividade prática, transformadora

do mundo, isso não pode deixar de ter consequências profundas no terreno do conhecimento. A práxis aparecerá como fundamento (Tese I), critério de verdade (Tese III) e finalidade do conhecimento”. Desta forma, o primado da prática em Freire significará um compromisso da teoria com a transformação da realidade. E nessa perspectiva é que ele abordaria a questão da prática jornalística.

As obras de Paulo Freire foram as principais referências pedagógicas da reforma do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de uma crítica ao modelo dominante no Brasil. Já em 1989, embora se mantenha amarrado pelo currículo mínimo de Comunicação Social obrigatório em todo o país por força de lei, o Curso se define como “só de jornalismo” e reformula drasticamente o currículo pleno, criando a disciplina de Teoria do Jornalismo, extinguindo o “ciclo básico” (ciclo introdutório com matérias gerais da área de humanas), incluindo disciplinas técnicas desde o primeiro semestre e procurando reproduzir nestas aulas as condições reais da produção jornalística, com o aparelhamento dos laboratórios e a valorização da experiência profissional na seleção de seus professores.

A experiência da UFSC no Brasil

No novo projeto, as matérias de ciências humanas deixam de ser ministradas segundo a tradicional “pedagogia do prato feito”, que dominava a concepção do “ciclo básico”, e são espalhadas ao longo do curso em disciplinas de “leitura da realidade”, numa concepção freireana. Os resultados alcançados foram uma maior motivação dos alunos em todas as etapas do currículo e uma maior facilidade de relacionar a teoria com a prática profissional, uma vez que esta era preliminarmente conhecida. Ao mesmo tempo que o estudante adquire competência técnica, se dá conta de que, no caso do jornalismo, o espírito crítico faz parte da competência técnica requerida, e passa a dar importância para formulações teóricas que de outro modo não o interessariam da mesma forma.

A crítica da comunicologia tradicional, desta forma, não representa uma negação da teoria mas, pelo contrário, a sua valorização. Ao se dar sobre um objeto concreto e definido, a interdisciplinaridade ganha maior sentido e se torna mais produtiva. A própria técnica passa a ser vista não como um estágio rudimentar de conhecimento a ser superado por uma concepção científica, mas como um conjunto de teorias cristalizadas, que precisam ser desvendadas para a sua total compreensão. O elo perdido entre teoria e técnica é encontrado quando as técnicas passam a ser entendidas, dominadas e produzidas enquanto tecnologias.

A busca do elo entre teoria e prática no projeto pedagógico da UFSC levou à opção pelo jornalismo como objeto preferencial de investigação, principalmente a partir do trabalho de Adelmo Genro Filho, professor do Curso, de crítica às teorias da comunicação tradicionais por não explicarem adequadamente o fenômeno jornalístico. Marxista de formação, Genro Filho (1987) construiu uma sólida crítica à negação do jornalismo pelo marxismo, sustentando a dignidade desta atividade, sua relevância social e potencial transformador como forma específica e inédita de produção de conhecimento sobre a realidade. Desta forma, Genro Filho aprofundava a distinção entre os

aspectos lógicos e os ideológicos da atividade jornalística, tal como havia sido proposto anteriormente por Nilson Lage (1979), até então professor no Rio de Janeiro.

As teorias do jornalismo de Genro Filho e Lage deram aos professores da área técnica do curso um fundamento teórico para explicar a sua paixão por estas práticas, e um argumento para propor a reorientação do curso em função da formação profissional voltada para o mundo real. A crítica ao modelo dominante no ensino de comunicação, baseada nestes teóricos do jornalismo assim como no pensamento de Paulo Freire (Meditsch, 1992), apontou para a necessidade do novo projeto pedagógico. Se Freire considerava a educação como “uma teoria do conhecimento posta em prática”, o jornalismo também poderia ser considerado uma teoria do conhecimento posta em prática, ainda que posta numa prática diversa. Neste sentido, mais do que um curso de comunicação, a formação de jornalistas exigiria um curso para produtores de conhecimento. Como apontava o canadense Jean de Bonville já em 1980, “o papel da mídia sendo o de informar as pessoas, o jornalista deve aprender a aprender, aprender a se informar” e acrescentava: “As escolas tradicionais ensinam o jornalista a DIZER, enquanto que a verdadeira escola de jornalismo deveria inicialmente ensiná-lo a APRENDER”.

Outra contribuição do pensamento de Freire, que reforçaria a posição de Lage e de Genro Filho, era a de apontar a necessidade de formação de um profissional completo, para atuar em condições concretas, cujos espaços para a atuação política seriam gerados por sua consciência crítica, mas somente se acompanhada de competência técnica. Na sua luta pela mudança na Educação, Freire não defendia o abandono das escolas tradicionais pelos profissionais que as criticavam, mas a luta por espaço dentro delas, numa tática anti-hegemônica. Coerente com esta posição, valorizava a prática e só via sentido na teoria quando compromissada e orientada para a prática concreta. Também defendia o respeito à vocação profissional dos estudantes e a valorização de sua motivação como fator fundamental para o processo de aprendizagem (Freire & Frei Betto, 1986; Freire & Shor, 1987).

Conclusão

A prática em relação à qual se reorienta a teoria ministrada na experiência brasileira da UFSC é desta forma a prática profissional concreta a que se destinam nossos estudantes. Uma prática profissional (*professional*) que não deve ser entendida como mero exercício técnico, como uma arte, tarimba ou ofício (*craft*), como distingue Philip Meyer. Ensinar para a prática não é formar para o primeiro emprego, mas formar para toda uma vida profissional, cuja responsabilidade social transcende os constrangimentos organizacionais eventuais (Rakow, *apud* Reese *et al.*, 2001) e cuja base de conhecimento necessária estará em mutação permanente (Meyer *apud* Dennis *et al.*, 2003). A prática, contida no conceito de práxis, é o desafio de transformação colocado ao ser humano diante de uma situação dada.

O cliente que o ensino do jornalismo deve atender não é a indústria do jornalismo, mas a sociedade democrática como um todo. Talvez o “ensinar a aprender”, como

propõe Paulo Freire, a partir do diálogo e da pergunta, ofereça a coerência entre o método e o conteúdo que garanta a competência necessária à pedagogia do jornalismo para cumprir estes objetivos. É o desafio que se coloca nesta terceira etapa de sua existência, quando busca a emancipação intelectual.

Bibliografia

- Berthoff, A. E. (1987). 'Prefácio' in Freire, P. & Macedo, D. *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, Rio: Paz e Terra, pp. XV-XXVII
- Bonville, J. (1980). 'Naître ou ne pas Naître Journaliste? Deux Mots sur la Formation Professionnelle' in Sauvageau, F.; Lesage, G. & De Bonville, J. (1980). *Les Journalistes: Dans les Couloirs de l'Information*, Quebec/Amérique, pp. 345-382.
- Camargo, N. (1971). 'A Busca de uma Filosofia para o Ensino da Comunicação', *Revista de Comunicações e Artes*, 6, pp. 49-71
- Couri, N. (2002). 'Univ. de Columbia: Academia versus Jornalismo na Veia', in www.observatoriodaimprensa.com.br
- Dennis, E. et al. (2003). 'Learning Reconsidered: Education in the Digital Age'. *Journalism and Mass Communication Educator*, 57/4.
- Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ (1997). *Programa Nacional de Estímulo à Qualidade da Formação Profissional dos Jornalistas*, em www.fenaj.org.br
- Federação Nacional dos Jornalistas – FENAJ (2002). *A Formação Universitária do Jornalismo*. Florianópolis, Cátedra UFSC/FENAJ.
- Freire, P. & Frei, B. (1986). *Essa Escola Chamada Vida*, São Paulo: Ática.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia, o Cotidiano do Professor*, Rio: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*, São Paulo: Editora da UNESP.
- Genro Filho, A. (1987). *O Segredo da Pirâmide: Para uma Teoria Marxista do Jornalismo*, Porto Alegre: Tchê, Disponível em www.adelmo.com.br
- Ianni, O. (1976). *Imperialismo e Cultura*, Petrópolis: Vozes.
- Kelly, C. (1966). *As Novas Dimensões do Jornalismo*, Rio: Agir.
- Kosik, K. (1986). *Dialética do Concreto*, Rio: Paz e Terra.
- Lage, N. (1979). *Ideologia e Técnica da Notícia*, Petrópolis: Vozes.
- Lage, N. (1999). 'A Formação Universitária dos Jornalistas', Palestra no *II Encontro Latino-Americano de Professores de Jornalismo*, São Paulo.
- Medsker, B. (1996). *Winds of Change: Challenges Confronting Journalism Education*, Arlington: The Freedom Forum.
- Meditsch, E. (1992). *O Conhecimento do Jornalismo*, em www.jornalismo.ufsc.br
- Meditsch, E. (2002). 'Elementos para uma História do Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo da UFSC', Comunicação ao *VI Fórum Nacional de Professores de Jornalismo*, Porto Alegre, Disponível em www.professoresjornalismo.jor.br
- Melo, J. M. (org.) (1972). *O Ensino de Jornalismo* (Documentos da IV Semana de Estudos de Jornalismo), São Paulo: ECA/USP.
- Melo, J. M. (1974). *Contribuições para uma Pedagogia da Comunicação*, São Paulo: Paulinas.
- Melo, J. M. (1992). *Comunicación Latinoamericana: Desafios de la Investigación para el Siglo XXI*, São Paulo: Alaic/ECA-USP.
- Melo, J. M. (2000). 'Jornalismo e universidade: uma longa história de conflitos', *Jornal da ABI*, Especial 90 Anos, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Imprensa.
- Melo, J. M.; Fadul, A. & Lins da Silva, C. E. (1979). *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, São Paulo: Cortez & Moraes
- Melo, J. M. & Gobbi, M. C. (orgs.) (2000). *Gênese do Pensamento Comunicacional Latino-americano: o Protagonismo das Instituições Pioneiras*, São Bernardo: Metodista/Unesco.

- Nixon, R. (1971). *Education for Journalism in Latin America: A Report of Progress*, Minneapolis: Minnesota Journalism Center.
- Reese, S. *et al.* (2001), 'Education for Journalism and Communication in the Crossroad', *Journalism and Mass Communication Educator* 56/3, Autumn 2001.
- Sanchez-Vásquez, A. (1986). *Filosofia da Práxis*, Rio: Paz e Terra.
- Weber, M. (1967). *Wissenschaft Als Beruf und Politik Als Beruf*, Trad. brasileira: *Ciência e Política: Duas Vocações*, São Paulo: Cultrix, 1999.

Resumo

Neste texto, o autor faz uma análise retrospectiva do processo de desenvolvimento histórico do ensino do jornalismo no Brasil, propondo três fases geralmente sucessivas: iniciação, legitimação e emancipação. Nesta última se inscreve a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina, aqui apresentada e discutida, inspirada em contributos sobre a relação entre a teoria e a prática de autores como Lage, Genro Filho e, sobretudo Paulo Freire, na qual a prática é entendida não como mero exercício técnico, mas como fonte possível de produção de conhecimento.

Abstract

This paper proposes an analysis of the historical development of journalism education in Brazil, consisting of three phases: beginnings, legitimation and emancipation. The author presents the last one as the framework of the experience of the Federal University of Santa Catarina, which he presents and discusses. The experience is inspired by the contributions of authors such as Lage, Genro Filho and, above all, Paulo Freire, concerning relations between theory and practice, in which practice is understood as a knowledge production source.