



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM JORNALISMO

Janaíne Kronbauer dos Santos

**A socialização de conhecimentos pelo jornalismo:**  
afinidades e diferenças com as práticas pedagógicas do ensino formal

Florianópolis

2021

Janaíne Kronbauer dos Santos

**A socialização de conhecimentos pelo jornalismo:**  
afinidades e diferenças com as práticas pedagógicas do ensino formal

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de Doutora em Jornalismo.

Orientador: Prof. Eduardo Barreto Vianna Meditsch, Dr.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Janaíne Kronbauer dos

A socialização de conhecimentos pelo jornalismo :  
afinidades e diferenças com as práticas pedagógicas do  
ensino formal / Janaíne Kronbauer dos Santos ; orientador,  
Eduardo Barreto Vianna Meditsch, 2021.  
285 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Jornalismo, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Jornalismo. 2. Jornalismo. 3. Ensino formal. 4.  
Socialização de conhecimentos. 5. Práticas pedagógicas. I.  
Meditsch, Eduardo Barreto Vianna . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Jornalismo. III. Título.

Janaíne Kronbauer dos Santos

**A socialização de conhecimentos pelo jornalismo: afinidades e diferenças com as práticas pedagógicas do ensino formal**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Jose Luiz Warren Jardim Gomes Braga, Dr.  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Daiane Bertasso, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Samuel Pantoja Lima, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para a obtenção do título de Doutora em Jornalismo.

---

Prof. Rogério Christofolletti, Dr.  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Eduardo Barreto Vianna Meditsch, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2021.

Para minha mãe, Maria Gladis Kronbauer Prochnow, por  
sempre ser força, acolhida, incentivo, respeito e amor.

Para todas as mulheres de minha ancestralidade, por  
possibilitarem que hoje eu esteja aqui.

## AGRADECIMENTOS

Na infância, curiosamente, eu era avessa a qualquer socialização secundária: muitas vezes fugi da pré-escola. É engraçado lembrar disso porque, depois que ingressei nas séries iniciais e já mais inserida naquele novo contexto, passei a gostar de estudar. Ainda pequena, recordo de admirar minhas professoras (Leda Souza e Celita Capssa) e queria me tornar também uma professora. Tenho cristalizada na memória a imagem de quando brincava de dar aulas para duas colegas, amigas minhas, que são gêmeas. Desde lá, muito anos passaram, porém, depois de ter sido tocada pelo universo da educação, jamais consegui dele me afastar.

Por bastante tempo sonhei com o momento de cursar o doutorado. Entre avanços e recuos nessa busca, sempre tive o incentivo de minha mãe, que é meu maior exemplo de amor, caráter e perseverança. Impossível expressar em palavras o tamanho da minha gratidão, por tudo, sempre. Além dela, tive também o apoio de muitas outras pessoas. Não sendo possível nominar a todas, indico as que têm um lugar especial no meu coração, seja por aquilo que em mim inspiraram, pelos exemplos que me deram, pelo apoio que me ofereceram ou pela serenidade que trouxeram para os meus dias: meu eterno orientador e estimado mestre, Larry Wiesniewsky, por ter despertado em mim uma paixão pelo cênico que eu desconhecia; meu amigo, ex-diretor de Unijuí FM e um dos melhores jornalistas que tenho o privilégio de conhecer, Luiz Henrique Berger, por confiar em mim e me ensinar a buscar uma profissão mais ética, humana e socialmente comprometida; minha irmã de coração, Juliana Gomes, amiga que é sempre farol, me acolhendo nas tormentas, mas também é a alegria de fins de tarde com chá ou paçoca, recheadas com muitas gargalhadas; e, meu par, Matheus, cúmplice e testemunha de minha trajetória na montanha-russa desse processo, a pessoa mais compreensível e generosa que eu conheço, sem o qual não sei se teria conseguido.

Dos colegas de caminhada, preciso agradecer aos colegas que ingressaram comigo nessa longa e edificante jornada e tornaram o itinerário ainda mais intenso, colorido e agradável. Destaco especialmente os amigos de “confraria”: Maga, Nay e Rafa – que nosso afeto, trocas e partilhas se mantenham para além da academia. Além deles, a Pati Lima, pessoa extraordinária, sempre na escuta, com as ironias mais sutis e a mais sedimentada fé. Também a Mari Ventura, que compartilhou comigo os desafios de coordenar uma edição da Jornada Discente e de sistematizar uma resolução para o evento. Sou grata também às inspiradoras e afetuosas colegas Leoní e Ju Freire. Agradeço, ainda, aos que conheci ou reencontrei antes de ingressar no curso: Cândida, William Robson e Dairan, pessoas sensacionais.

Preciso também agradecer ao corpo docente do Programa, mestras e mestres com quem muito aprendi: Cárilda, Daiane, Gislene, Jacques, Jorge, Rogério, Samuel e Valci. Seja em disciplinas, grupos de estudo, estágios de docência ou na organização de eventos, sempre tive o seu apoio. Além deles, minha imensa gratidão ao meu orientador, professor Eduardo: tenho para mim que a oportunidade de ser sua orientanda foi um presente, pois, além de admirá-lo como intelectual, das trocas e construções que estabelecemos, levo múltiplos aprendizados. Obrigada por ser também um farol ao longo deste percurso.

Manifesto meus sinceros agradecimentos a todos os que de algum modo colaboraram para eu chegar a este momento: além dos entrevistados que aceitaram me conceder entrevista, impossível não fazer menção aos amigos e amigas de Egrégora, pelas edificantes reuniões virtuais semanais, como também aos jornalistas Ângela Bastos, José Hamilton Ribeiro, Yan Boechat e Ricardo Falzetta, pelo proveitoso contato, aos professores Argemiro Luís Brum, Cíntia Allebrandt, Adriana Mohr, Elis Maria Sousa, Marcia Benetti, Virgínia Fonseca, Vanessa Pedro e Zélia Adghirni, por suas importantes colaborações e também aos funcionários da UFSC, especialmente André Luiz e dona Geni, cujas atuações são essenciais.

Por fim, sinto-me agraciada por ter conseguido passar por tantos obstáculos junto ao Programa e à educação brasileira desde o início do curso, em agosto de 2017: a perda de uma importante referência para a Universidade, as mobilizações em prol do ensino público – face aos retrocessos no contexto político nacional que atentam permanentemente contra a educação – e, finalmente, um cenário de pandemia inimaginável, que fez emergir retrógradas e estridentes vozes em desfavor da ciência. Assim, agradeço também à Capes pela concessão de bolsa durante a quase integralidade do período do curso. O fomento à pesquisa – assim como ao ensino e à extensão – é uma condição básica para a emancipação das pessoas, mas que infelizmente está sob forte e constante ataque em tempos tão sombrios como os vividos hoje, no Brasil.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...]. Isto é verdade se se refere às forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (Paulo Freire, 1987).



## RESUMO

Esta tese investiga a socialização de conhecimentos realizada pelo jornalismo a partir de um comparativo com a educação formal. Seu objetivo geral é compreender a especificidade dessa socialização de conhecimentos, analisando suas semelhanças e diferenças em relação às práticas pedagógicas promovidas pelo sistema escolar. Parte-se do pressuposto de que o jornalismo é uma forma de produção social de conhecimentos e, portanto, possui uma perspectiva pedagógica que pode ser comparada aos processos de ensino-aprendizagem da educação. O estudo apresenta inicialmente concepções teóricas acerca do conhecimento, de sua socialização, das etapas de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. A seguir, avança na descrição conceitual de seis categorias escolhidas para a análise do objeto: contrato comunicativo, sistemas peritos, autoridade atribuída, dispositivos e formatos, conhecimento sobre os auditórios e finalidades da socialização. No estudo de campo, de perfil qualitativo, essas categorias foram temas de entrevistas em profundidade realizadas com especialistas de comunicação/jornalismo, de educação e também das duas áreas simultaneamente. A partir do cotejamento das descrições conceituais com as opiniões dos especialistas, foram montados quadros comparativos de semelhanças e diferenças entre as práticas de socialização de conhecimentos operadas pelas agências do ensino formal e do jornalismo. Os resultados demonstraram que, ao exercer função social distinta, a prática profissional realizada pelo jornalismo se diferencia do ensino formal quanto aos seus auditórios e se aproxima das práticas escolares no que se refere ao contrato comunicativo, aos sistemas peritos, à autoridade atribuída e aos dispositivos e formatos. Em relação às finalidades da socialização de conhecimentos, apesar de haver características compartilhadas entre as agências, verificou-se que o propósito derradeiro do jornalismo, diferentemente do ensino formal, não se volta especificamente para a aprendizagem, sendo preciso relativizar eventuais semelhanças identificadas.

**Palavras-chave:** Jornalismo. Ensino formal. Socialização de conhecimentos. Práticas pedagógicas. Estudo comparativo de perfil qualitativo.

## ABSTRACT

This thesis investigates the socialization of knowledge performed by journalism from a comparison with formal education. Its general objective is to understand the specificity of this socialization of knowledge, analyzing its similarities and differences in relation to the pedagogical practices promoted by the school system. It is assumed that journalism is a form of social production of knowledge and, therefore, has a pedagogical perspective that can be compared to the teaching-learning processes in education. The study initially presents theoretical conceptions about knowledge, its socialization, the stages of cognitive development, and learning. Then, it proceeds to the conceptual description of six categories chosen for the analysis of the object: communicative contract, expert systems, attributed authority, devices and formats, knowledge about the audiences, and purposes of socialization. In the field study, which had a qualitative profile, these categories were the subjects of in-depth interviews conducted with specialists in communication/journalism, education, and both fields simultaneously. From the comparison of conceptual descriptions with the opinions of the specialists, comparative charts of similarities and differences between the knowledge socialization practices operated by formal education and journalism agencies were assembled. The results showed that, by exercising a distinct social function, the professional practice performed by journalism differs from formal education in terms of its audiences and is close to school practices in terms of the communicative contract, the expert systems, the authority attributed, and the devices and formats. Regarding the purposes of socialization of knowledge, although there are shared characteristics between the agencies, it was found that the ultimate purpose of journalism, unlike formal education, does not turn specifically to learning, being necessary to relativize any similarities identified.

**Keywords:** Journalism. Formal education. Knowledge socialization. Pedagogical practices. Comparative study of qualitative profile.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Processo de socialização de conhecimentos .....	145
--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos ideais de formas de conhecimento das notícias para Nielsen (2021).....	47
Quadro 2 – Modalidades educativas.....	104
Quadro 3 – Pressupostos epistemológicos e modelos pedagógicos.....	106
Quadro 4 – Periodização do jornalismo para Marcondes Filho.....	113
Quadro 5 – Fases do jornalismo para Charron e Bonville.....	114
Quadro 6 – Tipos de conhecimento no curso de jornalismo.....	128
Quadro 7 – Conhecimento pedagógico vinculado ao jornalismo.....	129
Quadro 8 – Comparativo de competências profissionais.....	131
Quadro 9 – Contrato comunicativo.....	168
Quadro 10 – Sistemas peritos.....	185
Quadro 11 – Autoridade atribuída.....	200
Quadro 12 – Dispositivos e formatos.....	217
Quadro 13 – Conhecimento sobre os auditórios.....	230
Quadro 14 – Finalidades da socialização de conhecimentos.....	243

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEPSH Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 CONHECIMENTO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO</b> .....	23
2.1 NATUREZA E INTERSUBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO .....	23
2.2 AS DIFERENTES INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS .....	30
2.3 O CONHECIMENTO PARA O JORNALISMO .....	45
2.4 O CONHECIMENTO PARA A ESCOLA .....	65
<b>3 O CONHECIMENTO NA ESCOLA E NO JORNALISMO</b> .....	80
3.1 MIRADAS SOBRE A APREENSÃO E ASSIMILAÇÃO DE CONHECIMENTOS .....	80
3.2 A CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA .....	99
3.3 A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO (E DO CONHECIMENTO) PELO JORNALISMO .....	112
3.4 CARACTERÍSTICAS SOCIALIZANTES COMPARTILHADAS .....	124
<b>4 O FAZER-SABER NA ESCOLA E NO JORNALISMO</b> .....	142
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	142
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	152
<b>4.2.1 O contrato comunicativo – definições conceituais</b> .....	<b>152</b>
4.2.1.1 <i>Percepções dos entrevistados sobre o contrato comunicativo</i> .....	156
4.2.1.1.1 Contrato comunicativo/Especialistas em comunicação/jornalismo .....	157
4.2.1.1.2 Contrato comunicativo/Especialistas em educação .....	161
4.2.1.1.3 Contrato comunicativo/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação .....	163
4.2.1.2 <i>Síntese das percepções sobre o contrato comunicativo</i> .....	166
<b>4.2.2 Sistemas peritos – definições conceituais</b> .....	<b>169</b>
4.2.2.1 <i>Percepções dos entrevistados sobre os sistemas peritos</i> .....	173
4.2.2.1.1 Sistemas peritos/Especialistas em comunicação/jornalismo .....	173
4.2.2.1.2 Sistemas peritos/Especialistas em educação .....	179

4.2.2.1.3	Sistemas peritos/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação .....	180
4.2.2.2	<i>Síntese das percepções sobre os sistemas peritos</i> .....	182
<b>4.2.3</b>	<b>Autoridade atribuída – definições conceituais</b> .....	<b>185</b>
4.2.3.1	<i>Percepções dos entrevistados sobre a autoridade atribuída</i> .....	190
4.2.3.1.1	Autoridade atribuída/Especialistas em comunicação/jornalismo .....	190
4.2.3.1.2	Autoridade atribuída/Especialistas em educação .....	194
4.2.3.1.3	Autoridade atribuída/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação .....	195
4.2.3.2	<i>Síntese das percepções sobre a autoridade atribuída</i> .....	198
<b>4.2.4</b>	<b>Dispositivos e formatos – definições conceituais</b> .....	<b>201</b>
4.2.4.1	<i>Percepções dos entrevistados sobre dispositivos e formatos</i> .....	207
4.2.4.1.1	Dispositivos e formatos/Especialistas em comunicação/jornalismo .....	207
4.2.4.1.2	Dispositivos e formatos/Especialistas em educação.....	211
4.2.4.1.3	Dispositivos e formatos/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação.....	212
4.2.4.2	<i>Síntese das percepções sobre dispositivos e formatos</i> .....	215
<b>4.2.5</b>	<b>Conhecimento sobre os auditórios – definições conceituais</b> .....	<b>217</b>
4.2.5.1	<i>Percepções dos entrevistados a respeito do conhecimento sobre os auditórios</i> .....	223
4.2.5.1.1	Conhecimento sobre os auditórios/Especialistas em comunicação/jornalismo.....	223
4.2.5.1.2	Conhecimento sobre os auditórios/Especialistas em educação .....	224
4.2.5.1.3	Conhecimento sobre os auditórios/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação .....	225
4.2.5.2	<i>Síntese das percepções a respeito do conhecimento sobre os auditórios</i> .....	227
<b>4.2.6</b>	<b>Finalidades da socialização de conhecimentos – definições contextuais</b> .....	<b>230</b>
4.2.6.1	<i>Percepções dos entrevistados sobre as finalidades da socialização de conhecimentos</i> .....	232
4.2.6.1.1	Finalidades da socialização de conhecimentos/Especialistas em comunicação/jornalismo .....	232
4.2.6.1.2	Finalidades da socialização de conhecimentos/ Especialistas em educação .....	236

4.2.6.1.3 Finalidades da socialização de conhecimentos/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação .....	238
4.2.6.2 <i>Síntese das percepções sobre as finalidades da socialização de conhecimentos</i> .....	240
<b>4.2.7 Síntese final das percepções sobre as categorias analisadas</b> .....	<b>243</b>
<b>5 A SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PELA ESCOLA E PELO</b>	
<b>JORNALISMO</b> .....	248
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	259
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	275
<b>APÊNDICE B – Cartas com providências ao CEPESH-UFSC</b> .....	277
<b>APÊNDICE C – Lista com links das entrevistas e suas transcrições</b> .....	282
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado CEPESH-UFSC</b> .....	283



## 1 INTRODUÇÃO

Tomando como base as proposições de Robert E. Park (2008a; 2008b), de Adelmo Genro Filho (2012 [1987]) e de Eduardo Meditsch (1992; 2010), entendo o jornalismo como uma forma social de produção de conhecimentos sobre a realidade. Ainda que integrando modalidades educativas distintas (LIBÂNEO, 2010), tanto o jornalismo quanto o ensino formal são agências socializadoras de conhecimentos. No caso do ensino formal, suas “características [...] estão condicionadas pela natureza das informações socialmente necessárias, notadamente as de caráter científico, as generalizações e as leis que regem os processos reais”. De outra parte, “da mesma forma que o ensino, o jornalismo é uma estrutura determinada de transmissão de informações, com características próprias e sujeito a leis” (GENRO FILHO, 2004, p. 161).

A partir dessa perspectiva:

O estudo das formas de socialização de conhecimentos é fundamental para compreender as sociedades contemporâneas em sua construção e funcionamento, ambos tecidos em relações dialéticas permeadas pela intersubjetividade. A socialização protagonizada pelo Ensino Formal assume a tarefa maior da reprodução da cultura erudita, das ciências, das técnicas e das instituições, em crescente especialização. Pelo Jornalismo, se socializa a atualização imparável destes saberes pelo movimento da realidade, e se estabelece a comunicação possível entre as especificidades dos mesmos nos limites do senso comum (MEDITSCH; KRONBAUER, 2021, p. 51-52).

Genro Filho (2004, p. 162) acenou quanto à possibilidade de comparação entre as atividades jornalísticas e as do ensino. Em texto publicado originalmente na década de 1970, no jornal *A Razão*, de Santa Maria (RS), ele propôs:

Voltando a insistir numa comparação com o ensino, podemos observar que nesse campo temos a pedagogia, que nos últimos anos tem avançado bastante. Com relação ao jornalismo, encontramos-nos ainda numa fase totalmente empírica, ao ponto de autores “importantes” conceituarem a notícia como “tudo aquilo que interessa ao público” (GENRO FILHO, 2004, p. 162).

A natureza do conhecimento vinculada ao jornalismo é intersubjetiva e em seu fazer identifica-se uma relativa processualidade: diferentes aspectos de fenômenos considerados relevantes para o contexto social são reunidos e costurados para compor narrativas noticiosas com sentido e, principalmente, que correspondam de modo o mais fidedigno possível à realidade dos fatos reportados. Isso motiva que se busque compreender o modo como esses

conhecimentos são colocados em circulação, assimilados e apropriados pelos diferentes auditórios que consomem jornalismo, ou seja, a maneira como ocorre a sua socialização.

De maneira simultânea, compreendo que a educação é um fator central para a inserção e ação dos indivíduos em seu meio social. Nos ambientes em que ocorre, o ensino formal permite que as pessoas, ao conhecerem o mundo que lhes cerca (por meio de trocas interativas e do acesso ao acervo histórico e cultural da humanidade), se apropriem das informações, conhecimentos e recursos existentes em seus respectivos contextos para que sua ação nesses mesmos espaços tenha a possibilidade de ser protagonista, propositiva e consciente.

Genro Filho (2004, p. 161) advertiu que o jornalismo “não é os meios técnicos, embora deles necessite. E não é, também, apenas a transmissão sistemática de informações ao meio social, na medida que implica necessariamente num determinado tipo de informação, necessário em condições históricas determinadas”.

Ao tomar como base esses apontamentos, delinheiro o lugar a partir do qual apresento as intenções desta pesquisa. Antes disso, porém, sublinho que para o seu desenvolvimento parto da premissa de que o jornalismo assume, ainda que de maneira indireta, um perfil pedagógico em suas produções. Essa perspectiva pedagógica é própria e diferente da habitualmente vinculada aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos e aplicados nas instituições formais de ensino.

Para além da família, a responsabilidade pela formação educativa, cultural, moral e ética dos indivíduos é habitualmente imputada ao ensino formal, perspectiva que se volta tanto à sua alfabetização e letramento quanto ao seu convívio social e à construção de relações interpessoais. Isso significa que, de acordo com a leitura feita por Berger e Luckmann (2014), é no ambiente da escola, com suas diferentes conformações, que ocorre uma das principais etapas do processo de socialização dos indivíduos. A responsabilidade atribuída às atividades educativas formais tem considerável envergadura e, apesar destas serem consideradas elementares, não ocorrem exclusivamente no ambiente escolar; elas são também compartilhadas com outras agências sociais (SETTON, 2002; 2011), as quais desenvolvem suas trajetórias de modo paralelo e concomitante à escola (FREIRE; GUIMARÃES, 2003).

A socialização dos indivíduos (e as aprendizagens a ela conexas) acontece em contextos múltiplos, desde que neles se identifique alguma espécie de intenção e direção de sentido, algo próprio das práticas pedagógicas. A pedagogia, reflexão teórica e prática de e sobre atividades educativas, se organiza por meio de modalidades formais, informais e não formais (LIBÂNEO, 2010). O jornalismo é uma prática que por meio de suas produções se

integra à modalidade educativa não formal, sendo possível nele identificar igualmente intencionalidades, porém de uma maneira não necessariamente explícita. É nesse instante que se visualiza a responsabilidade do jornalismo em seu fazer, pois, ao disponibilizar informações sobre o que acontece na sociedade, essa atividade também promove a socialização de conhecimentos sobre a realidade, algo adscrito à sua própria natureza e que é “diferente da comunicação estética, científica ou qualquer outra” (GENRO FILHO, 2004, p. 162).

Pensar no jornalismo e em suas práticas é uma ação que também remete ao processo realizado para que informações e conhecimentos circulem na sociedade e, por consequência, sejam apropriados por parte dos variados perfis de auditórios (MEDITSCH, 2007). Tais conhecimentos, para além daquilo que é reportado a partir da realidade objetiva em torno de fatos e acontecimentos, têm origem em espaços distintos da sociedade e se configuram no entrecruzamento de informações produzidas a partir do senso comum e do saber especializado e/ou técnico-científico que os jornalistas igualmente acessam.

Sopesando as informações apresentadas até aqui e entendendo que, de modo semelhante às instituições formais de ensino (amplamente referidas como escolas), o jornalismo é um agente socializador de informações e conhecimentos, o **objeto de estudo** desta pesquisa se refere à socialização de conhecimentos potencialmente realizada pelo jornalismo. Seu **objetivo geral** é compreender as especificidades dessa socialização de conhecimentos, analisando as semelhanças e diferenças entre as práticas produtivas do jornalismo e as pedagógicas do ensino formal. Para isso, quatro são os seus **objetivos específicos**: 1) investigar as características das práticas profissionais realizadas pelo ensino formal e pelo jornalismo para a socialização de informações e conhecimentos; 2) ouvir especialistas a respeito de suas percepções sobre as práticas de socialização de conhecimentos nesses dois ambientes; 3) categorizar as percepções obtidas a partir de entrevistas em profundidade junto a especialistas; e 4) realizar uma experimentação metodológica a partir de uma postura de investigação inspirada na fenomenologia. Note-se que esse quarto objetivo tem um perfil distinto dos outros três, pois se refere a uma atividade-meio da pesquisa, a sua metodologia.

Os argumentos que **justificam** esta tese vinculam-se a pelo menos três fatores: 1) visualizo nas práticas jornalísticas uma potência latente para que, com a socialização de informações e conhecimentos a realidade social possa ser transformada, com o fomento à ação dos indivíduos em seu contexto; 2) por mais que se entenda que o jornalismo é um agente socializador de conhecimentos, até este momento nenhuma pesquisa foi realizada para elucidar o modo como isso ocorre, identificando-se aí o seu ineditismo; 3) cultivo interesse sobre o tema,

pois a partir de minhas trajetórias pessoal e profissional entendo que é por meio da educação que se pode buscar a ação protagonista dos cidadãos na sociedade, no enfrentamento às diferenças que nela ainda imperam.

Além disso, a pesquisa adere diretamente ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGJOR-UFSC) e à linha de pesquisa à qual me vinculo, Jornalismo, Conhecimento e Profissão. Nessa linha, sem abrir mão de estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento (ligadas especialmente às ciências humanas e sociais), busca-se evidenciar elementos que fortaleçam a especificidade das produções vinculadas ao jornalismo. Nesse aspecto, cabe recuperar que para o pesquisador canadense Bertrand Labasse (2017, p. 23): “o aprofundamento da epistemologia do jornalismo, dentro e fora desta profissão, parece tornar-se uma perspectiva essencial, não só para compreendê-la, mas também para praticá-la”. Além dele, igualmente Adelmo Genro Filho preconizava: “parece [ser] fundamental transformar o conceito de jornalismo, superar seu ‘status’ explicativo ou adjetivo e transformá-lo num conceito totalizante, pois o fenômeno possui unidade e conteúdos próprios, além de grande importância nas relações sociais” (GENRO FILHO, 2004, p. 162).

Com o intuito de verificar a existência de trabalhos semelhantes ou a este aproximados, foi realizada uma **revisão sistemática** sobre os termos-chave “socialização de conhecimentos pelo jornalismo” e “jornalismo e práticas educativas”, além dos descritores “jornalismo, educomunicação e mídia-educação”. As bases consultadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além de artigos e anais de eventos das áreas de comunicação e jornalismo<sup>1</sup>. O período temporal examinado contemplou os dez anos anteriores à proposição do estudo, de modo a sistematizar as produções voltadas ao espectro específico de interesse da tese. Após esse escrutínio, verifiquei a inexistência de estudos similares a este, o que também contribui para caracterizar seu ineditismo.

Nesta pesquisa parto do entendimento de que o jornalismo constitui, por si próprio, uma agência social; esta, paralela e concomitantemente à escola, socializa conhecimentos. Os estudos da área (e também as práticas profissionais) avançam em sentido não necessariamente convergente com os da educomunicação e/ou da mídia-educação, ainda que se localizem em

---

<sup>1</sup> Utilizei, ainda, o recurso de alertas do Google, uma ferramenta que realiza a busca constante de textos acadêmicos publicados em revistas, livros e demais produções científicas relacionadas a termos-chave definidos pelo usuário.

ambiências relativamente aproximadas. Reconheço a relevância dessas perspectivas de estudo, porém não é a elas que a pesquisa que aqui apresento se vincula. As recém-referidas proposições voltam-se a processos de formação de leitores críticos sobre a mídia e para a produção e uso de recursos comunicativos (tecnológicos ou não) no contexto da sala de aula. Por outro lado, esta pesquisa aborda especificamente o jornalismo profissional de referência, praticado no mundo ocidental, e seus modos de fazer no cotidiano, numa perspectiva comparativa com o ensino formal, aspecto ainda não identificado nos estudos relativos ao campo até aqui já realizados.

A **hipótese** que orientou esta pesquisa foi a de que, ao participarem de modalidades educativas distintas, as práticas profissionais do jornalismo e do ensino formal se distanciam pelo perfil e profundidade com que tratam de seus conteúdos e informações e, também, por se destinarem a auditórios diferentes e/ou sobrepostos, mas que têm como propósito derradeiro a socialização de conhecimentos.

Ainda nesta introdução, antes de avançar na apresentação da estrutura da tese, entendo ser pertinente destacar que desde a etapa da qualificação houve mudanças e adaptações substanciais em seu perfil. Tais alterações decorreram de imposições do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC) e da pandemia de SARS-CoV-2. Os rearranjos acarretaram em adaptações quanto ao perfil dos entrevistados, ajustes nos procedimentos metodológicos e o modo de realização das entrevistas (que de *in loco* passaram a ser remotas).

A mudança mais significativa é relativa aos entrevistados. Pela proposta original seriam ouvidos jornalistas profissionais, professores de ensino formal e jornalistas-professores (profissionais com atuação concomitante no mercado e na docência). Esse perfil teve de ser alterado<sup>2</sup> e passou a contemplar especialistas com formação e trajetória acadêmicas nas áreas da comunicação/jornalismo, da educação ou, ainda, que tivessem formação simultânea nas duas áreas. O ajuste decorreu da compreensão do CEPSH-UFSC de que potenciais jornalistas e professores a serem entrevistados teriam de dispor do assentimento das instituições com as quais têm vínculo empregatício<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Os documentos que atestam a tramitação da proposta de pesquisa junto ao Comitê encontram-se nos apêndices da tese, nos documentos denominados como “Carta de Providências ao CEPSH”.

<sup>3</sup> Meu entendimento diverge dessa compreensão, pois o propósito era ouvi-los na qualidade de pessoas físicas. Por mais de uma vez se argumentou sobre o contrassenso da busca por essas autorizações, pois, ao ter de fazê-lo, os profissionais poderiam se sentir coagidos ou, mesmo, sujeitos à autocensura em suas manifestações. Não houve abertura por parte do CEPSH-UFSC quanto a essa demanda e, por fim, dado o avanço no calendário e a própria dificuldade de contato com as instituições de ensino, por causa da pandemia, optou-se por alterar seu perfil. Entendo que as pesquisas precisam, sim, ser submetidas à avaliação do Comitê. No entanto, exigir que instituições autorizem a realização de entrevistas de eventuais profissionais a elas vinculados, se configura um

Feito esse registro, avanço para a apresentação da **estrutura do trabalho**. A tese é composta por cinco capítulos. O primeiro deles é este, introdutório, em que apresento a estrutura do trabalho e seus condicionantes. O segundo, intitulado “Conhecimento socialmente construído”, trata de distintas concepções sobre o que seja o conhecimento, as diferentes agências socializadoras presentes na sociedade e, igualmente, o que representa o conhecimento para a escola e para o jornalismo. Dentre outros, os autores com que se trabalha são: Maturana e Varela (2011), Cupani (2018), Morin (1999; 2006), Correia (2005), Freire (1992; 1995), Berger e Luckmann (2014), Dubar (2005), Schutz (1979), Meditsch (2010) e Setton (2005).

A seguir, no terceiro capítulo, denominado “O conhecimento na escola e no jornalismo”, abordo a apreensão, assimilação e apropriação de conhecimentos (das quais resultam aprendizagens) pelos indivíduos. Nesse momento exponho as proposições sobre desenvolvimento e aprendizagem de Jean Piaget (1995), focadas nos indivíduos, e de Lev Vygotsky (2003), que observa o social, além de apresentar uma discussão sobre aprendizagens educativas e contextuais a partir de Braga e Calazans (2001).

Intitulado “O fazer-saber na escola e no jornalismo”, o quarto capítulo da tese focaliza **os procedimentos metodológicos** adotados no estudo e sua **pesquisa de campo**, com entrevistas com especialistas nas áreas da comunicação/jornalismo e da educação. Por ser uma pesquisa de perfil qualitativo, os passos metodológicos são constituídos a partir de entrevistas semiestruturadas em profundidade junto a três perfis de interlocutores: 1) especialistas em comunicação e/ou jornalismo, 2) especialistas em educação e, ainda, 3) especialistas com formação e atuação concomitante nas áreas da comunicação/jornalismo e da educação.

As entrevistas foram transcritas, suas informações foram categorizadas e cotejadas, avançando-se, a seguir, para as análises de seis categorias previamente definidas: contrato comunicativo (CHARAUDEU, 2013), sistemas peritos (GIDDENS, 1991; MIGUEL, 1999), autoridade atribuída (BOURDIEU, 1989; FREIRE; SHOR, 1987; CARLSON, 2017; MOREIRA, 2016; KOVACH; ROSENSTIEL, 2004), dispositivos e formatos (FILATRO; CAIRO, 2015; FISHER, 1997; 2002; PEREIRA Jr., 2006), conhecimento sobre os auditórios (MEDITSCH, 2007; PEREIRA Jr.; ROCHA; SIQUEIRA, 2010; PEREIRA Jr., 2006;

---

excesso de sua parte. Essa postura do CEPESH-UFSC se constituiu em uma forma de cerceamento quanto às escolhas feitas para a realização da pesquisa, pois se pretendia entrevistar sujeitos em suas condições de pessoas físicas, desvinculados de instituições. Condicionar a aprovação da realização de entrevistas à subordinação laboral dos eventuais entrevistados se constitui, entendo, em uma forma de violência. Esta atingiu diretamente a mim, como pesquisadora, mas poderia ter surtido efeitos negativos junto aos potenciais sujeitos entrevistados. Registro, assim, meu desacordo com a postura do CEPESH-UFSC, neste caso em específico, e me associo aos demais pesquisadores que entendem ser urgente a inserção de membros da área da comunicação nos comitês de ética das instituições que realizam pesquisas com seres humanos.

SCHMITZ et al., 2015) e finalidades da socialização de conhecimentos (GROTH, 2006; GENRO FILHO, 2004; REGINATO, 2019).

A partir das análises e buscando integrá-las ao referencial teórico apresentado nos capítulos precedentes, no quinto capítulo, avança-se para a discussão sobre “A socialização de conhecimentos pela escola e pelo jornalismo”. O capítulo contém também as considerações finais, quando avalio o processo de desenvolvimento da tese, aponto de que forma os objetivos propostos foram alcançados, indico lacunas eventualmente identificadas e pontos a serem explorados em estudos futuros.

Assim, esta tese busca compreender as especificidades da socialização de conhecimentos operada pelo jornalismo, estabelecendo um comparativo com o fazer-saber do ensino formal. Com uma roupagem peculiar, as informações e conhecimentos colocados em circulação e socializados por meio do jornalismo incorporam uma responsabilidade sem par no contexto coletivo. Nesse aspecto, aspira-se a que seus resultados sensibilizem e mobilizem seus profissionais para que atentem para a qualidade de suas produções e, especialmente, para aquilo que revelam ou tem o potencial de acionar no meio social.

## 2 CONHECIMENTO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO

Para contextualizar o cenário em que esta pesquisa se insere, o qual atenta para a discussão entre as afinidades e diferenças entre as práticas de socialização de conhecimentos presentificadas entre as agências do jornalismo e do ensino formal, é preciso indicar o que se compreende que sejam as diferentes leituras em torno da expressão conhecimento – este é o propósito deste capítulo inicial. Para isso, ele está dividido em quatro partes. Na primeira delas, é recuperada a principal concepção que orienta esta pesquisa, vinculada à fenomenologia.

Evidencia-se que a complexidade e a intersubjetividade são elementos estruturantes comuns a ambos os campos aqui considerados, caracterizando, desde a origem, uma das possíveis interfaces de diálogo entre eles. As discussões relativas às diferentes agências de socialização de conhecimentos também são introduzidas neste capítulo. A pretensão é permitir que a apropriação do conceito situe o panorama a partir do qual o conhecimento é tematizado. Posteriormente, busca-se avançar na caracterização e na indicação dos condicionamentos que cortam o conhecimento no e por meio do jornalismo e o conhecimento do e por meio do ensino formal, destacadamente realizado no contexto escolar.

### 2.1 NATUREZA E INTERSUBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO

Em *Sete saberes necessários para a educação do futuro*, de 1999, Edgar Morin apresenta algumas daquelas que ele entende serem as lacunas a serem preenchidas para que a educação tenha êxito. A primeira delas se refere ao termo conhecimento e ao entendimento do que este substantivo significa. Ao tratar de “Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”, Morin (1999, p. 1, tradução livre) afirma ser “muito revelador o fato de que a educação, que é o que tende a comunicar conhecimento, permaneça cega para o que é o conhecimento humano”<sup>4</sup>, repleto de disposições, imperfeições, dificuldades e, também, tendências ao erro e à ilusão. O autor alude ao fato de que a educação não se preocupa, em absoluto, em dar a conhecer o que seja o saber. Wolfgang Downsbach (2013, p. 6, tradução livre), por sua vez, no artigo “Journalism as the new knowledge profession and consequences for journalism education”, afirma que “o conhecimento é a base para o funcionamento da coletividade, porque o conhecimento compartilhado constitui a base para a comunicação e ação comum em uma

---

<sup>4</sup> Do original: “Es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano” (MORIN, 1999, p. 1).



sociedade”<sup>5</sup>. Em sua perspectiva, é a circulação desse conhecimento, por meio da socialização, que torna possível o convívio e o avanço da vida nesse ambiente.

Para esta pesquisa, se considera a definição do conhecimento vinculada a fenomenologia. A expressão originou-se no século XVIII e faz referência ao estudo descritivo dos fenômenos, da forma como eles se apresentam à consciência humana. Contrapondo-se ao positivismo, foi incorporada como corrente filosófica entre o fim do século XIX e início do século XX por Edmund Husserl, na Alemanha.

A fenomenologia “pode ser entendida como um método” a partir do qual, nas atividades de pesquisa, descreve-se “de forma intuitiva a realidade, ou fenômenos, através dos sentidos”. Ela objetiva “expressar a natureza essencial das coisas percebidas” (SURDI, 2008, p. 20). Nas palavras de João Carlos Correia (2005, p. 33), “a Fenomenologia pode ser entendida como uma tentativa radical para ir além das mais simples suposições básicas, apresentando-se como uma espécie de filosofia primeira que questiona a própria ideia de conhecimento”. A partir de seu escopo, há um direcionamento “às próprias coisas, aos fenômenos e às formas como elas nos aparecem”. Ainda de acordo com Correia (2005, p. 12):

[Alfred] Schutz foi um correspondente privilegiado e um interlocutor de Edmund Husserl. Respondendo a muitas inquietações que se perfilhavam sobre a natureza da intersubjetividade no trabalho de Husserl, [Schutz] levou por diante um interessante projecto de fundamentação fenomenológica da sociologia compreensiva, tentando desenvolver uma teoria da acção social, investigar a natureza da intersubjetividade e da construção social do conhecimento e a Etnometodologia de Garfinkel (Garfinkel, 1967), o pensamento de Goffman e de Giddens, ou a obra de Peter Berger e de Thomas Luckmann.

Quando se aborda o conhecimento a partir do âmbito científico, maior valor é atribuído à objetividade frente a fatores de ordem subjetiva. Uma concepção lógica e racionalizante de produtos e processos é a que prevalece quando se trata do conhecimento vinculado exclusivamente à ciência. De outra parte, tudo aquilo que se origina no campo da subjetividade e se vincula estreitamente ao comportamento humano é tomado como algo acessório e passível de desconsideração.

Num dos modelos teóricos mais conhecidos, o conhecimento é apresentado como o resultado do processamento (computação) de tais informações. Em consequência, quando se investiga o modo como ele ocorre [...] a objetividade é privilegiada e a subjetividade é descartada como algo que poderia comprometer a exatidão científica.

---

<sup>5</sup> Do original: “[...] knowledge is a basis for the functioning of societies, because shared knowledge forms the basis for communication and common action in a society” (DONSBACH, 2013, p. 6)

Tal modo de pensar se chama representacionismo, e constitui o marco epistemológico prevalente na atualidade em nossa cultura (MARIOTTI, 2011, p. 7-8).

Vinculado à produção científica de matriz clássica, o representacionismo caracteriza-se pela fragmentação de perspectivas e sua exploração à exaustão, pois desconsidera fatores que extrapolam a dimensão objetiva do mundo. Paralelamente a essa visão, Humberto Maturana e Francisco Varela (2011) argumentam em prol do reconhecimento do ser humano como um ente autônomo, o qual, em interação com seu meio, torna-se tanto produtor quanto receptor de conhecimentos. Para os autores, é preciso ampliar o rol de variantes que integram o cenário em que a produção de conhecimento ocorre, adicionando fatores que transcendam a superfície palpável e material que compõe tal contexto para considerar perspectivas de ordem subjetiva e que também participam da construção do conhecimento produzido em sociedade pelos sujeitos.

Em linhas gerais, essa teoria sustenta que é preciso levar em conta não apenas a objetividade, mas também a subjetividade do observador, que havia sido preterida pelos modelos teóricos representacionistas de ciência cognitiva. Ou seja, pretende lançar uma ponte sobre o fosso que separa a ciência (o universo da objetividade) da experiência humana (o domínio da subjetividade) (MARIOTTI, 2011, p. 16-17).

Pelo menos desde o Renascimento, o valor atribuído ao conhecimento científico é habitualmente maior do que o vinculado ao conhecimento ordinário, atrelado aos demais saberes existentes, tidos como vulgares e menos prestigiados. Na contemporaneidade, a ideia de uma hierarquia dos diferentes tipos de conhecimentos existentes é algo que se mantém. Para isso, desconsideram-se fatores de matiz opaco presentes nas negociações e convenções que ancoram as diretrizes relativas à produção do conhecimento.

Nas ciências sociais aplicadas e nas ciências humanas, o conhecimento tem contornos menos precisos, mas igualmente relevantes para a vida em sociedade. No horizonte dessa abordagem, “não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos” (MATURANA; VARELA, 2011, p. 33).

Ao mesmo tempo, “o mundo da vida cotidiana” é, simultaneamente, “a cena e o objeto das ações e interações humanas”. Presente ao longo de toda a discussão da tese, o conceito de vida cotidiana é amplamente abordado e referenciado por autores como Lefebvre (1991), Luckács (1974; 1979) e De Certeau (1994). A discussão sobre suas diferentes abordagens, no entanto, escapa às problematizações centrais deste estudo, motivo pelo qual ele é apresentado apenas a partir de sua apropriação feita por Schutz (1979).

Uma via para compreender o que seja o conhecimento, ou pelo menos mais um modo de visualizá-lo, é a intersubjetividade. Ao abordar o conhecimento nessa perspectiva, Alberto Cupani (2018, p. 43) revela que tanto a partir da objetividade quanto da subjetividade não há interesse, *a priori*, em se buscar uma via de integração entre essas duas dimensões. A indisposição para um diálogo é o que “explica também a dificuldade para [se] admitir a validade de conhecimentos interdisciplinares”. Importa observar, como sugere Teun Adrianus van Dijk (2005, p. 18) que, diante da existência de diferentes tipos de conhecimento, “o que necessitamos é de uma teoria do conhecimento ampla e multidisciplinar, e baseada nela uma sofisticada teoria sobre o papel do conhecimento na produção e compreensão do discurso” – algo oportunizado pela intersubjetividade.

Para Paulo Freire (1979, p. 65), pela intersubjetividade “se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto”. No entendimento de Ernani M. Fiori (1985, p. 10-11), “a intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização”.

Essa noção de intersubjetividade é capital para este estudo, pois é a que mais bem se ajusta às reflexões aqui apresentadas e que se relaciona ao que constitui o mundo da vida, lugar em que se identifica o conhecimento cotidiano de que trata o jornalismo. Desenvolvido por Husserl, o conceito “mundo da vida” (*Lebenswelt*) se relaciona à ideia de atitude natural. Sua definição surge “como mundo da evidência e da experiência quotidianas, por oposição ao mundo quantificado da ciência moderna”. Para Husserl, o mundo da vida é “aquele que nos é verdadeiramente dado como perceptível, o mundo da experiência real ou possível” (HUSSERL apud CORREIA, 2005, p. 36). Nesse raciocínio, a atividade jornalística profissional e as práticas dela decorrentes assumem esse perfil intersubjetivo, pois “experimentamos o mundo com outros e através dos outros” (CORREIA, 2005, p. 20), num processo interativo em constante conformação.

Assim, como a realidade não pode ser completamente distinta do modo como os actores a interpretam, a interiorizam, a reelaboram e a definem histórica e culturalmente, a objectividade como produto autónomo entra em crise, passando a ser um produto social intersubjectivo (CORREIA, 2005, p. 132).

A própria teoria da comunicação de Alfred Schutz, como recupera Correia (2005, p. 16), “inclui uma concepção de natureza humana e da sua relação com o mundo da vida que privilegia a intersubjetividade”. Nesse aspecto, a linguagem assume um “papel essencial”, pois toda a “acção social é sempre dirigida a outrem” (CORREIA, 2005, p. 16), ou seja, a

intersubjetividade está permeada de interação. O conhecimento cotidiano dela decorrente, e que incorpora essa interdisciplinaridade, também.

Pensar a partir de uma perspectiva que considere a intersubjetividade, portanto, é uma alternativa que valida uma nova forma de abordar o conhecimento produzido em sociedade – inserindo-se aí o jornalismo. Com ela, é admissível reconhecer não a dicotomia entre objetividade e subjetividade, mas a possibilidade de se avançar rumo a novos patamares de discussão em torno do que seja o conhecimento (MEDITSCH, 2007). Do escopo da intersubjetividade floresce um paradigma novo; dele fazem parte critérios específicos para estimar o que venha a ser o conhecimento e igualmente se abre espaço para uma leitura mais panorâmica em relação a ele.

Referindo-se à teoria da comunicação de Alfred Schutz, Correia (2005, p. 124, grifo no original) assevera que a intersubjetividade:

é a gênese do significado comum dos actos sociais. Porém, como faz questão de assinalar Saperas (1993), a intersubjetividade exige, nas sociedades contemporâneas, o reconhecimento da acção dos *media*. Com efeito, para Schutz, “a linguagem e a comunicação desempenham um papel fundamental na construção social da realidade”. Esta só existe na medida em que a comunicação permite que exista um mecanismo de relação (de interacção) entre os indivíduos. Segundo o autor, a realidade quotidiana se nos manifesta como realidade presente num dado momento (aquele em que o actor social inicia a sua atividade de interacção), isso deve-se à possibilidade de se estabelecer uma comunicação contínua com a alteridade: a linguagem e aquilo que a constitui formam uma dimensão essencial da realidade quotidiana, pois fundam a interacção de cada actor com a alteridade dos demais actores sociais. A linguagem manifesta-se-nos, desta perspectiva, como um elemento-chave que determina que a realidade quotidiana se imponha como uma realidade já construída previamente à acção exercida por um indivíduo: na linguagem e na comunicação encontramos o fundamento da socialização.

O contexto da intersubjetividade é, como evidencia Correia (2005), o espaço do qual emerge o conhecimento produzido no cotidiano. Mais do que isso, é no esteio da intersubjetividade que se reconhece a existência e, principalmente, a ação das diferentes mídias. Miquel Rodrigo Alsina (2009, p. 20) reitera o caráter “socialmente determinado e intersubjetivamente construído” do jornalismo, o que leva a sua própria legitimação. De acordo com Bernhard Poerksen (2011, p. 5, tradução livre), o perfil do conhecimento intersubjetivo é “não o resultado de um pensamento que possa ser transferido para outro lugar, mas o evento, o pensamento ligado ao observador”, e este se relaciona “a situações e atmosferas particulares,

que são essenciais para que o conhecimento e a percepção venham à vida e tornem-se úteis a todos”<sup>6</sup>.

O conceito de complexidade de Edgar Morin permite uma melhor compreensão do entorno em que se situa a definição sobre o que seja o conhecimento. Para Morin (1999; 2006), o conhecimento relevante precisa enfrentar a complexidade do contexto que alicerça sua estrutura, tecida a partir de elementos diversos, indissociáveis, interdependentes, interativos e inter-retroativos. O sociólogo francês propõe que “o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas” integram-se para fazer avançar o conhecimento, o qual caracteriza-se, então, pela “união entre unidade e multiplicidade” (MORIN, 1999, p. 17, tradução livre)<sup>7</sup>.

Maturana e Varela (2011) sugerem que sejam evitados os extremos objetivista e idealista sobre o conhecimento e que se avance rumo a uma compreensão mediana dessas propostas. Essa leitura converge com o paradigma da complexidade e busca situar o conhecimento como um recurso básico para o desenvolvimento social em todas as esferas. Nesse contexto, é importante considerar que inexitem certezas absolutas quanto à produção de conhecimento, visto que ele está sempre em desenvolvimento e pode, desde que com argumentos plausíveis e bem fundamentados, ser refutado, criticado, confirmado ou superado.

Como lembra Cupani (2018, p. 255, grifo no original), “em *toda* aspiração ao conhecimento, somos limitados e estamos condicionados. [...] o decisivo é aqui assumir a subjetividade epistêmica” inerente a cada escolha feita pelo pesquisador e os desígnios operados em sua trajetória investigativa. A subjetividade epistêmica de que trata Cupani (2018) se refere à consciência do sujeito; trata-se de sua percepção frente a um fato/dado objetivo e/ou racional presente em seu horizonte e que integra concepções objetivas e subjetivas num mesmo instante.

A subjetividade epistêmica representa a superação da subjetividade desarmada descrita por Paulo Freire (1995). Ao se referir à construção do conhecimento a partir de uma dimensão mais próxima do cotidiano das pessoas e desprovida da rigurosidade característica aos processos de construção do conhecimento a partir da ciência, o educador afirma que não se pode ignorar o saber oriundo do senso comum, ou seja, não se pode “tentar superá-lo sem passar

---

<sup>6</sup> Do original: “no thingified result of thinking that may be transferred elsewhere but na event of thought, tied to na observer, related to particular situations and atmospheres, wich are essential for knowledge and insight to come to life and become useful at all” (POERKSEN, 2011, p. 5).

<sup>7</sup> Do original: “el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidade” (MORIN, 1999, p. 17).

por ele” (FREIRE, 1992, p. 84). Sua validade parte de uma perspectiva que reconhece a importância da curiosidade espontânea do sujeito na sua busca por acesso ao conhecimento.

A partir de uma visão intersubjetiva, a validade do conhecimento produzido relaciona-se diretamente ao compromisso ético e às atitudes dele decorrentes. Como propõem Maturana e Varela (2011, p. 267, grifos no original),

**O conhecimento do conhecimento obriga.** Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o **mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos.

O conhecimento não pode ser tomado como algo absolutamente “objetivo” ou “universal, sendo ideológicos os argumentos que pretendem o contrário” (CUPANI, 2018, p. 244). No âmbito da pesquisa em ciências sociais e, no caso deste estudo, especialmente quando se trata de jornalismo, parte-se da perspectiva que toma como pressuposto o fato de o conhecimento por ele mobilizado possuir aspectos objetivos, mas que estão imersos em um cenário de subjetividades. A ótica intersubjetiva, portanto, orienta a visão a partir da qual se concebe o conhecimento cotidiano, aquele diretamente vinculado ao jornalismo em suas práticas.

No ambiente social circulam diferentes tipos de conhecimentos. Eduardo Meditsch (1992, p. 55, grifo no original) explicita as diferenças entre o conhecimento oriundo da ciência clássica e o produzido a partir do jornalismo ao propor que:

A partir das finalidades e dos usos que tiveram na história, ciência e jornalismo desenvolveram suas lógicas próprias e suas metodologias específicas. A Ciência se transformou em *as* ciências e o Jornalismo, embora não tenha deixado de se especializar, não descartou o generalismo. Pelo contrário, encontra neste generalismo uma de suas principais funções sociais: a de manter a comunicabilidade entre o físico, o advogado, o operário e o filósofo.

Todos esses conhecimentos, para que possam se estabelecer, são processados e colocados em movimento por inúmeros indivíduos e instituições. Após a ação/interação para com eles descrita é que ocorre sua socialização. Anteriormente a esse processo, no entanto, é preciso buscar compreender o modo como os tipos de conhecimento são apreendidos e/ou assimilados pelos diferentes atores sociais. É sobre esse ponto que se avança a seguir.

## 2.2 AS DIFERENTES INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS

O conceito de socialização é central para esta pesquisa. Para tratar dos processos de socialização e relacioná-los ao conhecimento, primeiro é necessário recuperar o que ela é. A leitura a partir da qual se trata do termo socialização aqui remete a Peter Berger e Thomas Luckmann (2014), entretanto, anteriormente a esses autores, esse tema já era objeto de estudo da sociologia. Projetando uma perspectiva mais ampla sobre a socialização, Tamara Grigorowitschs (2008, p. 37) propõe que:

os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.).

“Adequar(-se) à vida em grupo, com percepção de direitos, limites, solidariedade etc. numa sociedade; agrupar(-se) ou integrar(-se) em sociedade” (AULETE, 2020) ou “processo pelo qual o indivíduo, no sentido biológico, é integrado numa determinada comunidade e desenvolve o espírito de solidariedade e de cooperação” (MICHAELIS, 2015) – essas são, respectivamente, as definições dicionarizadas do verbo socializar e do substantivo socialização. O significado do termo também remete à ideia de tornar coletivo, promover a partilha. Igualmente, alude àquilo que significa civilizar.

Ao tratar do contexto norte-americano, Marie Jahoda (1996, p. 711) indica que “não existe uma teoria unitária da socialização, embora muitos estudos realizados sob cada rótulo disciplinar fossem, até meados do século [XX], muito influenciados pela teoria psicanalítica”. Historicamente, no entanto, duas tradições distintas voltam-se à discussão da socialização: uma advinda do funcionalismo e outra vinculada à matriz do interacionismo simbólico.

No funcionalismo, que se concentra especialmente na infância dos indivíduos, entende-se que “o ser humano recém-nascido” é uma espécie de “lousa em branco (ou tábula rasa)” (EDGAR; SEDGWICK, 2004, p. 310). Nessa perspectiva, caso sua socialização fracasse, como consequência se conformaria um indivíduo mal adaptado ao entorno, com atitudes desviantes e comportamento fora do padrão convencionalmente tido como normal.

A perspectiva do interacionismo simbólico, de outra forma, entende o indivíduo como um agente ativo no processo de socialização, o qual é, por sua vez, inacabado.

Essa interpretação da socialização reconhece o espaço que os indivíduos têm para negociar e contestar os valores e crenças com que são confrontados, numa batalha para encontrar o sentido das situações dentro das quais se encontram, e, conseqüentemente, uma batalha para entender e interpretar as próprias autoidentidades (EDGAR; SEDGWICK, 2004, p. 311).

Nesta pesquisa, de modo complementar à perspectiva fenomenológica, são mobilizados preceitos vinculados à perspectiva do interacionismo simbólico, pois suas proposições, por serem marcadamente dialógicas, têm um caráter que se entende ser mais próximo ao que é encontrado no cotidiano da vida em sociedade. Considera-se, ainda, que as relações interpessoais assumem um protagonismo acentuado para a construção das diferentes realidades identificadas no contexto social, outro fator que contribui para essa definição.

Além dos vínculos recém-mencionados, a socialização também está relacionada àquilo que circula no ambiente social, ou seja, à informação (a qual pode se referir aos valores, sentimentos, saberes dos sujeitos) que reveste o conhecimento nela implícito ou que dela decorre. Por meio da comunicação interpessoal, a socialização se estabelece e é a partir da discussão sobre essa interação mútua, inerente às sociedades e que participa de modo ativo de sua própria composição, que o conceito de socialização é compreendido.

Grigorowitschs (2008, p. 40, grifo no original) propõe ainda que:

os processos de socialização podem ser compreendidos como um compêndio de interações entre seres humanos, das quais estes participam ativamente e assim tornam-se membros de determinada sociedade e cultura. Por meio de tais processos, os indivíduos internalizam uma série de valores, formas de agir e maneiras de pensar e ao mesmo tempo desenvolvem seu *self* individual em uma relação de interdependência e ao mesmo tempo de conflito com os valores socioculturais que lhes são oferecidos (Hillmann, 1994); esses processos ocorrem quando se estabelecem correspondências entre a realidade objetiva (mundo social) e a realidade subjetiva (identidade pessoal).

A socialização humana, ao envolver aspectos da individualidade das pessoas, das interações tecidas em seus ambientes e as características inerentes às relações aí estabelecidas, conforma-se como um processo repleto de intercâmbios e trocas. Trata-se de uma construção paulatina e negociada – ainda que aqueles que dela participam façam isso de modo espontâneo, sem racionalização.

Aos poucos, por meio de trocas e relações interpessoais, os sujeitos podem modificar seus entendimentos e percepções sobre de si próprios e também sobre seu entorno (espaço dinâmico, não fixo); tais transformações costumam ser sutis e cumulativas. A socialização



constitui-se, assim, em um processo aberto e variável de pessoa para pessoa; ocorre de maneira não planejada e/ou previsível, pois depende das particularidades de cada situação.

**A socialização é um processo de aprendizagem** que se apoia, em parte, no ensino explícito e, também em parte, na aprendizagem latente – ou seja, na absorção inadvertida de formas consideradas evidentes de relacionamento com os outros. Embora estejamos todos expostos a influências socializantes, os indivíduos variam consideravelmente em sua abertura deliberada ou involuntária a elas, desde a mudança camaleônica em resposta a toda e qualquer situação nova até a completa inflexibilidade (JAHODA, 1996, p. 711, grifos meus).

A socialização vem sendo estudada, desde seus primórdios, por teóricos como Émile Durkheim (1858–1917), considerado o pai da sociologia da educação e, depois e/ou concomitantemente a ele, por autores como Georg Simmel, George Mead, Max Weber, Jürgen Habermas, Talcott Parsons, Peter Berger e Thomas Luckmann, dentre outros. Estes, ainda que com entendimentos peculiares sobre as reflexões de Durkheim, lhe são, de algum modo, tributários (SETTON, 2005). São apresentadas, a seguir, algumas de suas contribuições.

Durkheim defendia que a educação é um dos principais instrumentos socializadores da sociedade. Discípulo de Auguste Comte (1798–1857), ele argumentava em prol do desenvolvimento de um consenso social, alcançável por meio da educação e suas práticas socializadoras (de valores, crenças, hábitos, etc.). Carlos Lucena (2012, p. 303), ao recuperar os postulados de Durkheim acerca das atividades educativas, revela que, para esse autor (inspirado nas ideias do filósofo inglês John Locke [1632–1704]), a educação assumiria o papel de inserir os homens, desde a mais tenra idade, no contexto social e ajustar seu comportamento às expectativas do meio para “torná-los conscientes das normas que devem orientar a conduta de cada um e do valor imanente e transcendente das coletividades que cada homem pertence ou deverá pertencer. A educação visa criar no homem um ser novo”. Locke entendia o ser humano como uma “tábula rasa”. Para ele, através da observação e repetição de processos, ocorreria a formação da consciência humana. Isso significa que, em sua perspectiva, uma ótica reprodutivista era plenamente possível e alcançável.

Neste início de terceira década do século XXI, no entanto, a visão de um perfil comportamental idealizado, absolutamente ajustado às convenções sociais, vem sendo desconstruída dada a diversidade de elementos que compõem a sociedade. O homem novo ao qual Durkheim se referia é uma pessoa que se adapta e aceita as convenções estabelecidas e que, “desejando melhorar a sociedade, [...] melhora a si mesmo”. Nesse sentido, a “ação

exercida pela educação não tem por objeto comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo humano” (LUCENA, 2012, p. 303).

Contemporâneo a Durkheim, Georg Simmel (1858–1918) entende, por sua vez, conforme Grigorowitschs (2008, p. 36), que “qualquer forma de interação entre seres humanos deve ser considerada uma forma de socialização”. Agrega-se a isso o fato de esse mesmo ser humano se constituir a partir de uma gama variada de elementos, com “conteúdos, forças e possibilidades sem forma; com base nas suas motivações e interações”. Paralelamente à sua existência, o ser humano integra o ambiente compartilhado com seus pares e acaba se socializando. Assim, como proposto por Isabela Rezende Bahia e Luiz Oosterbeek (2014, p. 140), a socialização constitui-se “como uma práxis mesclada de atributos sociais, culturais, inter-relacionais, entre o sujeito e o mundo que o cerca”. Simmel (2006, p. 17) entende que “os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem sobre os outros”.

George Mead (1863–1931) entende que a socialização é a construção de uma identidade social a partir da interação com o(s) outro(s). Na obra *Mind, self and society* (1934), ele introduz os conceitos que orientam sua leitura da comunicação como elemento base para estabelecer relações comunitárias entre entes socializadores e socializados. De acordo com o sociólogo francês Claude Dubar (2005, p. 116), para Mead, a socialização é uma “construção progressiva da comunicação do Si-mesmo como membro de uma comunidade, participando ativamente de sua existência e, portanto, de sua transformação”.

Para Mead, a socialização ocorre em três etapas. A primeira seria a assunção, por parte da criança, dos papéis desenvolvidos por seus entes próximos (os chamados “outros significativos”) em situações contextuais novas (os chamados jogos livres), criadas por ela (criança) para lidar com as informações novas que se associam ao seu viver. Na etapa seguinte, a criança assume o papel de alguém que efetivamente participa do jogo, se adapta ao convívio e às regras instituídas para participar de brincadeiras, por exemplo. Tal fase costuma ocorrer quando se entra na educação infantil. Finalmente, a terceira etapa da socialização se dá quando o indivíduo é reconhecido como membro das várias comunidades com as quais teve contato desde a infância e assume uma função ativa como sujeito dentro de seu contexto. Esse processo é permeado por diversas facetas que complexificam a relação de socialização descrita por cada pessoa, como a “dissociação de Si-mesmo”, mencionada pelo autor, que pode refletir sobre o modo como o sujeito enxerga a si próprio na relação com o seu entorno.

As definições de socialização “comunitária” (*Vergemeinschaftung*) e socialização “societária” (*Vergesellschaftung*) são as duas categorias de socialização consideradas por Max Weber. Na primeira forma de socialização, as ações do indivíduo são mais emocionais, há predomínio de uma relação social de solidariedade herdada, com costumes, crenças religiosas, sentimento de pertencimento comum e relações que remetem aos grupos familiares e outras formas de comunidade afetiva. Já na socialização societária, adotam-se ações de perfil racional quanto a valores e fins, as relações sociais estabelecidas são acordadas conforme interesses específicos, as convenções sociais têm primazia e os agrupamentos que a ela aderem têm um perfil com viés institucional, empresarial e/ou associativo. Ambas as categorias ocorrem de modo simultâneo, estabelecendo, cada uma, uma interface específica com a racionalização.

Os sociólogos Peter Berger (1929–2017) e Thomas Luckmann (1927–2016), referenciais para esta pesquisa, ao tratarem da socialização e das formas como ela se apresenta no contexto social, categorizam esse processo e propõem que a socialização ocorre a partir de duas etapas: a primária e a secundária. Berger e Luckmann (2014) entendem que a socialização contribui para a formação da identidade do indivíduo, uma vez que se trata da sua experiência particular na relação com aquilo em que se constitui no mundo da vida cotidiana. Este mundo tem caráter intersubjetivo e “apresenta-se como uma contínua partilha de significados e por uma naturalização que o impõem [ao indivíduo] como *realidade*, com suspensão de dúvida sobre seus processos de construção” (PONTE, 2005, p. 98, grifo no original). A visão de Cristina Ponte (2005, p. 98) é a que também se considera aqui, entendendo-se que é sobre “a realidade da vida quotidiana, percebida coletivamente como inquestionável e totalitária, que o jornalismo vai construir o seu campo lógico de intervenção discursiva, em diferenciação com os campos lógicos de outros mundos de experiência”.

Para Berger e Luckmann (2014), para que seja possível tratar da realidade dessa vida cotidiana na esfera social, é necessário considerar as formas de interação entre os indivíduos, as linguagens empregadas em seu contexto – as quais “permite[m] cristalizar a estabilizar a subjectividade” (PONTE, 2005, p. 98) – e também aquilo que se constitui no próprio conhecimento presente nessa ambiência (acessível por meio da circulação da informação).

Partindo das considerações da teoria fenomenológica de Alfred Schutz e compiladas por Helmut R. Wagner (1979), Berger e Luckmann (2014) recuperam alguns conceitos-base para estruturar sua proposta teórica sobre a construção social da realidade, aspecto diretamente relacionado à socialização. Schutz (1979) trata do “jogo entre os esforços do indivíduo para compreender o mundo social à sua volta e a preestruturação cognitiva desse mundo”

(WAGNER, 1979, p. 17) – decorre daí a incorporação de seus conceitos na obra referencial de Berger e Luckmann, cuja primeira edição é de 1966.

Da produção de Schutz (1979), merecem destaque para esta pesquisa os conceitos de “atenção à vida”, “mundo da vida”, “situação biográfica determinada” e “estoque” e “distribuição de conhecimento”, apresentados a seguir. Esses conceitos auxiliam na busca por compreender o cenário em que a socialização e suas diferentes agências se situam, pois:

O mundo da vida cotidiana é a cena e também o objeto de nossas ações e interações. Temos de dominá-lo e modificá-lo de forma a realizar os propósitos que buscamos dentro dele, entre nossos semelhantes. Assim, trabalhamos e operamos não só dentro do, mas também sobre o mundo (SCHUTZ, 1979, p. 73).

Para Schutz, o “princípio regulador básico de nossa vida consciente” é o que qualifica a expressão **atenção à vida** (SCHUTZ, 1979, p. 68). Tudo o que se refere aos processos conscientes do ser humano estrutura-se a partir desse conceito, pois ele trata:

[dos] aspectos do mundo que são relevantes para nós; articula o fluxo contínuo de nossa corrente de pensamento; determina a extensão e a função de nossa memória; nos faz, na nossa linguagem, ou viver nossas experiências presentes, dirigidas a seus objetos, ou voltar-nos em atitude reflexiva para as nossas experiências passadas e questionar seu significado (SCHUTZ, 1979, p. 68).

De maneira complementar, Schutz se refere ao conceito de **mundo da vida**. Aqui, o autor alude à estrutura intersubjetiva na qual o indivíduo se insere e que preexiste ao seu nascimento. Tal mundo intersubjetivo foi “vivenciado e interpretado por outros”, os predecessores, “como um mundo organizado” (SCHUTZ, 1979, p. 72). O indivíduo, ao longo de sua existência, acaba apropriando-se daquilo que já está instituído e estrutura o seu ambiente. Faz isso naturalmente, sem hesitar, questionar ou refletir sobre uma eventual diferença nessa conformação.

O modo como o indivíduo se apresenta e participa de seu ambiente social, além de ser marcada pela intersubjetividade, depende também de sua **situação biográfica**. Esta se relaciona, talvez mais do que ao contexto de espaço físico, temporal, de *status* e de função no sistema, à “posição moral e ideológica” (SCHUTZ, 1979, p. 73) assumida por cada pessoa. Relaciona-se, portanto, com as premissas que justificam a atuação do indivíduo em determinada direção ou não.

Estreitamente vinculado ao conceito de mundo da vida, o chamado **estoque de conhecimento** advém das experiências que o ser humano tem ao longo da vida, permitindo que

ele possa até mesmo prever o desenrolar de situações delineadas em seu horizonte. Para Schutz (1979, p. 75), esse estoque é “constituído de e por atividades anteriores de experiência de nossa consciência, cujo resultado tornou-se agora uma posse nossa, habitual”. Diferente do que possa parecer, esse estoque de conhecimento é incompleto e fragmentado, constituindo-se na “mera justaposição de sistemas de conhecimento mais ou menos coerentes e nem sequer compatíveis uns com os outros” (SCHUTZ, 1979, p. 231). Isso se deve ao fato de que cada indivíduo tem interesses particulares específicos, por vezes diversos dos de seus pares.

Ainda para Schutz, os conhecimentos em circulação na esfera social ocorrem a partir de três perfis tipificados de indivíduos: o experto, o homem da rua e o cidadão que procura estar bem informado. O conhecimento do “experto” caracteriza-se, basicamente, pelo perfil do especialista, ou, para aludir a Anthony Giddens (1991), ao perito; é aquele que investe em profundidade em determinada área. O conhecimento do “homem de rua” é funcional e caracteriza-se pela profusão de seus elementos constituintes, sendo não sistemático. Nele, o indivíduo usa “receitas” apreendidas no contexto social e que o orientam juntamente com seus “sentimentos e paixões” (SCHUTZ, 1979, p. 234-235) sobre ações a tomar. Por fim, o cidadão (que costuma estar) bem informado é o intermediário entre os outros perfis, sendo aquele que procura “opiniões razoavelmente fundamentadas” para compor seu repertório.

É considerando as definições conceituais acima, derivadas de Schutz (1979), que se pretende situar o contexto em que a socialização de conhecimentos ocorre. A par dessas definições, avança-se em direção à leitura feita por Berger e Luckmann (2014), autores que também se utilizam desses conceitos de Schutz (1979) para construir sua proposição teórica a respeito da construção social da realidade. Incorporar essas definições conceituais de Schutz (1979) é necessário para transitar no cenário em que o processo de socialização ocorre e, mais do que isso, para compreender a importância das agências que integram tal processo.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2014) entendem que a vida em sociedade acontece a partir de uma perspectiva dialética entre fatores de ordem objetiva e subjetiva para os indivíduos – nesse cenário estão presentes as definições conceituais apresentadas por Schutz (1979). Essa dialética, por sua vez, se constitui na relação entre três instâncias: a exteriorização, a objetivação e a interiorização.

A exteriorização é a manifestação, pela linguagem, de uma reflexão ou pensamento. A objetivação se exprime quando aquilo que era subjetivo ao sujeito (o pensamento) é verbalizado e/ou de algum modo manifesto e passa a fazer parte da realidade objetiva (mundo exterior ao sujeito). Por fim, a interiorização se estabelece com a apropriação de aspectos

presentes no mundo objetivo por parte do sujeito, quando este os incorpora em seu estoque de conhecimentos.

No âmbito do jornalismo, essa perspectiva também encontra aplicação, como explica Meditsch (2010, p. 40):

O relato de eventos não passa apenas por uma relação interna entre a subjetividade do locutor e a objetividade do mundo, mas também por processos exteriores e anteriores de construção da realidade que precisam ser levados em conta. Daí a utilidade da análise deste processo de construção para compreender o acontecimento jornalístico.

Esses processos ocorrem de modo concomitante, o processo de socialização. Berger e Luckmann (2014, p. 169) acabam por defini-lo como uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Nessa perspectiva, Poerksen (2011, p. 22, tradução livre)<sup>8</sup> propõe que “a realidade surge dentro da estrutura de uma sociedade”, sugerindo que “os indivíduos devem ser vistos como entidades [...] formadas pela sociedade e por sua cultura”, ou seja, as pessoas observam o mundo a partir dos “olhos de seus grupos, veem o mundo contra o pano de fundo de suas origens” e, sim, “podem ser influenciados” por essas vinculações e submeterem-se a “impressões externas” presentes nesse contexto.

Rodrigo Alsina (2009, p. 19) reitera que, para Schutz, “a pessoa é um ser social”, o que a faz dispor de uma consciência social embasada na sua vida cotidiana, composta por simbolismos partilhados entre e com outros sujeitos. Deriva dessa conjugação o “mundo intersubjetivo” inerente às percepções e trocas que ocorrem entre os sujeitos em socialização. Desta forma, é mais acessível a comunicação e compreensão entre pessoas que partilham dos mesmos referenciais ou “sistema de significados”.

A socialização, na visão de Berger e Luckmann, ocorre em duas etapas temporais distintas às quais cada um dos indivíduos é submetido, a primeira e a segunda socialização. Para os autores, a primeira socialização ocorre durante a infância, “em virtude da qual [o indivíduo] torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 169). Nesse momento ele participa (quando em condições ideais) de um ambiente familiar, aprendendo e internalizando, por meio do convívio com entes próximos, os hábitos e convenções daquele

---

<sup>8</sup> Do original: “In this view, reality arises within the framework of a society – and this means that individuals must be seen as entities that can be formed by their society and their surrounding culture. They observe with the eyes of their groups, they see the world against the background of their origins, they are certainly not monads but they can be influenced, in many events, and they are extremely susceptible to external impressions” (POERKSEN, 2011, p. 22).

agrupamento. Essa primeira fase derivaria da relação da criança com a linguagem (falar, ler e escrever, respectivamente) e com o reconhecimento de “um eu” e “um mundo” já estabelecidos (DUBAR, 2005). Esse “mundo” apresenta regras, códigos e convenções socialmente determinadas e é com ele que o “eu” interage cognitivamente.

De maneira inicial esse relacionamento se dá no âmbito mais restrito da família, avançando, a seguir, para uma esfera maior, habitualmente materializada pela escola (onde a socialização primária ainda se faz fortemente presente) e seus principais agentes socializadores, os adultos. Para Meditsch (2010, p. 27), essa socialização secundária “ocorre principalmente através dos sistemas pedagógicos especializados. É ‘secundária’ porque agrega um submundo à realidade dominante internalizada pela ‘socialização primária’, mas não a substitui totalmente”. A seguir, quando da inserção do indivíduo no ambiente social mais amplo e também no mundo do trabalho, o que continua ocorrendo é a socialização secundária. Nela, a pessoa integra-se a um contexto mais amplo, o qual “introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 169).

É importante observar, no entanto, que “a socialização nunca chega ao fim. O que acontece numa biografia normal é apenas que a intensidade e o alcance da socialização diminuem depois da primeira fase da infância” (BERGER; BERGER, 2004, p. 181). Nesse sentido, na relação do ser humano com a coletividade, tanto na socialização primária quanto na secundária, estão presentes, dentre outros, elementos de ordem social, psicológica, cultural, política e econômica; todos eles interferem e surtem efeitos nos processos de socialização.

É nesse momento que pode ocorrer a chamada **ruptura biográfica** (DUBAR, 2005), ou seja, a possibilidade de os entendimentos já apreendidos e tidos como básicos pelo indivíduo serem colocados sob suspeita e novas perspectivas apresentarem-se em seu horizonte. Cria-se, assim, uma possibilidade de mudança e transformação, ainda que singela, na relação do indivíduo com seu meio social, pois, a partir da interação entre um ou mais atores sociais, pode-se passar a considerar outras perspectivas para além das próprias daquela pessoa ou de seu grupo primário.

A socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade “geral” construída no fim da socialização primária. Entretanto ela pode transformar a identidade “especializada” em outra, mesmo muito diferente, em condições institucionais bem definidas. É necessário precisar quais relações unem a identidade “geral” (e o “mundo” correspondente) resultante da socialização primária às identidades “especializadas” (e os “mundos” associados) construídas, desconstruídas, reconstruídas ao longo da socialização secundária (DUBAR, 2005, p. 125).

Ao se inserir em um contexto que transcende seu ambiente próximo, o indivíduo passa a conviver com outros entendimentos e posições. As “socializações secundárias” podem, então, levar a pessoa a questionar “as hierarquias e os saberes da socialização primária” (DUBAR, 2005, p. 126), os quais, até então, eram tidos como legítimos e/ou exclusivos. Dubar (2005, p. 127) indica que é graças à socialização secundária que ocorrem contestações frente ao que já foi estabelecido e sedimentado na socialização primária para, a partir disso, ser possível “uma transformação social não reprodutora”.

Uma transformação social tornada possível após a socialização secundária não significa, entretanto, que toda mudança seja necessariamente fecunda. A perspectiva aqui apresentada versa no sentido de que seja possível uma adaptação ao contexto social no qual o indivíduo se situa para sua mais harmoniosa inserção e ação nesse meio.

Somente a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de, por sua vez, se transformarem por meio de uma ação coletiva eficaz, ou seja, duradoura. [...] também é preciso assegurar a existência de um aparelho de informação (socialização secundária) que permite a transformação das identidades de ator em um sentido que não se contente em reproduzir ou adaptar as identidades anteriores (DUBAR, 2005, p. 127-128).

Inserido nesse cenário, considera-se ainda a composição do chamado **acervo social de conhecimento** ao qual Berger e Luckmann (2014) se referem. Originalmente proposto por Schutz (1979), o conceito se constitui em uma espécie de repertório que os indivíduos acessam para, ainda que de modo inconsciente, subsidiar suas ações e/ou decisões.

O acervo de conhecimento é o conjunto de saberes, informações e operações do dia a dia de que o agente dispõe para interagir com o mundo, interpretá-lo e adaptar-se a ele. Obviamente, há situações nas quais o acervo de conhecimento é incapaz de decodificar e explicar a situação em que o agente se encontra, mas a vida social desenvolve-se na crença de que, se o conhecimento de um agente falha, existe sempre um outro agente capaz de interpretar o problema e lidar com ele (CORREIA, 2005, p. 92).

Esse repertório é tomado como aquilo que define o senso comum da sociedade, sendo construído na esteira das percepções, trocas e interações cotidianas.

Os agentes revalidam ou modificam os seus acervos de conhecimento, principalmente por meio do seu uso interactivo. Esse é o saber consolidado no processo de rotinização das experiências cotidianas e é o critério imediato para a tipificação (enquadramento) dos dados vividos em factos reconhecíveis e socialmente intercambiáveis (CORREIA, 2005, p. 93).



A socialização ocorre a partir das trocas interativas entre os atores sociais presentes no meio, sendo elementar para o compartilhamento de informações, das mais triviais às mais complexas, as quais poderão, uma vez reunidas, conferir sentido a determinado tema e permitir que a apreensão/assimilação de conhecimentos se efetive.

[...] a socialização sempre envolve modificações no microcosmo do indivíduo. Ao mesmo tempo, a maior parte dos processos de socialização, tanto primária quanto secundária, liga o indivíduo às estruturas complexas do macrocosmo. As atitudes que um indivíduo aprende através da socialização geralmente se relacionam com sistemas amplos de significados e valores que se estendem muito além da situação imediata (BERGER; BERGER, 2004, p. 181).

Desta forma, a produção de sentido, como expõe Rodrigo Alsina (2009, p. 273-174, grifo no original), é uma operação marcadamente

[...] complexa, cognitiva e emotiva, na qual intervém toda a bagagem enciclopédica (*background*) de uma pessoa e que poderíamos denominar como sendo seu universo referencial. [...] Portanto, o universo referencial que permite a construção de sentido, é uma matriz de significado individual que possui uma fundamentação social.

Meditisch aponta que, em sua obra seminal, Berger e Luckmann (2014) quase não mencionam o jornalismo (e a mídia como um todo). Nela, a atividade é quase completamente ignorada, sendo visualizada apenas como um índice do mundo real do qual os sujeitos se apropriam se e quando lhes interessa. Assim, “o jornal é visto como **um dos elementos** que ajudam o indivíduo a reconhecer o que é a realidade” (MEDITSCH, 2010, p. 23, grifos meus), concedendo orientações mais amplas que a perspectiva particular das pessoas. Berger e Luckmann, portanto, “jamais colocam a mídia numa posição central do processo” (MEDITSCH, 2010, p. 24) de construção social da realidade; nele o jornalismo é tão somente partícipe. Para aqueles autores, a conversa, o diálogo é o recurso mais importante para a conservação da realidade (MEDITSCH, 2010).

Em obra mais recente, intitulada *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*, conforme indica Meditsch (2010, p. 25), Berger e Luckmann afirmam que os meios de comunicação cumprem um papel de intermediação social. “Desta forma, ao se discutir a construção da realidade na perspectiva daqueles autores, deve ficar claro que, para eles, o jornalismo pode ser incluído entre os atores que contribuem significativamente para essa construção –, mas não como o ator único e nem mesmo como o principal”.

Complementando essa visão, Setton (2010, p. 107) enfatiza: “Partindo de um conceito amplo de educação, considero a hipótese de que a matriz de cultura midiática tem força e responsabilidades no processo de socialização atual, todavia não tem o monopólio na formação de nossa consciência”.

Apesar de o jornalismo não ocupar um lugar de destaque na discussão proposta por Berger e Luckmann (2014), entende-se que a ambiência da vida cotidiana, espaço em que se estrutura e é distribuído o acervo social de conhecimento, é exatamente o lugar em que o jornalismo se situa e desenvolve/empreende suas ações no mundo (ainda que nem tudo o que ocorre na vida social seja seu objeto). De acordo com Cristina Ponte (2005, p. 99, grifos meus), “não podemos deixar de situar o jornalismo como **lugar de seleção e de construção** desse acervo de conhecimentos, entre as escolhas do que é dito e do que é silenciado, de quem participa activamente na definição do conhecimento e de quem é ausentado desse processo”.

O jornalismo faz uso desse acervo social de conhecimentos para atualizar informações sobre alguns dos fenômenos reportados da realidade quando de sua ocorrência (de modo simultâneo ou imediatamente posterior a eles). De outra parte, o acervo social de conhecimentos é também um instrumento presente na vida escolar dos sujeitos, servindo de base e constituindo o cenário a partir do qual estudantes e professores construirão, de modo interativo e contextualizado, seus conhecimentos sobre as variadas disciplinas – naturalmente a partir de uma perspectiva particular específica.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a socialização dos indivíduos ocorre a partir de diferentes instituições e/ou agências. A primeira delas é a família ou grupo social do qual o sujeito participa de modo inerente. A seguir, surge a escola, que o introduz em uma ambiência nova, mas que compartilha as atribuições do socializar com a socialização primária assumida pela família. Uma terceira esfera de socialização se constitui a partir da integração do sujeito no ambiente social mais amplo, com sua participação em atividades de grupos de amizade e, ainda, na perspectiva do mundo do trabalho (DUBAR, 2005). Nessas esferas se fazem presentes a mídia como um todo e, igualmente, o jornalismo. A influência de todas essas agências, estruturadas a partir de peculiaridades contextuais, variam conforme cada indivíduo e/ou grupo social e assumem relevância incontestemente quanto ao modo como as relações humanas, suas convenções e acordos, suas disputas e negociações ocorrem. Assim, entende-se que diversas são as agências participantes da socialização dos indivíduos.

Para Maria da Graça J. Setton (2005, p. 336-337), é preciso reconhecer a “emergência da mídia como importante agência socializadora ou educadora”. Nessa perspectiva, o

jornalismo figura como uma agência de socialização, pois faz parte do contexto midiático. Sua particularidade, porém, está num contrato comunicativo midiático particular e num modo de conhecimento específico.

Para José Luiz Braga e Regina Calazans (2001, p. 42, grifos meus),

Em torno dessa estrutura sucessiva (básica – central – complementar), podemos visualizar ainda todas as disponibilidades **paraeducacionais** que, de algum modo, como uma nebulosa em torno de seu núcleo, formam agregações mais ou menos rarefeitas, na sustentação de necessidades e informação e **aprendizagem da sociedade** – bibliotecas, museus, publicações diversas, cursos por correspondência, bancos de dados, **jornais**, e tudo o mais que possa atender a expectativas de algum tipo de conhecimento. Trata-se, em suma, do conjunto de materiais simbólicos disponíveis e/ou em circulação na sociedade.

Ao tratarem das assim chamadas aprendizagens mediáticas, Braga e Calazans (2001, p. 91) reconhecem a circulação de “saberes, conhecimentos, processos de elaboração e transmissão de informações” no ambiente social para além dos muros escolares. Frente às demais formas de aprendizagem social (família, cultura e vida prática), as aprendizagens proporcionadas pelos meios de comunicação e pelo jornalismo, em específico, constituem um processo outro de aprendizagem. Nele, “com uma grande diversidade de escopos”, os “dados se oferecem já organizados – e se propõem como perspectivas sobre o mundo, como intencionalidade”.

É intrincada a relação entre as práticas de socialização de conhecimentos e os meios de comunicação. Para Braga e Calazans (2001, p. 64), “a aprendizagem social relacionada aos processos mediáticos” se estabelece “como se duplicasse, em outro nível e com outro contorno, os demais processos de aprendizagem já estabelecidos”. Quanto aos processos de socialização operados pelos meios de comunicação e a escola, os autores também consideram que seja necessário “perceber que temos aí dois sistemas [escolar e mediático] ao mesmo tempo complementares e em concorrência. Podemos dizer que esse conjunto de sistemas se encontra em construção” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 101).

Setton aponta que o início da instauração da mídia como agência socializadora, no Brasil, ocorre especialmente a partir dos anos 1970, “com o crescimento de um mercado de bens simbólicos”, o qual se tornou um “mercado difusor de informações e de entretenimento” e assumiu um “forte caráter socializador” (SETTON, 2005, p. 346). É possível que a indicação à década de 1970 feita pela autora derive do acesso acentuado a bens para o consumo midiático naquele período (rádio, TV, etc.). No entanto, outros autores têm um entendimento diverso ao

de Setton (2005), postulando que a inserção dos meios de comunicação no país remonta ao início do século XX<sup>9</sup>.

Instrumentalizado pela típica cultura de massa – hoje convertida, em grande medida, na cultura de nicho –, esse mercado “passa a difundir uma série de propostas de socialização” e acaba partilhando, “com a família e a escola, uma responsabilidade pedagógica” (SETTON, 2005, p. 346). Setton (2010, p. 10) também concebe a mídia como uma “matriz de cultura” fortemente presente no “universo socializador do indivíduo contemporâneo”. Desse universo o jornalismo é partícipe inequívoco, pois “o aprendizado das gerações atuais se realiza pela articulação dos ensinamentos das instituições tradicionais de educação” em associação com “os ensinamentos das mensagens, recursos e linguagens midiáticos” (SETTON, 2010, p. 24).

Com facilidade percebe-se o protagonismo dos diferentes meios de comunicação, e igualmente do jornalismo, no que se tange à socialização de saberes, conhecimentos, valores, percepções e opiniões no ambiente social. Correia (2005, p. 125) reconhece esse protagonismo dos *media*, pois estes ajudam “a consolidar estruturas de relevâncias em que se funda o conhecimento que os actores sociais têm do seu mundo partilhado”. Para o autor português, é dos “estudos comunicacionais e jornalísticos” que advém a possibilidade de se construir “um significado comum e intersubjectivo acerca da vida cotidiana” para a sociedade.

Setton (2005) aponta que é necessário atentar para a existência de uma “nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais”. Nesse novo cenário, identificam-se “outras modalidades educativas, circunstanciando a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade” (SETTON, 2005, p. 346-347). É nele que está inserida a socialização de conhecimentos promovida pelo jornalismo, pois, como indicam Laerte Cerqueira da Silva e Alfredo Eurico Vizeu Pereira Júnior (2019, p. 3), “ao ensinar a se comportar, agir e até pensar”, o (tele)jornal “estrutura sua mensagem de uma forma que ela possa ser acessível, com sinais de abertura para interpretação e compreensão”.

Os mesmos autores referem-se também à “internalização e [à] formação de representações sociais que irão circundar e retroalimentar hábitos, ações e maneiras de enxergar

---

<sup>9</sup> O rádio, por exemplo, se estabeleceu na década de 1920 (FERRARETO, 2001; JUNG, 2007), as revistas de perfil informativo no fim dos anos 1920 (SCALZO, 2003; VILAS BOAS, 1996), as exibições das primeiras películas cinematográficas principiam ainda em 1907, no Rio de Janeiro e em São Paulo (BERNARDET, 2009), e os jornais, por sua vez, tem na Gazeta do Rio de Janeiro o primeiro periódico impresso publicado no país, ainda em 1808, após a vinda da família real portuguesa para o Brasil (WERNECK SODRÉ, 1966).

a vida”. Ainda em termos de interiorização, conforme sugere Meditsch (2010, p. 28), poderia figurar uma socialização terciária:

o jornalismo só poderia ser visto como uma forma de socialização ainda mais tênue em termos de construção da realidade, talvez denominada adequadamente de “terciária” se confrontada com os níveis anteriores. Teria o papel de “conservação” e de “atualização” das realidades internalizadas nas socializações primária e secundária, no mesmo sentido em que os autores falam da função da conversa na vida cotidiana.

Como postula Meditsch (2010, p. 40-41),

O jornalismo como instituição, e seus agentes participam da produção da realidade, especialmente no seu âmbito simbólico, mas nunca isoladamente, porém em diálogo permanente com os demais atores sociais. O jornalismo é também uma forma de objetivação da exteriorização do homem, entre outras tantas desenvolvidas pelas tecnologias intelectuais contemporâneas. Um acontecimento relatado pelo jornalismo difere de um não relatado por ele talvez, principalmente, por esse aspecto.

Também a escola, em suas diferentes conformações, enquanto instituição formal de ensino é uma agência socializadora importante para a vida em sociedade. Sua característica diferencial é que ela funciona como uma “socialização metódica” (SETTON, 2005, p. 337), cuja importância talvez seja menor apenas do que a representada pelo grupo familiar – o qual corporifica o vértice de maior relevância para vida das pessoas. A escola, enquanto agência socializadora, assume funções diversas quanto às trocas e interações estabelecidas com os estudantes, seja nos intercâmbios entre os próprios alunos ou, destes com seus professores e demais membros daquele ambiente.

Permanente “canteiro de obras” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 101), a escola é uma instituição com reconhecido valor social e que nos dias atuais, da mesma maneira que o jornalismo, vem passando por transformações e sendo constantemente desafiada em suas práticas. Ainda assim, sua legitimidade (mesmo que abalada) se mantém e o lugar por ela ocupado na sociedade, até esse instante, pelo menos, não encontra par em qualquer outra instituição. Como asseveram Braga e Calazans (2001, p. 37), “nos espaços em que nem a família nem a vida ensinam, entra então a Escola como planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem via ensino – atividade em que a Escola fala pela sociedade e é por esta legitimada”. Assim, por mais difíceis que sejam as condições às quais a escola (especialmente

a de perfil público) esteja submetida hoje, a função social que ela exerce não encontra nenhum correspondente à altura ou que a suplante<sup>10</sup>.

Desse modo e tendo como horizonte o contexto em que o conhecimento socialmente relevante (seja o de matiz científico, seja o vinculado ao senso comum) se estabelece e a partir do qual sua socialização é operacionalizada (no caso deste estudo as referências se voltam especificamente às agências do jornalismo e da instituição escolar de ensino), apresentou-se o cenário considerado para a realização desta pesquisa. A seguir, busca-se expor a perspectiva do que seja o conhecimento para o jornalismo.

### 2.3 O CONHECIMENTO PARA O JORNALISMO

Como já propunha Otto Groth (2011, p. 31, grifos meus) em seu clássico texto sobre a ciência dos jornais, “o jornalismo determina principalmente a **direção do pensar** e do querer de amplas camadas sociais. E não somente destas: dele depende em grande parte **o saber** e com isso a **capacidade de discernimento** do povo como um todo”. Ao fazer essas afirmações, Groth indica a existência de uma direção de sentido no texto jornalístico (ou uma pedagogia) e também a profusão de um tipo de saber ou conhecimento particular. Esse conhecimento peculiar de que trata o jornalismo é um dos diferentes tipos que estão em circulação no ambiente social, paralelamente ao científico e ao senso comum (SPONHOLZ, 2009; MEDITSCH, 1992). É acerca dele que o olhar desta pesquisa se volta quando da análise comparativa a ser estabelecida em relação às práticas pedagógicas empreendidas na/pela escola em contraste com o jornalismo.

Primeiro autor a tratar do conhecimento produzido pelas notícias, Robert E. Park (1864-1944) foi um pesquisador vinculado tanto ao jornalismo como prática profissional (trabalhou mais de uma década como jornalista nos Estados Unidos) quanto à sociologia, quando de sua formação superior. Vinculado à Escola de Chicago (PONTE, 2005; CONDE, 2008) e aluno de ícones da filosofia, como, nos Estados Unidos, John Dewey e William James (de onde tira sua análise do conhecimento), e da sociologia, como Georg Simmel (na Alemanha), Park sempre tomou uma sólida base empírica para suas proposições teóricas, tendo especial interesse pela vida urbana. Dentre os diversos caminhos que ele percorreu, uma das

---

<sup>10</sup> Prova disso é o caos instalado em várias nações com a deflagração da pandemia de SARS-CoV-2. No Brasil o que se tem visualizado é a acentuada precariedade das instituições de ensino básico, especialmente as de perfil público, seja quanto à indisponibilidade de recursos financeiros para adequação de salas de aula e ambientes de convívio, no atendimento de condições sanitárias mínimas para a retomada das atividades presenciais e, mesmo, nas precárias possibilidades de acesso dos alunos à internet para a realização de atividades remotas – muitos sequer têm acesso a um dispositivo móvel com acesso regular e/ou estável à rede.

diretrizes de sua produção acadêmica se voltou a busca pela “compreensão da natureza e da função desta modalidade de conhecimento chamada notícia” (MACHADO, 2005, p. 25). Tendo transitado tanto no jornalismo quanto na sociologia, “Park definia o sociólogo como um super repórter”, alguém capaz de interpretar a sociedade com relativa distância, mas com profundidade sobre o que acontece.

A distinção que Park (2008b) estabeleceu para se referir ao conhecimento promovido pelo jornalismo encontra-se no entremeio entre o *acquaintance with*, ou “conhecimento de” (do senso comum), e o *knowledge about*, ou “conhecimento sobre” (mais analítico e sistemático). O “conhecimento de” trata dos saberes que o indivíduo “inevitavelmente adquire no curso de encontros pessoais e de primeira mão ao longo da vida” (MACHADO, 2005, p. 26), em contato com o mundo empírico. O que chama de “conhecimento sobre” tem matiz mais racional, analítico e sistemático, aproximando-se daquilo que a metodologia científica representa. Conde (2008, p. 24, grifos no original) observa que, para Park, “entre *acquaintance with* e *knowledge about* existe um *continuum* em cujos extremos opostos se situam esses dois tipos de conhecimento e no qual podem se situar todas as formas de conhecimento, também as notícias”.

Esse primeiro esforço de sistematização sobre o conhecimento produzido pelas notícias, proposto por Park, não fica alheio a críticas. No entanto, como observa Machado (2005, p. 28), é notável que, há mais de 70 anos, tenha-se proposto que “a especificidade da notícia [...] não consiste em suas temáticas, comuns a outros tipos de relatos, mas ao tratamento que recebe o tema e as funções sociais que cumpre”.

Rasmus Kleis Nielsen (2021) apresenta uma proposição que trata dos “tipos de conhecimentos” vinculados à produção de notícias (no ambiente digital) e sugere uma atualização da proposta apresentada por Robert Park na década de 1940. Nielsen (2021) pondera que, apesar de muitos dos “traços identificados por Park” ainda serem identificados na produção de conhecimentos pelo jornalismo, “nosso ambiente de mídia, cada vez mais digital, oferece formas mais diversas de notícias” (NIELSEN, 2021, p. 3).

Se em 1940 Park propôs que o conhecimento vinculado às notícias se localizava no entremeio entre o “conhecimento de” e o “conhecimento sobre”, agora, Nielsen (2021) sugere uma nova categorização, estratificada a seguir:

Quadro 1 – Tipos ideais de formas de conhecimento das notícias para Nielsen (2021)

TIPO DE NOTÍCIA	CARACTERIZAÇÃO	TEMPORALIDADE
<b>Notícias-como-impressões</b>	Fragmentos descontextualizados de informação apresentados via serviços de manchetes, de alertas de notícias e de <i>live tickers</i> . Engloba também ferramentas de busca, mídias sociais e aplicativos de mensagens.	Agora
<b>Notícias-como-itens</b>	Artigos individuais ou histórias agrupadas em jornal, rádio, TV, site ou aplicativo.	24h
<b>Notícias-sobre-relações</b>	Uso de elementos contextuais do jornalismo <i>long-form</i> ou formas explicativas de jornalismo bem conhecidas de alguns dos jornais, revistas e programas de atualidades do século XX.	Período de tempo mais durável

Fonte: elaborado pela autora a partir de Nielsen (2021).

Nielsen (2021, p. 19) considera que as notícias são um fenômeno histórico (vinculado ao tempo), social e contextual (integrado ao espaço) em constante mutação. O autor indica que os tipos de notícias por ele especificados são “formas importantes e menos transitórias e efêmeras do que as notícias analisadas por Park (1940)”. Nessa leitura, Nielsen se soma a Machado (2005, p. 29), para quem “Park apresentava caracterizações contraditórias, quando não excessivamente genéricas, sem uma fundamentação mais sistemática”. Para Machado, os traços do conhecimento produzido pelas notícias poderiam também ser identificados em outros produtos de mídia, como a própria telenovela. Entende-se, no entanto, que, dadas as características que conformaram o século XX, o esforço de leitura feito por Park para analisar a natureza do conhecimento presente nas notícias deve ser tomado como coerente com aquele período, que já se apresentava bastante complexo e, talvez, apenas menos diverso frente ao identificado nos dias de hoje quanto à produção da notícia.

Muitas das notícias que circulam no ambiente digital igualmente disponibilizam muito mais “impressões”, sem, no entanto, “estabelecer relações”, como pondera Nielsen (2021, p. 11):

Se tradicionalmente a intenção do jornalismo era informar as pessoas fazendo com que o significante fosse interessante e o interessante fosse significante, a acusação de hoje é que, considerando as pressões comerciais e competitivas permeadas pela tecnologia, há um foco crescente em tornar o interessante tão interessante quanto possível em busca de atenção, deixando o que é significante de lado.



Apesar disso, o autor entende ser inegável a coexistência de diferentes experiências em relação à produção e ao consumo das notícias hoje. Mesmo concordando com a pertinência da proposta de Park nos anos 1940, para Nielsen (2021) seria equivocados desconsiderar as transformações socioculturais ocorridas ao longo de mais de sete décadas e que impactam, inegavelmente, sobre a produção jornalística. Para o autor, insistir, exclusivamente, na proposta de Park, que considera que o conhecimento do jornalismo se estabelece entre os polos da “familiaridade com” e do “conhecimento sobre”, seria limitador.

Aludindo a Robin Sloan (2010)<sup>11</sup>, Nielsen (2021, p. 15) menciona as diferentes formas de notícia em circulação hoje; estas operam em sentidos diferentes e, talvez, complementares: “a corrente de impressões”, em fluxo constante, e o “estoque” de informações com perfil mais perene. Esse estoque de notícias pode se referir à própria definição de “estoque de conhecimentos” proposta por Schutz (1979) e recuperada por Berger e Luckmann (2014) ao tratar da construção social da realidade.

Ponto central da abordagem de Nielsen (2021, p. 19), as notícias – predominantemente digitais – caracterizam-se, assim, pela crescente diversidade de suas composições e pela coexistência de várias formas de o conhecimento ser construído por meio delas. De acordo com o autor, as mudanças nessa compreensão em torno das notícias e do conhecimento a elas vinculado pode estabelecer “um novo capítulo na Sociologia do Conhecimento”, que considere as “muitas formas de conhecimento que as notícias oferecem à maioria das pessoas hoje”.

Orlando Tambosi (2005, p. 32, grifos no original), ao referir-se a John Rogers Searle (1996)<sup>12</sup>, propõe que “conhecer é ter representações verdadeiras da realidade, para as quais podemos fornecer justificações”, o que significa “ter *crença verdadeira e justificada*”. Tambosi (2005) entende que o conhecimento vinculado ao jornalismo depende da integração entre os fatores crença, verdade e justificação. Esse conhecimento seria o conhecimento característico do ser humano, “um ser capaz de linguagem e reflexões sobre si próprio e sobre a realidade”, e dependeria da veracidade das declarações e proposições de que faz uso.

Sílvia Lisboa e Marcia Benetti (2015) avançam nessa discussão sugerindo que a credibilidade de quem enuncia, no caso, o jornalista, precisa ser tomada como pressuposto para que o conhecimento do jornalismo se estabeleça. Nesse sentido, a confiança do público na veracidade das informações reportadas é forjada a partir da adesão a rotinas padronizadas por

---

<sup>11</sup> SLOAN, Robin. **Stack and flow**. [S.l.], Snarkmarket, 2010. Disponível em: <http://snarkmarket.com/2010/4890>. Acesso em: 15 ago. 2020.

<sup>12</sup> SEARLE, J. R. **La costruzione della realtà sociale**. Milão: Edizioni di Comunità, 1996.

parte dos jornalistas, às quais se associam o respeito aos princípios éticos e deontológicos da profissão.

Como modo de conhecimento, o jornalismo é uma crença verdadeira justificada. Isso significa que o jornalismo se torna um conhecimento quando o sujeito qualifica o que antes era apenas uma mera crença, passando a tomar o discurso jornalístico como confiável, já que este discurso demonstra de forma justificada que diz a verdade ou que buscou, por meio de seus procedimentos técnicos e profissionais, chegar à verdade. A crença simples passa a ser uma crença verdadeira e justificada, ou seja, um conhecimento (LISBOA; BENETTI, 2015, p. 22).

Van Dijk (2005, p. 14) parte de uma visão que considera que “o estudo do conhecimento nas notícias é vital para o entendimento de muitos aspectos fundamentais da produção e compreensão noticiosa”, sendo ela, a notícia, o resultado de uma processo interativo igualmente complexo. Bill Kovach e Tom Rosenstiel (2004, p. 121), por sua vez, se referem ao conhecimento jornalístico como algo muito próximo da ciência, com “as mesmas raízes intelectuais”. Para os autores norte-americanos, com a perspectiva da “diversidade de pontos de vista” estabelecida pelo jornalismo, se tem “maiores possibilidades de conhecer a verdade”, algo que também seria valorizado na produção científica.

Por sua vez, Alfredo Eurico Vizeu Pereira Júnior (2014, p. 870) propõe a compreensão do conhecimento produzido pelo jornalismo a partir do ângulo do desvelamento. O professor e pesquisador gaúcho, radicado em Recife, ao aludir a Paulo Freire, postula que “a preocupação é deter a ideia de um conhecimento que se busca tornar mais comum e mais acessível, mas não se trata de um conhecimento acabado, sempre um conhecimento aproximado”. Nesse caminho, “o ato de conhecer nunca é pleno. Sempre trabalhamos com aproximações. É de certa forma, o que ocorre no jornalismo, procuramos nos aproximar dos fatos em busca da verdade do acontecimento”.

Pereira Júnior busca uma definição para a expressão e sugere que no jornalismo o “conhecimento do desvelamento” se dá “na objetividade possível, na ética e qualidade da informação (investigação que constituem) o conhecimento desvelado que supera a esfera espontânea da realidade e para chegarmos a uma esfera crítica” (PEREIRA Jr., 2014, p. 871). Reportando-se a Paulo Freire (2005, p. 15<sup>13</sup>), o autor destaca que “quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”.

---

<sup>13</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização** – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

Em uma perspectiva sintética, Meditsch (1997, p. 9) observa três abordagens usuais quanto à produção de conhecimento pelo jornalismo: a primeira, negativa, desconsidera a possibilidade de a atividade produzir conhecimento autêntico, o qual seria objeto exclusivo do campo científico; nela, o jornalismo figura apenas como uma “ciência malfeita”. A segunda, quantitativa, conforme o exemplo de Robert Park apresentado acima, considera que o conhecimento produzido pelo jornalismo se situa como um elemento entre o conhecimento científico e o senso comum, integrando o “conhecimento de” (*acquaintance with*) ao “conhecimento sobre” (*knowledge about*). A terceira abordagem, qualitativa, apresenta a perspectiva de que o jornalismo produz conhecimento sobre a realidade da vida em sociedade, a partir do ângulo de sua singularidade – como proposto por Genro Filho (2012) –, diferente segundo parâmetros específicos e complementares aos das demais formas de conhecimento.

Genro Filho propõe uma leitura epistemológica nova para pensar o jornalismo. Para ele, tal abordagem “deve propor claramente o problema em sua conexão com categorias filosóficas, situando os aspectos histórico-sociais no contexto de uma reflexão de alcance ontológico sobre o desenvolvimento social” (GENRO FILHO, 2012, p. 162). É o que ele se propõe a fazer em seu mais conhecido trabalho, *O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo* (1989; 2012). Com a obra, a principal contribuição de Genro Filho é propor uma teoria do jornalismo cuja especificidade está na produção de conhecimentos sobre a realidade a partir do ângulo da singularidade. Essa característica é diferente da de outros modos de conhecimento, como a ciência e a arte, que se voltam ao universal e ao particular, respectivamente.

Tratando do conhecimento presente na produção jornalística, Meditsch (1997, p. 3) pontua que o jornalismo “não revela mal nem revela menos a realidade do que a ciência: ele simplesmente revela diferente. E ao revelar diferente, pode mesmo revelar aspectos da realidade que os outros modos de conhecimento não são capazes de revelar”. Acolhendo esse entendimento de Meditsch (1997), Pereira Júnior (2014, p. 866-867) aponta para o fato de que “a Ciência trabalha com hipóteses, enquanto o Jornalismo trabalha com o universo das notícias que diz respeito às aparências do mundo”.

Segundo Daniel Herz (2013, p. 457), Genro Filho não apresenta uma proposta teórica fechada, mas “parte de um conceito e desenvolve o restante do raciocínio sobre esse conceito”, ou seja, procura aplicar uma reflexão teórica sobre um objeto, o jornalismo, para fazer avançar sua teoria. Para Meditsch (2010, p. 35), com essa obra, Genro Filho “rompe tanto com o marxismo doutrinário quanto com a teoria crítica em relação à visão reducionista que estas

correntes sustentavam sobre o jornalismo informativo, e isso certamente é a contribuição mais original de sua obra”.

Paralelamente à discussão sobre os tipos de conhecimento aos quais o jornalismo se relaciona, é preciso referir a interseção entre jornalismo, conhecimento e realidade, algo que é feito por Sponholz (2009). A autora propõe que o jornalismo é um agente mediador do processo de conhecimento da realidade e, ao recuperar Bentele<sup>14</sup>, postula que, a partir de suas rotinas, podem ser observados dois tipos de realidade: a realidade física e social (sobre a qual se noticia) e a realidade midiática (que é a representação que o jornalismo produz).

A realidade primária é anterior ao indivíduo, é o “mundo exterior” e independe “do sujeito conhecedor para existir”. A realidade midiática, por sua vez, se constitui a partir do “conhecimento do jornalista sobre a realidade” (SPONHOLZ, 2009, p. 19) – quando a mediação operada por ele ocorre. “Neste sentido, o resultado de um processo de conhecimento não é nem espelhamento, nem invenção ou construção, mas sim uma reconstrução da realidade”. Assim, “o que o leitor receberá é uma realidade secundária” (SPONHOLZ, 2009, p. 23).

A realidade midiática apresenta-se, portanto, como uma representação simbólica da realidade primária e materializa o papel de mediação exercido pelo jornalismo.

A condição de realidade secundária, advinda do seu papel de mediação, não pode ser anulada, o que significa, por exemplo, que o noticiário sobre um comício eleitoral jamais será o mesmo que o comício em si. Há um sujeito mediador da realidade primária – neste caso, o jornalista – que é elemento constituinte da segunda realidade. A realidade midiática, no entanto, não é constituída somente por este<sup>15</sup> (SPONHOLZ, 2009, p. 88).

A partir de uma perspectiva marxista, que toma como base uma discussão em torno do conceito de classe – somos determinados a partir do lugar que ocupamos (que pode ser modificado a partir da ação reflexiva e consciente do indivíduo) –, Genro Filho (2012) considera que o conhecimento oriundo do jornalismo seja efeito, ou resultado, de uma práxis<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> BENTELE, G. Wie wirklich ist die Medienwirklichkeit? Einige Anmerkungen zum Kronstruktivismus und Realismus in der Kommunikationswissenschaft. In: Bentele, G. ; Rühl, M. (Hg.): **Theorien öffentlicher Kommunikation**. München: Ölschläger, 1993, p. 152-171.

<sup>15</sup> Aqui a autora se refere a elementos de ordem fictícia que também participam da realidade midiática, como filmes, telenovelas, etc. O jornalismo integra a realidade midiática não fictícia.

<sup>16</sup> Pontes (2017, p. 170) indica que “a práxis é uma atividade de intervenção no mundo com sentido (teleologia, finalidade), produto e causa de um processo reflexivo sobre o fazer e o ser dessa atividade, bem como das mediações que ela estabelece com a complexidade social”. Paulo Freire (1987, p. 92) propõe que a práxis, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Para Genro Filho, o jornalismo, que é um produto com valor de troca na sociedade capitalista, apresenta também um valor de uso (por ser uma forma social de produção de conhecimento), que precisa ir até a realidade, reportá-la e dar a conhecer de tal modo que ela, a realidade, seja transformada. Genro Filho (2012, p. 222) postula ainda que o singular é a forma do novo se apresentar no contexto da realidade, pois se constitui em exceção diante do já sabido. Por isso, na sua leitura, “a abordagem jornalística tende a apanhar a realidade pelo movimento e este como produção do novo”.

Em sua visão, o conhecimento “científico da sociedade contém, intrinsecamente, a subjetividade como dimensão inseparável do objeto e da teoria que busca apreendê-lo” (GENRO FILHO, 2012, p. 196). Com isso, não é possível que uma ótica binária, pautada na dicotomia objetividade *versus* subjetividade, se estabeleça, pois “o conhecimento sobre a realidade histórico-social é sempre comprometido politicamente”, revelando-se “solidário com certas possibilidades do real e adversário de outras”. Diferentemente do conhecimento das ciências naturais, “o conhecimento da sociedade converge para o momento de mútua criação entre a objetividade e a subjetividade, tendo a *práxis* como seu verdadeiro critério” (GENRO FILHO, 2012, p. 196, grifo no original).

Aliando-se a outras características inerentes à sua natureza – como a responsabilidade social (KOVACK; ROSENSTIEL, 2004; MEDINA, 1982) e o compromisso com o interesse público (McQUAIL, 2012)<sup>17</sup>, por exemplo –, o conhecimento produzido pelo jornalismo é específico, assumindo um perfil que caracteriza uma forma social de conhecimento ancorada na *práxis*, a qual ocorre com a “apropriação social do homem sobre a realidade” (GENRO FILHO, 2012, p. 23-24). Refletindo sobre a notícia como essa forma de conhecimento, Genro Filho a conceitua como o “resultado de uma *práxis*, uma forma de conhecimento sob a singularidade, diferente da arte e da ciência, mas também importante para o acesso dos sujeitos à vida em sociedade” (PONTES, 2017, p. 174).

---

<sup>17</sup> Há evidente dificuldade para se definir o que seja o interesse público. McQuail (2012, p. 35) coloca em perspectiva as propostas de Downs (1962) e Held (1970), para apresentar um panorama do que o termo significa. Cada um destes autores reconhece “três principais escolas de pensamento sobre como o interesse público pode ser identificado”. No entanto, McQuail centra suas atenções nas leituras propostas por Held (1970), autora para quem se deve, inclusive, evitar o uso do termo interesse público “sempre que alternativa mais precisa estiver disponível” (McQUAIL, 2012, p. 38). O autor britânico também explica que Held (1970) fornece sugestões para se tratar das especificidades; ela indica o uso das “reivindicações de interesse público”, que são “declarações normativas de que alguma coisa [...] é justificável em razão de benefícios mais amplos, dentro dos termos de um dado sistema político e de um modelo de normas” (McQUAIL, 2012, p. 39). Além disso, McQuail também enfatiza que contemporaneamente “as tecnologias de mídia e os sistemas de distribuição estão se multiplicando e [...] há menos consenso sobre os valores básicos do que no passado” (McQUAIL, 2012, p. 44).

Sponholz (2009), quando projeta a existência de dois tipos diferentes de realidade, a social e a midiática, proporciona que se avance em relação à própria compreensão sobre o pensamento de Genro Filho (2012). Enquanto Genro Filho visualiza a notícia como um produto estruturado a partir de um recorte – ainda que este procure se aproximar, o máximo possível, da sua realidade primária –, não se constituindo em sua efetiva materialização, mas em uma representação ou um índice seu, Sponholz (2009), evidencia a existência de duas realidades concomitantes, esclarecendo um ponto nodal da produção das notícias cuja realidade reportada (midiática) toma como inspiração a realidade social (primária). Esse entendimento permite uma mais fácil compreensão do processo de construção de conhecimentos operado pelo jornalismo.

Ainda assim, a objetividade foi, e não raro continua sendo, tomada como uma pedra angular do jornalismo. Ao tratar do tema, Michael Kunczik (1997) alude a Koschwitz (1971<sup>18</sup>), autor que teria atribuído à objetividade jornalística um papel central: “Diz ele [Koschwitz] que a objetividade de uma afirmação é o grau de identidade entre o fato e a sua descrição mediante a informação. Nesse sentido, a objetividade jornalística está ligada à qualidade de um produto jornalístico” (KUNCZIK, 1997, p. 223-224).

Gaye Tuchman (2016, p. 112) assevera que a objetividade se instituiu como um ritual do qual os jornalistas se valem “para neutralizar críticos e para seguirem rotinas confinadas pelos ‘limites cognitivos da racionalidade’”. Esses procedimentos são rituais estratégicos aos quais os profissionais recorrem para se blindarem de possíveis críticas, pois a “experiência profissional” dos jornalistas “não é suficientemente respeitada pelos leitores e pode até ser alvo de críticas” (TUCHMAN, 2016, p. 129). Ponte (2005, p. 151) assinala que Tuchman, ao decifrar o ritual em torno da objetividade jornalística, a desconstrói, “apontando-lhe não só os condicionamentos exercidos pelas políticas editoriais das organizações jornalísticas, mas também dimensões éticas no sentido da responsabilidade social do jornalista”.

De outra parte, como indica Nelson Traquina (2005, p. 135), Michael Schudson “descobriu que o conceito de objetividade no jornalismo não surgiu como negação da objetividade, mas como reconhecimento da sua inevitabilidade”. O autor assevera que:

a objetividade no jornalismo não é a negação da subjetividade, mas uma série de procedimentos que os membros da comunidade interpretativa utilizam para assegurar uma credibilidade como parte não-interessada e se protegerem contra eventuais críticas ao seu trabalho (TRAQUINA, 2005, p. 139).

---

<sup>18</sup> KOSCHWITZ, H. *Pressepolitik und Pressejournalismus in der UdSSR und der Volksrepublik China*. Düsseldorf, 1971.

David M. Ryfe e Mark Blach-Ørsten (2011, p. 6, tradução livre) igualmente já advertiam há uma década que “a erosão da objetividade [jornalística] representa uma mudança de sinal para uma profissão que orbitava em torno deste valor cardinal<sup>19</sup>”, ou seja, o preceito da objetividade não é mais suficiente para orientar a produção da notícia de modo exclusivo. É imperativo considerar que a definição de objetividade para a prática jornalística é bastante instável, pois não existe um modo assertivo de enquadrar os eventos noticiosos, há sempre um conjunto de valores (pessoais do jornalista, vinculados à organização jornalística ou, mesmo, a seus grupos de interesse) privilegiados. Associam-se a isso as afinidades ideológicas, da propaganda, dos partidarismos e da seletividade (McQUAIL, 2012).

Para Kovach e Rosenstiel (2004, p. 273), dadas as condições em que o jornalismo se estabelece, “pesada é a carga em cima da ética e do julgamento do jornalista e da organização onde ele ou ela trabalham”. Para além da deontologia e da ética a que aderem, os jornalistas, “membros de uma cultura cronometizada”, segundo Schlesinger (2016, p. 249), também têm de lidar com outro desafio importante, “a tensão entre o papel de serviço público” que exercem e que “justifica seu espírito invasivo” e a “função comercial que financia o trabalho” por eles realizado. Os autores norte-americanos destacam: “No fim das contas o jornalismo é uma questão de caráter” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 273).

Nesse aspecto, é importante indicar que Genro Filho (2012, p. 58) compreende o jornalismo a partir de uma ótica interventora e protagonista na esfera social. Desconsidera, portanto, uma interface que o tome como mero reprodutor de informações, a despeito do paradoxo inerente a essa prática profissional: ser um produto que foi apreendido pelo capitalismo (e, portanto, se constitui em um artefato seu), mas, ao mesmo tempo, ser um produto com valor social, com “potencial desalienante e humanizador”.

Com essas considerações, Genro Filho (2012) entende que as produções jornalísticas (idealmente orientadas por princípios éticos e deontológicos, mas também por diretrizes editoriais, organizacionais, técnicas e, dentre outros fatores, aspectos de matiz pessoal de seus profissionais) participam da conformação de um tipo específico de conhecimento. Este conhecimento trata dos eventos e acontecimentos em transcurso na sociedade e faz convergirem, integrarem-se saberes de distintas naturezas, reunindo desde informações observáveis no dia a dia até informações especializadas e sedimentadas a partir do conhecimento científico, por exemplo.

---

<sup>19</sup> Do original: “The erosion of objectivity represents a signal change for a profession that once orbited around this cardinal value” (RYFE; BLACH-ØRSTEN, 2011, p. 6).

Pode-se falar do jornalismo como uma *forma de conhecimento* porque, distinto da comunicação elementar e cotidiana, não se trata de algo espontâneo associado naturalmente à consciência individual e às relações externas imediatas de cada pessoa, mas de um processo que socialmente coloca complexas mediações objetivas, que implica uma divisão do trabalho e – por consequência – um fazer e um saber específico (GENRO FILHO, 2012, p. 137, grifos no original).

Para Genro filho (2012, p. 52, grifo no original), “o aspecto central desse gênero de conhecimento é a apropriação do real pela *singularidade*”. Tal singularidade possibilita que “uma nova modalidade de percepção e conhecimento social da realidade” se estabeleça e cristalize com uma “base histórica objetiva e subjetiva” (GENRO FILHO, 2012, p. 216). Para fazer essa afirmação, ele recupera a teoria lukacsiana da arte, que sugerira as categorias epistemológicas de singular, particular e universal para explicar o contexto da produção artística, e as aplica ao jornalismo, entendendo que essas categorias “são mais fecundas para caracterizar as representações que se referem estritamente a formas de conhecimento” (GENRO FILHO, 2012, p. 167).

Pontes (2017, p. 171) explica que Lukács “defende que a arte se cristaliza na particularidade, da mesma forma que a ciência, na universalidade”. Para Genro Filho, o jornalismo “trabalha com a singularidade” – elemento que, inclusive, o impede de ser reconhecido como ciência (SPONHOLZ, 2009).

Os conceitos de singular, particular e universal expressam dimensões reais da objetividade e, por isso, representam conexões lógicas fundamentais do pensamento, capazes de dar conta, igualmente, de *modalidades históricas de conhecimento* segundo as mediações que estabelecem entre si e as suas formas predominantes de cristalização (GENRO FILHO, 2012, p. 167, grifos no original).

Diante disso, Genro Filho (2012, p. 53, grifo no original) propõe que, se para os indivíduos o real imediato por eles experimentado é o ponto de partida para estruturar suas vidas, no jornalismo ocorre o inverso: parte-se da singularidade para se avançar rumo àquilo que se constitui no universal e é compartilhado com os demais atores sociais. Nesse sentido, “não podemos falar de uma *correspondência* de funções entre o jornalismo e a percepção individual, mas sim de uma ‘simulação’ dessa correspondência”.

O próprio autor elucidar de que maneira se pode aplicar as definições das categorias de singular, particular e universal ao jornalismo:



em cada homem singularmente considerado estão presentes aspectos universais do gênero humano que dão conta da sua identidade com todos os demais; na ideia universal de *gênero humano*, por outro lado, estão presentes – como se ‘dissolvidos’ – todos os indivíduos singulares que o constituem; o particular, então, pode ser a família, um grupo, uma classe social ou a nação à qual o indivíduo pertença. O particular é mais amplo que o singular, mas não chega ao universal (GENRO FILHO, 2012, p. 170-171, grifos no original).

De modo diverso ao conhecimento científico, portanto, o conhecimento acionado pelo jornalismo estaria ancorado em uma dimensão social que parte da singularidade dos eventos cotidianos para avançar na direção de sua particularidade e, posteriormente apenas, vincular-se à dimensão do universal.

Dizer que o jornalismo trabalha com e produz a [partir da] singularidade significa, primeiramente, que os jornalistas (conscientes ou não, querendo ou não), relacionam singularidade, particularidade e universalidade, pois ao apresentar um dado acontecimento social sob a forma de um fenômeno (da singularidade), um processo de discussão e de seleção das mediações (particularidade) que produzirem esse acontecimento passa a pautar o trabalho jornalístico, resultado de um horizonte universal em disputa ou mais consolidado. Esse processo de exposição de um fato na notícia pela forma do fenomênico não significa que o conteúdo não se relacione com o universal e o particular. Muito pelo contrário (PONTES, 2017, p. 172).

Desse modo, a diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento produzido pelo jornalismo pode ser tomada como uma distinção não necessariamente excludente, mas complementar. Ambos os tipos de conhecimento partem de lugares específicos para se constituírem e, com suas próprias articulações, complexificam a teia de possíveis leituras acerca da vida em sociedade.

Rodrigo Alsina (2009, p. 265), no entanto, aborda a diferença nas funções desempenhadas por ambas as atividades; para ele, enquanto a do jornalismo “se fundamenta, em princípio, na seleção dos acontecimentos que são considerados jornalisticamente importantes ou interessantes”, a da ciência se volta a “descobrir novos conhecimentos, leis que são, até certo ponto, universais”. Desse modo, “a ciência procura pelo que é geral, o jornalismo, o peculiar”. Também tratando das diferenças entre o conhecimento científico e o conhecimento jornalístico, Ponte (2005, p. 107) pondera que o auditório, ou o público vinculado a cada um deles, é característico.

O auditório da ciência partilha uma linguagem formal, opaca, que exige uma iniciação e circula num ideal de independência do contexto. Visa a posteridade, e por isso se impõe um registro discursivo marcado por uma relativa estabilidade formal, uma parametrização de sua escrita. Por contraste, o jornalismo evolui na medida em que

for capaz de rescrever o conhecimento da ciência numa linguagem capaz de chegar ao auditório universal.

Genro filho (2012, p. 168) defende, ainda, que “somente o aparecimento histórico do jornalismo implica uma modalidade de conhecimento social que, a partir de um movimento lógico, oposto ao movimento que anima a ciência, constrói-se deliberada e conscientemente na direção do singular”.

Assumindo-se que o conhecimento produzido pelo jornalismo está vinculado à realidade da vida cotidiana e que as categorias de singular, particular e universal são definidoras da relação desse conhecimento com seu entorno social, avança-se para a compreensão de que “o singular é a matéria-prima do jornalismo”. Isso significa reconhecer que esse singular é “a forma pela qual se cristalizam as informações ou, pelo menos, para onde tende essa cristalização”, fazendo com que nessa conjunção ainda convirjam “determinações particulares e universais” (GENRO FILHO, 2012, p. 172).

Ainda que o singular esteja incontestavelmente presente no particular e este seja incorporado pelo universal, a lógica a partir da qual o conhecimento jornalístico se institui delinea-se a partir de um aspecto pontual (micro) – no caso, o fato noticioso – e avança para contextos cada vez mais amplos, vinculados à particularidade de um dado cenário e, a seguir, à sua dimensão universal, com uma extensão macro.

o critério jornalístico de uma informação está indissolúvelmente ligado à reprodução de um evento pelo ângulo de sua singularidade. Mas o conteúdo da informação vai estar associado (contraditoriamente) à particularidade e universalidade que nele se propõem, ou melhor, que são delineadas ou insinuadas pela subjetividade do jornalista. O singular, então, é a forma do jornalismo, a estrutura interna através da qual se cristaliza a significação trazida pelo particular e o universal que foram superados. O particular e o universal são *negados* em sua preponderância ou autonomia e mantidos como o horizonte do conteúdo (GENRO FILHO, 2012, p. 172, grifo no original).

Concretamente isso significa dizer que, na produção da notícia, a proposta de Adelmo Genro Filho é a de que a hierarquia de importância sobre o que é reportado comece por aquilo que o fato/acontecimento tem de singular (fenomênico) para avançar na direção dos fatores que são particulares e universais. Essa proposta inverte ou coloca de pé, “assentada sobre sua base natural” (GENRO FILHO, 2012, p. 201), a clássica pirâmide invertida – técnica amplamente utilizada na construção do texto noticioso.

Ainda que se pautem por uma pretensa objetividade, o relato jornalístico está imerso em “uma complexa operação subjetiva”. Nela, o particular e o universal se submetem à eminência

do singular, pois ali estão interiorizadas as relações históricas e sociais que compõem seu contexto, tornando possível que essas relações participem da “reconstituição subjetiva do fenômeno descrito” pelo jornalismo (GENRO FILHO, 2012, p. 127-128).

Assim como cada disciplina científica constrói os  *fatos*  com os quais trabalha, a  *notícia*  é a unidade básica de informação no jornalismo. São os  *fatos jornalísticos* , objeto das notícias, que constituem a menor unidade de significação. O jornalismo tem uma maneira própria de perceber e produzir “seus fatos”. Sabemos que os fatos não existem previamente como tais. Existe um fluxo objetivo na realidade, de onde os fatos são recortados e construídos obedecendo a determinações ao mesmo tempo objetivas e subjetivas (GENRO FILHO, 2012, p. 194, grifos no original).

A ação do jornalista, que é uma dentre várias mediações possíveis quanto à apresentação de fatos e acontecimentos, permite que a informação seja estruturada conforme a orientação do profissional, com os sentidos que este (intencionalmente ou não) a ela adiciona, associados a aspectos tidos como objetivos quanto aos eventos reportados.

Richard Ericson, Patricia Baranek e Janet Chan (1987) identificam que os jornalistas mobilizam três tipos de saberes em seu fazer cotidiano: saber de reconhecimento, procedimento e narração. Na compreensão dos autores:

O que se aprende com a experiência é o “**saber de reconhecimento**” (por exemplo, como reconhecer um evento nos termos dos enquadramentos jornalísticos; como reconhecer o tipo de fonte que é apropriado para uma história desse tipo); ‘**saber de procedimento**’ (por exemplo, como prosseguir com o desenvolvimento da história; métodos de contato com as fontes apropriadas; linhas de questionamento que funcionarão; operar dentro das restrições de tempo e recursos materiais); e “**saber de narração**” (como formular um item no discurso das notícias; como justificar as ações tomadas se alguém questionar o que foi feito) (ERICSON; BARANEK; CHAN, 1987, p. 133, grifos meus, tradução livre<sup>20</sup>).

De acordo eles, “a sabedoria coletiva do ofício está bem resumida no conceito de ‘vocabulário de precedentes’”<sup>21</sup>. Tais saberes ocorrem a partir “[d]a articulação verbal contínua do estado atual de reconhecimento, de conhecimento procedimental e narrativo necessários para realizar um desempenho competente do trabalho: o saber de reconhecimento, o saber de

<sup>20</sup> Do original: “What is learned through experience is ‘recognition knowledge’ (e.g., how to recognize an event in terms of news frames; how to recognize the type of source who is appropriate for a story of this type); ‘procedural knowledge’ (e.g., how to go on with developing the story; methods of contacting the appropriate sources; lines of questioning that will work; operating within time and material-resource constraints); and ‘accounting knowledge’ (how to formulate an item in news discourse; how to justify actions taken if someone questions what has been done).”

<sup>21</sup> Do original: “The collective wisdom of the craft is well summarized in the concept of the ‘vocabulary of precedents’”.

procedimento e o saber de narração” (ERICSON; BARANEK; CHAN, 1987, p. 133, tradução livre<sup>22</sup>).

Correia (2011, p. 147) detalha cada um dos saberes identificados por Ericson, Baranek e Chan e explica que o saber de reconhecimento se refere à habilidade para a “localização de um evento [noticioso]”, ou seja, vincula-se “à capacidade de identificar os factos e acontecimentos que merecem ser tratados por notícia graças a determinados hábitos mentais que se consolidam na profissão”. Já o saber de procedimento está atrelado ao desenvolvimento do tema a ser noticiado: das fontes a serem ouvidas à gestão do tempo disponível, passando também pelos métodos a serem empregados para questionamentos e a própria escuta das fontes. O terceiro saber, de narração, relaciona-se à forma de apresentação do texto jornalístico; esse saber se traduz na construção de um texto com:

capacidade de produzir parágrafos e períodos claros e sugestivos, a insistência numa fórmula gramatical ideal com frases estruturadas em “sujeito-predicado-complemento directo”, a economia narrativa, a escrita abreviada, a supressão dos advérbios de modo, a rapidez de identificação e de construção do *lead*, a descrição dos detalhes particulares, o recurso aos verbos na voz activa, a capacidade de reactivar um inventário discursivo, aplicável a notícias semelhantes (CORREIA, 2011, p. 148, grifo no original).

Ainda segundo Ericson, Baranek e Chan (1987), o jornalista compõe seu vocabulário de precedentes ao longo de sua trajetória profissional, seja pela própria experiência, seja pelo contato com os colegas mais experientes. Assim,

O vocabulário de precedentes, aprendido com colegas, editores, fontes e conteúdo, é o estoque de conhecimento que o jornalista tem disponível apenas por meio da experiência e oralmente, e não formulável na forma de manual, é a chave para explicar por que os jornalistas percebem seu trabalho como não sendo altamente organizado ou sistemático. Entre os jornalistas que estudamos, persistia a crença de que o julgamento era baseado em ter um “faro para notícias” (ERICSON; BARANEK; CHAN, 1987, p. 137, tradução livre<sup>23</sup>).

No entendimento de Ponte (2005, p. 120, grifos no original), esse “*acervo de conhecimentos práticos*” dos jornalistas justificaria a compreensão de muitos profissionais de

<sup>22</sup> Do original: “the ongoing verbal articulation of the current state of recognition, procedural, and accounting knowledge required to accomplish a competent performance of the work”.

<sup>23</sup> Do original: “The vocabular of precedentes, learned from colleagues, editors, sources, and content, is the stock of knowledge wich the journalistt has available only through experience and orally, and not formulatable in copyybook form, is the key to explaining why journalists perceive their work as not being highly organized or systematic. Among journalists we studied, the belief persisted that judgment was based on having a ‘nose for news’” (ERICSON; BARANEK; CHAN, 1987, p. 137).

que sua atividade seria apenas e exclusivamente uma prática, “não rotinizada, não demasiado organizada nem sistematizada”. Essa visão “atravessa o imaginário da cultura jornalística (PONTE, 2005, p. 121) e se constitui em um obstáculo para que a própria atividade seja reconhecida socialmente para além de sua definição como simples “ofício”.

Há um conjunto de categorias de mediação predispostas no processo de apropriação deste fato (política editorial, formas de organização do trabalho, processo industrial, posição política do(s) jornalistas, etc.) que se coloca em relação com as mediações que advêm da produção deste fato social. No fundo, projetos em cada segmento que o jornalismo cobre, diuturnamente estão em processos de equilíbrio/tensão com os sistemas de produção de sentido de outras áreas sociais e de outros grupos (PONTES, 2017, p. 172).

Isso significa reconhecer que a matéria, no caso do jornalismo, é produzida a partir da ação intencional do jornalista, associada a fatores da realidade fenomênica, o que confirma que é a intersubjetividade a tônica a conformar o contexto de produção do conhecimento jornalístico. Conjugando informações e dados pontuais e verificáveis à angulação proposta pelo jornalista em seu texto, há a produção daquilo a que chamamos de conteúdo jornalístico.

A necessidade de discernimento por parte do profissional sobre o que é relevante, sua visão acerca da função social que exerce e, a partir disso, o enquadramento que utilizará no tratamento das notícias são elementares para a produção desse conhecimento. Como sugere Traquina (2005, p. 30), “o jornalismo acaba por ser uma parte seletiva da realidade”.

Moretzsohn (2007, p. 130), ao tratar do jornalismo como forma de conhecimento, alude a Meditsch e indica que um dos problemas inerentes a esse contexto é “a falta de transparência dos seus condicionantes”, ou seja, o “modo particular como os jornalistas veem o mundo, os objetivos, a estrutura e a rotina das organizações onde trabalham, as condições técnicas e econômicas para a realização das suas tarefas” e, ainda, “o jogo de poder e os conflitos de interesse necessariamente implicados na circulação social desta informação”. Todos esses ingredientes estão presentes na trama da produção de conhecimentos da realidade cotidiana que é possibilitada pelo jornalismo, não podendo ser ignorados.

Ao tratar da instituição midiática de que faz parte o jornalismo, Sparrow (2006, p. 151, tradução livre) aborda o modo como ela se faz presente no cotidiano e postula:

Além de ser uma instituição governante [...] a mídia também constitui um meio social e cultural, aquele que fornece as palavras, fotografias, imagens e sons pelos quais o público entende seu ambiente político – o mundo que temos em nossas cabeças (Lippmann, 1922). Isso quer dizer que as palavras, imagens e frases da mídia, suas decisões sobre o que, onde e quando publicar, e os quadros que usam para que o

público entenda e assimile as notícias, fazem da mídia uma instituição cultural (dominante), que inculca e perpetua pontos de vista específicos.<sup>24</sup>

Essa leitura é complementada por Gaye Tuchman (2016, p. 354), que se refere à definição feita por Goffman (1975<sup>25</sup>) acerca dos enquadramentos, entendendo que, “como os frames, as ‘estórias’ [contadas pelo jornalismo] oferecem definições da realidade social”. Nesse sentido, o jornalismo pode possibilitar a construção de um texto ao qual o público seja capaz de reagir, no sentido de produzir de forma autônoma, a partir de sua interpretação, análises críticas. Isso implicaria em deixar uma margem de abertura de sentido sobre o que é noticiado para que o público se sinta convidado a completar sua leitura sobre aquilo que informa o jornalismo, assumindo seu papel de sujeito e realizando as análises que considerar pertinentes sobre as informações a que tem/teve acesso. Esse papel ativo na compreensão da realidade reportada pelo jornalismo é inerente ao sujeito e sua consciência, o que varia é o grau de interesse e o potencial crítico suscitado por cada ator social.

Outra perspectiva que pode ser aproximada da compreensão do jornalismo como forma social de conhecimento é a apresentada pelo linguista neerlandês Van Dijk (2005, p. 14), para quem o “estudo do conhecimento nas notícias é vital para o entendimento de muitos aspectos fundamentais da produção e compreensão noticiosa”. Dedicado aos estudos de abordagem sociocognitiva em torno da análise crítica do discurso, van Dijk afirma que “a notícia é uma complexa interação entre conhecimento conhecido e desconhecido” (VAN DIJK, 2005, p. 16). O linguista propõe que o conhecimento que se dispõe do mundo é constituído a partir de *scripts* ou esquemas de conhecimento socialmente compartilhados, oriundos de experiências pessoais ou de grupos, os quais conformam a base da cognição social.

Concordando com Berger e Luckmann (2014), Van Dijk pondera que esse conhecimento cultural:

é compartilhado pela maioria ou por todos os membros aptos de uma cultura inteira, exceto crianças ou estrangeiros que ainda precisam adquirir tal conhecimento. Esse tipo de conhecimento é tão difundido e já faz parte do que é geralmente chamado de ‘senso comum’, de forma que é geralmente pressuposto [...]. Os membros de uma cultura **adquirem esse conhecimento inicialmente por meio de discursos**

<sup>24</sup> Do original: “Besides being a governing institution [...] the media also constitute a social and cultural institution, one that furnishes the words, pictures, images, and sounds by which the public understands its political environment—the world we have in our heads (Lippmann, 1922). That is to say that the words, pictures, and phrases of the media, their decisions on what, where, and when to publicize, and the frames they use for audiences to understand and assimilate the news make the media a (dominant) cultural institution, one that inculcates and perpetuates particular views” (SPARROW, 2006, p. 151).

<sup>25</sup> GOFFMAN, Erwing. **Frame analysis**: an essay on the organizational of experience. Boston: Northeastern University Press, 1975.

**socializantes no lar ou na escola, e mais tarde em maior escala pela mídia** (VAN DIJK, 2005, p. 21, grifos meus).

Com esse conhecimento compartilhado, calcado em suas experiências cotidianas, o indivíduo constrói modelos mentais específicos para lidar com as diferentes situações de sua vida, agregando a eles, dentre outras, as informações disponibilizadas pelos meios de comunicação (dentre os quais está o jornalismo). Nesse processo, como indica Van Dijk (2005), pelo menos nove são os tipos de conhecimentos acionados para a produção e compreensão das notícias (conhecimento comum, linguístico, de gênero de discurso, especializado de objeto, pessoal, comum e pessoal, velhos modelos, social/situacional e, finalmente, o aprendido). É dessa complexidade que deriva o próprio conhecimento do jornalismo<sup>26</sup>.

Van Dijk explicita sua compreensão sobre os diferentes conhecimentos envolvidos na cognição humana:

podemos ler uma matéria de um jornal sobre um caso específico de violência doméstica, e nossa compreensão de tal história forma um modelo daquele evento. Lendo com mais frequência sobre tais eventos no jornal, construímos outros modelos de eventos e após algum tempo podemos inferir um conhecimento mais geral sobre violência doméstica pela generalização e abstração a partir desses modelos específicos. O contrário também ocorre: uma vez que já temos certo conhecimento geral sobre o tema usamos isso para construir modelos mentais sobre casos mais específicos de violência doméstica. Isso permite que os jornalistas formulem apenas as informações que os leitores ainda não têm, de modo que as notícias (como em geral, os discursos) sejam incompletas em muitos aspectos simplesmente porque os leitores conseguem preencher os detalhes necessários com ajuda de seu conhecimento geral (VAN DIJK, 2005, p. 16-17).

Desse modo, como propõem Kovach e Rosenstiel (2004, p. 249), “o jornalismo é a nossa cartografia moderna”, pois por meio dele criam-se “mapas para que os cidadãos naveguem através da sociedade”. Os mapas mencionados por Kovach e Rosenstiel ou o conhecimento geral do qual trata Van Dijk é o repertório ou acervo social de conhecimentos, amplamente referido como senso comum. Para Tuchman (2016, p. 127), esse mesmo senso comum “desempenha um papel importante na avaliação do conteúdo noticioso”, pois aquilo que se tem como “o conteúdo de uma notícia é composto de numerosos ‘fatos’”, sendo que “o senso comum determina se uma informação pode ser aceita como ‘fato’” ou não.

---

<sup>26</sup> Para completar o quadro de assimilação da informação, Van Dijk (2005) se refere a outros fatores que participam desse processo: variação, monitoração, ordem processual, construção do modelo contextual, reconhecimento do gênero, identificação do tópico e estabelecimento de coerência global, interpretação das palavras e sentenças, estabelecimento de coerência local, estrutura aparente/decodificação de formas, compreensão e, por fim, expressão/formulação.

Dada sua importância para o estabelecimento e a circulação do conhecimento do cotidiano, Meditsch (2010, p. 36) defende:

a necessidade de se compreender o senso comum não só como instância importante do imaginário social, mas também como instância necessária e insubstituível. Se a cultura está para as sociedades assim como a memória para os indivíduos, como afirmam os antropólogos, é o senso comum a sua principal forma de manifestação. [...] Entender o senso comum é fundamental para compreender os processos cognitivos envolvidos na comunicação jornalística e a participação do jornalismo na construção dos acontecimentos e, conseqüentemente, na construção da realidade.

Ao associar as proposições de, entre outros, Genro Filho (2012), Correia (2005), Sponholz (2009), Moretzsohn (2007), Kaplún (2014), Van Dijk (2005) e Meditsch (2010), compreende-se que o conhecimento produzido pelo jornalismo, ainda que seja diferente do produzido no âmbito científico, é o que está mais acessível para a maior parte dos sujeitos. Ao se apresentar assim, com características tão peculiares, esse conhecimento acaba assumindo um lugar único na estrutura social, pois ao mesmo tempo em que explicita aquilo que é novo, por intermédio da notícia, também se integra a uma tessitura social repleta de fatores não homogêneos, cambiantes e instáveis que fazem parte do cotidiano da vida em sociedade.

Para E. Barbara Phillips (2016, p. 440), os jornalistas não se voltam à leitura e interpretação dos fatos/acometimentos em sua completude, buscando identificar possíveis aproximações entre os eventos noticiosos. O conhecimento que produzem, portanto, é fragmentado e não perspectivo. “Como forma de conhecimento, as notícias não são teóricas, no sentido de que não são nem formais e sistemáticas, nem abstratas”. O conjunto de técnicas que a atividade emprega, denominado pela autora como “jornalês”, com a regra da pirâmide invertida, uso de voz ativa, concisão, realismo gráfico, etc, são características triviais aos profissionais da área, os quais figuram quase como artesãos (*bricoleurs*<sup>27</sup>) do trato noticioso, que aspiram a dar sentido a fragmentos de informação sem ter tempo e, por vezes, espaço para aprofundar suas leituras e análises, como também indicam Soloski (2016) e Breed (2016).

Com essas considerações reunidas até aqui, entende-se que a base que estrutura o conhecimento jornalístico incorpora uma inegável dimensão intersubjetiva. Sobre o cenário em que esse conhecimento se conforma e a mirada que lhe é peculiar, Sponholz (2009, p. 105) propõe:

---

<sup>27</sup> Traquina (2013, p. 42-43) afirma que a origem do uso da expressão “bricoleur” por E. Bárbara Phillips deriva da proximidade com a expressão “empírico primitivo do antropólogo Claude Lévi-Strauss [...] no seu livro *O Pensamento Selvagem*”. Nessa obra, Lévi-Strauss apresenta a lógica do uso das “mãos e dos olhos, isto é, a lógica do concreto”.



O jornalismo obedece às mesmas regras dos processos de conhecimento em geral. Como qualquer outro tipo de processo de conhecimento, não consegue espelhar a realidade porque este processo é sempre perspectivo, seletivo e construtivo. Sempre que alguém processa, estrutura e compara os estímulos que recebeu do mundo exterior com o que já sabe, ou seja, sempre que uma pessoa conhece algo, ela o faz de uma determinada perspectiva. Esta é uma parte inevitável do processo de conhecimento. Com jornalistas, como com qualquer outra pessoa, também é assim.

Meditsch (2010, p. 9) recupera o contexto em que o conhecimento é produzido:

o Jornalismo parte do previamente já sabido, no âmbito do senso comum, para atualizar e contextualizar as informações a ele inerentes. Para isso, insere elementos novos ao contexto informativo, o que reverbera no conhecimento público acerca dos fatos. No que se refere ao contexto informativo, inclusive, é preciso ter claro que o “conteúdo do jornalismo” está sempre “preso ao senso comum” – como já propunha Park (1940)<sup>28</sup> – do mesmo modo que também está “necessariamente vinculado a um contexto” dado.

Desse modo é possível afirmar que “é da articulação entre senso comum, contexto situacional e nova informação que emana a produção do conhecimento jornalístico” (SANTOS; LIMA, 2018, p. 169). Normalmente é negativo o sentido atribuído à expressão senso comum. Sua existência, no entanto, é elementar para a circulação e a própria composição do conhecimento cotidiano. Sponholz (2009, p. 99) avalia que ele “deve ser entendido como um tipo de conhecimento que resulta do armazenamento de modelos de ação e interpretação no cérebro, que é compartilhado por um público (portanto, não é individual) e retratado como natural”. Dentre suas características, estão “a rotinização, a naturalidade ou a obviedade, a universalidade e a coletividade”.

O conhecimento produzido pelo jornalismo é intersubjetivo e toma como base a realidade dos fatos reportados para se estabelecer. A partir disso, se constitui em uma forma social de conhecimento voltada para o cotidiano. Tal conhecimento é peculiar e, além de ser complementar aos demais tipos existentes e referidos no início deste capítulo, assume uma importante função no sentido de situar os sujeitos (PARK, 2008a; MEDITSCH, 2010), permitir

---

<sup>28</sup> Correia (2005, p. 137) recupera uma visão que o aproxima da proposta de Robert Park quando vai se referir à objetividade jornalística. Afirma o autor: “a objectividade jornalística profissional, a qual difere, como é evidente, da objectividade pretendida pelo cientista social, parece conviver paradoxalmente com o enraizamento no mundo da vida”. Ao assumir essa característica, é igualmente necessário reconhecer que, conforme propõe Traquina (2016, p. 234), “os jornalistas não são simplesmente observadores passivos, mas participantes ativos no processo de construção da realidade. E, as notícias não podem ser vistas como emergindo naturalmente dos acontecimentos do mundo real; as notícias acontecem na conjunção de acontecimentos e de textos. Enquanto o acontecimento cria a notícia, a notícia cria também o acontecimento”.

seu discernimento sobre os fatos da cotidianidade, fomentar sua criticidade acerca da realidade e, ainda, provê-los com informações atualizadas e verificadas sobre seu contexto. Munir os cidadãos com informações jornalísticas caracteriza a socialização a respeito da qual tratamos.

Após situar o lugar em que o conhecimento do jornalismo se institui, avança-se, a seguir, em considerações sobre o conhecimento presente no ambiente escolar, espaço do ensino formal.

## 2.4 O CONHECIMENTO PARA A ESCOLA

Quais são e qual é a origem dos conhecimentos socializados no ambiente escolar? Qual é o seu perfil? Responder a essas indagações importa para que se compreenda de que modo a instituição escolar está presente na sociedade e como desempenha – ainda que parcialmente – o papel a ela atribuído. É a respeito desse tópico que tratamos neste subcapítulo.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1989, p. 7).

Permeando o dia a dia dos seres humanos desde o nascimento, a educação pode ser potencializada ou não a partir de aspectos vinculados aos âmbitos sociocultural e econômico de inserção dos indivíduos: “A vida social implica”, portanto, “a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 235). Braga e Calazans (2001, p. 10) propõem que “nenhum assunto ou questão observada na sociedade” fica indiferente à “questão educacional. Da física quântica ao trabalho manual – passando pelos processos da comunicação humana – nada é descartável como objeto possível de uma reflexão e sistematização de natureza educativa”.

Prática sociocultural de valor incontestável para o desenvolvimento dos sujeitos e sua emancipação, a educação é o cerne a partir do qual se visualiza a existência da escola e dos conhecimentos a ela correlatos. Como propõe o professor Carlos Rodrigues Brandão,

[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos

de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 1989, p. 73-74).

Edemir José Pulita complementa essa compreensão, propondo que a

[...] educação é tanto processo quanto produto dos fenômenos de acesso, de construção e de socialização de conhecimentos, de experiências e de emoções. Enquanto processo, a educação se dá historicamente na (re)construção da humanidade em cada novo indivíduo de nossa espécie por meio da cultura. Tal reconstrução se dá (enquanto produto), principalmente, por meio do trabalho (que nos destacou da natureza) e da linguagem (vista numa acepção sócio-histórica e cultural). Tanto processo quanto produto estão vinculados e se retroalimentam e, neste contexto, a educação é vista como a prática social de um fenômeno individual e social, na singularidade e na totalidade, dialética e dialógica, plural e heterogênea, complexa e hipertextual, histórica e atual (PULITA, 2020, p. 86).

No relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, de 2010, uma comissão internacional de especialistas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco<sup>29</sup> indica quatro pilares relativos à educação que, ao serem atendidos, têm o potencial de auxiliar no desenvolvimento humano: aprender a **conhecer**, aprender a **fazer**, aprender a **conviver** e, por fim, aprender a **ser**. Cada um desses “aprenderes” está interconectado e incorpora uma relação de consequência recíproca. No relatório, fomenta-se a ideia de “educação ao longo da vida”, um processo que ocorre sem cessar.

A “educação para toda a vida” implica um conceito de formação como um processo inacabado e contínuo, em que a construção do conhecimento é uma versão beta permanente. Nesse sentido, a formação não se limita somente a crianças e jovens, como também implica toda a cidadania (APARICI; OSUNA, 2014, p. 326).

Alguns dos principais instrumentos para que essa educação continuada seja possível se referem à educação formal e às necessidades educativas entendidas como essenciais para o ser humano: a “aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de

---

<sup>29</sup> Em 2020, a Unesco publicou sua mais recente produção sobre a educação em âmbito mundial. Intitulada *Relatório de Monitoramento Global da Educação*, a publicação apontou oito aspectos a serem considerados para que uma educação inclusiva seja oferecida aos estudantes: 1) Identidade, histórico e habilidades determinam as oportunidades na educação; 2) Os mecanismos de discriminação, estereótipos e estigmatização são semelhantes para todos os estudantes em risco de exclusão; 3) Apesar do progresso, muitos países ainda não compilam, relatam ou utilizam dados sobre as pessoas que foram deixadas para trás; 4) Milhões estão perdendo a oportunidade de aprender; 5) Uma das principais barreiras à inclusão na educação é não acreditar que ela é possível e desejável; 6) Embora alguns países estejam em uma fase de transição para a inclusão, a segregação ainda é predominante; 7) O financiamento precisa visar aos mais necessitados; 8) Em geral, professores, materiais didáticos e ambientes de aprendizagem ignoram os benefícios de abraçar a diversidade. Como é possível identificar, é vasta a gama de questões a resolver para que uma educação plena, inclusiva e integradora seja alcançada em âmbito mundial.

problemas)” associada a “conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes)”. Esses recursos são “indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade”; permitem ao indivíduo “participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender” (UNESCO, 2010, p. 15).

Apesar da existência de políticas de universalização do acesso ao ensino, pressuposto estabelecido constitucionalmente<sup>30</sup>, no Brasil, por exemplo, o que se verifica são índices bastante distantes dos firmados em acordos internacionais de que o país é signatário<sup>31</sup>. As causas das deficiências que o país apresenta em termos de educação remetem ao período histórico de origem da educação (e também da escola), cujo berço se localiza na Grécia antiga.

A educação é, essencialmente, formação humana, no sentido da *Paidéia* grega, que atribuía ao conhecimento uma dimensão ética na formação do cidadão. Diferentemente de treinamento (ou amestramento), educação implica na promoção da autonomia do sujeito, como consciência articulada com o outro, na promoção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva (BORDIGNON, 2018, p. 150, grifo no original).

José Carlos Libâneo, João Ferreira Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2012, p. 235, grifos no original) afirmam ter sido “*o ideal grego da educação que forneceu as bases das instituições escolares ocidentais, à medida que a escola se ia constituindo como instituição de aprendizagem organizada, dirigida para um objetivo*”. A educação formal, presente na escola, é o resultado da sujeição da educação à pedagogia (teoria da educação). De acordo com Carlos Rodrigues Brandão (1989, p. 26, grifos no original), “*o ensino formal [...] cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece as suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor*”.

A pedagogia é o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2010, p. 30), ou seja, voltado aos atos e práticas educativas concretas presentes no ambiente social e integradas à atividade humana. A pedagogia é, portanto, um

<sup>30</sup> Conforme o artigo 6º da Constituição brasileira, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 set. 2019.

<sup>31</sup> Segundo a consultora da Unesco e do Conselho Nacional de Educação Alessandra Gotti, em 2019 o Brasil estava entre as dez nações mais desiguais do mundo no que se refere à educação, tendo “quase 12 milhões de analfabetos”. Há, também, problemas quanto à alfabetização na idade certa, deficiências de aprendizagem, evasão escolar no ensino médio e problemas quanto a um “projeto estruturado para a formação e a carreira docente”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15432/os-desafios-da-educacao-brasileira-em-2019-linhas-e-cores>. Acesso em: 05 out. 2019.

agente cuja atuação é intencional e se configura a partir de diretrizes, princípios e valores que compõem a proposta educativa a que se quer aderir, estando de acordo com interesses estabelecidos anteriormente à sua consecução. Libâneo (2012, p. 34) pondera que isso significa que o “caráter pedagógico da prática educativa” está relacionado, “explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social”.

A esteira em que se desenvolve a pedagogia envolve, assim, elementos relativos à tomada do “aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem” e que consideram, igualmente, a ação dos agentes escola e professor, os processos formativos de ensino, o contexto da instituição (a escola, a sala de aula) e os diferentes saberes ali transmitidos e/ou assimilados. Para Libâneo (2010, p. 38), essa configuração se estabelece “na relação entre os elementos da prática educativa”, da qual fazem parte “o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre”. Braga e Calazans (2001, p. 134) sublinham também que “o campo educacional sempre faz referência à socialização como um aspecto fundamental da educação”. Em vista disso, “o ângulo da socialização enfatiza o encaminhamento dos comportamentos e conhecimentos humanos no sentido das interações do indivíduo com seu entorno social”, sendo que “algumas [das] definições de educação [...] enfatizam antes este aspecto que propriamente o de aprendizagem”.

A escola, para Berger e Luckmann (2014, p. 179), participa da segunda etapa do processo de socialização, a exemplo do mundo do trabalho e demais relações sociais estabelecidas por agrupamentos humanos. Essa etapa da socialização se caracteriza e:

exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas “compreensões tácitas”, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos. Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizadas por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos.

Neste estudo, parte-se de uma perspectiva que considera que a escola faz parte de um tipo intermediário de socialização, situado entre a primária e a secundária – ainda que mais próxima desta segunda, pois ela exerce um papel central para a inserção do indivíduo em seu contexto social, mas ao mesmo tempo a presença familiar e as relações com ela desenvolvidas se apresentam de modo intenso. A centralidade da socialização escolar fica apenas um pouco atrás da socialização primária, manifesta junto ao contexto familiar.

Sendo a ciência que volta seu olhar para a discussão e problematização das práticas educativas, a pedagogia, com larga trajetória histórica, é definida por Libâneo (2010, p. 162-163) como disciplina que:

ocupa-se das práticas educativas intelectuais destinadas a favorecer o desenvolvimento dos indivíduos no interior de sua cultura por meio de processos de transmissão e assimilação ativa de experiências, saberes e modos de ação culturalmente organizados. Para tanto, mobiliza um numeroso contingente de profissionais, em torno de um considerável conjunto de atividades no ensino, na educação de adultos, na educação continuada, nas empresas, nos meios de comunicação, nos sindicatos, no lazer e nos esportes, nos movimentos sociais etc.

Presente em todo o mundo, aderindo a diferentes formatos e distintas linhas de atuação pedagógicas, a escola é a principal agência, nas palavras de Setton (2005; 2010), que incorpora a responsabilidade formativa para a vida dos cidadãos, pois promotora da educação. Instituição formal de ensino, ela se vincula a pelo menos três dimensões fundamentais da ação educativa: “ética e cultural, científica e tecnológica, além de econômica e social” (UNESCO, 2010, p. 16). Moacir Gadotti (2007, p. 11), ao recuperar memórias sobre seu convívio com Paulo Freire, postula que a escola é “um lugar especial, um lugar de esperança e de luta”. Segundo o educador (GADOTTI, 2010, p. 167), Freire entendia que a “escola pode mudar e deve ser mudada, pois joga um papel importante na transformação social”.

Paulo Freire insistia que não é só na escola que a gente aprende. Como instituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2010, p. 166).

Para Bordignon (2018, p. 152), a escola “busca transmitir às pessoas, nas diferentes fases de sua vida, os conhecimentos [...] historicamente acumulados pela cultura”. Isso significa que “a escola, por meio do currículo [...] estabelece um itinerário educativo para transmitir, informar às crianças e aos adolescentes as representações da realidade historicamente construídas”, no entanto, o faz, “geralmente, sob um enfoque meramente teórico e descontextualizado”. Em decorrência disso, a escola – apesar de se aspirar a que forje, compartilhe e dissemine a cultura e os valores morais e éticos dos grupos sociais a ela conexos – é uma agência socializadora de informações e conhecimentos que não pode ser idealizada,

pois inúmeras intercorrências lhe cortam e impactam em suas práticas. Gadotti (2007, p. 11) complementa essa visão e afirma que “como instituição social ela [a escola] tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo”.

Como lembram os pesquisadores espanhóis Julia Varela e Fernando Alvarez-Luria:

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor [...] é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração (VARELA; ALVAREZ-LURIA, 1992, p. 83).

Paulo Freire (1989, p. 16) adverte: “A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto”. Tal entendimento permite reconhecer que “as contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante”. Ou seja, mesmo diante de eventuais obstáculos e potenciais interdições, a escola é ainda uma instância social referencial.

Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004, p. 47).

Mesmo com problemas, a escola é espaço para a produção e circulação de conhecimentos (formais e não formais) e informações diversas, sendo um dos principais instrumentos por meio do quais a educação é promovida. Anísio Teixeira (2010, p. 50), ao se referir às concepções de John Dewey (1859-1952) sobre a escola, afirma que ela deve se constituir no “lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica”, ou seja, esse ambiente necessita ser compreendido em sua complexidade, como órgão sistêmico e em permanente retroalimentação.

É possível afirmar que a escola, enquanto instituição formal de ensino, existe para formar os membros da sociedade, para educá-los para a vida e para o mundo do trabalho (DUBAR, 2005). Por meio dessa agência são reunidas informações e conhecimentos diversos, com perfil formal, relacionados às ciências e às técnicas, mas também vinculados ao patrimônio cultural da sociedade. A escola é um espaço de interação mútua entre sujeitos, em que se

estabelecem trocas informativas e é tecida uma trama de relações intersubjetivas. Trata-se de uma comunidade de ensino, como referido por Isabel Colucci (2020)<sup>32</sup>. Isso implica reconhecer que os conhecimentos presentes no ambiente escolar são tanto os formais (disciplinares e derivados das diferentes áreas do conhecimento) quanto os de ordem informal, conectados à interface subjetiva dos sujeitos.

Espaço em que o conhecimento, em suas diferentes conformações, circula, a escola é também um lugar em que a cultura e seus simbolismos estão fortemente presentes. É nela que o universo simbólico (BERGER; LUCKMANN, 2014) dos sujeitos pode encontrar espaço para se exprimir, em que igualmente o *commom ground* (VAN DIJK, 1998) e as *liberal arts* (CUPANI, 2018) podem ser, em alguma medida, socializadas e manifestas. É também o lugar em que o estoque de conhecimentos da sociedade circula. Nesse ambiente ocorre a interlocução e a interação entre os sujeitos (alunos, professores, coordenadores, etc) e é também sobre ela, essencialmente, que se projeta o compartilhamento e a assimilação de conhecimentos e saberes sistematizados. Henry Armand Giroux (1997, p. 37) postula que “as escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de *status* e classe que existem na sociedade mais ampla”.

Lugar em que a mediação de diferentes tipos de conhecimento se efetiva, a escola não se restringe aos conhecimentos de perfil disciplinar ou formal. Por meio dela se ambiciona que os diferentes conhecimentos científicos, com a busca pela promoção do pensamento crítico por parte dos estudantes, sejam apropriados, com vistas à resolução de problemas de ordem social.

A prática educativa em nossa sociedade, através do processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimento e habilidades, deve ter em vista a preparação de crianças e jovens para uma compreensão mais ampla da realidade social, para que essas crianças e jovens se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Espaço paradigmático para a socialização de informações e conhecimentos, a escola, na visão de Bordignon (2018, p. 150), mantém um perfil hierarquizado e doutrinário, situando-se “como detentora do conhecimento (ou da informação acumulada?) e de sua transmissão”. O autor pondera, ainda, que a escola “talvez seja a instituição atual que mais resiste à mudança”, pois “é sempre difícil abrir mão de saberes acumulados e enfrentar a aventura de reinventar-

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida por Isabel Colucci ao Observatório de Ética Jornalística – OBJETHOS-UFSC. Disponível em: <https://objethos.wordpress.com/2020/05/28/isabel-colucci-educar-com-exclusao-e-um-contrassenso/#comments>. Acesso em: 02 jun. 2020.



se”. Mesmo que seja uma afirmação verossímil, entende-se ser necessário refletir sobre os fatores que tornam imperativo esse imobilismo da escola, a qual é produto da própria sociedade e sua inércia. Caso se aspire a que, com as condições atuais, a escola se reinvente, faz-se necessária uma ação consciente e integrada de diversos atores sociais. De acordo com Giroux (1997, p. 28-29),

[...] inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contém espaço para resistir a sua lógica de dominação. Enquanto ideal, o discurso da democracia sugere algo mais programático e radical. Primeiramente, ele aponta o papel que professores e administradores poderiam desempenhar como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortalecem os estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos, mas também educam-nos para a ação transformadora. Isto significa educá-los para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla.

Quanto à especificidade do trabalho docente, este ocorre a partir da mediação que o professor realiza quando busca compartilhar o conhecimento especializado de que dispõe com os estudantes, para que seja facilitada sua assimilação. Em termos de conhecimento, essa ação exige, além do uso de técnicas de didática, que a relação com os educandos seja profissional, respeitosa e saudável. Com a mesma medida de importância, a educação proporcionada pela escola precisa fazer sentido para o aluno, pois é a partir disso que ele se sentirá mobilizado a aprender, a conhecer, a se apropriar dos diferentes conhecimentos. Maria Auxiliadora Dessen e Ana da Costa Polonia (2007, p. 22) indicam que, “na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e a apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem”.

No âmbito formal, em tese, o conhecimento socializado a partir da escola caracteriza-se especialmente pela oferta de um conjunto de disciplinas formais (matemática, língua portuguesa, artes, história, física, química, biologia, geografia, filosofia, sociologia) vinculadas às diferentes áreas do conhecimento. A diretriz que guia a consecução dessas atividades, no entanto, não se restringe a essa dimensão, como atesta Vera Maria Candau (1999, p. 45):

A concepção de escola que se foi consolidando [a] apresenta como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania. [...] É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola está chamada a se situar. Nesse sentido, a escola é concebida como um espaço

de construção e diálogo, de busca e de confronto, de prazer e desafio. É uma conquista de espaço, de descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens.

Em artigo de opinião publicado no jornal *Observador*, António Fidalgo, professor e pesquisador de comunicação na Universidade da Beira Interior, em Portugal, pondera: “Tão ou mais importante que a aprendizagem formal, de conteúdos programáticos e avaliações, é a aprendizagem informal que acompanha aquela e só [é] possível numa presença de corpo e alma” (FIDALGO, 2020)<sup>33</sup>. O autor evidenciava a importância do contato interpessoal entre os indivíduos, no caso, alunos e professores, para que a aprendizagem se efetive ou seja potencializada. O texto foi escrito no primeiro semestre de 2020, quando o mundo enfrentava os primeiros meses da pandemia de SARS-CoV-2 e as atividades escolares tinham sido suspensas e/ou transpostas para a modalidade remota.

Por considerar que “os tempos e espaços em que dividimos a vida quotidiana precisam de fronteiras claras” (FIDALGO, 2020), o pesquisador português entende que a escola se constitui em uma agência socializadora que materializa uma dessas fronteiras, permitindo que a percepção e a assimilação de conteúdos (formais e informais) encontre espaço frutífero para se efetivar. Trata-se, pois, de um ambiente propício à finalidade a ela atribuída – ainda que, mesmo em condições ideais, não haja garantia de sua efetividade.

O ambiente da escola é formado tanto por processos de ensino-aprendizagem quanto por relações e trocas inerentes a esse espaço e que fazem sentido, “passam pelo corpo”, nas palavras de Melina de la Barrera Ayres (informação verbal)<sup>34</sup> de educandos e educadores. Isso significa reconhecer que o conhecimento para a escola, assim como para o jornalismo, transcende a mera transmissão de conteúdos programáticos e incorpora elementos vinculados à dimensão humana (relacional e interativa) que constitui os sujeitos.

Entrelaçadas com a aprendizagem formal de determinada matéria estão as relações interpessoais dos alunos com o professor e com os colegas. Empatia, simpatia, antipatia, entreajuda, concorrência, atracção, amizades, inimizades, conflitos e sua resolução, são elementos constituintes das aprendizagens informais que a escola [também] fornece, e que só podem ser dadas numa convivência presencial (FIDALGO, 2020).

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/ensino-de-corpo-e-alma/>. Acesso em: 14 maio 2020

<sup>34</sup> A expressão foi usada pela Profª. Melina Ayres, durante sua exposição no I Simpósio Catarinense Pedagogia de Jornalismo na noite de 21/11/2019. O evento foi realizado a partir da disciplina de Pedagogia do Jornalismo do PPGJOR-UFSC, no período de 19 a 22 de novembro de 2019.

O complexo de relações inerentes à escola é referido por Fidalgo como uma “aprendizagem osmótica, obtida inconscientemente”, de onde eclodem vivências que serão preservadas ao longo de toda a vida do estudante. Nesse aspecto, o conhecimento oportunizado pela escola é também singular, pois conforma, ainda que em termos ideais, um espaço privilegiado para a preparação dos sujeitos para as etapas futuras de sua trajetória.

Almeja-se que a escola trate de diferentes dimensões do processo educativo, recaindo muitas expectativas sobre ela. Desconsidera-se, entretanto, que o professor, que é quem está em contato mais próximo com os alunos, talvez não consiga atender de modo suficiente as demandas que lhe são colocadas, pois “o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente por intermédio dos novos meios de informação e de comunicação” (CANDAU, 1999, p. 20). António Nóvoa (2015, p. 19) postula: “os professores são a peça central de qualquer mudança, mas não podemos exigir-lhes tudo e dar-lhes quase nada”.

Nesse contexto, em que jovens estudantes têm cada vez menor vínculo com suas famílias e “se beneficiam de um volume crescente de informações”, o professor precisa, “se tiver o desejo de captar a atenção dos jovens e ser compreendido por eles”, buscar fazê-los compreender que “informação não é conhecimento” e que este “exige esforço, atenção, rigor e vontade” (CANDAU, 1999, p. 20).

A questão já não é apenas o conhecimento e a sua transmissão, mas a maneira como nos apropriamos dele e com ele nos relacionamos, o que dele fazemos, como o transformamos. Estamos diante de uma “congestão” de informação, imensa e superficial, que nos traz **certa ilusão de conhecimento**. No entanto, para que essa massa de informação se transforme em conhecimento e aprendizagem, é preciso um **trabalho sistemático de reflexão e de apropriação**, o qual só pode ser levado a cabo com o apoio de um professor (NÓVOA, 2015, p. 21, grifos meus).

Além das considerações de Candau (1999) e Nóvoa (2015), Libâneo (2010, p. 172-173) elucida o cenário em que as instituições escolares estão imersas; isso permite que uma série de problemas participem do cotidiano escolar, interferindo, sobremaneira, na socialização dos conhecimentos que ali, idealmente, seriam mobilizados.

Alguns fatores podem explicar as dificuldades da eficácia interna das escolas: o descaso ou incapacidade dos governos de viabilizar um sistema de ensino de qualidade, a degradação dos salários dos pedagogos e professores, as deficiências de formação do professorado, a ausência de metodologias adequadas para enfrentar a diversificação de culturas na sala de aula. Os resultados desse estado de coisas são desastrosos: baixo rendimento dos alunos, uma fraca assimilação de conteúdos e habilidades cognitivas/operativas, dificuldades crescentes na leitura e escrita.

Historicamente, os conhecimentos presentes na escola têm sido submetidos a condições não ideais de socialização, baseando-se, em boa parte das vezes, na sua mera transposição – lógica referida por Freire (1985) como educação bancária. Também no entendimento de Freire, o ambiente escolar é marcado por uma busca por domesticar e/ou adestrar os alunos. Esse espaço não teria como propósito promover sua emancipação, mas torná-los ordeiros, ajustados às expectativas do sistema social, perspectiva convergente com a visão de Bourdieu (2003, p. 53), que postula:

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. [...] Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.

A partir do momento em que a sala de aula figura como um laboratório de simulação em torno da vida real, tolher, delimitar, suprimir as ações do sujeito que aprende se constitui em um processo alienante, pois práticas que necessariamente não são significativas para aqueles indivíduos são cultivadas. Como atesta Becker (2001, p. 98, grifos no original), “*os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado*”.

De modo semelhante aos alunos, o contexto que envolve o próprio professor também fomenta uma relativa passividade. Não é raro que esses profissionais busquem se ajustar ao sistema, abdicuem de fazer suas vozes serem ouvidas e apenas reproduzam a lógica da transmissão de conteúdos. A esse respeito, Castillo (2014, p. 50) indaga: “Será que esta palavra imposta não é – por sua vez – produto de outra imposição, mais terrível, a qual os força [os professores] a negarem-se como intelectuais para servirem somente de veículo do que os outros propõem como ciência e conhecimento?”. Se inúmeras vezes os alunos resistem à busca por autonomia no aprendizado, tal situação também ocorre quanto aos professores, quando se apresentam como meros cumpridores de tarefas e repassadores de conteúdos.

O fomento à problematização de conteúdos, ao diálogo e à autonomia do pensamento são pontos centrais para assimilar informações e conhecimentos. Essa dinâmica não ocorre, contudo, de maneira automática. Ao fazer mais daquilo que sempre foi feito, sem hesitar,

manifesta-se a mera reprodução de práticas usuais, com imobilismo e conservação. Mario Kaplún<sup>35</sup> (2014, p. 69-70) avaliza esse entendimento:

É um princípio já universalmente admitido pela ciência pedagógica: não é recebendo lições que o aluno chega à apropriação do conhecimento. Mais do que repetindo o que os outros disseram, o ser humano aprende construindo, elaborando pessoalmente. [...] a educação não pode ser reduzida a uma simples transmissão, recepção de informações. O processo de ensino-aprendizagem tem, inegavelmente, um componente de conteúdos que é importante transmitir, ensinar; mas, com certeza, precisa ser (em grande medida) descobrimento pessoal, recriação, reinvenção.

A construção e apropriação de conhecimentos encontra na escola alguma abertura para se estabelecer – apesar de todos os evidentes problemas identificados em seu contexto<sup>36</sup>. Ao tornar possível a interação entre diferentes indivíduos, especialmente professores e alunos, ela se estabelece como agência fomentadora da construção coletiva de conhecimentos, pois a comunicação e as trocas ali tecidas oportunizam que a socialização nesse contexto seja uma alavanca para a apropriação de saberes e conhecimentos. De acordo com Kaplún (2014, p. 71): “É nesse esforço de socialização que vai sendo aprofundado o conhecimento a ser comunicado” e igualmente se torna possível que sejam descobertos “aspectos até então apenas vagamente intuídos da questão em estudo”. Assim:

no pré-diálogo imaginário com os destinatários vão aparecendo os contra-argumentos, os vazios, os pontos fracos e as contradições de algumas ideias e noções que até então pareciam ser coerentes e sólidas; e se vai chegando à formulação de um pensamento próprio ao qual dificilmente se chegaria sem interlocutores, presentes ou distantes (KAPLÚN, 2014, p. 71).

Newton Duarte (1996, p. 40) entende que a escola, enquanto agência promotora da mediação “entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo, não tem o poder de, por si só, produzir a superação da alienação na vida do indivíduo”. A partir dessa visão, a

<sup>35</sup> O argentino Mario Kaplún (1923-1998) foi um importante escritor e radialista. Criou o termo “educador”, tomando como base os postulados freireanos na área da educação. Segundo Druetta (2014, p. 129), “em consonância com as propostas de Paulo Freire e reorientando-as à interpretação comunicativa, Mário Kaplún propôs três modelos de comunicação educativa: o bancário, o focalizado nos efeitos e o da educação transformadora”.

<sup>36</sup> Informações reunidas pela organização não governamental Politize (<https://www.politize.com.br/educacao-brasileira-realidade-e-desafios/>) indicam que os desafios da educação brasileira e, conseqüentemente, da escola são inúmeros e integram uma teia complexa, que se retroalimenta. Dentre eles recebem destaque: o baixo desempenho dos alunos em avaliações realizadas em âmbito nacional, a baixa renda familiar, a baixa ou inexistente escolarização dos responsáveis, a distância domiciliar das instituições de ensino, o trabalho informal dos estudantes, a discriminação por cor ou gênero e, ainda, a distorção idade-série. Somam-se a esses desafios problemas estruturais, como o déficit de professores e bibliotecas, e a baixa remuneração dos docente – que contribui para a acentuada desvalorização da profissão.

intervenção da escola na sociedade não é absoluta, necessitando recorrer e articular-se a outras instituições para transformar as relações sociais. Inúmeras expectativas recaem sobre a escola, os conhecimentos nela presentes e os efeitos de sua apropriação para a vida dos sujeitos. Como menciona María Teresa Quiroz Velasco (2014, p. 204) ao referir-se a Hopenhayn<sup>37</sup>, “o sistema educacional não está dando nada disso, ou está dando muito pouco”.

A responsabilidade imputada à escola no que se refere aos conhecimentos a serem por ela disponibilizados é acentuada, especialmente se considerada a precariedade com a qual muitas delas têm de lidar em seu cotidiano. Naturalmente as carências presentes no universo escolar geram efeitos na assimilação e construção dos conhecimentos por parte dos alunos; tais debilidades ou insuficiências são marcas que ficarão impressas nos indivíduos que por ali transitam – seja no momento de sua formação, seja nas fases posteriores.

Entrecortada por questões estruturais amplas, que colocam sob suspeita, inclusive, sua capacidade efetiva de fazer avançar a busca pelo desenvolvimento humano, o ensino formal tem ainda um longo caminho a percorrer. Libâneo (2010, p. 159-160) problematiza o cenário em que a educação está colocada e manifesta preocupação com os efeitos decorrentes disso:

Quais são as perspectivas do futuro para o qual temos de preparar os indivíduos? A educação escolar subsistirá ao impacto da sociedade da informação? É possível conciliar o projeto de emancipação humana com os novos padrões econômicos de produção e competitividade? A quem interessa o discurso atual de revalorização da educação básica? Os educadores saberão confrontar as críticas pós-modernas à Pedagogia, à escola e ao ensino convencional? Ainda é possível acreditar que a escola seja o lugar de desenvolvimento da razão humana, base para a liberdade intelectual e política?

Essas questões se apresentam como um amplo pano de fundo e estimulam a busca por uma perspectiva mais panorâmica quanto ao lugar ocupado pela agência escola na sociedade. Os questionamentos do reconhecido educador revelam também as mazelas que assolam as instituições de ensino no Brasil – especialmente as de perfil público – e se constituem em uma espécie de elemento permanente desse espaço.

Assim como o jornalismo, a escola é um lugar repleto de contradições. Os conhecimentos em circulação em seu ambiente são objeto de inúmeras análises, diagnósticos e projeções, especialmente por aquilo que ela não consegue alcançar. Contribui para esse cenário as transformações por que passa a sociedade e que igualmente impactam no seu cotidiano.

---

<sup>37</sup> HOPENHAYN, M. **Comentarios realizados en el Seminario de Análisis**. La cooperación cultural-comunicación em Iberoamérica. Madrid, OEI, 2007.

Exemplo disso é o fato de os professores serem instados a, além de trabalhar com os conhecimentos formais, característicos desse universo, terem de lidar com o comportamento dos estudantes e, não raro, com sua indisciplina.

A diversidade dos elementos que constitui a escola é objeto de muitas reflexões. Cabe destacar, no entanto, que ela é tão somente o resultado ou o produto final da própria sociedade, repleta de precariedades e lacunas. Como propõe Gadotti:

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, **aprendendo em rede** com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2007, p. 12, grifos no original).

Há muito entende-se ser imperativo que o ensino formal – dadas as transformações políticas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicas e ambientais do mundo contemporâneo – se adapte. Agência catalisadora de mudanças, a escola, enquanto geradora e socializadora dos mais diversos tipos de conhecimentos, necessita reinventar-se para, somente assim, ser capaz de ressignificar sua trajetória e os efeitos dela advindos junto à sociedade. Interessa pontuar, no entanto, que o interesse para que isso ocorra é limitado.

os setores dominantes da sociedade não se interessam por um bom produto da escola, ou seja, não têm interesse por um produto de qualidade. Para um produto ruim, não há necessidade de insumos de qualidade, tal como condições físicas e materiais, material didático, capacitação de professores. Há, assim, uma degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a consequente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários (LIBÂNEO, 2010, p. 195).

A visão de Nóvoa (2015, p. 18) complementa essa perspectiva:

Precisamos de um novo contrato social pela educação, que explore todas as possibilidades educativas da cidade e da sociedade. [...] É preciso acabar com os discursos excessivos sobre a escola. Se tivermos a ilusão de que a escola pode tudo, acabaremos na desilusão de que não [se] conseguiu nada (NÓVOA, 2015, p. 19).

Como facilmente se percebe, um longo caminho ainda terá de ser trilhado para que a socialização de conhecimentos por intermédio da e na escola, se considerados seus fundamentos estruturantes atuais, seja alcançada de modo pleno. O que se observa, no entanto, é que as trocas, as partilhas e as interações vivenciadas nesse ambiente têm centralidade nesse processo, sendo elementares para que se suplante o cenário de adversidades tão característico a esse espaço.

\*\*\*

Até aqui o segundo capítulo da tese foi apresentado. De modo perspectivo, buscou-se recuperar alguns dos principais marcos quanto ao conhecimento socialmente construído. Nesse caminho, partiu-se de definições dos campos da filosofia e da teoria do conhecimento para avançar, a seguir, na recuperação das principais definições acerca do que vem a ser a socialização de conhecimentos e as diferentes agências que participam dessa composição. Por fim, as leituras e compreensões sobre o que seja o conhecimento para as instituições jornalística e educativa tornaram-se o foco central tematizado. A partir do próximo capítulo serão destacados os processos de apreensão, assimilação e apropriação de conhecimentos (a aprendizagem) por parte dos sujeitos.



### 3 O CONHECIMENTO NA ESCOLA E NO JORNALISMO

Neste terceiro capítulo da tese, o foco volta-se à apresentação de quatro dimensões vinculadas à socialização de conhecimentos. Inicialmente, parte-se de uma exposição teórico-conceitual sobre a apreensão/assimilação de conhecimentos por parte do indivíduo, seguida de sua inserção em seu contexto social. Com as proposições conceituais de “equilíbrio majorante”, de Jean Piaget, “zona de desenvolvimento proximal”, de Lev Vygotsky, e “aprendizagem contextual”, de José Luiz Braga e Regina Calazans, pretende-se avançar na compreensão sobre o modo como o processo cognitivo de conhecimento se estabelece. Na sequência, são abordadas as estruturas do ensino e da aprendizagem no ambiente da escola formal no Brasil; nesse momento, são também ilustradas algumas de suas dificuldades e carências. No tópico voltado à construção da informação (e do conhecimento) por meio do jornalismo, são descritos alguns dos caminhos percorridos por essa atividade profissional desde seu princípio até a atualidade, com destaque para sua periodização, rotina e processos. O último tópico do capítulo aborda características da socialização de conhecimentos compartilhadas pelas agências do jornalismo e do ensino formal, adscrito à escola. Para isso, contribuições de autores referenciais para os campos do jornalismo e da educação são evocadas.

#### 3.1 MIRADAS SOBRE A APREENSÃO E ASSIMILAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Os processos de interação entre os indivíduos, em especial nas relações interpessoais e nas trocas linguageiras relativas à fala, são fundamentos para que se compreenda como ocorre a assimilação e/ou construção de todo e qualquer conhecimento. Lev Vygotsky (1896–1934) e Jean Piaget (1896–1980), dois reconhecidos ícones nos campos da psicologia e da educação, têm leituras distintas quanto à aquisição de conhecimentos e seu processamento pela cognição humana. Ambos, no entanto, compartilham “a noção da importância do organismo ativo” e são “observadores argutos do comportamento infantil” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 152), o que gera efeitos posteriores em seu comportamento na vida adulta.

Vygotsky e Piaget têm especificidades de compreensão quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Como indicam Vera John-Steiner e Ellen Souberman (2007, p. 152), “Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico”, enquanto Vygotsky “se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento”. Observa-se, no entanto, que suas proposições podem ser

tomadas como complementares, pois, se colocadas em perspectiva, permitem uma busca pela compreensão do todo que constitui esses processos. Assim, é a partir de algumas de suas proposições que se aspira elucidar o lugar a partir do qual se visualiza, neste estudo, tanto a aprendizagem quanto o processo de desenvolvimento com vistas à construção e apreensão de conhecimentos por parte dos sujeitos.

Nesse sentido, os conceitos de “abstração reflexionante”, de Piaget (1995), e de “zona de desenvolvimento proximal”, de Vygotsky (2007), são capitais para a compreensão do processo de construção do conhecimento, seja na relação dos indivíduos em sua singularidade, seja a partir da perspectiva coletiva, a qual depende da atuação de outros atores sociais. Ainda que inexista o entendimento de que o pensamento de Vygotsky e de Piaget sejam convergentes, parte-se nesta pesquisa, do pressuposto de que suas contribuições, por não estarem atreladas a teorias específicas e/ou fechadas, mereçam ser dispostas em suas interfaces. Isso permite que ambas as proposições sejam apropriadas para se pensar no objeto de estudo tematizado, a socialização de conhecimentos por meio do jornalismo. Decorre desse entendimento a apropriação feita acerca desses conceitos, pois entende-se que ambos auxiliam na compreensão do complexo processo de construção de conhecimentos.

Se para Vygotsky o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é basilar para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, de outra parte estão as contribuições de Jean Piaget<sup>38</sup> para o âmbito da psicologia e da educação. A partir de uma epistemologia construtivista de matriz interacionista, Piaget, um dos autores mais relevantes no campo da educação na segunda metade do século XX, questiona-se especialmente sobre “como passamos de um estágio de conhecimento menor para um [de] conhecimento maior”, tentando, a partir de uma base experimental, “compreender a gênese e o desenvolvimento desse processo, transitando do campo da filosofia para a psicologia” (MOLL; BARBOSA, 1999, p. 100).

A perspectiva construtivista de Piaget apresenta como complementares elementos antes tomados como centrais para a compreensão da relação do sujeito com o conhecimento. Piaget entende que nem o empirismo nem o apriorismo – matrizes teóricas abordadas no

---

<sup>38</sup> Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um renomado biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço cujas contribuições aos estudos da psicologia da aprendizagem são relevantes até a contemporaneidade. Autoridade nas áreas da educação e da pedagogia, Piaget direcionou suas investigações para as estruturas cognitivas. No Brasil, as primeiras referências a seu trabalho ocorrem nos anos de 1960, quando tem início “uma *tradução* das complexas ideias da teoria piagetiana para a prática escolar” (MOLL; BARBOSA, 1999, p. 100, grifos no original). Na década seguinte, esse novo referencial teórico é integrado às disciplinas das faculdades de educação do país. Somente na década de 1980 o chamado Construtivismo passa a ser incorporado “como referencial teórico básico na construção de propostas de intervenção pedagógica” (MOLL; BARBOSA, 1999, p. 101) no ambiente escolar.

capítulo anterior e que tentam identificar a origem do conhecimento – sejam suficientes para descrever a relação que o homem estabelece com o conhecimento e o seu próprio viver em sociedade. Ao interpretar Piaget, Fernando Becker propõe:

o conhecimento não é dado nem nos objetos (empirismo) nem na bagagem hereditária (apriorismo). O conhecimento é uma *construção*. O sujeito age espontaneamente – isto é, independentemente do ensino, mas, não independentemente dos estímulos sociais –, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) desse meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair (BECKER, 2001, p. 76, grifo no original).

De acordo com Becker (2001, p. 36), “o conhecimento não está no objeto, ou seja, no meio físico ou social, não está na cabeça do professor com relação ao aluno, nem na cabeça do aluno em relação ao professor; o conhecimento se dá entre o indivíduo e a sociedade, entre organismo e meio”. Com base nessa afirmativa, a construção de conhecimentos deriva da **interação** entre diferentes elementos. Na esfera escolar esses elementos se materializam no próprio sujeito aprendente, no entorno físico e social em que ele se insere (além do lugar em que ele se situa e reconhece) e, ainda, a partir da ação do professor – a quem costuma ser diretamente arrogada a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos alunos.

Partindo-se desse ponto de vista, a adoção do construtivismo no ambiente escolar permite que a relação estabelecida entre professor e aluno suscite o desenvolvimento de cada um desses atores. Com base nos processos de assimilação (organização) e acomodação (adaptação) de que trata Piaget, entende-se que o educando não fica inerte, apenas absorvendo o que o professor tenta ensinar, nem produz conhecimento por geração espontânea, a partir única e exclusivamente de suas próprias habilidades cognitivas. No construtivismo, “o professor não aceita que seu aluno mantenha-se passivo, ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si)” (BECKER, 2001, p. 78).

O que torna possíveis os variados graus de apreensão de conhecimento deve-se a um conjunto de elementos, sendo que o desenvolvimento cognitivo é marcado igualmente pela individualidade de cada ator social. Associam-se fatores vinculados às características naturais/biológicas do indivíduo, do ambiente contextual em que ele se insere e, especialmente, a relação traçada por esse sujeito com suas estruturas prévias. “É por isso que constatamos diferenças marcantes entre os indivíduos, mesmo num meio bastante homogêneo; e

constatamos semelhanças entre indivíduos provenientes de meios heterogêneos” (BECKER, 2001, p. 84).

“A capacidade cognitiva dos sujeitos é construída, pois, por um processo de abstração em que se coordenam ações de primeiro e de segundo graus” (BECKER, 2001, p. 86). As ações de primeiro grau são aquelas em que a racionalização não é o que está em evidência, pois elas são as atitudes práticas tomadas por cada pessoa no dia a dia, em um processo natural, quase instintivo. As ações de segundo grau são mais elaboradas, partem das de primeiro grau para avançar rumo a uma maior complexificação, com vistas à sua compreensão por meio da reflexão; isso propicia sua reorganização e, por fim, sua modificação.

Em sua busca pelo conhecimento, o indivíduo incorre naquilo que Piaget denomina de **abstração**, da qual fazem parte a **assimilação** e a **acomodação**. A abstração é uma operação mental ligada à cognição humana. Para Piaget, através dela o conhecimento é construído, dependendo diretamente da vontade do sujeito para ocorrer. A abstração acontece a partir de dois processos complementares: a abstração empírica e a abstração reflexionante.

A **abstração empírica** se apoia em objetos físicos, em aspectos materiais de uma dada ação, como gestos e movimentos. Nela são mobilizados instrumentos de assimilação já construídos previamente pelo indivíduo por meio de esquemas sensório-motores ou conceituais não fornecidos pelo objeto. A abstração empírica “busca atingir o dado que lhe é exterior, isto é, visa a um conteúdo em que os esquemas se limitam a enquadrar formas que possibilitarão captar tal conteúdo” (PIAGET, 1995, p. 5).

A **abstração reflexionante** apoia-se sobre as atividades cognitivas do indivíduo e os conteúdos captados por meio da abstração empírica que lhe é anterior e visa a um estado mais avançado de compreensão acerca do objeto do conhecimento. De acordo com Piaget (1995), ela se constitui em reflexionante em dois sentidos: 1) ao transpor, transferir, projetar a um plano superior o que colhe do patamar precedente gerando o reflexionamento; e 2) ao reconstruir o que foi estabelecido na etapa da abstração empírica para sua incorporação e/ou organização com uma nova reflexão.

Na assimilação, a informação nova se apresenta ao indivíduo; é um momento inaugural em que se procura interiorizar por meio da apreensão cognitiva o que aquilo significa/representa frente aos demais conhecimentos já estabelecidos na consciência do sujeito. Após essa etapa, ocorre a fase de acomodação.

Acomodação implica, pois, transformação do sujeito; transformação realizada pelo próprio sujeito. Assimilar e acomodar são, portanto, ações transformadoras do próprio

sujeito. Essas transformações são correlativas, isto é, à medida que elas acontecem no plano do objeto, acontecem, também, no plano do sujeito (BECKER, 2001, p. 52).

Para Piaget, é através da abstração reflexionante que a construção do conhecimento acontece. Essa fase ocorre quando da apropriação de algo novo (informação), oriundo do ambiente físico ou social, pela criança recém-nascida. A partir desse instante,

[o] conteúdo assimilado, ao entrar em contato com o mundo do sujeito [criança], provoca, aí, perturbações, pois traz consigo algo novo, para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Esse refazer do sujeito sobre si mesmo é a acomodação (BECKER, 2001, p. 25).

Quando um conjunto de assimilações e acomodações ocorre, a construção do conhecimento vai sendo progressivamente sedimentada junto ao sujeito, no âmbito de sua individualidade. A adição de novas e diferentes informações desacomoda aquilo que já estava estabelecido para ele e, naturalmente, o sistema cognitivo segue na busca por, além de assimilar as novidades, acomodá-las no repertório pessoal do sujeito.

Esse movimento, essa ação que refaz o equilíbrio perdido; porém, o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Esse algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores: *equilíbrio majorante*, isto é, o novo equilíbrio é mais consistente que o anterior (BECKER, 2001, p. 25, grifos no original).

O dinamismo presente na relação de assimilação e acomodação é garantido pela plasticidade do sistema nervoso. A cada nova ação/interação humana, ele responde com uma reação, a qual se associa às experiências anteriores daquela mesma pessoa para integrar o seu repertório pessoal de conhecimentos.

O processo educativo realiza-se por uma interação radical entre conteúdo e forma, entre assimilação e acomodação, entre abstração empírica e abstração reflexionante, entre reflexionamento e reflexão, isto é, um conteúdo científico, artístico, ético ou estético qualquer só tem sentido se compreendido no âmbito de seu processo de construção – no sentido individual ou histórico, no sentido ontogenético ou filogenético (BECKER, 2001, p. 109).

Isso significa dizer que os processos de ensino-aprendizagem, seja no ambiente escolar, seja fora dele, precisam tomar como central a dimensão interativa entre seus membros. É nesse espaço que o conhecimento será construído por cada sujeito.

Ainda em relação à constante busca da mente humana por equilíbrio, quando ocorre a desacomodação, com a assimilação de alguma informação nova, a cognição tende a voltar-se à compreensão e equalização entre a informação anterior e a mais recente para avançar rumo a um ponto de balanço (ainda que provisório). Nessa linha de raciocínio, a linguagem e, por consequência, a fala se apresentam e são reconhecidas como ações de segundo grau, pois são, de acordo com a epistemologia genética de Piaget, constitutivas “*do conhecimento; em particular, do pensamento*” (BECKER, 2001, p. 87, grifos no original).

A **equilibração majorante** ocorre quando fatores objetivos e subjetivos (presentes na abstração reflexionante) se apresentam no horizonte cognitivo do indivíduo. “O sujeito se faz sujeito na medida de sua ação transformadora sobre os objetos” (BECKER, 2001, p. 52-53). Nessa relação, sujeito e objeto determinam-se, “sem sacrifício de suas identidades próprias”, mas com seu progressivo enriquecimento, desde que “as condições objetivas” não inibam “o desenrolar do processo”.

Assim, a construção de conhecimentos por parte dos sujeitos ocorre mediante uma constante negociação entre assimilação de informações (novas) e sua subsequente acomodação frente às informações e conhecimentos elaborados anteriormente. Isso equivale a dizer que, ao tentar aprender aquilo que o professor tem a ensinar, o aluno acaba desafiando sua própria cognição, pois está em busca de conhecer algo que, até então, ignorava.

[...] isso desafiará a intencionalidade de sua consciência (Freire, 1979) ou provocará um desequilíbrio (Piaget, 1936; 1975) que exigirá do aluno respostas em suas dimensões complementares: em conteúdo e em estrutura. Para [Paulo] Freire, o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar (BECKER, 2001, p. 17).

Ao interagir com e sobre o meio, outros indivíduos e/ou conteúdos, o sujeito tem condições de voltar seu olhar para sua própria aprendizagem e tentar entender os mecanismos operados para tornar isso possível (BECKER, 2001). Essa etapa determina a ocorrência ou não da **tomada de consciência** por parte do sujeito, a qual significa:

apropriar-se dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito na direção do objeto, a possibilidade de o sujeito avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo que está aí, se dá na precisa medida que ele apreende a si mesmo como sujeito, que ele apreende a sua prática, a sua ação. É porque faz isso que ele consegue se objetivar (BECKER, 2001, p. 42).

Igualmente presentes nesse cenário de tomada de consciência estão aspectos de ordem objetiva e subjetiva, pois a partir da perspectiva do indivíduo ambos são correlatos, estabelecendo interação constante: “só podemos entender a construção do conhecimento quando pensamos o sujeito e o objeto como duas faces de uma mesma totalidade”. Em interação, sujeito e objeto são polos em movimento “que necessariamente se negam, mas que, conseqüentemente, se superam gerando uma nova realidade” (FRANCO, 1999, p. 15). Essa leitura é contrária à ideia de uma simples oposição binária entre sujeito e objeto, pois, como revela Sérgio Franco (1999, p. 16), “sujeito e objeto são, para Piaget, dois polos de uma mesma díade dialética”. Tal entendimento suprime as perspectivas empirista e apriorista sobre a construção do conhecimento, pois se reconhece que:

Não há um meio – físico ou social pronto, nem um sujeito pronto. Tudo se fará, se for possível fazer. Será possível fazer quando as relações fluem. Se nas salas de aula se estratificam as relações, elas não podem fluir e se elas não podem fluir nada acontece ou tudo não passará de uma interminável reprodução, de um “já visto” sem fim (BECKER, 2001, p. 42).

O caminho da tomada de consciência desacomoda, inquieta tanto educandos quanto educadores, pois se relaciona às dimensões do pensar e do agir político. Becker (2001, p. 44) entende que a união dessas duas atitudes constitui “a opção mais fundamental do educador”. Fundamental porque a natureza humana é a de um ser político, investido de características subjetivas e objetivas de maneira concomitante, perspectiva que vincula os diferentes atores sociais à intersubjetividade.

Também em suas reflexões acerca da opressão imposta a educandos e a sua necessária superação, Freire (1985; 2011) incentiva a mobilização dos atributos políticos de cada ator social. Com isso, o desenvolvimento de suas habilidades e potenciais cognitivos seria ativado, partindo-se do concreto para o nível da reflexão e, a seguir, retornando-se para o concreto por meio da ação prática efetiva. Sob essa chave, a própria cognição do indivíduo que se dispuser ao exercício reflexivo tende a convertê-lo em um agente ativo de suas práticas.

No âmbito da escola, os principais atores são o professor e o aluno. Para que a relação entre eles seja de construção, o processo de ensino-aprendizagem precisa ser ativo, o que demanda do docente habilidades relacionadas, conforme Becker (2001), a pelo menos três dimensões: aptidões relativas ao conteúdo específico, estabelecimento de relações interdisciplinares e, ainda, capacidade de criação para que o aluno construa seu próprio processo de aprendizagem.

Agregando essas dimensões às ações do professor e do aluno, conforma-se a tomada de consciência por parte do educando, momento em que será atribuído sentido às informações novas que se apresentam a ele. “Na base de tudo isso encontra-se a compreensão de que o processo de aprendizagem coincide com o processo de (re)construção de estruturas cognitivas; essas estruturas constituem a condição da assimilação de qualquer conteúdo” (BECKER, 2001, p. 94-95). Em outras palavras, é o que Andrea Filatro e Sabrina Cairo (2015, p. 47) evidenciam ao inferir que, para Piaget, “o equilíbrio dos esquemas mentais é o motor do desenvolvimento humano e se dá pelos mecanismos de maturação e experiência com objetos e pessoas”.

Até aqui apresentamos algumas das proposições de Piaget sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, uma perspectiva mais afinada com o âmbito do indivíduo em suas particularidades. Agora, expande-se o espectro a partir do qual essa relação de foro pessoal se dá. Para isso, são apresentadas, a seguir, algumas das principais linhas de pensamento de Vygotsky. Entende-se que os postulados de Piaget, de perfil particular e individual, possam ser englobados no contexto mais amplo dos processos de ensino e aprendizagem apresentados por Vygotsky.

Psicólogo dedicado, dentre outros temas, ao estudo do desenvolvimento intelectual infantil, Lev Vygotsky<sup>39</sup> propôs que a aprendizagem é anterior a qualquer forma de desenvolvimento – suas propostas conceituais, no entanto, não podem ser caracterizadas como de matiz exclusivamente interacionista ou construtivista. Ao defender esse entendimento, Newton Duarte (1996, p. 86) postula que, para Vygotsky, o mais importante era buscar compreender as especificidades da relação histórica entre sujeito e objeto, o que não é possível “quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente”, pois a relação social e histórica que o indivíduo estabelece com o seu entorno é fundamental para ser/estar no mundo. De acordo com Filatro e Cairo (2015, p. 47), para Vygotsky, “as funções psicológicas superiores são fruto do desenvolvimento cultural, e não do biológico, como defendia Piaget. No seu ponto de vista, é a aprendizagem que sustenta o desenvolvimento humano, e não o inverso”.

Soma-se a essa leitura a perspectiva de que, “apesar de tratar da questão da intersubjetividade, ele [Vygotsky] nunca reduziu o social a isso”. Duarte (1996, p. 87) pondera que “a interação entre subjetividades” para Vygotsky era “sempre uma interação historicamente

---

<sup>39</sup> Psicólogo bielorrusso, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um pesquisador pioneiro quanto ao desenvolvimento intelectual de crianças a partir das interações sociais por elas estabelecidas em conjunto com suas condições de vida.



situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos”. A produção reflexiva do psicólogo russo acaba, assim, transcendendo categorizações que o enquadrem em uma perspectiva teórica definitiva – algo que se observa em muitos dos textos que o referenciam.

Para Vygotsky, o primeiro passo para o conhecimento se estabelecer é a necessidade de o indivíduo aprender, se apropriar de informações a respeito de algo. Estão presentes nesse cenário de aprendizado as interações sociais com outras pessoas e as próprias condições de vida às quais o indivíduo está submetido. Cada um desses fatores participa de modo ativo da construção do mundo do sujeito social.

No âmbito do indivíduo, a relação que este estabelece com o mundo é sempre interativa e mediada por signos. Também a comunicação verbal (por meio da fala e da escrita) e a não verbal (através de gestos, reações) são importantes instrumentos para que a interação se estabeleça entre esse indivíduo e os demais sujeitos.

Vygotsky apresenta uma argumentação elaborada demonstrando que a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Ele vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 158).

A socialização delinea-se com a integração de processos interativos. Contudo, antes dela, uma série de etapas subjetivas ocorre. Para Vygotsky (2007, p. 11, grifo no original),

embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas [fala e comunicação] no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

Isso significa que o universo simbólico em que os indivíduos estão inseridos e do qual fazem uso no cotidiano assume relevância acentuada nas trocas interativas que se procura estabelecer. Para Vygotsky (2007, p. 12), o “momento de maior significado” quanto ao “desenvolvimento intelectual” do sujeito ocorre quando sua “fala e a [sua] atividade prática” convergem, formando uma unidade.

A cognição humana, para ser acionada, faz uso do sistema sensorial (visão, audição, tato, etc.), mas recorre também, especialmente, à fala (utilização oral da língua). É por seu

intermédio que, ao fazer contato com o outro, o pensamento do indivíduo é organizado. Assim, inicialmente, a linguagem se apresenta “como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”, e, posteriormente, “quando da conversão em fala interior”, é que ela passa a “organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Os processos cognitivos, portanto, estão diretamente vinculados ao uso da linguagem. É por meio da verbalização que o pensamento é processado com vistas ao desenvolvimento.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 2007, p. 80).

As posições de Vygotsky privilegiam uma certa descontinuidade quanto ao desenvolvimento cognitivo. Entende-se que esse mesmo processo de desenvolvimento seja entrecortado por fatores diversos, como “a determinação histórica e transmissão cultural da psicologia dos seres humanos” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 151). Desse modo, ainda que seja possível buscar definir fases para o desenvolvimento do sujeito, efetivamente é possível que elas não se confirmem.

Acima, Vygotsky faz uma ligeira referência ao contexto que entende ser elementar para o desenvolvimento dos indivíduos e que é marcado por associações, adaptações e apropriações, independentemente de uma ordem cronológica na trajetória do sujeito. Nesse aspecto, deixa claro que, a partir de sua perspectiva, aprendizado e desenvolvimento estão imbricados desde o nascimento do ser humano, mas não ocorrem simultaneamente. Em sua compreensão, o desenvolvimento é posterior ao aprendizado.

Há, no entanto, um mecanismo aplicável na trajetória do desenvolvimento de cada indivíduo e passível de identificação especialmente quando de sua inserção no ambiente escolar. Esse mecanismo é definido como **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**<sup>40</sup>. Tal conceito transcende a definição do chamado “nível de desenvolvimento real”<sup>41</sup>, atribuído às funções mentais da criança, que prevê o alcance de dado grau de desenvolvimento conforme a idade do indivíduo. Com isso, propõe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem

---

<sup>40</sup> Nas traduções do texto original em russo para o português, a expressão ganhou mais de uma terminologia, sendo referida igualmente como zona de desenvolvimento “imediate”, “próximo” e/ou “potencial”.

<sup>41</sup> A expressão original, traduzida do russo, ganhou como equivalentes os termos nível de desenvolvimento “atual”, “real” e/ou “efetivo”.

de modo predeterminado, mas de acordo com as potencialidades acionadas pelo entorno e pelo próprio sujeito em contato com outros atores sociais.

A zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se por se constituir:

*[na] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97, grifos no original).*

Complementando essa definição, Vygotsky explica ainda que, no indivíduo,

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

O desenvolvimento do indivíduo, aquilo que já foi por ele apropriado, se refere ao seu “nível de desenvolvimento real”. Aquilo que ainda está em latência, prestes a eclodir em seu horizonte cognitivo, é o que se identifica como zona de desenvolvimento proximal. Compreender a aprendizagem como um processo complexo, acolhendo a existência da ZDP, além do nível de desenvolvimento real, permite visualizar os diferentes fatores que intervêm no desenvolvimento/maturação do indivíduo e, também, os efeitos decorrentes disso para sua vida. Percebe-se, pois, que uma linearidade em torno da aprendizagem e do desenvolvimento é possível, no entanto não é garantida.

É a partir da definição do conceito de ZDP que Vygotsky aprimora os principais pontos de sua teoria da cognição. É nesse momento que ocorre “a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal” com “os estágios da internalização” e também “o papel dos aprendizes mais experientes” sendo colocado em evidência. Novamente por entender que o aprendizado é algo diretamente relacionado ao âmbito da sociabilidade, Vygotsky reconhece e “ênfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 164), pois é por meio dela que as relações se estabelecem e evoluem.

Para Kaplún (1998, p. 233, grifos no original, tradução livre), é Vygotsky quem mais contribuiu para desvelar o papel central da linguagem no desenvolvimento das funções cognitivas humanas. Para o autor:

Ele [Vygotsky] chega a esta afirmação conclusiva: “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem (...). O desenvolvimento da lógica é uma função direta da linguagem socializada (...). O crescimento intelectual depende do domínio dos mediadores sociais do pensamento, ou seja, do domínio das palavras: *lingüística é a hierarquia lingüística do pensamento*”.<sup>42</sup>

No que se refere às práticas educativas, o papel de educadores e psicólogos quanto à implementação do conceito de ZDP estaria voltado a “colaborar na análise dos processos internos (‘subterrâneos’) de desenvolvimento”, os quais “são estimulados ao longo do ensino e que são necessários para o aprendizado subsequente” dos educandos. Nessa perspectiva, “o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança”, ou seja, “os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus ‘níveis de desenvolvimento’” (JOHN-STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 165).

As proposições de Vygotsky (2007) podem ser associadas às de Berger e Luckmann (2014) no que tange às dimensões em que os indivíduos se situam para descrever suas ações no mundo. A interação do sujeito com o seu entorno e os atores sociais ali presentes é evidente: “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” (VYGOTSKY, 2007, p. 100, grifos no original). Essa afirmação, associada às etapas da socialização propostas por Berger e Luckmann (2014), revela que os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos também participam de sua integração à sociedade ou ao mundo da vida cotidiana.

A partir da definição do conceito de ZDP, a aprendizagem incorpora a ideia de que, para que o aprendizado realmente ocorra, vários processos internos de desenvolvimento são suscitados, seja pela descoberta espontânea ou associativa do indivíduo, seja por sua interação e/ou cooperação com os demais membros de seu meio. Assim, “uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

---

<sup>42</sup> Do original: “En ella llega a esta concluyente aseveración: ‘El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (...). El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...). El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras: *el lenguaje es la hierarquia lingüística del pensamiento*’.”

O desenvolvimento do indivíduo e também de sua cognição são o resultado do aprendizado: “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). A discussão em torno da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos é permeada por dinamismo e complexidade. Cada pessoa, apesar das características que a assemelham às demais (idade e biotipo, por exemplo), descreve uma trajetória particular, cuja plasticidade neuronal permite mudanças e transformações que para os demais talvez não ocorram ou façam sentido.

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para o outro. Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global (VYGOTSKY, 2007, p. 104-105).

Vygotsky (2007) postula que a proposta de Piaget (1995) se volta ao pensamento egocêntrico da criança, ou seja, seus estudos estariam restritos a uma área delimitada da esfera comportamental do indivíduo. Na criança, o pensamento egocêntrico, com sua linguagem interior, está voltado para a etapa anterior à da linguagem externa ou que se volta à socialização interpessoal. Nesse aspecto, “a função desse pensamento não consiste tanto na adaptação à realidade, quanto na satisfação das próprias necessidades. Esse pensamento não está tão orientado para a realidade quanto para satisfação de um desejo” (VYGOTSKY, 2007, p. 29).

O chamado pensamento egocêntrico da criança refere-se, portanto, ao âmbito da individualidade. De modo paralelo, o pensamento socializado, que é mais largo e se estrutura através da interação com o meio, se apresenta e/ou coincide com o pensamento inteligente ou realista ao qual alude Vygotsky (2007, p. 32). O psicólogo bielorrusso afirma ser o pensamento socializado “um produto tardio, uma espécie de produto imposto de fora à criança pela coação longa e sistemática que o meio social circundante exerce sobre ela”.

Para Piaget, a socialização, “única fonte de desenvolvimento do pensamento lógico” (VYGOTSKY, 2007, p. 83), consiste no processo de superação do egocentrismo infantil, quando “uma criança começa a pensar não de si para si, mas passa a adaptar o seu pensamento ao pensamento dos outros”, ou seja, quando transcende a esfera pessoal para considerar aquilo que se delinea, nela própria, a partir das relações estabelecidas com outrem.

Vygotsky e Piaget são contemporâneos e suas análises – apesar das evidentes diferenças estabelecidas entre eles – podem ser tomadas a partir de uma perspectiva que as faça

afluir para um mesmo horizonte. Enquanto Piaget reflete sobre as diferentes etapas cognitivas do raciocínio humano, ainda no período da infância, com seus avanços e a adição de novas compreensões acerca daquilo que se vem a conhecer, Vygotsky volta sua análise para a relação que o indivíduo, também criança, estabelece consigo e com seu entorno. Kaplún (1998, p. 233) também identifica a possibilidade de aproximar aspectos de ambas as propostas e pondera:

Embora localizado em uma corrente psicogenética diversa e em alguns aspectos até mesmo oposta à do pesquisador russo [Vygotsky], Piaget não é menos categórico quando afirma: “Educar a linguagem é educar o pensamento. A linguagem é essencial para a produção do pensamento. Entre os dois existe um círculo genético tal que um dos dois termos depende necessariamente do outro em uma formação sólida e em uma ação recíproca perpétua (KAPLÚN, 1998, p. 233, tradução livre).<sup>43</sup>

Em ambos os casos, são o desenvolvimento e a aprendizagem humana que recebem atenção, sejam eles descritos pela relação de interação que o sujeito estabelece com seu meio, seja a partir dos processos internos que lhe ocorrem quando da busca por novas informações e conhecimentos. Nesse sentido, Sponholz, que não discute pedagogia, mas jornalismo propõe:

Conhecer não significa simplesmente vivenciar ou perceber algo sobre a realidade ou o mundo exterior, mas sim trabalhar o que foi vivenciado ou percebido. Conhecimento resulta do processamento e da estruturação dos conteúdos vivenciados e da posterior comparação daquilo que foi recebido e processado com os esquemas já gravados no cérebro (Vollmer, 1985, 33)<sup>44</sup>. Ou seja, as informações ou estímulos recebidos do mundo exterior não são simplesmente transportados para o cérebro, mas sim transformados (SPONHOLZ, 2009, p. 91).

As considerações de Sponholz (2009) fortalecem a centralidade da cognição humana no desenvolvimento dos sujeitos. Em mais de um momento esse aspecto é também reconhecido por Paulo Freire (1985; 2011), que entende que todo ser humano é um intelectual. Em *Pedagogia da autonomia*, por exemplo, Freire (2011, p. 50, grifo no original) trata da diferença entre o “mundo” e o “suporte”, sendo o mundo o lugar em que os seres humanos se inserem e o suporte o espaço ocupado pelos animais (munidos de noções instintivas para sua sobrevivência), pois desprovidos de consciência quanto a sua própria existência e as dimensões de passado, presente e futuro. A cultura é um elemento-chave para discernir humanos de

---

<sup>43</sup> Do original: “Si bien ubicado en una corriente psicogenética diversa y em algunos aspectos incluso opuesta a la del investigador ruso, no es menos categórico Piaget cuando sostiene: ‘Educar el lenguaje es educar el pensamiento. El lenguaje es indispensable para la producción del pensamiento. Entre ambos existe un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca’”.

<sup>44</sup> VOLLMER, G. **Was können wir wissen? Band I – Die Natur der Erkenntnis**. Stuttgart: Hirzel, 2. Durchges. Auflage, 1985.

animais, pois “faltam ao ‘movimento’ dos outros animais no *suporte* a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério”.

Pensar nas relações estabelecidas para que o conhecimento seja apreendido pela coletividade se constitui em um desafio. No entanto, com a articulação entre aquilo que concerne ao âmbito do indivíduo e aquilo que a partir dele funda sua relação com o todo, é possível tentar esboçar o contexto no qual a sociedade e, especialmente, o jornalismo (e, igualmente, a educação) descrevem suas ações: multifacetado, complexo e desprovido de uma linearidade inequívoca.

Considerando-se esse cenário, a seguir são apresentadas algumas das reflexões e proposições de José Luiz Braga (2001) e também desse autor com Regina Calazans (2001). Esses pesquisadores brasileiros se debruçaram sobre as (dis)similitudes existentes entre os campos para avançar justamente no delineamento das relações existentes entre os espaços da comunicação e da educação, os quais estão em permanente reconstrução e “se invadem mutuamente – entram em forte relação de fluxo” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 10).

Nesse sentido, cabe evidenciar que, para Braga e Calazans (2001), o conceito de interdisciplinaridade não é suficiente para dar conta de toda a complexidade presente na relação entre os campos da educação e da comunicação. Como alternativa, eles propõem o uso do termo interface, pois “as preocupações comunicacionais da Educação e as preocupações sobre aprendizagem na Comunicação, parecem de algum modo penetrar os dois campos originais na sua totalidade e fornecer-lhes novos ângulos e questões para observação”. Assim, a opção deliberada pelo uso da expressão interface, “em vez de apenas gerar um campo específico na fronteira, tendencialmente penetra os dois campos, solicitando reconsiderações em largas porções de suas práticas e seus conceitos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 56).

Vani Moreira Kenski (2008) também reconhece a interface entre educação e comunicação e levanta uma das questões que mobiliza esta pesquisa ao afirmar:

As possibilidades de exploração e estudos das interfaces entre as duas grandes áreas do conhecimento são inesgotáveis. Educação e comunicação são necessidades exigidas em todos os campos em que prevalecem as relações humanas e técnicas. Mas essa demanda se reflete como referências a um mesmo tipo de educação e de comunicação? Existe alguma estrutura comum para a qual convergem os esforços e especificidades desses campos? (KENSKI, 2008, p. 648).

Quando se aborda a temática da aprendizagem, é preciso lembrar, como propõem Braga e Calazans (2001, p. 36), que “tendemos a pensar a aprendizagem apenas como

consequência da Educação”. No entanto, ela ocorre de diferentes modos, não incidindo exclusivamente por meio da educação formal, “campo em que se articulam, intencionalmente, o ensino e a aprendizagem” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 38).

A aprendizagem, por ocorrer também de modo espontâneo, desde a simples observação ou imitação de processos, por exemplo, extrapola a esfera da educação planejada, organizada e sistemática, normalmente vinculada à escola. Braga (2001, p. 2-3) alude ao fato de que “aprendemos – ou pelo menos podemos aprender – em todas as atividades humanas, profissionais ou não, pré-programadas ou espontâneas, gregárias ou em solidão, através de experiência direta com as coisas ou por interação com materiais simbólicos”. Essa compreensão é fundamental para que o cenário em que a aprendizagem social se situa, não dual e repleto de camadas ou dimensões, seja reconhecido.

De acordo com Kenski (2008, p. 651), “o signo partilhado é compreendido entre os participantes do ato comunicativo”, qualquer que seja ele, e “mais além do que ensinar – que reflète a possibilidade, mas não a efetiva finalização da comunicação –, aprender é o principal objetivo da ação comunicativa presente no processo educacional”. Filatro e Cairo (2015, p. 37) propõem que “aprendemos mesmo quando não estamos tentando aprender [...]. Nesse tipo de aprendizagem incidental, não há intencionalidade pedagógica explícita. E, mesmo em situações formais de aprendizagem, aprendemos a despeito e além dos objetivos educacionais explícitos”.

Ao tratar das diferentes aprendizagens identificáveis na esteira social, Braga e Calazans (2001) fazem uma distinção entre “aprendizagem educacional” e “aprendizagem extraeducacional”. A primeira costuma ser reconhecida como “a aprendizagem propriamente dita”, estabelecendo-se nos “espaços institucionais da Educação” e se refere a “uma aprendizagem pretendida, planejada, prefigurada, organizada, verificável, certificável” (BRAGA, 2001, p. 5). Já a aprendizagem extraeducacional, definida pelo autor, mais recentemente, como “aprendizagem contextual”<sup>45</sup> – e que passa a ser a expressão utilizada a partir deste ponto da tese –, ultrapassa a dimensão da primeira e incorpora as aprendizagens que se vinculam com “a **aprendizagem ‘na família’** [...]; a **aprendizagem ‘na cultura’** [...]; e as **aprendizagens práticas**, do fazer, dentre as quais se sobressaem – mas não são exclusivas – as que ocorrem nos espaços profissionais” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 36, grifos meus).

---

<sup>45</sup> As primeiras menções à expressão “aprendizagem extraeducacional” foram feitas em 2001 por Braga e Calazans. Em entrevista concedida para esta pesquisa e também em *live* realizada em julho de 2021, José Luiz Braga revelou que, devido ao avanço em torno da compreensão conceitual, hoje entende ser mais apropriado o uso do termo “aprendizagem contextual” para que se faça referência ao tipo de aprendizagem que ocorre no cotidiano, em momentos e lugares necessariamente não formais de ensino. A transcrição dessa entrevista está disponível nos anexos da tese e o link da *live* aludida é <https://youtu.be/oSxFt8hV5io>.



A partir de Berger e Luckmann (2014), tem-se que a escola faz parte da segunda etapa da socialização, a exemplo do que ocorre no mundo do trabalho e demais relações formadas pelos agrupamentos humanos<sup>46</sup>. Concordando com essa compreensão, Braga e Calazans (2001, p. 36-37) propõem que, “fora a parte de socialização assumida pela escola, o restante é deixado à espontaneidade e à ‘naturalidade’ dos processos vivenciais – dispensando-se um trabalho organizado que tivesse como sujeito e origem uma instituição e os profissionais da sistematização”.

Há, portanto, diferentes tipos de aprendizagem ou, para aludir a uma definição corrente no âmbito próprio da educação, modalidades educativas (LIBÂNEO, 2010). Paralela e concomitantemente a essa compreensão, Braga visualiza a existência de um quinto vetor de aprendizagem, conformado pelos “processos de comunicação social mediaticamente ativados” (BRAGA, 2001, p. 5). Esse novo elemento é usualmente identificado de modo irregular e difuso nos variados meios de comunicação.

Compartilhando espaço, mas partindo de lugares distintos, as aprendizagens escolar e mediática (que na leitura aqui apresentada pode ser apreendida por e/ou submetida à aprendizagem contextual) têm igualmente perfis diversos. Enquanto a aprendizagem escolar volta-se a um público específico, estratificado por etapas de ensino, a aprendizagem mediática “tem muito de disposição geral (na medida do acesso, por muitos, a um mesmo material simbólico) e muito de experiência singular, vivida (na especificidade das interações e das interpretações ativadas pelos usuários)” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 63).

Marina Empinotti e Rita Paulino (2018, p. 61) fazem uma relação direta entre o meio social em que a informação circula livremente, a escola e os meios de comunicação:

A sociedade contemporânea, midiática, depende dos meios [de comunicação] para fazer circular grande parte do conhecimento produzido. Se a escola foi criada como espaço formal de educação, a ser complementada pelo ambiente familiar, hoje os meios de comunicação têm papel indispensável como terceiro elemento educativo.

Se da perspectiva do processo de aprendizagem escolar, sua aspiração é avançar na direção do crescimento e desenvolvimento dos educandos, em se tratando das aprendizagens mediáticas, “devemos evitar assumir uma pretensão de positividade automática do conceito de

---

<sup>46</sup> Parte-se, neste estudo, de uma perspectiva que considera que a escola talvez faça parte de um tipo intermediário de socialização (ainda que mais próxima da segunda), pois exerce um papel central para a inserção do indivíduo em seu contexto social. Essa centralidade ficaria apenas um pouco atrás da socialização primária, realizada junto ao contexto familiar. Tal discussão, no entanto, precisa ser desenvolvida de maneira mais profunda, não sendo este o espaço mais adequado para essa investigação.

aprender” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 63), pois o mesmo pode ser entrecortado tanto por fatores bons quanto ruins.

Ao tratarem das chamadas “aprendizagens mediáticas”, cujo corpo de reflexão ainda não está plenamente sedimentado tanto no campo da educação quanto no da comunicação, Braga e Calazans (2001, p. 91) reconhecem que no ambiente social “circulam saberes, conhecimentos, processos de elaboração e transmissão de informação”, ou seja, “aprendizagens”. Segundo os autores, as aprendizagens do campo mediático “induzem modificações no sistema educacional estabelecido, solicitam, divergem, confundem, contribuem, desafiam”. No contexto das aprendizagens educacionais, que têm perfil formal, de modo diverso, há uma maior estabilidade quanto ao que se aprende.

Os conhecimentos que na escola apareceriam de um modo mais formalizado (ou sistematizado) em conjuntos coerentes, aqui [nas aprendizagens mediáticas] aparecem de modo mais disperso, topicalizado, menos sistemático. As modalidades de representação específicas da mídia comparecem – não apenas no que se refere a substâncias típicas desta (agenciamentos e som, imagem, expressão verbal...) mas também como ritmos, processos, inserções, seleções. Aprende-se de outro modo, outras coisas (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 62-63).

Caracterizada pela justaposição de diversos condicionantes, comparativamente à aprendizagem educacional, na aprendizagem mediática, que é também marcada por seu perfil social, “é como se [se] duplicasse, em outro nível e com outro contorno, os demais processos de aprendizagem já estabelecidos” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 64).

Verifica-se que há aproximações importantes, mas também contrastes notórios entre as práticas da aprendizagem educacional e da aprendizagem mediática. Também a percepção sobre a ocorrência de um outro tipo de aprendizagem que não a educacional demanda um mínimo exercício reflexivo por parte dos sujeitos.

Se estamos habituados a pensar “aprendizagem” como resultado de um objetivo prévio expresso que, através de um direcionamento de estímulos, se realiza de modo pontualmente discernível, relacionado a uma “formação” coerente, nomeável, verificável por avaliação externa e/ou por expressão do próprio aprendiz – é um pouco difícil perceber, na circulação mediática de saberes, alguma aprendizagem. Mas se compararmos a conversa e as opiniões e preferências de uma pessoa que tenha larga frequência mediática [...] com as de outra pessoa (com a mesma formação escolar) sem tal frequência, podemos ter uma percepção de conjunto sobre o que estamos referindo como “aprendizagem mediática” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 98-99).

Quanto à qualidade das aprendizagens nessa outra ambiência, também é possível identificar diferenças substanciais, seja em relação aos produtos oferecidos ao potencial

aprendiz ou, mesmo, quanto à própria seleção e uso por ele operados quanto a essa aprendizagem. Para Braga (2001, p. 7), “é evidente que muitas vezes as proposições [mediáticas] são tão pobres e tão meramente confirmadoras de repertórios limitados, que é possível prever um nível zero ou muito reduzido de aprendizagem”.

Nesse princípio de terceira década do século XXI, a sociedade é fortemente marcada e impactada pela superabundância informativa. É importante observar, no entanto, que a mera disposição de informações, em qualquer que seja o ambiente ou suporte, não representa uma imediata aprendizagem e/ou apreensão de conhecimentos. Para que esta ocorra, o envolvimento cognitivo do indivíduo é elementar.

Os usuários, ao selecionar em meio à profusão da oferta, movidos por critérios pessoais, mas sobretudo culturais-sociais, devem resolver problemas práticos para realizar essa tomada de decisão. Selecionados seus produtos mediáticos, não simplesmente os “absorvem”, mas interagem com estes, sofrem suas interpelações, reagem, interpretam. *E aí já temos aprendizagem* (BRAGA, 2001, p. 7, grifos no original).

Para que a aprendizagem ocorra, a ação interpretativa do sujeito é fator determinante, pois, como salienta Braga (2001, p. 7), “interpretar é usar o seu acervo cultural para digerir as interpelações recebidas. Há boas e más interpretações – mas o saldo, positivo ou negativo, é uma aprendizagem”. Ao longo desse processo, cada indivíduo aciona “suas competências de aprender e coisas já aprendidas, recebidas dos demais espaços – escola, família, cultura, práticas do dia a dia” (BRAGA, 2001, p. 7).

Quanto às informações e conhecimentos socializados pela comunicação (e pelo jornalismo) e pela educação formal, as temporalidades de cada um são também particulares. Enquanto “A escola é inevitavelmente mais lenta na revisão de programas e currículos [...] a mídia disponibiliza imediatamente os conhecimentos que se destacam” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 67). Se na aprendizagem educacional uma certa liturgia é seguida para que se incorporem novos conhecimentos e, portanto, conteúdos disciplinares, na esfera da aprendizagem mediática “esses conhecimentos aparecem descontextualizados, dispersos, em forma de ‘varejo’” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 67). A diferença no modo de se lidar com os tempos, por parte de ambas as aprendizagens, que compartilham identidades de agências socializantes, configura um ponto de tensão também identificado por Braga e Calazans.

Os chamados saberes mediatizados “são apresentados mais em vista do impacto pretendido do que do atendimento de um objetivo de aprendizagem” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 99). Igualmente, as “condições sociais de circulação destes saberes são [...] muito

diferentes – na produção como na recepção – em relação aos saberes escolarizados”. Caracterizados por uma relativa, mas não deliberada desordem, as informações e conhecimentos disponibilizados pela mídia e, mais especificamente, pelo jornalismo, não são regidos por uma linearidade temática e/ou organizativa. Essa ausência de sistematização deriva tanto da ocorrência de fenômenos noticiosos (fatos e acontecimentos) quanto de elementos de ordem editorial das organizações. Ainda assim, mesmo “sem ser voltado, como a própria escola, para finalidades específicas e prioritárias de aprendizagem”, a comunicação e o jornalismo operam nessa dimensão, “fazendo circular e ativando interações sociais” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 101) e saberes.

A aprendizagem, seja a de matiz escolar ou mediático, varia de indivíduo para indivíduo. Ela depende, também, das experiências e repertório cultural de cada sujeito, seus anseios e objetivos pessoais. Quanto às aprendizagens mediáticas, Braga e Calazans (2001, p. 106) propõem que sua qualidade e quantidade derivam de quatro aspectos: “dos produtos aí em circulação; dos estímulos inerentes às linguagens mediáticas ativadas; das dimensões da aprendizagem; mas também das condições de prontidão e envolvimento do usuário – determinadas por sua formação e suas experiências de vida”.

Considerando-se a progressão das etapas de apreensão, assimilação e aprendizagem de informações e conhecimentos até aqui apresentadas, a partir deste ponto, busca-se avançar na direção das especificidades que conformam o cenário em que a escola e, por consequência, as atividades educativas a ela vinculadas se desenvolvem. Na sequência do capítulo, avança-se sobre as construções que marcam os percursos traçados pelo jornalismo em seu fazer cotidiano, aspirando-se à apresentação de um panorama em torno de suas construções.

### 3.2 A CONSTRUÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Caracterizada pela “concentração de crianças e jovens num espaço e num tempo”, a escola se constitui a partir de três princípios basilares, vinculados à “*divisão do trabalho* (espelhado pela presença de educadores e de técnicos especializados)”, à “*receptividade máxima* (na frequência, mesmo obrigatória, durante o período da infância e da adolescência)” e, finalmente, à “*otimização do rendimento* (na atribuição a cada educador de um número determinado de alunos, estimado pela capacidade de atendimento em condições de qualidade)” (SILVA, 2000, p. 696, grifos no original). Nesses termos, indica Mauro Sala (2010, p. 84):

Temos definido a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, ou seja, temos definido como seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos.

Para Braga e Calazans (2001, p. 135), a escola, mesmo quando configurada a partir de “níveis mais avançados de escolaridade, envolvendo adolescentes e adultos, em cursos médio, superior e até pós-graduação”, se mantém como “um ambiente privilegiado de trocas, construção de identidade, descoberta de limites e potencialidades, desenvolvimento de interação intelectual e emocional – e tudo o mais que seja abrangido pela ideia de socialização”. É nesse espaço que são fornecidas possibilidades de acesso a conhecimentos já sedimentados pela humanidade nas diversas áreas e também se estabelecem e desenvolvem relações e comportamentos interpessoais, os quais podem “qualificar o indivíduo para suas interações na sociedade” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 136).

É importante observar que a educação não se restringe ao ambiente da escola. Por isso, é preciso identificar em que contexto se dão as práticas de ensino e aprendizagem, elementos centrais para se pensar na educação com maior profundidade. Sob essa perspectiva, considera-se que a existência de um cenário e de elementos constitutivos para a prática educativa “envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser[em] apreendidos), objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012, p. 235).

Para elucidar esse cenário, Maria Raquel Patrício (2019, p. 105) explica:

Partindo de uma definição simples e global, podemos associar a educação formal às aprendizagens que têm lugar num ambiente organizado e estruturado, que confere uma qualificação e está associada aos sistemas de ensino regular, de formação profissional e de ensino superior. A educação não formal realiza-se por aprendizagens organizadas, estruturadas e intencionais que ocorrem fora do sistema de ensino geral. A educação informal é um processo espontâneo de aprender. Ela ocorre das aprendizagens involuntárias, não organizadas nem deliberadas, mas com sabedoria e baseadas na experiência, realizadas em contextos da vida quotidiana em socialização com amigos, família e comunidade

Ao buscar responder à questão “Para que servem as escolas?”, Michael Young (2007, p. 1.294) afirma que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Seguindo nesse raciocínio, a escola é o espaço em que se pode encontrar o chamado “conhecimento poderoso”, relativo “ao que o conhecimento pode fazer,

como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1.294).

Quando diferencia o conhecimento de perfil mais amplo e genérico do conhecimento escolar (formal), Young, argumenta que “as questões educacionais sobre o conhecimento se referem a como o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não-escolar, assim como a base em que é feita essa diferenciação”, cujo cerne envolve principalmente as dimensões sociológicas e pedagógicas do conhecimento.

Por trás dessas diferenças há uma mais básica entre dois tipos de conhecimento. Um é o conhecimento *dependente do contexto*, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano. Ele pode ser *prático*, como saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho num mapa. Pode ser também *procedimental*, como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança. O conhecimento dependente de contexto diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes. O segundo tipo de conhecimento é o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, p. 1.296, grifos no original).

Assim, os dois tipos de conhecimentos existentes, para Young (2007), são o conhecimento dependente de contexto (prático e/ou procedimental) e o teórico. Na escola circulam ambos os tipos, no entanto, sua ênfase é colocada sobre os conhecimentos com lastro científico, denominados pelo autor de teóricos. Esse conhecimento tende a ser alheio a questões imediatas do cotidiano e que talvez, com o transcorrer do tempo, possam ter impacto ou ser objeto de pesquisa para futuros estudos e produções de conhecimentos teóricos.

Apesar da diversa gama de possibilidades que idealmente a escola oferece, seus elementos estruturantes, apontados por Bento Duarte da Silva (2000), e os condicionamentos mencionados por Sala (2010) acabam conformando a instituição escolar de ensino como um espaço propício à “naturalização [de] diferenças sociais” e que conserva, igualmente, “novas formas de dominação social” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 77), espaço em que se reproduz e se retroalimenta uma estrutura social já dada e também denunciada por Pierre Bourdieu (1930-2002). Ao se referir à escola como uma instituição conservadora, o sociólogo francês afirma:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola

libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2003, p. 41).

Por meio de suas reflexões, Bourdieu (2003, p. 41-42) explica a origem do sistema de conservação social perpetuado pela escola. Reitera que, em termos de acesso à cultura, “cada família transmite a seus filhos [...] um certo capital cultural e um certo *ethos* [...] que contribui para definir, entre [outras] coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Desse modo, estruturas e processos já estabelecidos tendem a se manter (conservar), preservando as vantagens já adquiridas e o acesso facilitado de grupos em posição social e economicamente mais privilegiados aos bens culturais.

Leitura igualmente crítica ao contexto da escola é apresentada por Giroux. Para o professor e crítico cultural norte-americano,

[...] as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas *particulares* de vida social (GIROUX, 1997, p. 162, grifo no original).

Devido à industrialização e à expansão do comércio, a educação pública no Brasil se estabeleceu nas primeiras décadas do século XX, justamente para que, ao saber ler, escrever e fazer cálculos, os trabalhadores e “os filhos das classes populares” tivessem condições de se integrar ao crescente mercado de trabalho. O “objetivo primordial” era o de que exercessem “funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 81).

A consolidação do capitalismo reforçou a convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social. Ela foi recomendada pelos teóricos da economia política liberal do século XVIII como forma de tornar o povo ordeiro, obediente aos superiores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 238).

Nesse sentido, de acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 71), a educação constitui-se como “um dos instrumentos chave utilizados para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos”, o que se constitui em uma espécie de violência. Esse cenário, que inaugurou a educação formal no Brasil, é o que, em termos relativos, ainda prevalece para a grande maioria da população em idade escolar.

Os autores reiteram também que a reprodução desse modelo de educação escolar não visa apenas “civilizar” os filhos dos trabalhadores”. Em sua visão, “tal violência [...] assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação” (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992, p. 92). De modo complementar, a antropóloga e historiadora Lília Schwarcz (2019, p. 133) é enfática ao denunciar que a “educação nunca foi um direito de todos neste país de proporções continentais, passado escravocrata e estruturada concentração de renda”.

Giroux (1997, p. 26) alerta que “em oposição à posição tradicionalista”, críticos com perfil mais progressista “oferecem argumentos teóricos e evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural”. Com isso, a escola pública, em específico, “oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos”, configurando-se em “um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes”. Decorre dessa leitura a posição crítica assumida por aqueles que se dedicam ao estudo da educação e sua pedagogia, uma vez que, dentre outros, obstáculos de matiz político e econômico interditam o alcance ou o desenvolvimento pleno do latente potencial da educação no país e, mesmo, no mundo.

A partir das considerações apresentadas até aqui, que integram aspectos positivos vinculados à escola e suas potencialidades, mas também críticos quanto ao modo como se gestam e gerenciam as atividades nesse local, Libâneo (2010) propõe uma classificação das modalidades da educação a partir de duas perspectivas: uma não intencional (ou informal) e outra de perfil intencional.

A modalidade de educação não intencional “se refere às influências do meio natural e social sobre o homem e interfere em sua relação com o meio social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 236), podendo ser identificada a partir dos costumes, religião, leis, eventos climáticos, ideias vigentes na sociedade, tipo de governo e práticas das famílias. Trilla (1993)<sup>47</sup> também apresenta uma proposta de análise da educação como sistema. Citado por Silva (2000), ele se refere ao “*universo educativo*” como um “conjunto total de factos, sucessos, fenômenos ou efeitos educativos – formativos e/ou instrutivos – e, por extensão, ao conjunto de instituições, meios, âmbitos, situações, relações, processos, agentes e factores susceptíveis de os gerar” (SILVA, 2000, p. 691, grifos no original).

---

<sup>47</sup> TRILLA, J. **Otras educaciones:** animación sociocultural, formación de adultos e ciudad educativa. Barcelona, Ed. Anthropos, 1993.



A prática educativa intencional, por sua vez, é propositiva, e desmembra-se em duas categorias: a não formal e a formal. Como práticas educativas não formais enquadram-se as “relações pedagógicas com pouca sistematização ou estruturação”, como pode ser visualizado, por exemplo, “nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nos locais de lazer como clubes, cinemas, museus”. As práticas educativas formais se caracterizam por sua institucionalidade, com “objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino, procedimentos didáticos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 236). Essa modalidade está presente, sobretudo, no ambiente escolar, mas também é encontrada em espaços em que atividades educativas sejam intencionais, submetidas a algum tipo de sistematização e/ou ordenamento. José Carlos Libâneo, João Ferreira Oliveira e Mirza Seabra Toschi (2012) indicam, como exemplos desses locais, propostas de educação sindical, profissional e de jovens e adultos.

A tabela abaixo ilustra as modalidades educativas para Libâneo (2010):

Quadro 2 – Modalidades educativas

TIPO	CATEGORIA	LOCALIZAÇÃO
<b>Não intencional, informal</b>	Natural	Ambiente social
<b>Intencional</b>	Não formal	Movimentos sociais, meios de comunicação de massa, espaços de lazer, etc.
	Formal	Escola, espaços para educação de adultos, educação sindical, etc.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Libâneo (2010).

Apesar de ocuparem posições distintas, as práticas de educação formal e não formal têm proximidades acentuadas e intercâmbios constantes, numa espécie de retroalimentação, algo também indicado por Patrício (2019, p. 106). A autora, ao se referir a Gadotti<sup>48</sup>, reitera que há “complementaridade entre educação formal e não formal”, destacando a importância desta como “meio de proporcionar modos alternativos de aprendizagem e contribuir para uma melhor integração entre educação e direitos humanos”. Ao mesmo tempo que a educação formal certifica a trajetória de cada indivíduo na busca por seu desenvolvimento, as práticas não formais da educação intencional contribuem para a composição do repertório sociocultural dos grupos, da coletividade.

<sup>48</sup> GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, v. 18, n. 1, p. 10-32, 2012.

**Uma modalidade não é mais importante que a outra**, uma vez que se interpenetram. Todas ocorrem na vida dos indivíduos e, precisamente pela importância das práticas educativas informais, há a necessidade de educação intencional, sobretudo a formal, escolarizada, a fim de alcançar objetivos preestabelecidos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 237, grifos meus).

A visão construtivista, voltada a uma formação de perfil mais humanista, “continua sendo [a] assumida pelas políticas oficiais” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 244-245) implementadas nas instituições de ensino básico. As práticas de transmissão de conhecimento, no entanto, se mantêm. Os autores entendem que nessas agências as proposições de matriz construtivista de Piaget ou de orientação pedagógica interacionista de Vygotsky (ou ambas) são as que se busca implementar, mas de modo equivocado. A partir da conformação desse cenário, desde a última década do século XX tem sido configurada:

uma proposta de escola baseada, por um lado, no suprimento de competências mínimas para a sobrevivência na sociedade da informação do consumo e, por outro, em estruturas de acolhimento e integração social. Trata-se de escola que privilegia a organização do ambiente para a interação social, deixando em segundo plano a preocupação com o ensino dos conceitos e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 245).

A tônica de atuação de instituições de ensino que adotam uma pedagogia sociocrítica, por sua vez, procura associar às práticas de ensino-aprendizagem “a responsabilidade da escola perante as desigualdades econômicas e sociais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 245). Nesse processo, se fomenta tanto a “preparação intelectual” do aluno quanto “sua inserção crítica e participativa na sociedade”. A crítica que recai sobre essas práticas pedagógicas, contudo, se refere à dificuldade de se articular a apropriação de conteúdos científicos, por exemplo, às relações socioculturais presentes no ambiente escolar, uma vez que a diversidade de fatores desse contexto complexifica a busca por práticas que contemplem a todos os sujeitos ali inseridos de forma equânime. Para superar problemas dessa ordem, a escola teria de assumir um novo papel, vinculado a uma dimensão “mediadora cultural e científica, isto é, promotora de mediações cognitivas como instrumento para o desenvolvimento do pensamento” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 246).

Libâneo (2010) sintetiza as pedagogias modernas a partir de duas dimensões: a liberal e a progressista. Três vértices integram a chamada pedagogia liberal: as pedagogias tradicional, renovada e do tecnicismo educacional. Paralelamente, dentro da pedagogia progressista estão a concepção libertadora (de Paulo Freire), a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

Em cada instituição formal de ensino, com o perfil e as tendências a que aderem, podem ser também visualizados formatos de práticas pedagógicas. É a partir deles que os processos de ensino-aprendizagem se estabelecem, com seus respectivos objetivos, diretrizes e rotinas. Os processos de ensino-aprendizagem da escola são marcadamente complexos, sendo que existem aspectos culturais inerentes a cada época histórica e que acabam sendo entronizados por docentes e discentes.

Becker (1993) realizou pesquisa sobre os modelos pedagógicos e seus respectivos modelos epistemológicos, chegando à compleição de três tipos ideais de modelos relativos aos processos de ensino-aprendizagem no ambiente do ensino formal. Para o autor, é possível classificar esses modelos a partir de uma perspectiva diretiva, não diretiva e relacional. O quadro a seguir, adaptado de Becker (2001), ilustra essa proposição.

Quadro 3 – Pressupostos epistemológicos e modelos pedagógicos

TEORIA	MODELO	MODELO	TEORIA
<b>Empirismo</b>	$s \leftarrow O$	$a \leftarrow P$	Diretiva
<b>Apriorismo</b>	$S \rightarrow o$	$A \rightarrow p$	Não diretiva
<b>Construtivismo</b>	$S \leftrightarrow O$	$A \leftrightarrow P$	Relacional

Fonte: adaptado de Becker (2001).

Inerente a cada um desses modelos pedagógicos, figura também um pressuposto epistemológico. Assim, para o modelo pedagógico diretivo, há uma perspectiva epistemológica caracterizada pelo empirismo, o modelo correspondente ao não diretivo é o apriorístico e, finalmente, o modelo pedagógico relacional se vincula à dimensão do construtivismo. Avança-se, a seguir, no detalhamento de cada um desses pressupostos e modelos.

O argumento que subsidia o modelo pedagógico diretivo é o empirismo. Caracterizado por uma relação vertical entre professor e aluno, essa relação é ilustrada graficamente por “ $a \leftarrow P$ ”, em que “a” representa o aluno, “P”, o professor, e a seta em direção à esquerda, a superioridade de “P” sobre “a”. Nesse modelo pedagógico, identifica-se a submissão do aluno ao professor, entendido como o detentor exclusivo de todo e qualquer conhecimento. Esse modelo pedagógico, ainda prevalente no ambiente escolar brasileiro, tem suas origens atreladas ao behaviorismo. Nele, parte-se de uma visão que considera o educando como uma tábula rasa, desprovida de qualquer saber, um indivíduo passivo, submisso, resignado.

Nessa visão, o indivíduo “é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social” (BECKER, 2001, p. 17). Aqui o que prevalece é a ideia do mito da transmissão do conhecimento por intermédio do professor, em que impera, igualmente, a

dimensão do autoritarismo. Esse mito da transmissão do conhecimento tem relação direta com o conceito de educação bancária de Paulo Freire (1985), o qual se refere ao simples repasse de informações de um polo (P) a outro (a), sem uma intervenção dialógica entre ambos.

Freire (1985, p. 68-69) postula que, em uma perspectiva bancária da educação, as pessoas são vistas “como seres da adaptação, do ajustamento”. Assim, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”. Para o patrono da educação no Brasil, a educação bancária “satisfaz aos interesses dos opressores”, para quem desvelar o mundo e transformá-lo não é algo relevante.

Deriva desse entendimento o próprio estímulo à ingenuidade e à falta de criticidade dos educandos. Freire e Shor entendem que em seu fazer o professor tem de ser “radicalmente democrático, responsável e diretivo”. Esse diretivo, no entanto, “não [é ser] diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 61).

Para Freire (1979, p. 80-81), “as relações entre o educador verbalista, dissertador de um ‘conhecimento’ memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo”. Esse docente coíbe “que os ‘assistidos’ vejam, clara e criticamente, a realidade. Que a desvelem, que a desnudem, que a apreendam como está sendo. Impedem que os ‘assistidos’ se vejam a si mesmos como ‘assistidos’”.

Nessa proposta, não há espaço para trocas produtivas de desenvolvimento em que o estudante seja visualizado como sujeito, ciente de seu potencial crítico e de sua autonomia. Tais condições impossibilitam o acesso à chamada ruptura epistemológica, preconizada por Bachelard (1996)<sup>49</sup>.

O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado: qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança (BECKER, 2001, p. 18-19).

O segundo modelo pedagógico, o não diretivo, caracteriza o professor como uma espécie de auxiliar e/ou facilitador para a atuação do aluno na busca por conhecimento. Esse

---

<sup>49</sup> A ruptura epistemológica, conceito proposto por Gaston Bachelard (1996), se constitui na busca pela superação de paradigmas já estabelecidos no âmbito científico. Para que um paradigma seja superado, é preciso que haja liberdade de pensamento e raciocínio.

modelo é ilustrado pela conformação gráfica “A → p”, em que “A” representa o aluno e “p”, aqui em letra minúscula, indica a figura do professor. A seta indica o sentido que o modelo não diretivo respalda, compreendendo que parte do aluno, por livre iniciativa, a busca e o alcance de todo o conhecimento. A concepção desse modelo pedagógico constitui a base para as teorias da Gestalt<sup>50</sup> e rogeriana<sup>51</sup>. Nelas, parte-se do entendimento de que:

o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. Qualquer ação que o aluno decida fazer é, a priori, boa, instrutiva. É o regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu caminho. O professor deve “policar-se” para interferir o mínimo possível (BECKER, 1993, p. 4).

O pressuposto epistemológico desse modelo caracteriza-se pelo apriorismo, ou seja, entende-se que o estudante traz consigo, de modo inerente e determinado por sua própria bagagem hereditária, todos os predicados que o permitirão apropriar-se (por conta própria) dos conhecimentos existentes. O professor não diretivo é o que se alinha a esse modelo pedagógico, abdicando de seu papel de intervir no processo de aprendizagem do aluno, não havendo, aqui, igualmente, espaço para diálogo. Nessa concepção, pressupõe-se a existência de estágios de desenvolvimento a serem naturalmente alcançados pelo aluno por meio de sua própria ação.

Um ponto crítico vinculado a essa concepção se refere aos efeitos de uma possível deficiência e/ou debilidade na bagagem hereditária do aluno. Conforme as características e convenções do entorno social, uma criança vinculada a um grupo familiar em situação de insegurança alimentar, por exemplo, pode vir a ser discriminada diante de colegas que não partilhem dessa mesma condição.

Esta mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um “saber da nascença”, conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, “deficitário”. Este “déficit”, porém, não tem causa externa; sua origem é hereditária. – Onde se detecta maior incidência das dificuldades ou retardos de aprendizagem? – Entre os miseráveis, os malnutridos, os pobres, os marginalizados... Está, aí, a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que marginalização econômico-social e “déficit” cognitivo são sinônimos (BECKER, 1993, p. 5-6).

<sup>50</sup> A psicologia da Gestalt trata das percepções dos indivíduos quanto ao ambiente. Seu núcleo central é a percepção, pois é por meio dela que se estrutura a realidade para o sujeito. Sua abordagem “abandona a função automática no processo de aprendizagem, considerando somente as situações que acarretam experiências ricas e variadas e levam o indivíduo ao amadurecimento e à emergência do *insight*” (Portal Educação). Para essa perspectiva teórica, os elementos constitutivos da aprendizagem são: aquisição, retenção e transferência.

<sup>51</sup> Carl Rogers (1902-1987) criou uma teoria psicológica que, ao ser aproximada do campo da educação, propõe que “o papel do professor se assemelha ao do terapeuta e o do aluno ao do cliente”. Isso significa que a “tarefa do professor é facilitar o aprendizado, que o aluno conduz a seu modo” (FERRARI, 2008). Também para Rogers as pessoas aprendem somente aquilo que necessitam ou o que querem aprender.

Assim, a diferença de desenvolvimento (e apreensão de conhecimentos) alcançada por crianças que pertencem a grupos social e economicamente distintos acaba legitimando-se. A partir dessa visão, entende-se que a situação está estabelecida, consolidada, pois se trata de uma condição natural e que não haveria razão para ser alterada, o que conforma uma espécie de determinismo sociocultural.

O último modelo pedagógico abordado por Becker (1993) é o relacional – dialógico, na proposta de Paulo Freire e Shor (1987) –, o qual parte de uma percepção epistemológica dialógica que pode ser vinculada ao construtivismo de Jean Piaget (1995) e ao interacionismo de Vygotsky (2007). Nela, a relação entre professor e aluno se apresenta de modo horizontal, mas é, ainda assim, assimétrica; ambos têm autonomia de pensamento, crítica e ação. Graficamente, essa relação é representada pela equação “A ↔ P”, a qual, ao ser bidirecional, tem tanto no aluno quanto no professor a constituição de agentes ativos do processo educativo. Nela, o aluno é incitado a construir seu conhecimento de modo protagonista, a partir das ações empreendidas pelo professor. Este atua de modo a problematizar o conhecimento que o aluno já traz em seu repertório com vistas ao desenvolvimento e à descoberta de novas perspectivas, que serão adicionadas às anteriores e podem, inclusive, desestabilizar, confrontar e/ou negar o conhecimento previamente já existente junto ao aluno.

O modelo relacional de que trata Becker chama-se, para Freire e Shor (1987, p. 124), dialógico e abre espaço para uma dimensão epistemológica entre docentes e discentes. Nela, “o objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos [aluno e professor], levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo”. Assim, abdicando da ideia de transferência de conhecimento, “o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto”.

A partir desse modelo pedagógico, o processo de aprendizagem mobiliza o repertório pessoal de conhecimentos dos alunos (ou seu estoque de conhecimentos, nas palavras de Berger e Luckmann [2014]) e o confronta ou reitera por meio da assimilação/apropriação oportunizada pela cognição do sujeito em socialização, o que remete às definições de abstração reflexionante e equilíbrio majorante propostas por Piaget (1995) e também ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (2007).

O que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se

criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos (BECKER, 1993, p. 9).

Em um ambiente com essas características, potencializa-se a construção do conhecimento em uma perspectiva autônoma, mas não totalmente independente. Nela, professor e aluno descrevem uma relação dialógica, interativa, em dois sentidos. Na proposta relacional, materializa-se aquilo que Becker (1993) entende ser o perfil do aluno como sujeito, sujeito do conhecimento que ele mesmo busca. Em tal abordagem, o mundo é visto de acordo com o referencial teórico que os sujeitos (alunos) têm em sua mente.

O modelo relacional conforma um processo em que o educando conta também com a participação ativa do professor para a apropriação dos variados tipos de conhecimento existentes, relacionados às diferentes áreas do conhecimento ou componentes curriculares. Para Freire e Shor (1987, p. 124) nesse modelo,

o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta.

Em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa e dialógica, é possível oportunizar vivências no ambiente da sala de aula em que os alunos aprendam uns com os outros, por meio de sua interação. O professor desempenha, então, uma função problematizadora, incitando a busca por respostas pelos estudantes, aspecto que converge para a própria educação libertadora de que fala Paulo Freire (1985, p. 31-32):

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

A compreensão dos alunos pode ocorrer de maneira diferente em cada indivíduo, que mobiliza elementos cognitivos diversos, não homogêneos. Cabe ao professor, a partir da maneira como conduz as atividades pedagógicas, identificar formas diferentes de estimular os alunos em prol da aprendizagem.

Quando um aluno não assimila algo, é possível que o modo como o professor explicou e/ou conduziu determinada dinâmica não tenha sido adequado para atender às necessidades daquele educando. Do mesmo modo, uma dada estratégia de ensino pode ser mais adequada para determinado perfil de aluno em detrimento de outro(s). Kaplún corrobora essa leitura:

É um princípio já universalmente aceito pela ciência pedagógica que não é recebendo lições que o aprendiz chega à apropriação do conhecimento. Mais do que repetir o que outros disseram, o ser humano aprende construindo, elaborando pessoalmente. Mesmo sem invocar as bases éticas do respeito à dignidade das pessoas, ainda que apenas por uma questão de eficiência, a educação não pode ser reduzida a mera transmissão/recepção de informações. O processo ensino-aprendizagem sem dúvida tem um componente de conteúdo que deve ser transmitido, ensinado; mas inevitavelmente precisa ser – e em grande medida – descoberta pessoal, recreação, reinvenção (KAPLÚN, 1998, p. 213, tradução livre)<sup>52</sup>.

O processo de ensino-aprendizagem não ocorre de maneira perfeitamente adequada às propostas de modelos pedagógicos recém-referidas; sua estratificação é feita para facilitar sua compreensão, mas cada um deles pode incidir de modo simultâneo no ambiente da sala de aula, às vezes com maior ou menor adesão por parte do professor. Ao ater-se à relação professor-aluno (de forma idealizada), tais perspectivas desconsideram aspectos que extrapolam essa esfera e que também estão presentes no contexto educativo (questões subjetivas, de ordem cultural e econômica, por exemplo).

Esses modelos podem estar presentes em qualquer sala de aula, mas a adesão a eles depende das diretrizes adotadas pela instituição de ensino. Além disso, inúmeros fatores cortam as práticas docentes de planejamento, ministração e avaliação das atividades letivas. O professor, ao ser um dos principais agentes dessa relação, também sofre com a interferência dos mundos social, cultural, político, legal, presentes em seu entorno.

O tipo de conhecimento do ambiente escolar é distinto, mas complementar ao do cotidiano. A escola, ao ampliar o espectro de inserção dos alunos, permite que novas interações, com outros indivíduos, sejam feitas e que esse mesmo repertório, ao ser colocado diante de informações e vivências novas, seja aprimorado.

---

<sup>52</sup> Do original: “Es un principio ya universalmente admitido por la ciencia pedagógica el de que no es recibiendo lecciones cómo el educando llega a la apropiación del conocimiento. Más que repitiendo lo que otros dijeron, el ser humano aprende construyendo, elaborando personalmente. Aun sin invocar las bases éticas del respecto a la dignidade de las personas, aí sólo fuera por una razón de eficacia, la educación no puede reducirse a una pura transmisión/recepción de informaciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita ineludiblemente ser – y en gran medida – descubrimiento personal, recreación, reinvencción”.



A apresentação de um panorama sobre os processos de ensino-aprendizagem existentes na escola teve como intuito ilustrar de que maneira essa agência socializadora de conhecimentos formais se estabelece e é legitimada. A seguir, avança-se na apresentação de nuances do processo de produção de informações (e conhecimentos) por meio do jornalismo.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO (E DO CONHECIMENTO) PELO JORNALISMO

Prática sociocultural desenvolvida especialmente a partir do estabelecimento do sistema de produção capitalista, o jornalismo, conforme apontado por Samuel Lima (2019), “veio ao mundo fazendo três promessas seculares: a defesa da liberdade (especialmente a de expressão e de imprensa), da democracia e do paradigma da verdade”. Ainda de acordo com o pesquisador brasileiro, “sob o signo das luzes da revolução burguesa (1789), essa forma social de conhecimento foi aos poucos ocupando seu espaço nas modernas sociedades de consumo nascentes, florescendo numa íntima relação com o regime democrático”.

Essa prática profissional tem assumido uma atribuição que transcende a transmissão de informações a respeito do que ocorre no cotidiano das sociedades. Vinculado à tradição iluminista de fonte de esclarecimento (FONSECA, 2013), cujos postulados contribuíram para forjar o ideal em torno da profissão, marcados sobretudo pelo “compromisso com a veracidade” e o próprio “dever de verdade, seu imperativo ético fundante” (FONSECA, 2013, p. 229), o jornalismo também assumiu, ainda que modo indireto, a atribuição de educar seu(s) público(s).

Correia (2011, p. 25) afirma que “os jornais ajudam a formar o público”, o que implica auxiliar os diferentes grupos sociais a “debater, a moldar e a formar os seus valores e um horizonte de significado em que os actores cívicos tomam as suas decisões”. Para isso, ainda de acordo com Correia, “é possível um uso da Imprensa que ajude a produzir um autêntico público organizado e articulado necessário para a democracia, desde que o mesmo uso esteja à altura da necessidade de revitalizar o diálogo, envolver-se na conversação”.

Por ser uma prática social e cultural, o jornalismo se alimenta daquilo que está em seu entorno e também reverbera essas informações dentro desse mesmo contexto. As primeiras reflexões sobre as práticas jornalísticas remetem aos estudos pioneiros de Tobias Peucer, nos anos 1690, quando na Alemanha esse autor apresentou a primeira tese a refletir sobre a ética jornalística, seus critérios de noticiabilidade e também as relações de viés comercial que o atravessam (SOUSA, 2004; TAMBOSI, 2005).

O modo como o jornalismo se estrutura, no entanto, contém as marcas de sua trajetória histórica. Existem modos variados de classificar essas etapas histórico-temporais e, apesar de suas peculiaridades, elas permitem identificar uma relativa unidade em torno das características de cada período. É o que se aspira ilustrar a seguir.

Clássica periodização sobre as etapas pelas quais o jornalismo já passou é apresentada por Ciro Marcondes Filho (2000). Nela o autor brasileiro revisa historicamente os caminhos traçados pelo jornalismo desde seus primórdios e indica que este passou por cinco fases, sendo a primeira delas relativa, ainda, à sua pré-história, quando os valores jornalísticos dominantes eram a singularidade e a espetacularização dos acontecimentos reportados. Esse período principia em 1631 e se estende até meados dos anos 1780. Após essa fase, entra em cena aquele que é denominado de “Primeiro Jornalismo”, caracterizado sobretudo por seu perfil político e literário. Naquela época houve uma maior profissionalização no ambiente de trabalho e a figura do diretor de jornalismo foi separada da do editor.

No período do “Segundo Jornalismo”, de 1830 a 1900, é a imprensa de massa que se destaca: jornalistas profissionais são contratados, aumentam as tiragens dos jornais e o lucro passa a ser objetivado pelas empresas jornalísticas. Também nesse período, novos valores são adicionados à prática jornalística profissional (furo noticioso, atualidade, neutralidade). Visualmente há evoluções, sendo criadas manchetes e chamadas de primeira página, com as capas dos periódicos passando a receber maior tratamento (MARCONDES FILHO, 2000).

A imprensa monopolista caracteriza o “Terceiro Jornalismo”. Nessa fase tem início a utilização de fotografias e também de técnicas de publicidade e relações públicas. Situado entre as décadas de 1900 a 1960, esse período testemunha uma acentuada elevação das tiragens dos periódicos e a imprensa se volta à cobertura de esportes, cinema, rádio, teatro, turismo, público infantil e feminino (SERPA, 2017).

Para Marcondes Filho (2000), a fase atual do jornalismo figura como a do “Quarto Jornalismo”, tendo iniciado na década de 1970. Seus valores mais se destacados são a velocidade, a busca por transparência e impacto visual (próprios às inovações tecnológicas que permitem a formação de sistemas e redes para transmitir informações em tempo real).

Quadro 4 – Periodização do jornalismo para Marcondes Filho

FASE	PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
<b>Pré-história do Jornalismo</b>	De 1631 até meados dos anos 1780	Os valores jornalísticos dominantes eram a singularidade e a espetacularização dos fatos e/ou acontecimentos

<b>Primeiro Jornalismo</b>	De 1789 até o meio do séc. XIX	A informação se apresenta como meio de dominação, imposição de autoridade e poder
<b>Segundo Jornalismo</b>	De 1830 a 1900	Imprensa moderna, aderente ao modo capitalista de produção e que utiliza as inovações tecnológicas do período
<b>Terceiro Jornalismo</b>	De 1900 a meados da década de 1960	Composição de monopólios midiáticos, aumento nas tiragens dos periódicos e estruturação de editorias especializadas (esportes, cinema, rádio, teatro, turismo, público infantil e feminino, etc.)
<b>Quarto Jornalismo</b>	A partir de 1970	O jornalismo se caracteriza pela maior velocidade, impacto visual e busca por transparência

Fonte: elaborado pela autora a partir de Marcondes Filho (2000).

A mais recente periodização sobre a trajetória do jornalismo em âmbito mundial é a feita por Jean Charron e Jean de Bonville (2016). Nela, os pesquisadores canadenses se valem da tipologia ideal de Max Weber (2006) e explicitam a necessidade de que sua tipificação não seja tomada como real, ainda que verossímil. Nesse sentido, é preciso compreender que um tipo ideal é definido a partir de um ponto de vista específico ao mesmo tempo em que muitos pontos de vista sobre uma mesma realidade são admissíveis. Por consequência, construir vários tipos ideais diferentes correspondendo a uma mesma realidade é possível.

Na perspectiva de Charron e Bonville (2016), quatro são as fases do jornalismo: transmissão, opinião, informação e comunicação. Suas especificidades são ilustradas a seguir.

Quadro 5 – Fases do jornalismo para Charron e Bonville

PERÍODO	FASE	CARACTERÍSTICAS
<b>Século XVII</b>	Transmissão	Repasse de informações via gazetas, inexistência de rotina produtiva e discurso característico ao jornalismo
<b>Século XIX</b>	Opinião	Periódicos jornalísticos com acesso bastante restrito, mas com perfil ideológico e político-partidário acentuado
<b>Final do século XIX</b>	Informação	Ocorre especialmente na América do Norte e se vale do aumento da produção, circulação e consumo de bens e serviços oportunizados pela Revolução Industrial
<b>A partir de 1970/1980</b>	Comunicação	Caracterizado pela oferta de conteúdo supostamente em consonância com as preferências do público; adesão à digitalização, miniaturização, telecomunicações, etc.

Fonte: elaborado pela autora com base em Charron e Bonville (2016).

A proposta dos autores canadenses reverbera nas rotinas produtivas dos veículos jornalísticos hoje, especialmente pelo acelerado processo produtivo das redações. Para Érik Neveu (2004, p. 164), a fase jornalística dos dias atuais, a do Jornalismo de Comunicação, “refletiria um deslocamento da atenção de um público desinteressado na política, mais orientado para a busca da felicidade privada”. Nesses termos, a “atualidade viva do acontecimento não é mais do que um dos ingredientes” a compor a informação e que estão à disposição do público. Fábio Pereira e Zélia Adghirni (2011, p. 44) recuperam ainda que, para o sociólogo francês, essa fase de perfil mercadológico “representaria justamente a dissolução da atividade jornalística em um amplo amálgama de profissões na área de comunicação”.

Apesar disso, o modo de fazer do jornalismo segue basicamente as mesmas diretrizes, vinculadas à sua fase informativa, entendida por muitos como a mais representativa quanto aos ideais que balizaram/balizam a produção noticiosa. Virgínia Fonseca e Taís Seibt propõem, inclusive, que a abordagem “profissional/cronocentrista” de Charron e Bonville (2016) “faz pensar que esse [Jornalismo de Informação] é o período do ‘verdadeiro jornalismo’, aquele que conhecemos hoje e que teria surgido no final do século XIX como resultado de um movimento de profissionalização” (FONSECA; SEIBT, 2015, p. 648-649).

Um elemento central para esse movimento de profissionalização é o da definição (sempre em revisão) do conceito de noticiabilidade ou *newsworthiness*. Como aponta Traquina (2013, p. 74), vários autores têm investido em sua conceituação e reflexão. Dentre eles estão “Fishman (1978, 1980), Gans (1979), Hartley (1982) e Wolf (1987)”. Adicionam-se ainda autores como Ericson, Baranek e Chan (1987), já referidos, Golding e Elliot (1979), Erbolato (2004), Silva (2005), Galtung e Ruge (2016) e o próprio Traquina (2016; 2013; 2005).

Para o pesquisador lusitano, inclusive, o conceito de noticiabilidade é definido “como o conjunto de critérios e operações que fornecem a aptidão de merecer um tratamento jornalístico, isto é, possuir valor como notícia”. Desse modo, “os critérios de noticiabilidade são o conjunto de valores-notícia que determinam se um acontecimento, ou assunto, é suscetível de se tornar notícia” (TRAQUINA, 2013, p. 61). Mauro Wolf (2005, p. 196) explica que esses critérios, associados a suas operações e instrumentos, são os recursos com os quais os “aparatos de informação enfrentam a tarefa de escolher cotidianamente, de um número imprevisível e indefinido de acontecimentos, uma quantidade finita e tendencialmente estável de notícias”. Em síntese, isso significa que a noticiabilidade e seus critérios estão diretamente relacionados à potencialidade de um fenômeno ser alçado ao patamar de notícia.

Em outra perspectiva de organização, Gislene Silva (2005) aponta a existência de, no mínimo, três instâncias relacionadas à noticiabilidade. Para a pesquisadora brasileira, essas se referem à sua origem (com os valores-notícia), seu tratamento (hierarquização, estrutura organizacional, etc.) e à visão em torno dela (a partir de fundamentos éticos, filosóficos e epistemológicos do jornalismo). Quando aborda a noticiabilidade, a pesquisadora também atesta a complexidade de sua definição, a qual é atravessada:

[por] todo e qualquer fator potencialmente capaz de agir no processo da produção da notícia, desde características do fato, julgamentos pessoais do jornalista, cultura profissional da categoria, condições favorecedoras ou limitantes da empresa de mídia, qualidade do material (imagem e texto), relação com as fontes e com o público, fatores éticos e ainda circunstâncias históricas, políticas, econômicas e sociais (SILVA, 2005, p. 96).

A definição de noticiabilidade, como se observa, é ampla, no entanto inerente à construção dos relatos em torno do acontecimento jornalístico. Em específico sobre os valores-notícia, Traquina (2013, p. 60) informa que, “segundo Golding e Elliott (1978), [eles] são um importante elemento de interação jornalística e constituem referências claras e disponíveis a conhecimentos práticos sobre a natureza e os objetos das notícias”. Essas referências “podem ser utilizadas para facilitar a complexa e rápida elaboração das notícias”.

Para os noruegueses Johan Galtung e Mari Holmboe Ruge (2016), esses valores são representados pela seleção de acontecimentos conforme com sua frequência, amplitude, clareza (ou falta de ambiguidade), significância (de proximidade e de relevância), consonância, imprevisibilidade, continuidade e composição. A esses adicionam-se outros fatores da construção noticiosa, como a alusão a nações e pessoas de elite, personificação e negatividade.

Os valores-notícia não são estáticos, se modificam com o tempo. Wolf (2005, p. 205) atesta a “natureza dinâmica dos valores/notícia: estes alteram-se no tempo e, mesmo apresentando uma forte homogeneidade dentro da cultura profissional [...], não permanecem sempre os mesmos”. Traquina (2013, p. 92) indica que “a definição da noticiabilidade de um acontecimento ou de um assunto implica um esboço da compreensão contemporânea do significado dos acontecimentos como regras do comportamento humano e institucional”.

Tanto é assim que nos dias atuais as próprias métricas de audiência de sites de notícias, por exemplo, qualificadas como a “expectativa de audiência” (TAVARES, 2019, p. 3), são consideradas como um valor-notícia importante, ainda que desvirtuado de seu significado original. Além desses critérios, elementos não diretamente relacionados à notícia, mas que

cercam seu entorno, como o perfil da organização jornalística e suas políticas editoriais, também estão fortemente presentes e interferem na sua produção.

O resultado da associação entre os fatores indicados acima conforma a notícia, gênero discursivo central a partir do qual o jornalismo se institui e do qual podem derivar, igualmente, outros gêneros noticiosos, como a reportagem e a entrevista. Há definições distintas para esse conceito, seja no seu sentido específico (vinculado à estrutura do *lead* jornalístico e à estrutura da pirâmide invertida), seja no que se refere a seu perfil ampliado (o qual pode integrar aspectos que transcendam a dimensão estrita da notícia para refletir e fazer refletir sobre efeitos e intercorrências relativas ao ambiente noticioso).

Conforme recupera Correia (2011, p. 29-30), para o pesquisador catalão Rodrigo Alsina (1996), a notícia é uma “representação social da realidade cotidiana produzida institucionalmente que se manifesta na construção de um mundo possível”. Já o pesquisador português Jorge Pedro Sousa (2000), igualmente referido por Correia (2011, p. 29), postula ser a notícia:

um artefacto linguístico que representa determinados aspectos da realidade, resulta de um processo de construção onde interagem factores de natureza pessoal, social, ideológica, histórica e do meio físico e tecnológico, é difundida por meios jornalísticos e comporta informação com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meio sociocultural, embora a atribuição última de sentido dependa do consumidor da notícia.

Correia (2011, p. 79), por sua vez, argumenta que as notícias “são uma construção social” elaborada a partir do entrecruzamento “entre um processo de produção centrado na sala de redação e o ambiente de trabalho”, espaço a partir do qual seriam definidos os limites e as possibilidades desse gênero.

O jornalismo tem passado por mudanças e transformações colocam sob suspeita inclusive a necessidade de sua existência, Donsbach (2013) reitera esse imperativo. O autor justifica a demanda social pelo jornalismo a partir de três fatores: 1) a necessidade de acesso do público a informações válidas, vinculada, por consequência, ao 2) sentido de uma realidade social compartilhada entre seus membros e, finalmente, 3) a indispensabilidade de nesse contexto existirem instituições insuspeitas e dignas de confiança.

Donsbach identifica que a validação das informações tornada possível com o jornalismo profissional é a primeira premissa a asseverar sua necessidade. Essa atividade assume a função de contextualizar as notícias e lhes conferir sentido, momento a partir do qual o público pode avançar rumo às suas próprias conclusões face aos acontecimentos reportados.

De acordo com Katherine Fink e Michael Schudson (2014), essa especificidade do chamado “jornalismo contextual” se apresenta especialmente em um movimento paulatino na produção jornalística cotidiana que passa a incorporar elementos que auxiliam na melhor compreensão das informações por parte do público. Segundo os autores norte-americanos, “existem diferentes maneiras de oferecer contexto; o que todas as histórias contextuais compartilham é um esforço de oferecer análise ou contexto que vai além do ‘quem-o-que-quando-onde’ de um evento recente”<sup>53</sup> (FINK; SCHUDSON, 2014, p. 11, tradução livre).

É importante sublinhar que o jornalismo contextual caminha de modo paralelo e concomitante ao jornalismo produzido no cotidiano, referido como convencional. São perspectivas complementares.

As histórias contextuais tendem a se concentrar no quadro geral, fornecendo contexto para outras notícias. Se a história convencional é uma tomada bem recortada e bem focada, a história contextual usa uma lente grande angular. Muitas vezes, é de natureza explicativa, às vezes aparecendo ao lado de histórias convencionais para complementar as versões secas, “apenas os fatos” dos eventos daquele dia (FINK; SCHUDSON, 2014, p. 10, tradução livre<sup>54</sup>).

Esse entendimento é afim ao que Donsbach (2013) refere. Quanto à ideia de realidade compartilhada, Donsbach (2013, p. 5, tradução livre) alude a Jarren (2008)<sup>55</sup> para afirmar que as mídias profissionais “atuam como agentes de comunicação entre as diferentes partes da sociedade”<sup>56</sup>. Isso implica que, ao exercer seu papel, os jornalistas contribuem para a formação de uma realidade intersubjetiva, percebida e reconhecida (em diferentes níveis) pela sociedade. Sob esse ponto de vista, Correa (2011, p. 20) indica que “a nossa experiência no mundo [...] é intersubjetiva porque experimentamos o mundo com outros e através dos outros”.

Por fim, ao tratar da credibilidade atribuída ou não à mídia, o autor alemão pondera que sua erosão está relacionada, muitas vezes, à própria performance dos veículos, os quais apresentam ao público, de modo recorrente, práticas jornalísticas desvirtuosas, vinculadas, não raro, ao sensacionalismo. Para modificar esse cenário, na visão de Donsbach, seria preciso que

---

<sup>53</sup> Do original: “There are different ways to offer context; what all contextual stories share is an effort at offering analysis or context that goes beyond the ‘who-what-when-where’ of a recent event” (FINK; SCHUDSON, 2014, p. 11).

<sup>54</sup> Do original: “Contextual stories tend to focus on the big picture, providing context for other news. If the conventional story is a well-cropped, tightly focused shot, the contextual story uses a wide-angle lens. It is often explanatory in nature, sometimes appearing beside conventional stories to complement the dry, ‘just the facts’ versions of that day’s events” (FINK; SCHUDSON, 2014, p. 10).

<sup>55</sup> JARREN, O. Massenmedien als Intermediäre. *Medien und Kommunikationswissenschaft*. 56: 329-346, 2008.

<sup>56</sup> Do original: “act as brokers of communication between the different parts of society” (DONSBACH, 2013, p. 5).

a própria mídia (aí inserido o jornalismo) investisse em produções de maior qualidade, ou seja, sua aposta é em uma solução quase totalmente endógena.

As reflexões de Donsbach (2013) ressoam no contexto da profissão, no entanto, O autor desconsidera elementos fundamentais que têm impacto direto nas práticas do jornalismo e que são visualizados nos dias correntes: a horizontalização do acesso à informação no ambiente virtual, o fetiche dos usuários por tornarem-se produtores de informação (que muitas vezes não corresponde à realidade objetiva em torno de fatos e acontecimentos) e os efeitos do viés de crença evocados (e compartilhados) por muitos deles.

A segmentação característica da sociedade contemporânea é, inclusive, reconhecida por Donsbach (2013, p. 7, tradução livre), o qual afirma que hoje a exposição ao conhecimento (em suas diferentes feições) é “mais personalizada, mais seletiva e, portanto, mais fragmentada”<sup>57</sup>. Ainda em seu entendimento, “o jornalismo tem se concentrado principalmente em coletar e veicular as notícias do dia”<sup>58</sup> e em menor medida “conectar essas informações com outras áreas do conhecimento”<sup>59</sup> (DONSBACH, 2013, p. 6, tradução livre).

A superficialidade com que as informações jornalísticas têm sido trabalhadas pode ser identificada especialmente dadas as condições de celeridade produtiva e de precarização às quais os profissionais se submetem. Desde o início dos anos 2000 o atual cenário, já em conformação, era apontado por Neveu (2004, p. 49), que indicava que “o aumento da precariedade também constitui uma tendência internacional ligada ao ressurgimento do debate sobre o direito do trabalho e a uma procura maior por lucratividade por parte das empresas de comunicação”. Nesse contexto, mais profissionais trabalhando como jornalistas *freelancers* e os enxugamentos das redações são usuais. Adicione-se, ainda, “o aumento dos imperativos comerciais nos grupos de imprensa”, o que “fragilizou a autonomia do trabalho jornalístico”. Tais “revoluções foram acompanhadas de ataques aos princípios deontológicos, o que contribuiu para uma degradação da imagem social dos jornalistas” (NEVEU, 2004, p. 157).

Reconhecendo a existência desse contexto e buscando avançar na compreensão das chamadas mudanças estruturais no jornalismo, Pereira e Adghirni, já em 2011, colocam em relevo três eixos a partir dos quais se desenham essas transformações: 1) mudanças estruturais na produção da notícia; 2) mudanças estruturais no perfil do jornalista; e 3) as novas relações

---

<sup>57</sup> Do original: “is more personalized, more selective and thus more fragmented”.

<sup>58</sup> Do original: “journalism has focused primarily on gathering and conveying the news of the day”.

<sup>59</sup> Do original: “on connecting this information with other áreas of knowledge”.



com os públicos. Cada um dos eixos desdobra-se em outros aspectos subjacentes, cujos efeitos ainda estão em deflagração, mas já têm sido percebidos no dia a dia da profissão.

Ao tratar da precarização laboral a qual os “jornalistas de mercado” se submetem (ou são submetidos), Janara Nicoletti (2020, p. 223) aponta serem três os elementos a conformá-la: “a aceleração do trabalho com alta produtividade por hora, rotinas laborais cada vez mais intensas resultantes da redução de equipes e o acúmulo de funções por meio da multifuncionalidade ou polivalência”. Feito cada vez menos a partir da realidade reportada nas ruas, o jornalismo de hoje submerge, com frequência, aos interesses da lógica produtiva neoliberal; nela, como indicado por Bernardo Kucinski (2012, p. 8), “além do encolhimento dramático das equipes [...] o processo coletivo de criação do conhecimento jornalístico cedeu lugar à terceirização da produção e à compartimentação dos saberes”.

Outro ingrediente do atual contexto produtivo do jornalismo é o fato de que “o trabalho [jornalístico] foi redobrado em termos de atenção e competências a serem mobilizadas para a produção de conteúdos” (FIGARO; NONATO, 2017, p. 53). Assim, de acordo com Roseli Figaro e Claudia Nonato (2017, p. 59), o tradicional impasse ou dilema da profissão se atualiza, com “o direito à informação que todo cidadão tem e os interesses mercadológicos do sistema financeiro global”.

Avançar em direção à constituição de uma profissão de conhecimento, como referido por Donsbach (2013), é um desafio para a atividade jornalística, pois historicamente sabe-se da dificuldade de articulação de sua comunidade interpretativa (ZELIZER, 2000; TRAQUINA, 2005; 2013; PONTE, 2005) em prol de objetivos coletivos mais amplos da profissão. Traquina (2013, p. 28) ressalta uma característica comum aos jornalistas ao asseverar que “poderíamos argumentar, de acordo com Patterson (1997), Bourdieu (1998) e Zelizer (1993), que as notícias são produzidas por profissionais que partilham uma ‘forma de ver’ comum, isto é, uma cultura noticiosa comum”. Para ele, tal predicado permitiria que os jornalistas formassem “uma comunidade ou tribo interpretativa transnacional”.

Zelizer (2000, p. 37) pondera que, diferentemente de profissões clássicas (como medicina e direito), no jornalismo os aparatos que lhe confeririam legitimidade “têm tido uma importância reduzida”. Mesmo assim, seus profissionais “agem enquanto comunidade, ainda que não se organizem exclusivamente segundo as linhas da profissão”. Para a pesquisadora norte-americana, os jornalistas, enquanto comunidade interpretativa, também “assumem o papel de ‘objectos pedagógicos’, dando ao discurso uma autoridade que é baseada no acontecimento histórico tal como ele nos é dado” (ZELIZER, 2000, p. 41).

O jornalismo profissional pode ser descrito como uma atividade com competências específicas, que faz uso de métodos procedimentais próprios e desempenha uma função social relevante. O reconhecimento dessas características por parte da sociedade, no entanto, não é homogêneo e parece ainda estar bastante distante de se estabelecer de modo efetivo. Uma vez alçada ao patamar de profissão de conhecimento, o “padrão profissional e comportamental da profissão”<sup>60</sup> seriam direta e positivamente afetados, bem como “a definição das competências profissionais e o conteúdo dos currículos”<sup>61</sup> dos cursos de graduação em jornalismo (DONSBACH, 2013, p. 10, tradução livre).

Ao se considerar que “o interesse do público por notícias de qualidade não é apenas definido por seus atributos e relevância social, mas também pela motivação do público em recorrer a elas”<sup>62</sup> (DONSBACH, 2013, p. 13, tradução livre), presume-se a existência de uma relativa distância entre a realidade da produção do jornalismo em seu cotidiano (com pautas duras e de perfil majoritariamente negativo) e o interesse e/ou envolvimento do público com o produto noticioso a que tem acesso.

Diferentes leituras podem ser feitas quanto ao alcance e à qualidade da informação para a qual o jornalismo abre espaço, mesmo porque há diferentes dimensões a considerar em torno da esteira social e um rol de atravessamentos a interferir no processo produtivo da notícia. Fonseca (2013, p. 227) tensiona a efetiva capacidade de a profissão representar a totalidade dos fatores que compõem a vida em sociedade e entende que o lugar que o jornalista ocupa é o de um “intérprete qualificado de uma realidade que precisa ser reproduzida, contextualizada e compreendida nas suas relações de causalidade e condicionamentos históricos”.

Contribui para essa compreensão os próprios limites da natureza e das lógicas da atividade jornalística. Daniel Reis da Silva (2016, p. 61), ao se referir a Walter Lippman (1889-1974), afirma que os jornais são “susceptíveis a influências diversas, com as notícias sendo sempre relatos isolados de acontecimentos, selecionadas a partir de critérios subjetivos e econômicos e recorrendo aos estereótipos”.

Pensando em uma perspectiva que considera a produção social de conhecimentos acerca da realidade por meio do jornalismo, Gisele Reginato (2019, p. 221) realiza investigação

---

<sup>60</sup> Do original: “educational and behavioral standart in the profession” (DONSBACH, 2013, p. 10).

<sup>61</sup> Do original: “the definition of their professional competences and the contente of the curricula” (DONSBACH, 2013, p. 10).

<sup>62</sup> Do original: “The public’s interest in quality news is not only defined by the quality and societal relevance of this news, but also by the public’s motivation to turn to it” (DONSBACH, 2013, p. 13).

junto a veículos jornalísticos, jornalistas e leitores e acaba por indicar a existência de doze finalidades vinculadas ao jornalismo:

a) informar de modo qualificado; b) investigar; c) verificar a veracidade das informações; d) interpretar e analisar a realidade; e) fazer a mediação entre os fatos e o leitor; f) selecionar o que é relevante; g) registrar a história e construir memória; h) ajudar a entender o mundo contemporâneo; i) integrar e mobilizar as pessoas; j) defender o cidadão; k) fiscalizar o poder e fortalecer a democracia; l) esclarecer o cidadão e apresentar a pluralidade da sociedade.

Tais atribuições estão presentes no horizonte do fazer jornalístico. Conforme propõe a pesquisadora, “todos os dias jornalistas escrevem notícias e disponibilizam textos que são tomados como conhecimento por alguém, acarretando questões para a vida prática das pessoas e para a compreensão de mundo que elas têm” (REGINATO, 2019, p. 222).

Em mapa teórico sobre as finalidades do jornalismo, a autora recupera os principais autores<sup>63</sup> dedicados ao estudo de 19 temas vinculados ao jornalismo em mais de 300 anos. Nesse escrutínio, consta como uma dessas finalidades a ação de “esclarecer, orientar e educar”. Reginato destaca elementos mencionados por vários desses autores e que sustentam uma visão educativa em torno da profissão.

Dentre as proposições que se sobressaem, destaca-se a referência feita a Rui Barbosa (1846-1923), que, na década de 1920, visualizava “o jornal como [um] instrumento de educação do espírito ou de educação nacional, ‘encarando a imprensa como uma escola, um magistério, uma cultura cotidiana do espírito público’” (REGINATO, 2019, p. 62). Além dele, figura igualmente entre os expoentes em torno dessa compreensão o jornalista, escritor e pesquisador pernambucano Luiz Beltrão (1918-1986). Beltrão afirmou que “o processo de informar é um processo formador; portanto, o jornalista, em última análise, é um educador” (BELTRÃO, 1980<sup>64</sup> apud REGINATO 2019, p. 63). Ainda em seu levantamento, Reginato recupera um entendimento de Eugenio Bucci sobre essa dimensão educativa, quando o pesquisador paulista preconiza que “o jornalismo é, ou deve ser, ou deve-se esperar que seja, um fator de educação permanente do público – um fator de combate aos preconceitos, sejam eles quais forem” (BUCCI, 2000<sup>65</sup> apud REGINATO, 2019, p. 64).

<sup>63</sup> No levantamento apresentado por Reginato (2019, p. 28), constam como alinhados à compreensão de que uma das finalidades do jornalismo é esclarecer, orientar e educar os nomes de: Eça de Queiroz (1866), Wettstein (1907), Weber (1910), Barbosa (1920), Park (1940), Bond (1959), Groth (1960), Amaral (1969), Beltrão (1976), Lima (1993), Fischer (1996), Bucci (2000), Neveu (2001), Sousa (2002), Ponte (2004), Moretzsohn (2007), Silva (2010), Ramonet (2012) e Moraes (2015).

<sup>64</sup> BELTRÃO, Luiz. **Jornalismo interpretativo: filosofia e técnica**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

<sup>65</sup> BUCCI, Eugenio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Ainda que não faça menção à dimensão pedagógica inerente ao jornalismo e suas práticas, Reginato (2019, p. 231) aborda esse ponto de modo indireto ao tratar da apropriação de conhecimentos ocorrida a partir do acesso e consumo de conteúdos jornalísticos, cujo “discurso está configurado por um valor de verdade”. Em sua proposição é também identificada a função do jornalismo quanto a ajudar as pessoas a entenderem o mundo contemporâneo, cuja complexidade é crescente.

Também refletindo sobre a função pedagógica exercida pelo jornalismo, Laerte Cerqueira (2018, 160-161) volta seu olhar para as produções do telejornalismo. Apesar da especificidade de seu estudo, o pesquisador trata de aspectos que dialogam com o jornalismo em seu contexto mais amplo. Para ele, existe uma “aproximação inevitável quando se leva em conta o papel da atividade [jornalística] na produção do conhecimento na contemporaneidade”. O autor deixa claro, no entanto, que a pedagogia de que trata não é a vinculada à educação formal exercida no ambiente “da sala de aula e de outros espaços de ensino-aprendizagem, essenciais para a escolarização do cidadão”, mas aquela identificada nas práticas do jornalismo, que se enquadra, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), como intencional, apesar de não formal.

Para Cerqueira (2018), a função pedagógica do telejornalismo (seu objeto de estudo) se manifesta e concretiza por meio de três dimensões relacionadas aos saberes, à linguagem e aos dispositivos didáticos utilizados pelos jornalistas em seu fazer.

Essas dimensões, conhecimentos e práticas se complementam com objetivo de fornecer saber e poder que passam pela presentificação dos fatos, processos de investigação/apuração e uso da linguagem para elaboração da mensagem, condicionados, em tese, por normas de uma ética jornalística e de códigos deontológicos (CERQUEIRA, 2018, p. 162).

Observa-se, assim, uma interseção entre as propostas já desenvolvidas por Cerqueira (2018) e Reginato (2019) – cada uma com suas peculiaridades – e prospecta-se um novo olhar sobre as práticas pedagógicas da profissão jornalística com esta pesquisa. Aspira-se a que os resultados decorrentes dela contribuam, de maneira efetiva, tanto para a reflexão e consolidação da atividade jornalística (no âmbito profissional e no acadêmico) quanto para o reconhecimento de suas especificidades e potencialidades.

### 3.4 CARACTERÍSTICAS SOCIALIZANTES COMPARTILHADAS

Em 1924, no sul da França, na aldeia dos Alpes Marítimos de Bar-Sur-Loup, o jovem professor Célestin Freinet, convencido de que era preciso mudar o sistema de ensino até ali adotado (mecânico, repressivo, baseado no ensino decorado), “divorciado da vida, que deixa as crianças em uma atitude passiva e amorfa” (KAPLÚN, 2014, p. 61), inova ao propor a introdução de um meio de comunicação naquele espaço. Com poucas economias, Freinet insere uma mini-imprensa em sua sala de aula. Seu jornal passou a ser o motor dos processos educativos: “a aula se transformou, de maneira permanente, em sala de redação do jornal, além de oficina de composição e impressão” (KAPLÚN, 2014, p. 63).

Naquele momento, sem cadernos, “tudo o que as crianças aprendiam, tudo o que pesquisavam, refletiam, sentiam e viviam, era levado às páginas do jornal escolar, completamente redigido, ilustrado, desenhado e impresso por eles” (KAPLÚN, 2014, p. 63). Os estudantes estavam inseridos em uma nova realidade ativa. “Aquele meio de comunicação mudou toda a dinâmica de ensino-aprendizagem” (KAPLÚN, 2014, p. 63), pois os alunos aprenderam a escrever e expressar suas ideias, a estudar e a pesquisar. Havia um estímulo para sua ação: o “conhecimento que produziram já não era para cumprir uma obrigação” ou registrar nos cadernos, tratava-se de “publicá-lo, comunicá-lo, compartilhá-lo: com os colegas, familiares e outros moradores da cidadezinha” (KAPLÚN, 2014, p. 63).

Kaplún (2014, p. 63) relata que “as crianças mergulhavam na realidade para procurar dados a fim de ampliar seus artigos jornalísticos e garantir veracidade, saíam, por própria iniciativa, para fazer entrevistas, enquetes, observações, medições, cálculos”. A exigência do professor Freinet era a de que as informações fossem “corretas e verificadas”, pois circulariam por toda a aldeia: “nisso estava, portanto, o coletivo de redação, formado por todos os colegas, para discutir os artigos e exigir clareza, exatidão, rigor” (KAPLÚN, 2014, p. 64).

A coleção do jornal escolar foi se tornando memória coletiva do grupo, registro de seu processo de descobrimento e de seus avanços na produção de conhecimento. De aquisição individual, o saber passou a transformar-se em construção coletiva, em produto social, de acordo com o método de Freinet<sup>66</sup> (KAPLÚN, 2014, p. 64).

---

<sup>66</sup> Ainda, segundo Kaplún (2014, p. 64), “essa experiência pedagógica foi como um fermento e culminou quando outros professores da França, sabendo da inovação, pediram ao colega do Sul que lhes enviasse exemplares de seu jornal para serem distribuídos aos seus alunos. [...] Estes docentes, então, resolveram seguir o caminho aberto por Freinet: pediram sua assessoria técnica, adquiriram também eles suas mini-imprensas e os jornais começaram a multiplicar-se em várias escolas públicas da França, todas elas pobres e relegadas”. Além disso, foi criada uma rede de contatos que tornou possível o “intercâmbio dos jornais escolares, uma rede de correspondentes, o diálogo à distância. [...] Quase sem que o professor Freinet interviesse, se organizaram,

A história acima relatada ilustra o uso do jornal como um recurso didático, algo que de modo similar, mas hoje com outras plataformas, ainda se faz presente no ambiente escolar. Ainda que a prática jornalística não seja o que se destaca em atividades que incorporam exercícios como esse, se identifica que esse instrumento pode ser um facilitador de aprendizagens.

Referido por Gramsci (1968, p. 191) como “a escola dos adultos”, o jornalismo produz um tipo específico de conhecimento. Essa forma específica de conhecimento é compartilhada por meio dos produtos finais resultantes de suas práticas, os quais têm diferentes formatos, mas são genericamente denominadas de notícias. Assim como outros recursos voltados à instrução/educação dos sujeitos, essa atividade também assume um papel de mediação, nem sempre atentando para isso ou o fazendo de modo desinteressado.

Se, como afirma Newton Duarte (1996, p. 50), “até um certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social”, com a evolução histórica da humanidade e o “surgimento da sociedade capitalista”, a educação também foi transformada e viu suas fronteiras originais serem transpostas. Mesmo que a educação escolar, com perfil formal, diretivo e intencional ainda seja a prevalente no meio social, fazendo com que essa agência “passe à condição de forma socialmente dominante de educação”, nos dias atuais as práticas educativas se fazem presentes em espaços outros, com suportes distintos dos tradicionais e em formatos, por vezes, inéditos, o que acaba configurando ambiências diversas para que a educação, em suas diferentes conformações, se estabeleça. Isso não significa, contudo, que a escola será substituída ou terá seu papel minorado. O que se torna evidente, no entanto, é que enquanto instituição formal de ensino a escola pode ter aliados na busca pelo desenvolvimento de sua função.

Pesquisadores da área da educação reconhecem a existência de diferentes agências educativas no ambiente social, sejam elas formais ou não formais. Nesse sentido, visualiza-se a ocorrência de “ações pedagógicas” em espaços como os “meios de comunicação, nos movimentos sociais e outros grupos humanos organizados, em instituições não-escolares” (LIBÂNEO, 2010, p. 27). Bento Duarte da Silva (2000, p. 689) corrobora a visão de que “as relações entre educação e comunicação são fortemente recíprocas”. Para o autor português,

---

distribuíram tarefas, saíram às ruas para ampliar dados, entrevistar os granjeiros e os artesãos, consultar documentos no arquivo municipal, traçar mapas da aldeia e dos campos e montes circundantes, conversar com os avós para resgatar e reconstruir a história e as tradições do lugar” (KAPLÚN, 2014, p. 64).

“ambas são processos vitais e sociais através dos quais os indivíduos formam, organizam e desenvolvem ideias, relacionam-se uns com os outros, influenciando-se mutuamente”. No entendimento de Braga e Calazans (2001, p. 10), há uma interface facilmente reconhecível entre as áreas e “os dois campos se invadem mutuamente”, no entanto, “as lógicas do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional”.

Múltiplas ações pedagógicas estão presentes na sociedade contemporânea. Ainda que não seja o foco central de sua atuação, identifica-se facilmente uma “intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas” (LIBÂNEO, 2010, p. 27), e é nesses veículos que opera o jornalismo. A partir disso, conforme indica Libâneo (2010, p. 28), “não deixa de ser surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”. Desconhecê-la, porém, não impede que ações pedagógicas ocorram.

Se no âmbito da comunicação há um desconhecimento sobre as teorias pedagógicas, o mesmo se dá no sentido oposto, pois costumeiramente educadores têm uma visão apenas instrumental da área da comunicação. Assim, a compreensão limitada entre as áreas é recíproca.

Daniel Prieto Castilho (2014, p. 60) exemplifica a situação da comunicação:

[...] quando em um planejamento educativo se considera necessário valer-se de meios de comunicação ou produzir materiais educativos, recorre-se ao técnico em comunicação [...]. Foi sendo petrificado, assim, o duplo e pertinaz mal-entendido: a comunicação equiparada ao uso de meios tecnológicos de transmissão e difusão e, ao mesmo tempo, visualizada como mero instrumento subsidiário, percepção que a mutila e a despoja do muito do que ela tem a contribuir aos processos de ensino/aprendizagem.

Uma melhor compreensão entre as áreas se faz necessária, especialmente se for levado em conta o complexo contexto social contemporâneo. Kaplún (2014, p. 72), a respeito do vínculo intrínseco entre educar e comunicar, postula que “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente”. O autor argentino considera ainda que, para os estudantes se apropriarem do conhecimento de modo efetivo, é necessário “oferecer-lhes e abrir-lhes instâncias de comunicação”.

Em paralelo a essa leitura está o jornalismo. Nesse cenário, entende-se que a chamada pedagogia dos meios de comunicação e, especialmente, do jornalismo pode encontrar um eixo para sua trajetória. “Validado como forma de conhecimento ou não, o jornalismo, do ponto de vista epistemológico, conflui com a educação, pois pertencem a um âmbito maior: o da cultura”

(EMPINOTTI; PAULINO, p. 61). Complementando esse entendimento, Jorge Kanehide Ijuim (2013, p. 3) aponta para o fato de que “o Jornalismo e a Educação, por meios, métodos e técnicas distintas almejam contribuir com a conservação e a geração de cultura, como também de interação de culturas”.

Autores como Kears (1944), Kaplún (1992, 1998, 2014), Silva (2000), Braga e Calazans (2001), Silva e Caldas (2002), Freire e Guimarães (2003), Setton (2005; 2010) já se debruçaram sobre as possíveis aproximações entre as atividades dos campos educativo e da comunicação. Ao se constituir em uma profissão de conhecimento, nos termos propostos por Donsbach (2013), o jornalismo – uma atividade profissional com características peculiares, mas integrada à ampla e diversa área da comunicação social – estabelece uma interconexão com a perspectiva educativa, não restrita ao ambiente formal de ensino-aprendizagem.

Em termos contextuais, é importante recuperar, conforme indicam Silva e Caldas (2002, p. 925), que “desde meados do século XX” os chamados “Meios de Comunicação configuraram uma verdadeira Escola Paralela (Porcher, 1974<sup>67</sup>)”, a qual exigiu “por razões socioculturais, mas também pedagógicas (Moderno, 1992<sup>68</sup>), a sua integração na escola e no acto didáctico”. A chamada “escola paralela”, referida por Silva e Caldas, também foi tematizada por Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003) no volume 2 de *Sobre educação*. Na obra, Sérgio Guimarães, ao se referir a um encontro que teve com seu orientador de doutorado, o próprio Louis Porcher, informa que a origem da expressão “escola paralela” deriva de uma proposição feita originalmente pelo sociólogo Georges Friedman, em 1966, em uma série de artigos publicados no jornal *Le Monde*. Posteriormente, em 1974, é Louis Porcher quem publica a primeira edição do livro *L'école parallèle*.

De acordo com Freire e Guimarães, na introdução de *Sobre educação*, “o sociólogo e professor francês Louis Porcher” definia que “a escola paralela é constituída pelo conjunto dos circuitos graças aos quais chegam aos alunos (bem como aos demais), de fora da escola, informações, conhecimentos, uma certa formação cultural, nos vários domínios”. Ainda para Porcher, segundo Freire e Guimarães, “esses novos canais de educação, que os professores não controlam, são frequentados massivamente pelos alunos. Qualquer que seja a opinião que se formule em face deles, não se pode negligenciar o problema pedagógico e sociológico que eles colocam”. Finalmente, o pesquisador francês afirma que “trata-se de saber se a escola e a escola

---

<sup>67</sup> PORCHER, Louis. **A escola paralela**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

<sup>68</sup> MODERNO, António. **A comunicação audiovisual no processo didáctico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.



paralela vão se ignorar, comportar-se como adversárias, ou se aliar” (PORCHER, 1971 apud FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 20-21).

Apesar das similaridades entre cada uma dessas perspectivas, o que se observa atualmente é que a ação independente (e concomitante) de cada uma dessas áreas. Mesmo que caminhem em sentidos convergentes, parece haver uma dificuldade para a interlocução entre ambos os ambientes. Exceção são iniciativas vinculadas às perspectivas da Educomunicação e da leitura crítica da mídia ou *media literacy*, desenvolvidas desde os anos 1960 por autores como o recém-referido Mario Kaplún (1923-1998) e o boliviano Luis Ramiro Beltrán (1930-2015), mas que ainda carecem de adesão<sup>69</sup> mais robusta – trabalho ao qual se dedicaram, até recentemente, Jesús Martin-Barbero (1937-2021) e Maria Aparecida Baccega (1944-2020), e que nele seguem investindo, destacadamente, Adilson Citelli e Ismar de Oliveira Soares.

Alinhado a esse entendimento e na busca por ilustrar com mais clareza aqueles que seriam os tipos de conhecimentos que circulam no curso de jornalismo, Meditsch (2017) afirma serem três as dimensões inerentes a esse contexto. Ao tipificar essas diferentes vertentes de conhecimentos, o pesquisador brasileiro aponta que o método utilizado por cada uma delas é também específico, transitando entre o jornalístico, o científico e o pedagógico.

A tabela a seguir explicita as proposições de Meditsch:

Quadro 6 – Tipos de conhecimento no curso de jornalismo

TIPO DE CONHECIMENTO	ETAPA DO CONHECIMENTO	MÉTODO UTILIZADO	OBJETO	PRODUTO	AÇÃO
<b>Do Jornalismo</b>	Criação de novo conhecimento	Jornalístico	Fatos da atualidade	Cobertura jornalística	Prática
<b>Sobre o Jornalismo</b>	Criação de novo conhecimento	Científico	Jornalismo como fenômeno	Teoria do Jornalismo	Pesquisa
<b>Para o Jornalismo</b>	Conhecer o conhecimento existente	Pedagógico	Teoria e prática do Jornalismo (mais Teoria da Comunicação, Ciências Humanas, etc.)	Profissional para a práxis	Ensino-Aprendizagem

Fonte: Meditsch (2017)

<sup>69</sup> A conexão entre educação e comunicação é feita há bastante tempo na América do Sul e na América Central. Pelo menos desde a década de 1960, educadores experientes dessas regiões, como Mario Kaplún e Luis Ramiro Beltrán, identificaram a potencialidade educativa dos meios de comunicação. A partir disso, buscaram aplicar nos meios audiovisuais os ensinamentos de Paulo Freire (GARCÍA MATILLA, 2014). Essas experiências não se restringiram a essas regiões, ocorrendo também na Europa, por meio, por exemplo, da BBC.

Quanto ao terceiro método identificado pelo pesquisador brasileiro, o pedagógico, tem-se que este, em termos de sua ação, “se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem [...] proporcionado pelo Jornalismo” (SANTOS; LIMA, 2018, p. 179). Nessa dimensão, o pedagógico se refere ao ensino da profissão jornalística, o da educação para a prática do jornalismo por parte de seus (futuros) profissionais. Seguindo-se nessa linha de raciocínio, “seu objeto é mais amplo que os anteriores [de ações práticas e de pesquisa] e dialoga, ainda, com as Ciências Humanas e a própria Teoria da Comunicação” (SANTOS; LIMA, p. 179).

Ao identificar a existência de três tipos de conhecimento em circulação no curso de jornalismo, Meditsch (2017) estabelece um importante marco para acurar a compreensão das especificidades que conformam essa atividade profissional. Considere-se, no entanto, que a dimensão pedagógica sobre a qual esta pesquisa se debruça está vinculada a uma perspectiva não referida pelo autor em sua proposição: a de que o jornalismo, por meio de suas atividades cotidianas (e que também conformam um repertório de conhecimentos em constante reformulação), igualmente participa ou integra-se a uma prática marcadamente pedagógica da profissão. Assim, se a pretensão fosse complementar a tabela referente aos tipos de conhecimento identificados no curso de jornalismo proposta por Meditsch (2017), a dimensão a que se faz referência estaria localizada em um novo quadrante da tabela. Neste, o tipo de conhecimento também seria o “Do Jornalismo”, o Método utilizado seria o “Jornalístico” e a “Etapa do conhecimento” integraria as dimensões “Criação de novo conhecimento” e “Conhecer o conhecimento existente”, como sugere-se abaixo:

Quadro 7 – Conhecimento pedagógico vinculado ao jornalismo

TIPO DE CONHECIMENTO	ETAPA DO CONHECIMENTO	MÉTODO UTILIZADO	OBJETO	PRODUTO	AÇÃO
<b>Do Jornalismo</b>	Conhecer o conhecimento (da realidade) existente  + Criação de novo conhecimento	Jornalístico	Fatos da atualidade	Cobertura jornalística	Prática  + Pesquisa  + Ensino-Aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora a partir de Meditsch (2017).

Ao apresentar o espaço em que está situada a dimensão pedagógica de que se trata nessa pesquisa – a qual estabelece interface, no sentido proposto por Braga e Calazans (2001), com a educação e o jornalismo – avança-se, a seguir, em considerações sobre as aproximações ou identidades das ações pedagógicas dessas áreas quanto às suas práticas de socialização de conhecimentos, mesmo que de modo indireto.

Nesse momento são tematizados aspectos mobilizados por jornalistas e professores no momento anterior ao da socialização de conhecimentos propriamente dita, mas que são imprescindíveis para que esta ocorra. Entende-se que é após a consecução dessas atividades que a socialização de informações e conhecimentos é tornada possível pelas duas profissões. Assim, a seguir, são apresentadas considerações sobre temas-chave como competências profissionais, mitologia em torno da profissão, *status* intelectual, pesquisa e direção de sentido.

Competências profissionais: Em seu último livro publicado em vida, intitulado *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (2011) apresenta 27 saberes necessários à prática educativa. Esses saberes são distribuídos em três temáticas guarda-chuva (“Prática docente: primeira reflexão”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”) e já foram submetidos a exercícios reflexivos de aproximação com as atividades jornalísticas em disciplinas<sup>70</sup> e trabalhos de pós-graduação na área da comunicação no Brasil<sup>71</sup>, o que acabou por confirmar a proximidade entre algumas das atividades de socialização de conhecimentos empreendidas no âmbito da educação formal e no jornalismo.

Em 1987, os sociólogos Ericson, Baranek e Chan fizeram referência a um “vocabulário de precedentes” utilizado pelos jornalistas em seu fazer. Constituído dos saberes de reconhecimento, procedimento e narração, tal vocabulário tanto aponta para a ausência de uma linearidade na rotina jornalística quanto justifica o vínculo direto da profissão com atividades reflexivas e práticas. Donsbach (2013), ao postular que o jornalismo, para se estabelecer, exige cinco competências, não menciona os saberes indicados por esses autores, porém, ainda que por coincidência, eles parecem estar incorporados à sua proposta, tal como os saberes de que trata Freire (2011). Assim, o pesquisador alemão defende, de maneira bastante objetiva, serem cinco as competências que o jornalismo demanda para se estabelecer: 1) uma mais geral, sobre

---

<sup>70</sup> No Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC foi oferecida em 2017/2 a disciplina “Questões Teóricas da Pesquisa em Jornalismo: a dimensão pedagógica do jornalismo segundo a teoria de Paulo Freire”. Ao longo daquele semestre, um dos exercícios propostos aos alunos foi refletir sobre as aproximações entre as práticas educativas descritas por Paulo Freire e as levadas a efeito pelos jornalistas em seu fazer cotidiano.

<sup>71</sup> Em 2018, Laerte Cerqueira da Silva defendeu a tese intitulada *Saberes, linguagem e dispositivos didáticos: as dimensões da função pedagógica do telejornalismo*, no mesmo ano publicada como livro pela editora Insular com o título *A função pedagógica no telejornalismo – e os saberes de Paulo Freire na prática jornalística*.

o modo de ser/fazer do jornalismo; 2) capacidade específica quanto às especificidades da atividade; 3) habilidade comunicativa para que a informação seja produzida e chegue ao público; 4) disposição adaptativa para lidar com as mudanças (especialmente tecnológicas) inerentes à profissão; e 5) valores profissionais sólidos e vínculo intrínseco com a democracia.

Do ponto de vista observado a partir daqui e também das considerações que principiam este tópico, identifica-se no próprio estabelecimento dessas competências relativas ao jornalismo um paralelo com as atividades educativas formais praticadas no ambiente da escola, haja vista que, para poderem desenvolver plenamente suas funções, também os professores precisam estar munidos de saberes e competências específicas.

Nesse caso, e comparativamente, Lise Chantraine-Demailly (1995, p. 153) apresenta seis “componentes da profissionalização docente” que podem ser relacionados às competências indicadas por Donsbach (2013). Para a pesquisadora francesa, esses predicados são: 1) competências éticas (os valores éticos e deontológicos com que os professores buscam exercer sua profissão); 2) saberes científicos e críticos (vinculados ao domínio e criticidade sobre sua área de saber; 3) saberes didáticos (se referem à forma como buscam tornar compreensíveis aos estudantes os conhecimentos [conteúdos] de cada etapa de ensino; 4) competências “dramáticas” e relacionais (o modo de atuação no ambiente da sala de aula); 5) saberes e saber-fazer pedagógicos (capacidade de execução, adaptação e improviso com que necessitam lidar no dia a dia); e 6) competências organizacionais (conhecimento das rotinas ocupacionais).

A tabela abaixo busca ilustrar o comparativo:

Quadro 8 – Comparativo de competências profissionais

COMPETÊNCIAS DE JORNALISTAS (DONSBACH, 2013)		COMPETÊNCIAS DOCENTES (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995)	
1	Modo de ser/fazer do jornalismo	1	Competências éticas
2	Especificidades da atividade	2	Saberes científicos e críticos
3	Habilidade comunicativa	3	Saberes didáticos
4	Disposição adaptativa	4	Competências “dramáticas” e relacionais
5	Valores profissionais sólidos e vínculo democrático	5	Saberes e saber-fazer pedagógicos
		6	Competências organizacionais

Fonte: produzido pela autora a partir de Donsbach (2013) e Chantraine-Demailly (1995).

O sexto elemento das competências indicadas por Chantraine-Demailly (1995) não encontra correspondente na relação de competências listadas por Donsbach (2013), no entanto

é possível identificá-lo no cotidiano da atividade jornalística. Considere-se, para isso, a própria referência às questões organizacionais já mencionadas em momento anterior.

Essa primeira identidade entre as competências profissionais de jornalistas e professores revela não uma homologia completa entre ambas as atividades, mas uma relativa aproximação entre suas práticas, se preservados os contextos em que são deflagradas. É importante atentar para o fato de que o ambiente em que jornalistas e professores realizam suas atividades profissionais é diferente, mas igualmente entrecortado por mediações<sup>72</sup>. Se no jornalismo, de modo geral, há uma busca constante pelo uso e apropriação de tecnologias, em se tratando da escola (especialmente a pública) o que se tem é a preservação de um modelo mais tradicional e pouco aberto a inovações – a própria escassez de recursos financeiros inviabiliza mudanças acentuadas no modo de ser da escola, como já se pontuou acima.

Mitologia em torno da profissão: Outro ponto de aderência entre as profissões de jornalista e de professor – entendidas, inclusive, como semiprofissões (RODRIGUEZ, 2008; LENGGER, 2011) – é o que as concebe como heroínas da sociedade e suas mazelas.

Se de um lado “os repórteres foram transformados num mito coletivo no qual representam o indivíduo na sociedade de massas, apto a mobilizar o poder da imprensa para corrigir a injustiça” (ELLIOTT, 1978, p. 186-187 apud TRAQUINA, 2013, p. 54), de outro, ainda hoje, também os professores, com frequência, são alocados em uma dimensão que os qualifica como sacerdotes de ofício. Sacristán (2008, p. 84, grifos meus) indica que ao longo da história os professores foram caracterizados, de modo intencional, a partir de uma perspectiva idealizada, sendo tratados como “colaboradores da **divindade**”, “personalidades escolhidas e peculiares orientadas por uma **vocação**”, “**mártires** por várias causas”, “**espelho e exemplo de virtudes**”.

Paralelamente, Zélia Adghirni (2017, p. 96, grifos meus) caracteriza o cenário em que a profissão jornalística se insere hoje; nele inexistente espaço para qualquer mítica:

Sem identidade profissional definida, pressionado pelo mercado em condições de trabalho cada vez mais precárias e responsabilidades sociais cada vez mais fortes, os jornalistas estão cansados. **Eles jogaram fora o papel de herói. Ninguém mais quer ser super-homem.** Os jornalistas querem apenas ser profissionais respeitados em seus direitos no mercado de trabalho da informação.

---

<sup>72</sup> Na leitura de Meditsch (2007), por exemplo, essas mediações são de ordem pessoal, grupal, organizacional, do público profissional, política, cultural e técnica ou tecnológica e impactam substancialmente na execução de suas atividades e funções.

Paulo Freire também denuncia a generalizada falta de apreciação em torno do trabalho docente quando em *Professora sim, tia não* critica a postura daqueles que, seja na escola pública ou na privada, visualizam na e no docente um agente meramente cumpridor de uma atividade exclusivamente voltada ao cuidado das alunas e dos alunos, atitude que “reduz a professora como profissional à condição de tia” (FREIRE, 1997, p. 32).

Em termos de comparação salarial, o educador recifense ilustra a crueza da realidade colocada a professores em comparação a outras profissões:

É urgente que superemos argumentos como este: “Podemos dar um aumento razoável aos procuradores, pensemos agora ao acaso, porque eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil”. Não. Isso não é argumento. O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. [...]

Quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazamos greve e exige que sejamos bem-comportados (FREIRE, 1997, p. 33).

Se antes jornalistas e professores transitavam em uma ambiência forçosamente romantizada, hoje esse lugar idílico está desfalecido e seus profissionais anseiam apenas por exercer dignamente suas profissões, sendo adequadamente remunerados por isso. Como adverte Adghirni (2017, p. 109), o jornalismo é “uma profissão que tem a aparência de uma profissão liberal. Apenas a aparência porque, na verdade, os jornalistas não passam de assalariados”. No caso dos professores, de acordo com Lengert (2011, p. 19), o imaginário social e a autoimagem do sacerdócio docente resultaram em “um certo descrédito, uma dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização compensada também financeiramente”.

O fato de historicamente ambas as profissões terem sido envoltas nessa aura de vocação/sacerdócio ou heroísmo se constitui em uma prática marcadamente ideológica. Esses vínculos míticos, além de não serem efetivos, conformam barreiras para o reconhecimento da profissionalização de ambas as atividades, pois, ainda que se organizem em sindicatos e/ou associações, os mecanismos reguladores do seu exercício profissional são frágeis<sup>73</sup>, como também revela Rodriguez (2008). Além disso, talvez o matiz mais perverso dessa conjuntura

---

<sup>73</sup> Evidência da dificuldade para regulação da atividade jornalística ocorreu em agosto de 2004, quando o projeto de lei que previa a criação do Conselho Federal de Jornalismo (CFJ) foi encaminhado ao Congresso pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. “O projeto provocou uma reação negativa dos proprietários das empresas de comunicação e foi tachado como uma ferramenta de censura” (ADGHIRNI, 2017, p. 108). Em dezembro do mesmo ano, cedendo ao *lobby* patronal, a Câmara dos Deputados, em votação simbólica, rejeitou o projeto.

seja o não reconhecimento das funções e serviços por elas prestados, com especial destaque para a desvalorização financeira de seu trabalho.

Status intelectual: Muito já se discutiu sobre o papel intelectual vinculado ou não à atividade jornalística. Kunczik (1997, p. 53) revela que, “na definição de König (1967<sup>74</sup>, p. 148), a classe intelectual é um grupo de pessoas vagamente reunidas, que assumiu certa função de liderança intelectual na sociedade moderna devido à sua educação, às suas produções e aos valores que representam”. Uma eventual distinção que tome jornalistas e professores como sujeitos reconhecidamente letrados, eruditos, cultos e, portanto, intelectuais se constitui em mais uma identidade compartilhada por esses profissionais.

Manoel Marcos Guimarães (2004, p. 186) aponta que “mesmo antes da exigência legal do diploma de nível superior, que é de 1969<sup>75</sup>, a profissão de jornalista no Brasil sempre esteve relacionada a uma atividade intelectual”. Guimarães (2004, p. 186) recupera que o Decreto-Lei 910, de 1838, “definia o jornalista como ‘o trabalhador intelectual cuja função se estende desde a busca de informações até a redação de notícias’”.

Ainda quanto à definição do chamado intelectual, Kunczik (1997, p. 58) postula:

O ascetismo fundamental sobre a realidade social é a característica central do que se poderia descrever como um jornalista intelectual. Mas a função da crítica social não significa que esse jornalismo seja sempre resmungão ou destrutivo. Ao contrário, o jornalismo intelectual tem também a função de edificar a cultura, que consiste em conscientizar as pessoas sobre os sentidos da vida (KUNCZIK, 1997, p. 58).

Nesses termos, qualificar a todos os jornalistas como intelectuais talvez possa ser um equívoco, uma vez que, para figurar como tal, há necessidade de se dispor de sólido acervo cultural de conhecimentos, assente liberdade de opinião e de pensamento e autonomia financeira, predicados bastante restritos nos dias correntes. É o próprio Kunczik (1997, p. 53), inclusive, quem afirma que, “sob esse critério de independência econômica, os jornalistas não podem ser classificados como intelectuais”.

Fábio Henrique Pereira (2008), em sua tese de doutorado, depois transformada no livro *Jornalistas-Intelectuais no Brasil*, escrutina as diversas faces em torno da concepção do termo intelectual quando vinculado ao jornalismo e constrói, a partir da noção de “jornalistas-intelectuais”, uma acepção que alarga uma possível compreensão reducionista sobre a expressão. Em seu estudo, o pesquisador brasileiro abandona “a pretensão de definir o grupo

<sup>74</sup> KÖNIG, R. *Soziologie*, Frankfurt am Main, 1967.

<sup>75</sup> Note-se que, desde 17 de junho de 2009, por decisão do Superior Tribunal Federal – STF, não é mais necessário dispor de diploma superior para o exercício da profissão de jornalista no Brasil.

enquanto categoria social” e volta-se à abordagem da “identidade enquanto processo” profissional (PEREIRA, 2008, p. 245).

A partir desse movimento, Pereira (2008, p. 249) verifica que o “status adquirido [pelos jornalistas-intelectuais] foi previamente negociado e dependeu de reconhecimento social”. Destaca, assim, a existência de “formas subjetivas de interação no âmbito do mundo social que possibilitaram a construção de uma reputação” aos jornalistas tidos como intelectuais (PEREIRA, 2008, p. 250).

Em um permanente processo de construção negociada, por meio de sua participação e ação em diferentes espaços da esfera social, a proposta final de Pereira (2008, p. 247) acerca do jornalista-intelectual situa esse sujeito de “múltiplos pertencimentos” em um espaço mais amplo e flexível que o de uma definição fixa e definitiva. O jornalista pode vir a ser alçado à condição de jornalista-intelectual em decorrência das peculiaridades de sua trajetória pessoal e profissional como também não.

Adicione-se a essas considerações a tônica de que uma “profissão livre”, com efusivo “senso de superioridade”, seria um fator a contribuir para o estabelecimento de uma essência em torno da atividade jornalística. Segundo Kunczik (1997, p. 154), “acredita-se que ele [jornalista] é independente em relação aos temas e às opiniões e que suas horas de trabalho não são rígidas”, o que tem se revelado uma perspectiva bastante frágil atualmente, quando os profissionais do jornalismo veem suas atividades laborais serem ampliadas, o tempo de produção ser reduzido e também as condições para seu exercício serem precarizadas de modo visceral, como já indicado neste capítulo.

A mesma aura de erudição e intelectualidade cercou intensamente o exercício docente, especialmente quando a escola não atentava, por exemplo, para políticas de acesso universalizante ao ensino básico. No chamado modelo tradicional de educação, a cultura e a erudição eram tidos como pressupostos para a atividade docente. Hoje essa realidade apresenta diferentes feições: na escola pública, não raro, os professores se veem desafiados a enfrentar inúmeras carências e sequer conseguem pleno acesso a bens culturais – o que os impediria de serem visualizados como intelectuais. Hoje, igualmente nas escolas privadas (inclusive nas de ensino superior), os professores são submetidos a condições de trabalho tão severas quanto as de jornalistas, com carga laboral extenuante, para além das horas contratadas.

É preciso apontar, no entanto, que há mais de um sentido vinculado à definição do que seja um intelectual. Uma delas, amplamente difundida, foi a apresentada acima. Uma segunda diz respeito às habilidades e potenciais cognitivos dos indivíduos. Sem esgotar todas as



possíveis significações que envolvem a expressão, é a esse segundo sentido atribuído ao termo que o olhar da pesquisa se volta agora.

Em mais de um momento ao longo de sua obra, Paulo Freire aborda a intelectualidade a partir de uma perspectiva diversa à das identidades profissionais. Em sua leitura, todo sujeito disposto a fazer um movimento reflexivo, acionando suas habilidades cognitivas, pode ser entendido como intelectual, pois é capaz de pensar, refletir, raciocinar. Ainda em sua proposta, “o intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas” (FREIRE, 1985, p. 21).

O também educador Peter Mayo (2010, p. 227, grifos meus), ao recuperar o entendimento de Paulo Freire sobre a definição de intelectual/intelectuais, assevera que o pensador recifense sempre a(s) vinculou à transformação. Para o pesquisador maltês, a concepção de Freire:

está mais na linha da análise de Gramsci sobre o papel que ele ou ela realiza tanto em apoiar/cimentar os arranjos hegemônicos existentes ou em desafiá-los. No último caso, o intelectual ajuda a problematizar temas através de um **diálogo problematizador, o qual cria a consciência crítica necessária que ajuda a gerar a mudança social**. A transformação que Freire advoga está predicada na justiça social. Nesse sentido, o intelectual de Freire é mais propriamente um **intelectual transformador**.

A leitura feita pelo patrono da educação no Brasil transcende a dimensão dos campos da educação e da própria comunicação (e com ela do jornalismo) para examinar de modo panorâmico as potencialidades cognitivas dos sujeitos. Nesse processo conformam-se intelectuais, pois o pensamento e a reflexão ocorrem (com maior ou menor intensidade) de modo constante, acionando a consciência dos indivíduos. Instituições sociais imersas em relações interorganizacionais e interpessoais, também o jornalismo e o ensino formal figuram, necessariamente, como agências de perfil intelectual.

Pesquisa: Entender a pesquisa como um pressuposto da prática educativa é, para Paulo Freire (2011), um fundamento, pois inerente à sua natureza. “Pesquisa para constatar, constatando, interverho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2011, p. 31).

Para que possam chegar à atividade-fim de suas profissões, tanto jornalistas quanto professores têm nessa atividade uma etapa elementar de seus fazeres. No caso dos professores, as buscas serão relativas à sua área de formação disciplinar, o que não significa que esse conhecimento seja estático e inalterável. Para prepararem suas aulas, docentes têm de atualizar

constantemente seus conhecimentos e as próprias habilidades de ministração de aulas sob pena de reproduzirem conhecimentos obsoletos e/ou, ainda, não se adequarem às novas demandas (e tecnologias) incorporadas pela sociedade em seu cotidiano.

A pesquisa é igualmente um desígnio elementar para as atividades jornalísticas. Ela acontece, entretanto, a partir de outras bases, de forma mais dinâmica ou, conforme Silva (2015, p. 113, grifo no original), de modo “menos preciso”, pois realizada na “pressão do tempo, do *deadline*”. Considera-se que, idealmente, para abordar toda e qualquer pauta o jornalista deva estar munido de informações suficientemente bem embasadas para que, além de relatar um acontecimento, ao fazer uso de seu “vocabulário de precedentes” (ERICSON; BARANEK; CHAN, 1987), seja capaz de compreendê-lo e contextualizá-lo, estabelecendo relações com eventos anteriores, adjacentes e/ou que extrapolem uma relação causal primária.

Ao estabelecer um paralelo entre a pesquisa realizada no âmbito do jornalismo e a prática da pesquisa no contexto científico, prática em que incorrem, em termos relativos, os professores, Becerra (2015, p. 103, tradução livre) aponta:

tanto a pesquisa científica quanto a jornalística – especialmente no caso do jornalismo – são processos de socialização da informação e do conhecimento e, como tal, os consideramos processos sólidos e vinculantes. A pesquisa tem por vocação compartilhar os resultados de seu trabalho com o maior número de pessoas possível, a fim de colocá-lo em comum. A investigação científica e jornalística são processos que incluem este trabalho, pelo que uma atividade significativa destes processos é a divulgação, socialização dos resultados.<sup>76</sup>

Se a prática da pesquisa é uma condição permanente da docência e do jornalismo, uma diferença importante se relaciona ao grau de profundidade com que cada uma trabalha. No caso do professor, aliada à sua formação em determinada área do conhecimento, seu foco de atenção na pesquisa se volta àquilo que todos os dias se constitui em seu *métier*, ou seja, as buscas são dirigidas especificamente para um campo disciplinar determinado. Essa atividade ordinária acaba conformando o repertório formativo e instrucional do educador, fazendo-o conhecer e sedimentar conhecimentos dentro de sua área de formação.

A pesquisa realizada pelo jornalista, por sua vez, ocorre de modo muito mais flexível. São diversos os tipos de fontes a que se pode recorrer na busca por informações em torno de

---

<sup>76</sup> Do original: “tanto la investigación científica como la periodística – sobre todo en el caso del periodismo –, son procesos de socialización de información y conocimiento y, como tales, los consideramos procesos solidarios y vinculantes. La investigación tien la vocación de compartir los resultados de su trabajo con el máximo posible de personas para ponerlo em común. Las investigaciones científica y periodística son procesos que incluyen esta labor, por lo que una significativa actividad de esos procesos es la divulgación, la socialización de los resultados” (BECERRA, 2015, p. 103).

fatos e acontecimentos a serem reportados. Desde documentos e registros históricos (de arquivo, por exemplo, do próprio veículo jornalístico) até personagens testemunhais de eventos noticiosos, é ampla a gama de recursos possíveis de serem acessados. Também a rotina da prática da pesquisa no jornalismo não costuma ser linear, variando conforme o tipo de produção a ser realizada (se será elaborada uma nota, com conteúdos mais concisos ou materiais mais densos, como no caso de reportagens ou entrevistas).

A pesquisa realizada pelos jornalistas, apesar de haver especialidades ou segmentos editoriais em que se procura imergir nas pautas, tende a ser orientada pela busca de informações mais gerais, motivo pelo qual inúmeras vezes “diz-se que o jornalismo navega por vastos oceanos, mas com um centímetro de profundidade”<sup>77</sup> (BARROS, 2015, p. 43, tradução livre). A suposta superficialidade do trabalho jornalístico, inclusive, é um aspecto que será retomado quando da discussão sobre a perícia no exercício da atividade, no próximo capítulo.

Identifica-se, assim, que há pontos de aderência entre as atividades de pesquisa em ambas as profissões, mas sublinha-se que ela assume um perfil bastante diferenciado em cada atividade profissional aqui considerada.

Direção de sentido: Vinculada a uma espécie de condução acerca daquilo que se (in)forma, a direção de sentido guia as atividades docentes (e, por consequência, a dos alunos), conferindo organização às atividades empreendidas na escola, com seus valores éticos e preceitos morais. A direção de sentido, portanto, é uma ação assente na esfera da educação formal, sendo possível tomá-la como algo naturalizado.

De acordo com Libâneo (2005, p. 17-18), as “práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem [a] direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico”. Isso significa reconhecer que a direção de sentido se estabelece com as políticas implementadas no espaço da escola. Silva (2000, p. 706) pondera que “a variabilidade de grau da intenção de influir depende da formalidade dos contextos educacionais”. Desse modo, “no contexto da educação formal [...] o propósito de exercer influência adquire a sua máxima expressão e converte-se no marco de referência constante com respeito ao sentido, legitimidade e funcionalidade dos processos comunicacionais desenvolvidos” nesse ambiente.

Algo semelhante à direção de sentido visualizada no contexto da educação formal se apresenta também no jornalismo, apesar de toda a mítica em torno da objetividade da profissão.

---

<sup>77</sup> Do original: “Dice que el periodismo navega extensos océanos, pero de un centímetro de profundidad” (BARROS, 2015, p. 43).

Nesse caso, apesar de a relação travada entre os produtores da informação jornalística e o público que a consome não ser habitualmente direta e/ou interpessoal como no caso da relação professor-aluno, a direção de sentido se delinea e pode ser identificada em aspectos relativos ao tom de apresentação das notícias, às linguagens verbal e não verbal de apresentadores e repórteres, nos enquadramentos e ângulos de abordagem a partir dos quais se reporta.

Convergindo com essa leitura, Traquina (2013) recupera definições feitas por Daniel Hallin (1986<sup>78</sup>) acerca das regiões com as quais o mundo do jornalista se relaciona. Hallin argumenta que existem de três esferas vinculadas ao exercício do jornalismo: a do consenso, a da controvérsia e a do desvio. Na primeira estão os “valores consensuais da sociedade” (TRAQUINA, 2013, p. 84). É uma ambiência em que predominam a conservação social e sua respectiva legitimação. Nela, “os jornalistas não se sentem compelidos a apresentar pontos de vista opostos, e, na verdade, sentem frequentemente como sua responsabilidade agir como advogados ou protetores cerimoniais de valores de consenso”. Na esfera da controvérsia, Hallin alude à busca por neutralidade ou equilíbrio jornalísticos, quando se almeja apresentar “os dois lados da questão sem tomar partido, seguindo os procedimentos [...] identificados com a objetividade”. A terceira esfera é a do desvio, espaço em que se reitera a marginalidade de pontos de vista e valores não afins aos postulados na esfera do consenso social<sup>79</sup>.

Nesta esfera, a neutralidade entra de novo em declínio e os *media* noticiosos tornam-se, parafrazeando Parsons, um “mecanismo de manutenção de fronteiras”: desempenham o papel de expor, condenar ou excluir da agenda pública os que violam ou desafiam os valores de consenso, e apoiam a distinção consensual entre atividade política legítima e ilegítima (TRAQUINA, 2013, p. 85, grifo no original).

Nesse caso, o pedagógico, ou a direção de sentido, se estabelece a partir do instante em que a notícia define o que se constitui em regra e em desvio no contexto social, pois “os jornalistas também interagem silenciosamente com a sociedade, por via dos limites com que os valores sociais marcam as fronteiras entre normal e anormal, legítimo e ilegítimo, aceitável e desviante” (TRAQUINA, 2005, p. 29). Ao indicar o que é “certo” ou “errado” nesse meio,

<sup>78</sup> HALLIN, Daniel. **The “Uncensored War”**. Berkeley: University of California Press, 1986.

<sup>79</sup> É importante observar que nos dias correntes, caracterizados, dentre outros fatores, por polarizações de ordem política, econômica, ideológica e ascensão de perspectivas conservadoras na esfera pública, a busca por consenso social tem sido dificultada. Nesse aspecto também se faz presente uma discussão sobre as chamadas “falsas equivalências” a que o jornalismo acaba, por vezes, incorrendo. Ao buscar dar voz a diferentes nuances sobre fatos e acontecimentos reportados, não raro abre-se espaço para agendas e/ou propostas que já foram superadas no âmbito da ciência, por exemplo, mas que ainda encontram eco em determinados nichos sociais. A discussão sobre terraplanismo e o anticientificismo são exemplos ilustrativos desse quadro.

ainda que de maneira indireta, o jornalismo ajuda a determinar normas e valores, atuando como uma espécie de “bússola moral”, nos termos propostos por Kovach e Rosenstiel (2004).

Ericson, Baranek e Chan (1987, p. 3, grifos meus, tradução livre<sup>80</sup>) também apresentam uma leitura que converge com a proposição de Hallin (1986). Sobre a atuação dos jornalistas como agentes de controle social, os autores afirmam:

Em termos de sua capacidade de escolher o que transmitir e do grande público a quem o transmitem, os jornalistas possivelmente têm mais influência na designação do desvio e na contribuição para o controle do que alguns dos agentes de controle mais óbvios. **Com efeito, os jornalistas se juntam a outros agentes de controle como uma espécie de ‘elite definidora de desvios’, usando a mídia de notícias para fornecer uma articulação contínua dos limites proporcionais ao comportamento em todas as esferas organizadas da vida.** Além disso, os jornalistas não refletem meramente os esforços dos outros para designar o desvio e o controle de efeitos, mas estão ativamente envolvidos como **agentes de controle social. Como tal, os jornalistas desempenham um papel fundamental na constituição de visões dos outros, estabilidade e mudança, e em influenciar as práticas de controle que estão de acordo com essas visões.** Em suma, jornalistas são agentes centrais na reprodução da ordem.

Em mais de um momento a aproximação entre as atividades realizadas por jornalistas e professores é possível de ser feita. Dessas (dis)semelhanças apresentou-se aqui apenas alguns indícios, visualizados no instante ainda anterior ao momento da socialização de conhecimentos operada por cada um desses agentes quando do cumprimento de suas atividades-fim, não sendo pretensão deste estudo esgotar todas as gradações possíveis de identificação.

\*\*\*

Ao tratar da socialização de conhecimentos pela escola e pelo jornalismo, o presente capítulo buscou evidenciar os modos como o conhecimento socializado é/pode ser assimilado e apreendido pelos sujeitos sociais. Inicialmente foram apresentadas as propostas teóricas centrais de Piaget e Vygotsky acerca dos conceitos de “equilíbrio majorante” e “zona de desenvolvimento proximal”, respectivamente, para que se pudesse compreender as etapas

---

<sup>80</sup> Do original: “In terms of their ability to choose what to convey, and the huge audiences to whom they convey it, journalists possibly have more influence in designating deviance and in contributing to control than do some of the more obvious agentes of control. In effect, journalists join with other agentes of control as a kind of ‘deviance-defining elite’, using the news media to provide an ongoing articulation of the proper bounds to behaviour in all organized spheres of life. Moreover, journalists do not merely reflect others’ efforts to designate deviance and effect control, but are actively involved themselves as social-control agentes. As such, journalists play a key role in constituting visions os others, stability, and change, and in influencing the control practices thar accord with these visions. In sum, journalists are central agentes in the reproduction of order (ERICSON; BARANEK; CHAN, 1987, p. 3).

(individual e coletiva) inerentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A seguir, avançou-se na direção de elucidar o modo como os diferentes tipos de aprendizagem (educativa e contextual) se apresentam na interface entre educação e comunicação. Posteriormente, foram abordadas as esferas do ensino e da aprendizagem formais estabelecidas e proporcionadas pela escola no Brasil, seus desafios e algumas de suas lacunas. Tratou-se, também, da produção de informações (e conhecimentos) a partir do jornalismo, com a indicação dos caminhos descritos pela atividade profissional no cotidiano, com sua periodização histórica, rotinas, processos organizacionais e interferências de ordem espaço-temporal. No último segmento do capítulo procurou-se apresentar informações relativas às identidades socializantes e educativas compartilhadas *a priori* por ambas as agências. A pretensão foi a de demonstrar alguns dos pontos convergentes na estrutura subjacente de ambas as atividades profissionais e também as visões de autores referenciais aos campos da comunicação (e do jornalismo) e da educação acerca desse constructo.

## 4 O FAZER-SABER NA ESCOLA E NO JORNALISMO

O quarto capítulo da tese apresenta a estrutura metodológica de seu desenvolvimento e as informações coletadas a partir do contato com os especialistas entrevistados. Integrando as informações dos capítulos precedentes e igualmente avançando quanto às possibilidades suscitadas após o trabalho de campo, com as entrevistas, cotejamento e análises realizadas, este capítulo materializa o cerne da pesquisa de campo, sendo composto por três segmentos: no primeiro, o percurso metodológico é apresentado, com informações sobre o perfil do estudo; a seguir, avança-se na caracterização teórico-conceitual de cada uma das categorias de análise tratadas nas entrevistas com especialistas e adentra-se nos posicionamentos dos entrevistados acerca dos vínculos possíveis ou não de serem estabelecidos entre as práticas de socialização de conhecimentos promovidas pelo jornalismo e pelo ensino formal; por fim, são destacados pontos de convergência e dissonância quanto às práticas pedagógicas de socialização de conhecimentos realizadas pelas agências jornalística e escolar.

### 4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

No desenvolvimento desta pesquisa, desde a fase anterior à qualificação, uma definição estabelecida foi a realização de um estudo comparativo de perfil qualitativo. Mesmo após as mudanças de percurso ocorridas no que se refere aos interlocutores entrevistados, tal escolha foi conservada. Além dela, igualmente se manteve como estratégia metodológica de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Avançou-se, ainda, na busca pela realização das análises comparativas a partir de uma inspiração fenomenológica. Após essas modificações, atestou-se aquilo a que Muniz Sodré (2003, p. 305) faz alusão: “qualquer rigidez metodológica revela-se totalmente ineficaz”. Desse modo, neste estudo pretendeu-se dispor da flexibilidade necessária para executar um trabalho de qualidade.

O desenvolvimento da tese valeu-se de ferramentais do método comparativo, o qual permite, conforme indicam Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2009, p. 274), “uma melhor compreensão do comportamento humano” em seus diferentes contextos de inserção e, ainda, “verificar similitudes e explicar divergências” neles identificados. Na visão de Anselm Strauss e Juliet Corbin (2008, p. 85), a adoção de análises comparativas para realizar pesquisas decorre do fato de “não reinventarmos o mundo à nossa volta a cada dia”, sendo

possível, com isso, tomar como base o “que sabemos para nos ajudar a entender aquilo que não sabemos” ainda.

O método de pesquisa comparativo oportuniza uma passagem do nível da simples descrição do objeto de estudo para o da construção de abstrações em torno dele. Tal perspectiva contribui para a busca por um olhar mais panorâmico sobre a pesquisa e não o foco exclusivo sobre um aspecto determinado (e, talvez, limitador), bem como a descoberta tanto de “variações como padrões gerais” e a “associação e intensificação de categorias” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 89-90). De acordo com Romeu Gomes et al. (2005, p. 205), “enquanto os procedimentos de análise [...] quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar, a interpretação caminha em um movimento de síntese, por meio da construção criativa de possíveis significados”.

Aproveitando as mudanças que tiveram de ser realizadas quanto à pesquisa original e evidenciadas na Introdução, um novo objetivo também foi inserido no estudo, o de realizar uma experimentação metodológica. Assim, além da análise comparativa já prevista, buscou-se associar, à análise comparativa, “a leitura e o exame das falas dos entrevistados a partir de uma inspiração fenomenológica” (KRONBAUER, 2021, p. 76), dado que a escolha dos entrevistados deriva, dentre outros, de seu evidente acervo pessoal de conhecimentos, no sentido proposto por Berger e Luckmann (2014) e “de suas afinidades teóricas quanto aos temas abordados” (KRONBAUER, 2021, p. 76).

A abordagem fenomenológica, para Lakatos e Marconi (2009), trata da interpretação do mundo com base na consciência dos sujeitos e suas experiências pessoais. Assim, a percepção pessoal de quem é ouvido é elementar. De acordo com Gil (2008, p. 14), “o objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito”. Assim, a inspiração fenomenológica da pesquisa, associada à análise comparativa, se dá por meio da escuta dos interlocutores entrevistados e a interpretação acerca de suas percepções sobre as categorias de análise propostas. Ainda de acordo com Gil (2008, p. 15), “a pesquisa desenvolvida sob esse enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado”. Decorre disso que “as técnicas de pesquisa mais utilizadas são [...] de natureza qualitativa e não estruturada”.

Se para a fenomenologia o objeto de estudo são as experiências individuais dos sujeitos quanto a um determinado tema, aqui o que se quis acionar foram as percepções dos entrevistados sobre o ensino formal e o jornalismo como agentes socializadores de conhecimentos. Nesse sentido, buscou-se reunir pontos convergentes evidenciados em suas



manifestações a partir de suas experiências quanto ao jornalismo e à educação e também explicitar compreensões em desacordo.

A conjunção com o processo comparativo, ao estar diretamente vinculada ao meu posicionamento e escuta, permitiu que as respostas aos questionamentos pudessem ser ouvidas considerando-se as especificidades de suas experiências profissionais, seja como especialistas em comunicação/jornalismo, seja como especialistas em educação, ou ambos. O vínculo com a inspiração fenomenológica justifica-se porque esse método se revela em uma postura de investigação que considera as especificidades das vivências e conhecimentos dos sujeitos entrevistados (GIL, 2008).

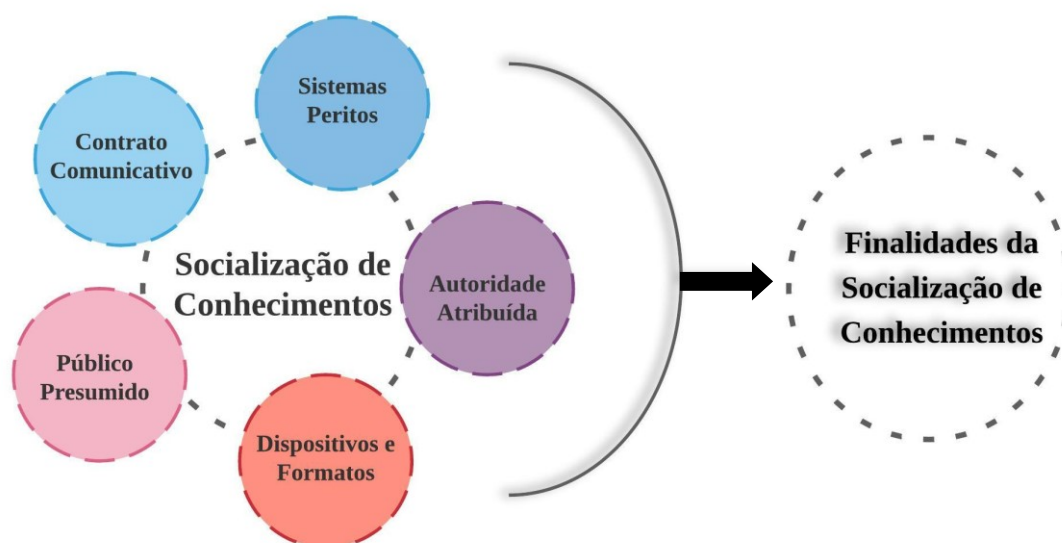
A aplicação do método comparativo, por sua vez, contribuiu também para a indicação de categorias relativas às atividades profissionais de socialização de conhecimentos desenvolvidas por jornalistas e por docentes e seu consequente cotejamento e análise. A partir dessa perspectiva, como será verificado, pode-se determinar em que medida ambas as atividades se aproximam e/ou afastam quanto à referida socialização.

Com a adoção do método comparativo, foram realizadas entrevistas em profundidade para integrar o *corpus* de análise do estudo. Esse tipo de entrevista é um procedimento que Jorge Duarte (2008, p. 62) define como “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

As entrevistas em profundidade permitem que se busque compreender uma situação ou estrutura específica, considerando percepções e opiniões de agentes diretamente envolvidos com o cenário em estudo, aspecto que também dialoga com a inspiração fenomenológica que se ensejou acionar. Nesse sentido, Duarte (2008, p. 63) reforça que entrevistas com esse perfil “possibilitam ainda identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenômenos de abrangência limitada”.

Outra característica das entrevistas realizadas se refere ao perfil semiaberto das questões, as quais seguiram um roteiro com cinco categorias pressupostas a serem abordadas, às quais se adicionou uma sexta, relativa às percepções dos entrevistados a respeito das finalidades da socialização de conhecimentos. O diagrama abaixo ilustra as categorias abordadas nas entrevistas:

Figura 1 – Processo de socialização de conhecimentos



Fonte: produzido pela autora (2021)

Essas categorias de análise permitiram que uma relativa unidade em relação às perguntas realizadas fosse mantida. Mesmo que os roteiros tenham seguido um fio condutor comum, abriam a possibilidade de se avançar com mais profundidade em relação a determinado aspecto levantado ou maior afinidade teórica do entrevistado. É relevante indicar que esse tipo de entrevista inclusive se propõe a essa dinâmica, a partir do instante em que:

conjuga a flexibilidade da questão não estruturada com um roteiro de controle. As questões, sua ordem, profundidade, forma de apresentação, dependem do entrevistador, mas a partir do conhecimento e disposição do entrevistado, da qualidade das respostas, das circunstâncias da entrevista (DUARTE, 2008, p. 66).

De acordo com essas considerações, o roteiro de questões apresentou uma estrutura variável em termos de perguntas adicionais e/ou pormenorizadoras, não sendo raro que o mesmo apresentasse uma configuração final diferente da inicialmente proposta. Considerando as especificidades de perfil de cada um dos entrevistados, optou-se por investir na exploração de seus respectivos repertórios de conhecimento.

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e as falas dos entrevistados foram categorizadas de acordo com os temas abordados. Para isso, suas declarações foram dispostas em quadros e, a partir das afinidades teóricas, conceituais e experienciais reveladas por cada interlocutor, chegou-se à composição de tabelas com suas

principais manifestações quanto às perguntas apresentadas. Houve categorias de análise com maior e menor densidade de respostas. Atribui-se esse fato tanto às formações, competências e experiências dos entrevistados quanto à própria percepção da pesquisadora em relação à abertura dos mesmos para tratar ou não de determinados tópicos. Entende-se que essa escolha tenha sido coerente, pois se buscou atentar para as especificidades no repertório de cada um dos interlocutores. Com essa dinâmica foi possível avançar e “refletir sobre o significado do que é [foi] dito e visto” (DUARTE, 2008, p. 106) pelos diferentes especialistas.

Ainda em relação ao perfil dos entrevistados e sua identidade, como pode ser verificado junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa, sua nomeação foi um dos pré-requisitos para participar do estudo. Desse modo, somente os interlocutores que aceitaram essa condição tiveram suas contribuições inseridas na tese. Dois entrevistados não responderam às solicitações realizadas nesse sentido (o que ocorreu por mais de uma vez), motivo pelo qual não têm suas manifestações aqui inseridas e também não são nominados. Além disso, outra das entrevistas precisou ser desconsiderada porque o entrevistado não está inserido no contexto acadêmico, o que poderia se constituir em um desvio de padrão na amostra considerada.

A aprovação da proposta de pesquisa pelo CEPESH-UFSC ocorreu em 24 de junho de 2020, sendo atestada pelo Parecer Consubstanciado de número 4.107.979<sup>81</sup>. Assim, 20 entrevistas foram realizadas entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021. Foram ouvidos especialistas das áreas de comunicação/jornalismo e educação, com formação/atuação em comunicação/jornalismo e educação de modo simultâneo. Os nomes dos especialistas entrevistados são indicados a seguir, em ordem alfabética, bem como sua formação e minibiografia:

**Ângela Both Chagas (A. B. C.):** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa Capes. Mestra em Educação também pela UFRGS (2019). Aluna de licenciatura em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bacharela em Comunicação Social, Jornalismo pela UFRGS (2009). É pesquisadora da linha de Políticas e Gestão de Processos Educacionais, no Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação do PPGEduc/UFRGS, com foco em políticas para o Ensino Médio. Também é diretora da Associação de Jornalistas de Educação JEDUCA (desde jun/2018), e tem experiência como repórter e editora de educação. Participa do Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e do Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM/UFRGS).

**Caio Tulio Costa (C. T. C.):** Jornalista, doutor em Comunicação pela ECA-USP, Visiting Research Fellow na Universidade Columbia (Nova York, 2013) e expert em mídia digital. Foi professor titular de

<sup>81</sup> O referido Parecer Consubstanciado encontra-se nos Anexos.

Ética Jornalística na Faculdade Cásper Líbero, em São Paulo, e professor de Mídia, Informação e Comunicação na Era Digital na ESPM/SP. Trabalhou durante 21 anos no Grupo Folha, onde foi editor da *Ilustrada*, secretário de Redação nos anos 1980 (quando ajudou a implantar o projeto Folha), primeiro Ombudsman da imprensa brasileira, criador da *Revista da Folha* e fundador e diretor geral do UOL, o Universo Online. *Moral provisória – ética e jornalismo: da gênese à nova mídia* é o título de sua tese de doutorado. Também ministrou aulas de Jornal Laboratório no departamento de Jornalismo da PUC de São Paulo e ministrou curso na pós-graduação da ECA-USP.

**Carlos Eduardo Lins da Silva (C. E. L. S.):** Doutor em Comunicações pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1983) e livre-docente pela ECA-USP (1987), mestre em Comunicação pela Michigan State University (1976) como Fulbright scholar e graduado em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (1973). Atualmente é professor do Programa Avançado em Comunicação e Jornalismo do Insper, em São Paulo. Foi diretor-adjunto de Redação, secretário de Redação e ombudsman da Folha de S. Paulo, diretor-adjunto de Redação do jornal Valor Econômico e apresentador do programa Roda Viva (TV Cultura). Atuou como correspondente nos EUA para os Diários Associados e para a Folha de S. Paulo.

**Cremilda Medina (C. M.):** Jornalista, pesquisadora e professora titular sênior da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Livre-docente em Epistemologia do Jornalismo pela USP (1989), mestra e doutora em Ciências da Comunicação pela USP (1975 e 1986), especialista em Jornalismo pelo Centro de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina – CIESPAL, Equador. Formou-se em Jornalismo e Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1964). Atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam), ambos da USP. Tem como principal linha de pesquisa a Dialogia Social e os desafios paradigmáticos do Saber Plural. É líder do grupo de pesquisa Epistemologia do Diálogo Social.

**Eugênio Bucci (E. B.):** Professor titular da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Escreve quinzenalmente na página dois do jornal O Estado de S. Paulo. Foi professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), de 2010 e 2014, onde dirigiu o curso de Pós-Graduação em Jornalismo com Ênfase em Direção Editorial. Foi presidente da Radiobrás (2003 a 2007). Na Editora Abril, foi diretor de redação das revistas Superinteressante e Quatro Rodas e Secretário Editorial. Ganhou o prêmio Luiz Beltrão de Ciências de Comunicação, na categoria Liderança Emergente (2011), o Prêmio Excelência Jornalística 2011, da Sociedade Interamericana de Imprensa (SIP), o Prêmio Esso de Melhor Contribuição à Imprensa (2013) pela Revista de Jornalismo ESPM, o Prêmio Tese Destaque USP (2017) como orientador da melhor tese de doutorado em Ciências Sociais Aplicadas.

**Fabiana Moraes (F. M.):** Professora adjunta na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Sociologia (2011), mestra em Comunicação (2005) e jornalista formada pela UFPE. Tem como temas de interesse mídia, infoentretenimento, visibilidade, pobreza, sociologia do consumo. É ganhadora de vários prêmios: três edições do Prêmio Esso de Jornalismo (2007, 2009, 2011), Prêmio Petrobras de Jornalismo (2014), Prêmio Embratel de Cultura (2011) e duas edições do Prêmio Cristina Tavares (2009, 2010). Foi três vezes finalista do prêmio Jabuti (categoria livro-reportagem, com *Os Sertões*, *Nabuco em Pretos e Brancos* e *O Nascimento de Joicy*). Dirigiu o documentário *Dia de Pagamento* (selecionado para três festivais de cinema em 2016). Premiada com a medalha Heroínas do Tejucupapo pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/PE).

**Gilka Giraldele (G. G.):** Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da Linha Educação e Comunicação. Possui graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pela New School for Social Research de Nova York (1990) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1998). Realizou pós-doutorado no Programa de Educação Urbana da City University of New York (Pesquisadora Visitante/Fulbright/Capes 2010/2) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011/1). Pesquisa principalmente os seguintes temas: comunicação, cultura, infância, imaginação, narrativa e formação de professores.

**Isabel Colucci Coelho (I. C. C.):** Professora adjunta do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora e mestra em Educação (linha de pesquisa Educação e Comunicação) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o grupo de pesquisa Comunic. Pesquisa direitos humanos, educação e comunicação na cultura digital. Em estágio pós-doutoral no PPGE/UFSC, linha de pesquisa Educação e Comunicação.

**Jorge Kanehide Ijuim (J. K. I.):** Professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como voluntário nos cursos de graduação e pós-graduação em Jornalismo. Doutor em Ciências da Comunicação/Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Realizou estudos de pós-doutoramento na Universidade de Coimbra, Portugal. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Fundamentos e Produção Jornalística. Estuda especialmente as relações entre o pensamento moderno e os modelos jornalísticos, além da construção de narrativas. Participa do grupo de pesquisa Jornalismo, Cultura e Sociedade.

**José Carlos Libâneo (J. C. L.):** Pós-doutor pela Universidade de Valladolid, Espanha. Doutor em Filosofia e História da Educação e Mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em Filosofia pela mesma instituição. Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Professor titular da Universidade Católica de Goiás, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Líder do grupo de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos (CNPq). Pesquisa sobre: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola. Desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural, com ênfase na aprendizagem, ensino e organização da escola.

**José Luiz Braga (J. L. B.):** Professor Visitante na Universidade Federal de Goiás. Professor Emérito da Unisinos. Foi Professor Titular e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos (RS) de 1999 a 2021, tendo coordenado o Programa de 2002 a 2004. Foi Pesquisador 1A do CNPq até 2021. Doutor em Comunicação pela Université de Paris II, Institut Français de Presse (1984). Mestre em Educação pela Florida State University (1972). Especialização em Ciências Políticas pela Université de Toulouse, França (1965), e em TV Educativa, Produção e Direção de TV pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (1970). Estudos pós-doutorais na UFMG (2008). Foi professor na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade de Brasília (UnB). Foi presidente da Compós, gestão 1993-95. Coordenou o PPG em Ciências da Comunicação da Unisinos (2002-2004). É autor dos livros: *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*; *A sociedade enfrenta sua mídia*; e *Matrizes internacionais: a comunicação constrói a sociedade*.

**Leonardo Sakamoto (L. S.):** Graduado em Jornalismo (1998), mestre (2002) e doutor em Ciência Política (2007) pela Universidade de São Paulo. É professor do Departamento de Jornalismo da PUC-SP, coordenador geral da ONG Repórter Brasil e colunista do portal UOL. Foi *visiting scholar* do Departamento de Ciência Política da New School for Social Research, em Nova Iorque (2015-2016). Também foi conselheiro do Fundo das Nações Unidas para Formas Contemporâneas de Escravidão, em Genebra (2014-2020), e membro da Comissão Global do Setor Financeiro contra Escravidão Moderna e o Tráfico de Pessoas (2018-2019). Atua principalmente nos seguintes temas: trabalho escravo contemporâneo; ódio e intolerância no debate público e nas redes sociais; jornalismo investigativo.

**Liriam Sponholz (L. S.):** Livre-docente (Privatdozentin) pela Alpen-Adria-Universität em Klagenfurt, na Áustria. Depois de concluir seu doutorado na Universidade de Leipzig, foi Senior Postdoc na Academia Austríaca de Ciências, pós-doutoranda na Universidade Erfurt (Alemanha), professora visitante na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Complutense de Madri. Suas áreas de pesquisa abrangem objetividade jornalística, teoria do agendamento (*political agenda building*), populismo de direita e discursos de ódio.

**Marcia Benetti (M. B.):** Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000), mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (1994) e graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Maria (1988). É professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. É líder do Núcleo de Pesquisa em Jornalismo (NUPEJOR), vinculado ao CNPq. Foi pesquisadora do CNPq (bolsa produtividade) de fevereiro de 2009 a fevereiro de 2021. Foi diretora científica da SBPJor (Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo) de 2006 a 2009, tendo sido uma de suas criadoras. Coordenadora do PPGCOM/UFRGS de 2007 a 2008 e diretora da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS de 2001 a 2004.

**Maria Amélia Santoro Franco (M. A. S. F.):** Pós-Doutora em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII e Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação, da Universidade Católica de Santos, e vice-coordenadora da Cátedra Paulo Freire, na mesma instituição. Pesquisadora do CNPq. Tem experiência pedagógica em atividades de ensino e gestão escolar. Temas de interesse de pesquisa: epistemologia da pesquisa em Educação, pesquisa-ação, práticas pedagógicas, formação de professores e pedagogia crítica.

**Nilson Lage (N. L.) (in memoriam):** Doutor em Linguística (1986), mestre em Comunicação (1978) e graduado em Letras – Português-Russo (1977) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi professor da Universidade Federal Fluminense, da UFRJ e da Universidade Federal de Santa Catarina. Dentre os livros de sua autoria destacam-se: *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*; *A linguagem jornalística*; *Teoria e técnica do texto jornalístico*; *Ideologia e técnica da notícia*; *O controle da opinião pública: um ensaio sobre a verdade conveniente*; e *A estrutura da notícia*. Foi jornalista nos veículos Diário Carioca, O Globo, Última Hora e Manchete. Tinha experiência na área de Jornalismo, com ênfase em técnicas de jornalismo. Atuou principalmente nos temas: teorias da cognição; jornalismo científico; semântica, semiótica e pragmática; ensino de jornalismo; linguagem

jornalística; jornalismo audiovisual; webjornalismo; teoria do jornalismo; e lógica aplicada à linguagem mediática.

**Rodrigo Pelegrini Ratier (R. P. R.):** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP), com participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, fomentado pela Capes, na Université Lumière Lyon 2. Pesquisador do grupo de pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-FEUSP). Professor assistente do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (FCL-SP). Trabalhou nas publicações: *Nova Escola* (2008-2018), *Superinteressante* (2007-2008), *Mundo Estranho* (2003-2007) e *Galileu* (1998-2000). Atuou como professor no Colégio Stockler (2001-2003) e Projeto Redigir (1999-2004). Possui experiência nas áreas de Comunicação, com ênfase em Jornalismo (impresso e digital, jornalismo de educação, desinformação e fake news), e Educação, com ênfase em Sociologia da Educação e em Educação Midiática.

**Rosa Maria Fischer (R. M. F.):** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (1982) e graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1971). É professora titular da UFRGS. Realizou estágio de pós-doutorado na New York University (USA) em 2009. Titular do Comitê Assessor (CA) da área de Educação, no CNPq (2013-2015). Editora da revista *Educação & Realidade*, da UFRGS (1997-2008). Coordenou o GT Educação e Comunicação da ANPED (2005-2006). Editora associada da revista *Education Policy Analysis Archives* (2010-2015). Tem experiência nas áreas de Educação e Comunicação. Autora dos livros *O mito na sala de jantar (discurso infanto-juvenil sobre televisão)* e *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*.

**Sônia Virgínia Moreira (S. V. M.):** Doutora em Ciências da Comunicação (Universidade de São Paulo, 1999). Mestre em Jornalismo (Universidade do Colorado – Boulder, 1981). Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Universidade Gama Filho, 1977). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro permanente do conselho curador da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, membro do comitê gestor do World Journalism Education Council – WJEC representando a América Latina. Pesquisadora sênior de duas redes internacionais de pesquisa: The Worlds of Journalism Study (Universidade de Munique) e The International Media Concentration Research Project (Universidade de Columbia, NY). Lidera o grupo de pesquisa Geografias da Comunicação (CNPq).

**Virgínia Fonseca (V. F.):** Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Mestre em Extensão Rural (1994) e graduada em Comunicação Social – Jornalismo (1985) pela Universidade Federal de Santa Maria (1985). É professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com atuação nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Atua como docente, pesquisadora e orientadora dos seguintes temas: Jornalismo, Sociologia do Jornalismo, História do Jornalismo e Ética Jornalística. Pesquisadora do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Jornalismo, do CNPq. Vencedora do Prêmio Capes de Tese na área de Ciências Sociais Aplicadas I (2006). Tem pós-doutorado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas.

Entrevistar um elevado número de especialistas não foi uma preocupação do estudo, apesar de ao final ter-se alcançado um quantitativo elevado. O índice de entrevistas realizadas,

tem maior chance de ilustrar a pluralidade e diversidade de vozes que compõem o constructo aqui apresentado. Tais características contribuem para uma maior possibilidade, não de universalização dos resultados da pesquisa, mas de representatividade quanto aos diferentes achados do estudo.

Nesse sentido, buscou-se atentar para a saturação das falas dos entrevistados quanto aos questionamentos feitos. Partiu-se do entendimento de que, ao considerar os entrevistados como especialistas em suas respectivas áreas de formação e atuação, a convergência de posicionamentos e percepções seria capaz de indicar um “padrão” analítico quanto às práticas de socialização de conhecimentos empreendidas no jornalismo e no ensino formal. Em termos metodológicos, as falas dos entrevistados, após transcritas, foram organizadas e reunidas em tabelas. A partir das manifestações já categorizadas foi possível reunir, associar e/ou intensificar as proposições convergentes feitas pelos interlocutores – as “variações” ou os “padrões gerais” de que tratam Strauss e Corbin (2008) aludidos acima – ou evidenciar os pontos de maior tensão quanto às suas falas, extraindo-se delas fragmentos ilustrativos dessas declarações.

Para cada diferente perfil de entrevistado, o convite para participar da pesquisa tomou como parâmetro os caminhos de sua formação (comunicação/jornalismo e/ou educação), seus vínculos com a(s) área(s) e as experiências acadêmicas e profissionais. Relativamente ao âmbito geográfico, o intuito da pesquisa, já adequado ao contexto pandêmico, foi o de entrevistar especialistas dos campos da comunicação/jornalismo e da educação que pudessem ilustrar a diversidade de visões sobre as atividades profissionais de suas respectivas áreas.

Quanto aos especialistas de educação, a pretensão de entrevistar docentes com experiência significativa em suas áreas de atuação e reconhecidos por sua trajetória, independentemente do tipo de instituição de ensino à qual estivessem vinculados, entende-se, foi alcançada. O número de entrevistados foi mais restrito no comparativo com o de especialistas em comunicação/jornalismo devido à dificuldade de acesso a esses profissionais e também respostas negativas recebidas em consequência de suas agendas profissionais ou ainda, cogita-se, por um menor interesse pelo tema desta pesquisa naquela área. Ainda assim, quanto ao total de especialistas entrevistados, estritamente vinculados à área da educação, buscou-se atender a uma eventual carência a partir das entrevistas realizadas com os profissionais com formação em ambas as áreas (da comunicação/jornalismo e da educação) e que também transitam e fazem circular conhecimentos na educação.



## 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após a exposição das opções metodológicas adotadas para a realização da pesquisa, avança-se, agora, no delineamento das categorias de análise definidas para o estudo, com a consequente inserção das considerações dos entrevistados ouvidos e seu cotejamento. Assim, a partir deste ponto, encontram-se as definições em torno do conceito de contrato comunicativo e as percepções dos entrevistados a respeito de seu vínculo com a socialização de conhecimentos no jornalismo e também na educação formal. A mesma dinâmica ocorre em relação às definições de sistema perito, autoridade atribuída, dispositivos e formatos, conhecimento sobre o auditório e finalidades da socialização.

### 4.2.1 O contrato comunicativo – definições conceituais

Todo ato comunicativo, em qualquer que seja o contexto, envolve dois ou mais atores sociais e engloba as dimensões de troca, interação e intencionalidade. Nessa ambiência também estão situadas a “instância de produção, submetida a certas condições de produção”, a “instância de recepção, submetida a condições de interpretação”, e, igualmente, o “texto<sup>82</sup> como produto [...] submetido a certas condições de construção” (CHARAUDEAU, 2013, p. 23-24). Integrados, esses elementos formam um construto teórico denominado contrato comunicativo.

Diferentes autores tratam desse processo de associação estabelecido entre os praticantes de atos e trocas comunicativas, propondo abordagens específicas para cada tipo de relação. Dentre seus expoentes de maior destaque estão Umberto Eco (1986), Elíseo Verón (2004) e Patrick Charadeau (2013). Cada um deles se refere às práticas comunicativas e aos acordos e/ou pactos a eles intrínsecos a partir de peculiaridades conceituais que, no entanto, os fazem confluir em um mesmo sentido.

Uma breve diferenciação entre cada uma dessas concepções permite indicar que Eco (1986), em seu ensaio sobre o “leitor-modelo”, não se refere ao termo contrato explicitamente, mas “aponta como o interlocutor-receptor atravessa a própria construção de uma forma simbólica, sendo previsto pelo texto e nele se inscrevendo” (MENDONÇA (2008, p. 2). O pensador italiano trata da projeção de expectativas de um eventual autor em torno do potencial leitor de seu texto, algo próximo à definição de leitor-virtual, de Michel Pêcheux (1990). Ao

---

<sup>82</sup> Esse “texto” é a manifestação material daquilo que é comunicado, seu objeto. Trata-se da mensagem, informação, conteúdo partilhado na troca.

tratar do leitor-modelo, Eco trata igualmente da importância do leitor efetivo (real) do texto, da trama tácita que une interlocutores, das estratégias textuais de que se faz uso e, ainda, de seus não ditos.

Na abordagem do argentino Eliseo Verón (2004), a definição apresentada é a de “contrato de leitura”. Sua centralidade conceitual se encontra na noção de dispositivo, sendo que é por meio dela que ocorre a troca comunicativa. Assim, várias são as dimensões (posição didática ou não, transparência ou opacidade, distância ou diálogo, objetividade ou cumplicidade) que atravessam o contexto do “contrato enunciativo”. Beatriz Marocco (2005, p. 198) evidencia que o mesmo “se cumpre não no plano do conteúdo, mas no plano das modalidades do dizer”. A partir de sua configuração é que será conformado ou não o contrato de leitura entre enunciador e enunciatário, pois é “o contrato de leitura que cria o *vínculo* entre o suporte e seu leitor” (VERÓN, 2004, p. 219, grifo no original).

Eco e Verón voltam o olhar apenas para as estruturas textuais presentes no contrato. Com isso, apesar de suas proposições serem pertinentes, Ricardo Mendonça (2008, p. 3) postula que elas “oferecem poucos operadores para que se analise a situação comunicacional de um modo mais amplo”, pois ambos os autores desconsideram fatores que transcendem a superfície do texto e que são igualmente necessários para se pensar sua estruturação.

Alinhado às propostas dos recém-referidos autores, mas fazendo avançar o seu contexto de inserção, especialmente por, conforme Mendonça (2008, p. 4), buscar reintroduzir “a linguagem na vida social e frisar a dimensão relacional do intercâmbio linguageiro”, está Patrick Charaudeau (2013). É à sua perspectiva conceitual que este estudo se volta, refletindo sobre a relação entre socialização, jornalismo, escola e sua possível aproximação e/ou distanciamento quando da referência ao contrato comunicativo.

Ainda de acordo com Mendonça (2008, p. 6, grifo no original), para o linguista francês “os contratos comunicativos não estão inteiramente dados e nem são estáticos. Eles se constroem e se atualizam nas próprias relações ao mesmo tempo em que as *informam*”. Isso significa reconhecer que a dimensão da interação é ponto-chave para se pensar na relação contratual estabelecida entre os agentes das trocas comunicativas.

Essa interação entre as instâncias de produção e recepção é sintetizada nas palavras do próprio Charaudeau (2013, p. 124), que afirma:

a informação é dada a consumir como num museu, onde estão expostos, segundo diversas estratégias, objetos [...] que têm uma significação mais ou menos simbólica, ao olhar de um público cujo interesse é preciso despertar e cujo prazer é preciso

suscitar, com fins de educação (cultural ou cívica); o público, por seu turno, recebe e reinterpreta à sua maneira os objetos de informação oferecidos aos seus olhos.

No sentido proposto pelo semiólogo, visualiza-se a presença do jornalismo e, por mais que os processos educativos formais de socialização de conhecimentos não se enquadrem apenas no quesito “exposição”, também nesse contexto é possível encontrá-los. Os mecanismos operados para a socialização são complexos e mobilizam diversos elementos inscritos nas trocas informativas; identifica-se neles a inserção das instâncias da produção e da recepção, que podem ocorrer, inclusive, de modo concomitante.

Ao aplicar essa leitura aos atos comunicativos e, por consequência, ao próprio jornalismo, tem-se que, de acordo com Charaudeau (2013, p. 23-24),

a primeira instância é representada pelo produtor de informação (o organismo de informação e seus atores), a instância da recepção pelo consumidor da informação (diferentes públicos: leitores, ouvintes, telespectadores) e o produto pelo texto midiático (artigo de jornal, boletim radiofônico, telejornal, etc.).

As instituições formais de ensino também são espaços em que atos e trocas comunicativas ocorrem constantemente. Em termos comparativos e sem se propor que sejam práticas absolutamente homólogas, entende-se que a recém-referida instância de produção de informação possa ser assumida pelo professor, a da recepção, pelos estudantes, e a do texto midiático, pelos conteúdos disciplinares presentes na instituição educativa. Como já apontado em momento anterior, “o Contrato Comunicativo estabelecido entre as partes consideradas (jornalistas e público – professores e alunos) possui características convergentes, mas também dissonantes em relação a alguns dos elementos presentes nessas interlocuções” (MEDITSCH; KRONBAUER, 2021, p. 51) quando se trata da socialização de conhecimentos.

A unidade das instâncias que estruturam os atos comunicativos acaba por conformar aquilo a que Charaudeau (2013) denomina de “contrato de comunicação”, uma definição conceitual que trata das intencionalidades, restrições e convenções presentes nas trocas comunicativas. Na proposição do autor,

O necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que estes estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência. Eles se encontram na situação de dever subscrever, antes de qualquer intenção e estratégia particular, a um **contrato de reconhecimento das condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos: um contrato de comunicação**. Este resulta das características próprias à

situação de troca, os *dados externos*, e das características discursivas decorrentes, os *dados internos* (CHARAUDEAU, 2013, p. 68, **negrito meu**, *itálico do autor*).

É a partir da definição daquilo que compõe o contrato comunicativo que são descritas as ações dos sujeitos dessas trocas e que é confirmada (ou não) sua efetividade. Nesse sentido, para tratar do conceito, é preciso aludir ao elo de confiança estabelecido entre os pares das trocas comunicativas, quaisquer que sejam elas. É a partir dessa relação, vinculada às esferas da confiança, da legitimidade e da credibilidade, que ocorrem intercâmbios informativos em que é possível confiar dada a acurácia e pertinência quanto ao que é exposto por cada agente.

Charaudeau (2013) projeta que o contrato comunicativo se estabelece quando aspectos relativos a *dados externos* e *dados internos* a ele são atendidos nas trocas comunicativas. Quanto aos *dados externos*, em estudo comparativo acerca das atividades de socialização de conhecimentos realizadas por meio do ensino formal e do jornalismo,

identificou-se uma quase transparência quanto aos elementos dessas trocas (*identidade, finalidade, propósito e dispositivo*), tendo sido possível visualizar o vínculo de ambos os constructos quanto a cada uma das quatro dimensões. É evidente que existem peculiaridades que transcendem cada uma dessas condições; no Ensino Formal, por exemplo, seu propósito é voltado ao compartilhamento da cultura erudita e à formação de cidadãos com base em conteúdos disciplinares predeterminados, diferente da relativa incerteza quanto aos conteúdos na cotidiana construção das matérias jornalísticas, mais abertas ao inesperado. Em comum em ambas as práticas, observou-se que uma dimensão de finalidade, “fazer saber”, é preponderante sobre outras, embora no caso do jornalismo o objeto a ser sabido seja diferente, vinculado à atualidade em movimento (MEDITSCH; KRONBAUER, 2021, p. 51).

De modo complementar, quanto aos *dados internos* do contrato comunicativo, composto pelos *espaços de locução, relação e tematização*,

a principal diferença identificada foi quanto ao *espaço de relação*: o contato entre jornalistas e leitores é *muito* mais distante e não dispõe dos mesmos recursos de interlocução e coerção existentes no ambiente escolar (MEDITSCH; KRONBAUER, 2021, p. 51, **grifos no original**).

Apesar da ambiguidade que caracteriza o jornalismo, que se apresenta como um “*organismo especializado* que tem a vocação de responder a uma demanda social” ao mesmo tempo em que “se define também através de uma lógica comercial”, como apontado por Charaudeau (2013, p. 58, **grifos no original**), a confiança entre quem o produz e quem o consome é um fator cuja importância é acentuada para a construção e manutenção dessa relação. Porém, sendo ou não tomada como de ordem natural, a confiança naquilo que o jornalismo

produz não é algo plenamente garantido<sup>83</sup>. Ainda assim, informações e conhecimentos diversos são por ele socializados, confie-se ou não em suas linhas editoriais, nas angulações e enquadramentos noticiosos e nas fontes ouvidas.

No que tange à educação formal, o vínculo de confiança nela depositado é bastante naturalizado e participa de um movimento ideológico. Contribuem para essa relação de confiança (em inúmeros momentos quase forçosa) várias expectativas: da formação que ela tende a oportunizar ao estudante (alfabetização, letramento, criticidade) até a necessidade de introduzi-lo em um contexto social mais amplo que o da esfera familiar (mais complexo e hierarquizado, capaz de projetar ambiências futuras). Cabe reconhecer que, assim como no caso do jornalismo, a despeito de todos os problemas e críticas atribuídos às instituições formais de ensino (o que desestabiliza, em termos relativos, a confiança nessas agências) e também das determinações legais que as determinam, os estudantes seguem estudando e aprendendo em escolas que se situam, não raro, longe das condições ideais para sua formação.

#### *4.2.1.1 Percepções dos entrevistados sobre o contrato comunicativo*

Considerando-se os cenários relativos aos universos jornalístico e escolar, são explicitadas a seguir as manifestações dos interlocutores entrevistados na pesquisa. A ordem de apresentação das manifestações inicia pelos **especialistas em comunicação/jornalismo**, avança para os **especialistas em educação** e é finalizada com os **especialistas em comunicação/jornalismo e educação**.

A ordem de apresentação das considerações dos interlocutores quanto ao cotejo entre as atividades realizadas no jornalismo e no ensino formal – a partir de cada um dos temas pressupostos – buscou evidenciar uma lógica de encadeamento argumentativo, motivo pelo qual o ordenamento não obedece à nomenclatura alfabética.

---

<sup>83</sup> Recente pesquisa do Reuters Institute for the Study of Journalism revela que as lacunas na confiança no jornalismo e suas práticas em quatro países (Brasil, Estados Unidos, Índia e Reino Unido) estão relacionadas com “déficits na confiança social e interpessoal, bem como com a insatisfação com a democracia”. De acordo com o estudo, os brasileiros são os consumidores de notícias que mais desconfiam da capacidade da imprensa de reconhecer os próprios erros. O relatório da pesquisa está disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/overcoming-indifference-what-attitudes-towards-news-tell-us-about-building-trust>. Acesso em: 30 set. 2021.

#### 4.2.1.1.1 Contrato comunicativo/Especialistas em comunicação/jornalismo

A perspectiva comparativa proposta pela pesquisa vai sendo construída pela sequência dos entrevistados. Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que, à exceção de uma entrevistada, todas as apreciações dos especialistas ouvidos voltaram-se em específico para o jornalismo, tendo sido desconsiderado o contexto das instituições formais de ensino. Destacam-se, a partir daqui, os principais pontos relativos a esse tema.

Liriam Sponholz, ao ser questionada sobre a aplicação do conceito de contrato comunicativo aos ambientes do jornalismo e da educação formal, estabelece comparativos quanto à situação interacional neles descrita e os critérios para a seleção dos conteúdos disciplinares e/ou noticiosos. Em sua compreensão, é o ato de mediar o principal ponto em comum entre ambas as atividades. De outra parte, a situação interacional entre os agentes envolvidos nessas trocas é outra.

[...] pode haver pontos comuns no que se faz de fato [...] a mediação de conhecimento, que é a mediação de realidade, mas ao mesmo tempo eu acredito que o aluno na escola ele tem uma outra postura com relação ao professor, do que o público tem com relação ao jornalista. Se a gente considerar alunos como públicos, eles são um público diferente do público do jornalismo porque os alunos, eles são um grupo social e eles têm contato uns com os outros, eles estão ali por um motivo comum [...]. Eles foram lá com uma expectativa clara. [...] Você vai para aula e você já sabe o que você vai esperar, [...] o que tem nessa aula, qual é o conteúdo dessa aula. Você também se comporta de maneira diferente porque você interage, a situação interacional é diferente. Ao mesmo tempo, você também recebe um conteúdo e interage com ele. Você também aprende sobre o mundo, digamos assim. E no jornalismo tem esse elemento que você aprende sobre o mundo [...]. É um contato com o mundo, mas é um contato com o mundo por canais bem diferentes (L. S., em entrevista à autora, 2020).

Se no ensino formal os conteúdos programáticos estão previamente determinados, no caso das informações e conhecimentos socializados a partir do jornalismo não é assim, pois, com as características que o fundamentam, como explicitado no segundo capítulo da tese, isso não é possível, dado que os eventos que são reportados como de interesse noticioso atendem a determinantes de ordem intersubjetiva. Apesar dessas diferenças, Sponholz visualiza uma similitude de perspectiva no contrato comunicativo do ensino formal e do jornalismo. A entrevistada propõe:

Eu acho que talvez o ponto em comum seja assim, ambos abrem uma janela para o mundo. A janela é diferente, a janela é aberta com regras diferentes, as pessoas para quem a janela é aberta são diferentes, enfim é uma série de situações estruturalmente diferentes (L. S., em entrevista à autora, 2020).

Marcia Benetti ao se manifestar sobre o contrato comunicativo, apresenta e exemplifica o conceito, indicando o modo como ele se insere na atividade do jornalista e pode estar presente na audiência. Benetti propõe:

[...] o que é o jornalismo? Na verdade, é uma relação entre os sujeitos [...] que vai gerar um produto “x”, um produto, uma materialidade [...] os sujeitos eles são inerentes ao processo, eles podem não estar visíveis, eu posso até, como jornalista, não querer saber quem é meu público, não querer lidar com esse leitor, mas ele está ali, ele está no processo. Então as expectativas elas são muito variadas e elas realmente vão atravessando todo o processo. As expectativas dependem de onde tu te situas como sujeito (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Quanto aos perfis do jornalista e do público, Benetti indica:

[...] de forma geral o jornalista, digamos o jornalista médio [...] ele tem expectativas em relação a um jornalismo que ele entende que é o correto, que ele deve fazer, então ele tem uma perspectiva ética, mas ele também está mediado por esse veículo e pelas condições objetivas dele e por uma ideia de leitor, ele tem uma ideia de audiência (M. B., em entrevista à autora, 2020).

[...] a verdade é que todo mundo vai ter, na redação, um leitor médio [...] todo mundo gostaria de ter um leitor superculto, que entenda aquilo que está acontecendo e tal. Quando a gente abre o espaço de comentários e vê as pessoas que comentaram só pelo título, que nem leram a matéria ou que não entenderam a matéria, é muito frustrante para o jornalista. É um processo difícil (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Em relação à projeção de expectativas do público quanto ao jornalismo, Benetti entende que o “o leitor também vai ter um pouco essa imagem do que é o bom jornalismo”. Em sua compreensão, “a gente não sabe exatamente como ele [público] aprende, isso é uma coisa interessante de pensar”. No entanto, “ali estão valores [...] presumidos que ele aprendeu a esperar do bom jornalismo. E aí na relação prática com o veículo ou com aquele jornalista ou aquele colunista, essas expectativas vão se confirmando ou não”. Para a pesquisadora, nesse contexto, as expectativas quanto ao contrato comunicativo:

estão muito baseadas em valores [...] que acabaram construindo esse *ethos* do jornalismo, que a gente mais ou menos sabe o que que deve ser um bom jornal: ele deve ser correto, deve dizer a verdade ou, pelo menos, deve tentar buscar a verdade, deve ser honesto, deve ser competente na hora de escrever, de fazer uma reportagem, ele deve verificar aquilo que está ali, ele deve ser justo (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Além de situar a posição ocupada por jornalistas e público na relação contratual, Benetti aborda a relevância do conceito de contrato comunicativo, aplicando-o também em outras dimensões das relações sociais. A pesquisadora observa:

essa relação do contrato de comunicação ela existe em todos os campos discursivos [...] o Goffman diz assim [...] o enquadramento é esse olhar que eu vou dar para as coisas. [...] o enquadramento é essa tentativa de direcionamento do olhar do outro. Eu vou contar essa história assim porque eu quero que ele veja assim. [...] o Goffman diz: quando tu entras numa cena ou num lugar, a primeira pergunta que tu fazes é “o que que está acontecendo aqui?” – tu precisas entender o que está acontecendo ali para poder agir, saber se pode falar ou não pode. Essa entrada em cena exige que tu reconheças as normas de funcionamento daquilo: o que vale, qual é a intenção e tal. Isso é o contrato de comunicação. [...]. Então o contrato de comunicação vai sendo cada vez mais sofisticado, nos detalhes (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Carlos Eduardo Lins da Silva reconhece a existência de uma relação “contratual” no âmbito do jornalismo. Ele a exemplifica e aponta riscos inerentes a esse contexto, no trato com o público.

Essa relação [do contrato comunicativo] é a chave do sucesso de um veículo jornalístico, de um produto jornalístico, porque quanto mais bem você conhece o público, em princípio, mais bem você vai tratá-lo, dando a ele o que ele espera. Agora é uma relação que não é tão simples, porque, ao mesmo tempo, o jornalismo tem que oferecer ao público aquilo que o público deseja e ele também tem que oferecer ao público aquilo que ele não sabe que deseja, mas precisa. [...] Saber dosar essa oferta de coisas que você sabe que vão agradar e de coisas que você intui que vão desagradar é uma das tarefas mais difíceis do jornalismo. Porque se você forçar muito a mão no desagradar, você perde o público, e se você passar muito a mão no agradar, você não serve bem o público, porque tem que sair da zona de conforto (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Lins da Silva exemplifica o dilema sobre agradar e desagradar ao público citando um exemplo ocorrido no jornal Folha de S.Paulo, na década de 1980, relativa ao posicionamento do veículo quanto às informações sobre o estado de saúde de Tancredo Neves:

[...] quando o Tancredo adoeceu, formou-se uma corrente nacional de otimismo para que ele não morresse, que a Folha acabou rompendo. [...] a Folha tinha informações de que o estado de saúde dele era muito grave e naqueles 40 dias [...] a Folha sempre contou para os seus leitores o que estava de fato acontecendo, enquanto outros veículos faziam a parte da torcida organizada para que ele não piorasse e não viesse a morrer. Isso provocou uma revolta entre muitos leitores da Folha que cancelaram assinatura, fizeram campanhas contra a Folha, protestaram na frente do jornal. Então esse é um exemplo de quando você, mesmo conhecendo o público, você não dá a ele aquilo que ele está esperando porque você acha que é melhor que ele receba a notícia correta e não a notícia agradável. Por mais que a notícia correta seja ruim para o público (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Eugênio Bucci tem visão semelhante à de Lins da Silva. Ao reconhecer a existência de uma relação tácita entre jornalistas e público, que nem sempre é amistosa, ele também coloca em cena a necessidade de o jornalista não atender a todas as vontades do público.

[...] quando a Folha fez a sua reforma nos anos 80, [...] criou uma categoria que era a “mandato do leitor” [...]. Essa ideia do jornalista como alguém que é investido de um mandato recebido do público é uma ideia que é pertinente, eu acho que ela tem razão de ser, mas ela só pode ser compreendida em certas circunstâncias. Essa circunstância é aquela de que quem garante a liberdade é o público e



o público garante a liberdade para o exercício da profissão do jornalista porque ele, público, tem um direito a ser atendido, que é o direito à informação e ele incumbe o profissional da imprensa de buscar informação – com liberdade, com proteções – que ele público tem o direito de receber. Nesse sentido haveria então a possibilidade lógica de pensarmos em termos de um acordo entre público e jornalista, mas se nós nos afastamos desses marcos que eu descrevo aqui e, muitas vezes, a vida se afasta deles, a relação não é bem de um acordo [...] porque o jornalista, as redações independentes, elas vão exercer a sua função mesmo em contradição ou em desobediência às demandas do público (E. B., em entrevista à autora, 2020).

Considerando o contexto social e político contemporâneo do Brasil, Bucci aponta que a relação estabelecida entre o jornalismo e o público é entrelaçada de complexidade. Ainda que o público conceda um “mandato” para o jornalista exercer seu trabalho, o profissional da informação não deve assumir tal função para agradá-lo.

[...] o jornalista precisa exercer sua função. Veja que há uma coisa problemática porque, se nós dizemos que o público confere o mandato ao jornalista, nós estamos dizendo, mesmo que não queiramos dizê-lo, que o jornalista, então, atende à vontade da maioria do público, e não é assim. [...] O jornalista trabalha para fiscalizar o poder [...]. Para fiscalizar o poder ele precisa de informação, precisa debater as questões do poder, mas não trabalha para agradar ao público, isso então deve ser levado em conta. Isso tudo para explicar que, em princípio, eu concordo com a formulação que você traz, mas eu acrescento aí alguns problemas (E. B., em entrevista à autora, 2020).

Em suas considerações, Jorge K. Ijuim atenta para a criticidade, a falta de melhores opções informativas e a identidade do público para com a imprensa.

[...] se nós pegarmos assim alguns exemplos: em casa aqui, eu, minha filha, minha esposa assistimos um noticiário ao meio-dia e nós criticamos o tempo todo e às vezes eu fico quieto – falo eu, jornalista, às vezes eu fico quieto. Minha filha estuda biologia, minha esposa é fonoaudióloga, e a gente critica e pega os furos o tempo todo, desde equívocos gramaticais até “não ouviu outra pessoa?”. [...] muitas vezes, acho que o público se identifica com esse ou aquele órgão de imprensa, acredita mais neste ou naquele profissional, mas eu acho que há muitos casos que é a falta de outra opção (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Ao ser questionado sobre o contrato comunicativo, o professor Nilson Lage aborda a interação e a mediação estabelecidos desde a emissão do discurso jornalístico. Também destaca, como Jorge K. Ijuim, a necessidade de haver identidade entre os agentes da troca comunicativa.

Existe sempre uma intermediação nesse processo [...]. Essa mediação pode ser feita de várias maneiras. [...] você precisa intermediar seu discurso, saber encontrar o ponto de encontro e a partir do ponto de encontro estabelecer a identidade. Você não pode se comunicar com ninguém se você não tem uma linguagem em comum. Aproveitando o discurso comum você consegue estabelecer uma relação próxima e somar. Ai tem esses problemas, em vez de planejamento, como você planeja veículo ou programas, tem que considerar que é preciso partir de um horizonte que as pessoas alcancem para você chegar a elas e você precisa também ceder a sua arrogância, daí o jornalista deveria ser muito mais humilde do que é, deveria ser muito menos presunçoso do que parece e menos combativo do que os veículos (N. L. em entrevista à autora, 2020).

A professora e pesquisadora Virgínia Fonseca reconhece a potencial projeção de um perfil para o público por parte do jornalista, de modo diverso ao proposto por Jorge K. Ijuim. Com cautela, no entanto, demonstra não se sentir confortável para tratar desse mesmo aspecto em relação ao público.

Eu imagino que o jornalista quando escreve, quando produz o seu conteúdo, tem um leitor projetado, acho que sim. Acho que ele mais ou menos projeta um tipo de leitor, mas eu não sei se o leitor tem o mesmo tipo de projeção em relação ao jornalista. Eu não tenho pesquisa, eu não tenho conhecimento sobre o leitor – em relação às fontes de informação – que me permita elaborar uma opinião sobre isso. Realmente eu não sei (V. F., em entrevista à autora, 2020).

A partir das manifestações dos especialistas em comunicação/jornalismo, identifica-se que, na compreensão de Carlos Eduardo Lins da Silva, Eugênio Bucci, Marcia Benetti, Jorge K. Ijuim e da própria Liriam Sponholz, a relação contratual estabelecida entre jornalistas e público é entrecortada por eventos do cotidiano que extrapolam a dimensão teórica em torno do conceito e que vão sendo construídas a cada novo evento noticioso. Marcia Benetti, por sua vez, visualiza que a validade e aplicação do conceito ultrapassam as fronteiras da área da comunicação (e do jornalismo); sua leitura fundamenta-se em definições conceituais obtidas em pesquisas por ela realizadas ou orientadas.

Jorge K. Ijuim e Nilson Lage fazem referência à necessidade de identidade entre os agentes das trocas comunicativas, o que igualmente é passível de consideração quanto às relações estabelecidas entre educadores e educandos. Desta forma, verifica-se que há consenso nas percepções dos entrevistados acerca da aplicação do conceito de contrato comunicativo, porém há diferenças quanto ao modo como ele se desenha efetivamente nas relações entre cada uma das instâncias referidas por Charaudeau (2013).

#### 4.2.1.1.2 Contrato comunicativo/Especialistas em educação

O segundo perfil de especialistas ouvidos quanto à possibilidade de identificação do contrato comunicativo, agora na esfera da educação formal, é o dos especialistas em educação. Sobre esse tema, manifestaram-se José Carlos Libâneo e Maria Amélia Santoro Franco.

Abordando a questão dos contratos interpessoais estabelecidos no campo da educação, o professor José Carlos Libâneo explicita sua posição quanto às expectativas presentes na relação educador-educando, que ele denomina de relação pedagógica:

[...] essa conjugação de expectativas entre professor e aluno, existem em boas teorias no campo pedagógico que tratam deste modo de levar à frente a relação pedagógica. [...] Há algumas teorias que falam, que a gente conhece como um contrato pedagógico, em que o professor negocia com os alunos: o que eu vou esperar de vocês e o que vocês vão fazer. Isto é uma estratégia pedagógica conhecida e claro que desejável. [...] eu diria que essa conjugação de expectativa depende de que o professor, a professora, saibam onde intervir, em que intervir e criar situações pedagógicas em que os alunos se sintam compartilhando da proposta do professor. A relação pedagógica consiste em que o professor estabelece expectativas de formação e desenvolvimento dos alunos. Essas expectativas [...] têm que entrar na esfera de interesses e de motivações dos alunos (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

Na concepção do educador paulista, a relação entre educadores e educandos depende de quatro domínios ligados à atuação docente: 1) conhecer os conteúdos da disciplina, 2) conhecer procedimentos que deflagrem operações mentais nos alunos, 3) conhecer o aluno e a sua relação com o conhecimento, 4) conhecer o contexto sociocultural do estudante.

Ao abordar historicamente a ideia de contrato no âmbito da educação, Maria Amélia Santoro Franco também alude à definição de contrato didático mencionada por Libâneo e faz referência à ideia de resistência entre os sujeitos.

[...] o contrato você tem desde lá de traz, de Comenius<sup>84</sup>, ou seja, é que você deve negociar suas condições de você falar sobre o outro. Só que esse contrato [...] ele se funda no princípio de que o outro pode te fazer resistência. O outro te faz resistência. [...] o Philippe Meirieu<sup>85</sup> [...] fala muito dessa questão de que um trabalho pedagógico é sempre um salto no escuro. Há sempre um salto no escuro no sentido de que eu não sei o outro. [...] num contrato didático, e isso normalmente é feito em espaços e situações de ensino com adultos, você se estabelece: Como vamos trabalhar? Por quanto tempo? Qual vai ser nosso intervalo? Esse programa está bom para vocês? Não está? (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

A pesquisadora enfatiza a importância de uma visão humanista e dialógica em torno das trocas e aproximações entre os sujeitos em situação de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, menciona a experiência das rodas de conversa promovidas por Paulo Freire em suas incursões a campo:

A gente teve lá na década de 70, contrapondo-se ao movimento tecnicista [...] um movimento bastante humanista que era a aprendizagem centrada no sujeito [...]. Então, por exemplo, o que o Paulo Freire fazia? O Paulo Freire pegava as pessoas de comunidades bem populares e, antes de começar qualquer ensino, ele produziu o que ele chamava de rodas de conversa através das quais ele fazia a construção do universo comum de conhecimento. Esse é um convite [...] onde eu procuro saber como que os outros estão e que os outros saibam como eu estou nesse processo. Então isso deveria ser fundamental na prática pedagógica, seriam quase as preliminares de um diálogo [...] sem

<sup>84</sup> Conhecido amplamente apenas como Comenius, Jan Amos Komenský (1592-1670) é considerado o fundador da didática moderna. Autor da obra clássica *Didática magna*, também foi um defensor da universalidade da educação e da educação por toda a vida.

<sup>85</sup> Professor de Educação na Lumière University Lyon 2.

o diálogo não existe uma relação de ensino-aprendizagem e para o diálogo é preciso ter o outro, mas se eu não convidar, se eu não trago o outro, eu falo sozinho. [...] Na pedagogia com o outro está implícito um contrato, mas não um contrato formal (A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Das considerações dos especialistas em educação, depreende-se que a relação estabelecida entre os pares do processo de ensino-aprendizagem, no ambiente formal, se desenvolve de modo muito mais intenso e continuado do que a estabelecida entre jornalistas e público. Em ambas as situações, no entanto, e recuperando as considerações apontadas pelos especialistas em comunicação/jornalismo anteriormente mencionadas, se fortalece a percepção em torno da existência de uma relação de troca entre sujeitos com convenções previamente estabelecidas entre esses polos. Note-se, porém, que em cada contexto há nuances específicas.

#### 4.2.1.1.3 Contrato comunicativo/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação

Terceira categoria de interlocutores a participar do estudo, a dos especialistas com formação tanto nas áreas de comunicação/jornalismo quanto de educação conforma um perfil bastante peculiar de entrevistados, pois entende-se que disponha de referenciais sólidos para cotejar ambas as atividades.

Ao ser questionada sobre a existência de expectativas previamente estabelecidas entre professores e alunos e jornalistas e público, Gilka Girardello concorda com o comparativo. A exemplo de José Carlos Libâneo e Maria Amélia Franco Santoro, Girardello faz referência ao contrato didático presente no campo pedagógico.

Ah, com certeza, com certeza. Claro que são expectativas diferentes, nem sempre se encontram, aliás, muitas vezes se desencontram. Acho que tanto num caso como no outro [...] quanto mais explícitas, a cada encontro, a cada projeto jornalístico, a cada entrevista, a cada começo de curso ou disciplina, a cada instante, a cada momento pedagógico, a cada momento jornalístico, eu acho que o ideal seria que, em alguma medida, esse contrato ficasse explicitado [...] isso ajudaria sempre a tornar esses contratos mais efetivos, porque mais incorporados de fato pelos agentes, mais do que uma coisa burocrática que está morta (G. G., em entrevista à autora, 2020).

Girardello indica também que as combinações do contrato entre professores e alunos, no ambiente da sala de aula, têm de ser explícitas.

[...] numa situação de sala de aula com criança, é muito comum que as professoras no começo de cada turma, digam: “Bom pessoal, agora vamos fazer os nossos combinados”. [...] E aí então discutir, chegar a um consenso e colocar aquilo ali como uma espécie de uma lei. [...] combinado é com. Combinado tem que ser mútuo, recíproco porque se não, não é combinado. E isso acontece, eu acredito que, nos mais diferentes níveis. [...] esse contrato didático, ele precisa ser “com”, senão ele vira uma coisa que não tem nada a ver com uma educação dialógica, que é o que a gente defende, procura fazer (G. G., em entrevista à autora, 2020).

Somando-se à leitura de Girardello, Rodrigo P. Ratier visualiza proximidade entre os conceitos de contrato comunicativo e contrato didático:

Eu não conhecia essa ideia de contrato comunicativo, mas para mim descreveu no campo da comunicação o que é o contrato didático no campo pedagógico. O autor desse termo é o Guy Brousseau [...] ele estabelece essa ideia de contrato didático, que é uma ideia já bastante disseminada no campo pedagógico para falar justamente sobre essas expectativas acerca do papel do professor e acerca do papel do aluno (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Ratier menciona a questão dos implícitos e dos explícitos na relação entre os agentes das trocas comunicativas. Ele entende ser possível uma homologia entre ambas as definições:

existe uma parte do contrato didático que é explícita, que são os combinados que você faz em sala de aula. [...] esses são elementos do contrato pedagógico, mas o contrato didático é mais amplo, então ele tem, por exemplo, implicações implícitas. A principal delas, assim, “os alunos esperam que o professor seja uma pessoa que saiba mais do que eles”, certo?! Isso é básico de um contrato didático, não está escrito ali quando você entra numa aula, mas todo mundo espera isso [...]. Esse contrato didático, esses implícitos na cabeça de alunos e de professores vão se transformando, mas o contrato didático é exatamente isso em relação ao que se espera, ao que alunos esperam de professores e o que professores esperam de alunos. O que o Guy Brousseau vai dizer é: transformações no contrato didático precisam de explicitação, então o contrato didático precisa ser transformado em contrato pedagógico (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Sobre a correlação entre ensino formal e as atividades do jornalismo observadas a partir do ângulo do contrato comunicativo, Rosa Maria Fischer alude não à definição de contrato didático, mas apresenta outro conceito, oriundo do cinema, o de “modos de endereçamento”. Na compreensão de Fischer, essa acepção também se aplica no comparativo entre a relação contratual estabelecida pelos agentes do jornalismo e da escola, por meio da educação formal.

Olha, eu acho que sim. Eu estava me lembrando de uma americana [...] ela se chama Elizabeth Ellsword [...] ela fazia uma relação entre pedagogia e cinema [...]. Os modos de endereçamento [...] ela diz: como é que um cara vai fazer um filme, como é que ele se dirige, como é que ele sabe quem é que vai ver e por quê? Ela até dá o exemplo do *Parque dos dinossauros*. Ela diz assim, [nos] modos de endereçamento tu tens no mínimo duas perguntas, “Quem eu penso que você é?” e tem outra pergunta que é “Quem eu quero que você seja?”. É maravilhoso, porque aí ela diz que todo o jornalismo [tem modos de endereçamento] e, no caso, o cinema, e aí ela diz e eu acho que a educação também tem isso (R. M. B. F., em entrevista à autora, 2020).

Para ilustrar a definição dos “modos de endereçamento”, Fischer exemplifica:

Se eu vou dar aula de noite, num curso de EJA – Educação de Jovens e Adultos, eu crio um sujeito para o qual eu vou me dirigir. Um sujeito que é negro, é de periferia, é uma empregada doméstica

[...] eu vou me dirigir para alguém que eu penso que ele é, eu penso que ele é isso [...] Então vou construir a minha didática em função dessa percepção que eu antecipo: esse sujeito é isso. Mas o jornalista, o diretor de cinema e o professor, todos eles têm na cabeça uma coisa que é: o que eu quero que esse cara seja? Eu quero que ele seja um cara conformado, orgulhoso de si mesmo? [...] eu quero que ele seja uma pessoa que tenha uma vida mais comunitária e participativa? O que que eu quero? [...] eu concordo contigo que nós antecipamos um sujeito no jornalismo, na educação (R. M. B. F., em entrevista à autora, 2020).

Se os três primeiros especialistas em comunicação/jornalismo e educação entrevistados apresentam posicionamentos convergentes em relação ao tensionamento relativo ao contrato comunicativo, os dois especialistas que finalizam as manifestações acerca dessa categoria de análise apresentam perspectivas novas.

Isabel Colucci Coelho reconhece a existência de uma espécie de paralelismo entre as atividades do jornalismo e das instituições educativas no que tange ao contrato comunicativo, mas insere os atravessamentos de ordem comercial do jornalismo na equação. Coelho alude à diferença de poder entre os participantes dessas trocas.

[...] uma diferença muito forte que eu vejo é a da simetria de poder nas relações porque o jornalista ele vai falar quase que com um cliente, um público que ele vai ter que cativar, que ele vai ter que agradar e que ele vai disputar com outros. Então é uma relação, especialmente no modelo de comunicação que a gente tem aqui no Brasil, muito atravessada por uma questão comercial. Se a gente for pensar em outros modelos, de lugares que têm uma comunicação pública ou comunitária mais forte, a gente até poderia pensar um outro tipo de contrato, que é essa questão do direito à informação [...]. Existe nos dois casos uma expectativa daquilo que eu preciso te emprestar: a pessoa quando vai ler uma reportagem, vai presumir que eu não estou inventando, vai presumir uma série de coisas que estão pré-combinadas, que não fazem parte dessa regra do jogo, mas é uma relação comercial ali, não é só comercial, entre um público com um jornalista que está prestando um serviço. E eu vejo isso na educação um pouco diferente porque existe uma assimetria maior de poder entre o aluno e o professor, especialmente se a gente está falando de criança (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

José Luiz Braga sugere que a problematização feita em torno da triangulação contrato comunicativo, jornalismo e ensino formal está além de uma possível relação contratual e se relaciona ao processo interacional aí presente. Braga considera que “a sociedade se organiza conforme contratos entre seus setores”, caso do jornalismo e da escola. No entanto, em sua compreensão, “a palavra contrato é complicada porque o contrato, de certa forma, é institucionalmente imposto. Eu não posso decidir o que é o meu contrato com o jornal”. No que se refere aos processos interacionais que ocorrem nesses espaços, “acho que o processo interacional implica uma negociação de sentido que vai além do contrato. Pensando no cenário social contemporâneo, Braga propõe:

As redes sociais produzem circulação de informações que de algum modo alimentam o jornalismo, e que, portanto, num processo interacional, se você usar a expressão contrato, é um contrato em

constante revisão. Então a palavra contrato na sua estabilidade sociológica, institucional, fica um pouco restrita para você realmente apreender o que acontece (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Em relação ao contexto de ensino-aprendizagem tanto por meio da escola quanto pelo jornalismo, Braga entende que há pontos convergentes e divergentes. Ele menciona a definição das aprendizagens contextuais – aquelas que ocorrem no cotidiano, em lugares e contextos necessariamente não formais de ensino –, como um foco interessante de ser observado.

[...] cotejar o contrato educacional escola e o contrato de socializações de aprendizagem do jornal é interessante verificar. O que é que existe mais ou menos estabilizado, mas se você parar aí, eu tenho impressão que você não vai ao fundo do seu problema. Experimentações estão sendo feitas, então entre os dois contratos, semelhanças? Com certeza. Diferenças? Importante. Mas experimentações estão em ação, num caso ou noutro, para o interesse da sua pesquisa com esse objetivo de aprendizagem. Eu tendo, inclusive, a enfatizar, mais do que ensino e aprendizagem, porque eu não estou estudando o aspecto escola, interessa mais para comunicação em geral o que eu chamo de aprendizagens contextuais. Agora eu tenderia, no meu ângulo, a incluir a sua preocupação sobre o jornalismo entre o que eu chamo das aprendizagens contextuais (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Os apontamentos dos especialistas em comunicação/jornalismo e educação realçam três visadas: a primeira concorda com uma relativa homologia na aplicação do contrato comunicativo ao ambiente das instituições de ensino formal. Essa posição é assumida, com maior ou menor intensidade, por todos os entrevistados. Na sequência das ponderações, Isabel Colucci Coelho enfatiza que uma diferença essencial em relação às atividades jornalísticas e às da escola são os atravessamentos de ordem comercial que cortam, em maior ou menor medida, as produções do jornalismo. Partindo de outro prisma, José Luiz Braga destaca a necessidade de se refletir para além das fronteiras delimitadas pelo contrato comunicativo, uma vez que, ainda que essa relação seja pertinente, há elementos que a extrapolam e sobre ela incidem.

#### *4.2.1.2 Síntese das percepções sobre o contrato comunicativo*

As reflexões apresentadas pelos três perfis de entrevistados permitem inferir que, na relação comparativa entre as práticas educativas empreendidas em ambientes formais e não formais de aprendizagem, o contrato comunicativo se faz presente. Se no jornalismo, por meio de suas produções e práticas, essa relação contratual assume um contorno implícito, no contexto escolar ela manifesta também uma segunda camada, de identificação mais evidente, e referida como “os combinados” que ocorrem em sala de aula e referidos, com destaque, por Gilka Giraldeiro, Rodrigo P. Ratier, José C. Libâneo e Maria Amélia Santoro Franco.

A respeito dos contextos específicos em que as trocas comunicativas se dão e da postura de cada um de seus agentes, no caso dos jornalistas, como aponta Benetti, sua autoexpectativa será a seguinte:

o seu trabalho seja feito de uma forma que tem a ver com as suas crenças e valores a respeito do que deve ser o jornalismo, com o seu conhecimento prático do que é possível fazer naquele veículo, naquele momento, enfim e com o seu conhecimento, às vezes prático, mas é um conhecimento, às vezes, até intuitivo (M.B., em entrevista à autora, 2020).

Adiciona-se a isso a própria presunção de que os jornalistas devem informar com ética e de acordo com os princípios deontológicos da profissão. Quando se trata do público, ainda que genérico, o que se tem é a expectativa de que confie na validade das informações jornalísticas e renove seu vínculo de confiança com o veículo informativo em questão. Ainda assim, Isabel Colucci Coelho evidencia um ponto sensível da relação entre jornalismo e públicos, instituições formais de ensino e estudantes: “eu acho que uma coisa que diferencia muito esses dois contratos é que num o outro tem que ser mais agradado. E no de ensino, existe ali [...] uma relação mais assimétrica entre o professor e o aluno” (I. C. C., em entrevista à autora, 2020).

Na educação formal estima-se que os professores, ao compartilharem conhecimentos das diferentes áreas do saber com os educandos, além de os informar, os orientem quanto aos valores sociais a serem respeitados, algo que é complementar à formação que o estudante traz em seu acervo pessoal de conhecimentos. Dos estudantes projeta-se que acolham, da melhor maneira possível, as informações e conhecimentos trabalhados no âmbito escolar e ampliem seus repertórios de conhecimentos formais. Nesse sentido, para Libâneo, cabe ao professor “propor tarefas suficientemente atrativas que levem os alunos a se envolverem no conhecimento. [...] o objetivo da relação pedagógica [é que] o aluno estabeleça uma relação de sentido com o conteúdo (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

O ponto de maior tensão identificado na relação aqui analisada é apontado por Isabel Colucci Coelho. A menção à questão comercial feita pela jornalista e educadora se relaciona à “visada de captação” do contrato. Para Charaudeau (2013, p. 92), “o efeito produzido por essa visada encontra-se no extremo oposto ao efeito de racionalidade que deveria direcionar a visada de informação”. Quando o jornalismo privilegia a visada de captação, não raro incorre em excesso de dramatização, fator que, recuperando-se o postulado de Adelmo Genro Filho (2012), conforma o sensacionalismo ou o excesso de singularidade, algo que o desfigura.



No âmbito da escola, especialmente de perfil privado, essa busca por agradar e/ou seduzir a clientela também está presente de algum modo, pois trata-se, ainda que com outros contornos, de uma relação comercial estabelecida entre pais e/ou responsáveis e a instituição. Essa relação, no entanto, não participa ou interfere (pelo menos idealmente) no contexto da sala de aula, pois o trabalho de educadores em conjunto com educandos tende a firmar-se sobre a base do ensino-aprendizagem, com menos atravessamentos dessa ordem.

Em termos de escala, a relação entre ambos os contextos é ampla e aqui não se está propondo que os conteúdos das informações/conhecimentos socializados sejam os mesmos. A especificidade e o foco dos saberes que circulam no ambiente escolar têm contornos vinculados a disciplinas e áreas do conhecimento já estabilizadas, algo que não se observa de modo tão pontual no jornalismo, segmentado, no máximo, de acordo com editoriais específicas e projetos editoriais; a situação comunicativa descrita em cada contexto, no entanto, é bastante aproximada.

Na tabela abaixo se estabelece um quadro comparativo com base nas observações dos três perfis de entrevistados quanto ao contrato comunicativo.

Quadro 9 – Contrato comunicativo

VARIÁVEIS OBSERVADAS	JORNALISMO	ENSINO FORMAL
Expectativas	Implícitas	Implícitas e explícitas
Interação	Indireta e raramente interpessoal	Direta e interpessoal
Perfil do conhecimento	Amplo, difuso e orientado por projetos editoriais e editoriais pré-definidas	Orientado por componentes curriculares
Visada de captação	Lógica comercial latente	Lógica educativa

Fonte: produzido pela autora (2021).

Aproximar o conceito de contrato comunicativo, costumeiramente vinculado apenas à esfera comunicacional e jornalística, com a ambiência do ensino formal é um exercício oportuno para ampliar a perspectiva em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem, como contratos didáticos ou pedagógicos. Como revelado pela análise comparativa, há peculiaridades quanto a cada campo profissional analisado, mas igualmente semelhanças no

que tange à sua aplicação. Especificamente quanto à visada de captação, que no jornalismo assume contornos da lógica comercial (ainda que de maneira não explícita), é válido indicar que no ensino formal tal visada tem perfil educativo. Observa-se, no entanto, que, mesmo aderindo a essa outra configuração, nela também está inerente, em um nível mais sutil, um jogo de sedução vinculado à pertença de um relativo *status* de prestígio e poder.

#### 4.2.2 Sistemas peritos – definições conceituais

Em texto de 1990, publicado no Brasil em 1991, o sociólogo britânico Anthony Giddens já abordava as transformações por que passa a sociedade contemporânea rumo ao período da chamada “alta-modernidade”. Em *As consequências da modernidade*, Giddens apresenta um conjunto de categorias explicativas para situar essa fase de transição (ainda em delineamento) a partir das últimas décadas do século XX. O autor sustenta que a modernidade experimenta momentos de descontinuidade, marcados por relações de segurança e perigo, confiança e risco. Nesse contexto, apresenta “mecanismos de desencaixe<sup>86</sup> intrinsecamente envolvidos no desenvolvimento das instituições sociais modernas”; tais mecanismos compõem sistemas abstratos, sem rosto, integrados por “fichas simbólicas<sup>87</sup>” e “sistemas peritos” (GIDDENS, 1991, 30).

O autor britânico argumenta que “a natureza das instituições modernas está profundamente ligada ao mecanismo da confiança em sistemas abstratos, especialmente confiança em sistemas peritos” (GIDDENS, 1991, p. 87, grifos no original). A esta pesquisa interessa de modo especial a discussão em torno dos “sistemas peritos”, e é a essa definição que este subcapítulo se volta. Caracterizados como “sistemas de excelência técnica ou competência profissional”, esses sistemas “organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje”.

Antes de avançar quanto a essa definição conceitual, é importante recuperar que, já em 1979, Alfred Schutz, em sua teoria da comunicação (antes, portanto de Giddens), já aludia a três perfis de indivíduos presentes na sociedade: o experto, o homem da rua e o cidadão que costuma estar bem informado. De acordo com Felipe Simão Pontes e Jacques Mick (2020, p.

<sup>86</sup> Giddens (1991, p. 29) explica: “Por desencaixe me refiro ao ‘deslocamento’ das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço”.

<sup>87</sup> As “fichas simbólicas” de que trata Giddens (1991, p. 30) são “meios de intercâmbio que podem ser ‘circulados’ sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles”. Ele considera que “vários tipos de fichas simbólicas podem ser distinguidos, tais como os meios de legitimação política”, e as exemplifica com uma referência ao dinheiro.

177), “mais do que caracterizar diferentes grupos de pessoas, os tipos ideais propostos por Schutz representam momentos e atividades distintas de cada um e de todas”. Como indicado no segundo capítulo da tese, o experto de Schutz é “o/a perito/a [que] opera um conhecimento resultado da especialização em um setor da vida social, claro e fechado (o qual partilha com um conjunto restrito de pares)” (PONTES; MICK, 2020, p. 177) – é a esse perfil de sujeito que Giddens se refere como perito.

O sociólogo postula que “os sistemas nos quais está integrado o conhecimento dos peritos influencia muitos aspectos do que fazemos [como leigos<sup>88</sup>] de uma maneira *contínua*” (GIDDENS, 1991, p. 35, grifo no original), no ambiente social. Tais sistemas conformam um conjunto de habilidades e competências afiançáveis exercidas por outrem. Ele exemplifica:

Conheço muito pouco os códigos de conhecimento usados pelo arquiteto e pelo construtor no projeto e na construção da casa, mas não obstante tenho “fê” no que eles fizeram. Minha “fê” não é tanto neles, embora eu tenha de confiar em sua competência, como na autenticidade do *conhecimento perito* que eles aplicam – algo que não posso, em geral, conferir exaustivamente por mim mesmo (GIDDENS, 1991, p. 35, grifos no original).

A confiança é elemento central para o emprego do conceito, pois, ainda que o acesso às competências dos peritos não seja algo secreto, demanda investimentos (que podem ser intelectuais, financeiros, cognitivos) por parte daqueles que aspiram a se estabelecer como peritos. Do contrário, aquele a quem se dirige o conhecimento perito fica à mercê da efetividade e cumprimento daquilo que o especialista se dispõe a lhe ofertar.

No entendimento de Giddens (1991, p. 89), os “experts” mantêm oculto dos outros uma boa parte daquilo que fazem porque o “exercício da perícia requer em geral ambientes especializados, bem como concentração mental”. Some-se a isso o fato de que “os peritos podem conseguir as coisas erradas, por erro de interpretação ou ignorância da perícia que se espera que eles possuam” (GIDDENS, 1991, p. 90), aspectos que tendem a impactar tanto sobre a confiança neles depositada quanto na credibilidade a eles atribuída.

Não existe habilidade tão cuidadosamente afiada e nem forma de conhecimento perito tão abrangente que estejam isentas de intervenção de elementos do acaso. Os peritos normalmente pressupõem que os indivíduos leigos se sentirão mais confiantes se não puderem observar o quão frequentemente esses elementos entram no desempenho dos peritos (GIDDENS, 1991, p. 90).

---

<sup>88</sup> Entende-se que o “leigo” a que se refere Giddens (1991) possa ser o “homem da rua” e o próprio “cidadão que costuma estar bem informado” de Schutz (1979).

Outro fator vinculado aos sistemas peritos e seus experts se relaciona e é reforçado por aquilo a que Schutz (1979) se refere como “atitude natural” dos sujeitos, ou seja, o costume espontâneo do indivíduo de que não será surpreendido negativamente quanto àquilo que se apresenta no seu cotidiano, apesar de isso ser possível. Nesse sentido, Giddens (1991, p. 93) adverte:

Em condições de modernidade, atitudes de confiança para com sistemas abstratos são via de regra rotineiramente incorporadas à continuidade das atividades cotidianas e são em grande parte reforçadas pelas circunstâncias intrínsecas do dia a dia. A confiança, assim, é muito menos um “salto para o compromisso” do que uma aceitação tácita de circunstâncias nas quais outras alternativas estão amplamente descartadas.

As considerações de Giddens (1991), que corroboram e também fazem avançar algumas das proposições de Schutz (1979), são pertinentes para se pensar na relação aqui tensionada e que envolve a discussão sobre as práticas de socialização de conhecimentos. A partir de outro ângulo, o jornalista e cientista político brasileiro Luís Felipe Miguel (1999, p. 199) indica algumas inconsistências nas considerações de Giddens quanto à Modernidade. No entanto, apropria-se de sua definição de sistemas peritos e sugere que “não é difícil perceber de que maneira o jornalismo – aqui entendido em sentido amplo, como produção e veiculação de notícias por quaisquer meios – pode ser visto como um sistema perito que inclui uma prática específica e um produto final”.

Tal vínculo é perceptível porque habitualmente se estabelece uma relação de confiança entre o jornalismo e seu público, ainda que diferentes fatores cortem a produção da notícia, como já apontado antes. Para o pesquisador brasileiro, essa atitude de confiança entre os polos da relação comunicativa:

pode ser dividida em três momentos: 1) confiança quanto à veracidade das informações relatadas; 2) confiança quanto à justeza na seleção e hierarquização dos elementos importantes do relato; 3) confiança quanto à justeza na seleção e hierarquização das notícias diante do estoque de “fatos” disponíveis (MIGUEL, 1999, p. 199).

Alicerçada especialmente por meio da experiência cotidiana dos sujeitos, a aplicação dos sistemas peritos ao jornalismo é compreendida por Miguel a partir de uma nova camada, a dos metassistemas peritos. Para o autor, por incidir sobre sua própria prática (além da de outros peritos), o jornalismo acaba por se autochancelar. Nesses casos, aquele que consome a notícia tende a acreditar “em conhecimentos especializados que não possui” (MIGUEL, 1999, p. 201)

e aos quais dificilmente teria acesso. Assim, os peritos jornalistas são os agentes que mobilizam tais habilidades em seu fazer para socializar informações e conhecimentos sobre alguns dos fatos e eventos (selecionados a partir de uma determinada hierarquia de relevância) que acontecem na realidade social cotidiana. Como evidencia Miguel (1999, p. 201, grifo no original),

É evidente que o jornalismo e mesmo a mídia como um todo não possuem um controle absoluto sobre a construção da agenda, da realidade e dos valores – conforme mostra a ocorrência de mobilizações políticas de grande envergadura feitas *contra* os meios de comunicação mais importantes. Mas é inegável que, por sua posição estrutural de agregador/difusor de informação, o jornalismo está habilitado a cumprir um papel chave neste processo.

Reges Schwaab (2007) igualmente compreende o jornalismo como um sistema perito. O jornalista, professor e pesquisador brasileiro demonstra que a especialidade da profissão não se restringe a apenas uma determinada área (ou editoria):

O Jornalismo, enquanto sistema perito, é um lugar de produção social e de produção simbólica. Socialmente, temos sistemas independentes na forma de atuação (jornalístico, científico, político), mas, ao mesmo tempo, a ação combinada deles aponta para uma interdependência quando pensamos temas como a construção e legitimação de conhecimentos ou discursos (SCHWAAB, 2007, p. 20).

Dos principais agentes socializadores de informações e conhecimentos considerados nesta pesquisa, jornalistas e professores, os primeiros, observando-se as proposições de Giddens (1991) e Miguel (1999), já podem ser tomados como peritos ou experts na consecução de suas atividades profissionais. Defende-se aqui que uma relativa homologia entre a perícia assumida por jornalistas é também incorporada pelos professores em seu fazer, uma vez que ambos assumem funções de especialistas em relação àquilo que fazem.

No caso do professor, ele é um especialista nas atividades que desenvolve por ter uma formação que o habilitou à docência, com a licenciatura em determinada área do conhecimento, cursos, vivências práticas, estágios. Em se tratando do jornalista – a quem se costuma imputar a produção de informações superficiais, pouco aprofundadas e de perfil bastante genérico em termos comparativos com outras profissões –, sua formação se dá, dentre outros fatores, por meio de uma graduação em nível de bacharelado, a qual, além de o capacitar quanto ao uso de ferramentas e técnicas profissionais, o habilita a lidar com elementos de ordem intersubjetiva presentes no processo de construção da notícia.

Relativamente à comparação que se busca estabelecer entre as práticas de socialização de conhecimentos por meio do jornalismo e do ensino formal, nos três momentos acionados na relação entre jornalistas peritos e seus públicos (pontuados acima), visualiza-se uma quase simetria entre essas perspectivas quando se trata da relação entre educadores e educandos, pois, nessa mirada, a instituição de ensino dispõe: 1) da confiança nela depositada quanto à veracidade das informações compartilhadas com seus estudantes; 2) da confiança quanto à seleção e hierarquização quanto aos conteúdos disciplinares trabalhados na escola; e 3) da confiança de que os conteúdos do currículo são adequadamente selecionados e hierarquizados a partir da diversidade de opções disponíveis. Nesse sentido, entende-se que igualmente a essa perspectiva mais detalhada proposta por Miguel (1999) as instituições de ensino figuram como peritas.

#### *4.2.2.1 Percepções dos entrevistados sobre os sistemas peritos*

Na sequência desse segundo tópico do capítulo, são apresentadas as considerações dos interlocutores entrevistados para esta pesquisa. Uma vez mais a ordem de apresentação de suas considerações começa com os **especialistas em comunicação/jornalismo**, sendo seguida pelas dos **especialistas em educação** e completada com os **especialistas em comunicação/jornalismo e educação**.

##### 4.2.2.1.1 Sistemas peritos/Especialistas em comunicação/jornalismo

Este tópico inicia com as considerações de Cremilda Medina, que contextualiza temporalmente a prática das especialidades. Para ela a perícia é como uma construção histórica.

[...] eu acho que essa significação, significação de ambas as partes [jornalismo e educação], da inter-relação, é uma grande construção histórica. Isso não é de agora. Agora está bem manifesto, mas vem vindo na história da implantação deste fenômeno e dessa instituição na sociedade. As sociedades a partir do século XV e XVI, a partir do século XVI (C. M., em entrevista à autora, 2020).

Quanto à perícia exercida no âmbito do jornalismo é importante observar que há diferenças de compreensão em relação ao termo perito. Alguns entrevistados apontam como expert o profissional especializado naquilo que faz – independentemente da editoria jornalística a que atenda –, com domínio das técnicas e instrumentais em torno de sua atividade; outros visualizam como especialista apenas o indivíduo dedicado a uma editoria específica, de nicho.

Carlos Eduardo Lins da Silva, por exemplo, entende que o jornalista é um profissional que conhece bem pelo menos um assunto, não sendo, necessariamente, um generalista. Questionado a respeito de o jornalista poder ser considerado um perito, Lins da Silva respondeu afirmativamente, pontuando o seguinte:

para você conhecer bem um assunto, você precisa se tornar um perito nele. A especialização no jornalismo é uma qualidade a meu ver, muita gente acha que não. O jornalismo é aquele que sabe um pouco de tudo e não sabe muito de nada, não é?! É assim que muitas pessoas descrevem o jornalista, com razão, mas eu acredito que o melhor jornalista é aquele que sabe muito, sabe bastante a respeito de pelo menos um assunto (C. E. L. S, em entrevista à autora, 2020).

Ao inter-relacionar as práticas da ciência com as do jornalismo, Lins da Silva revela que “[...] muitas das dificuldades do jornalismo para cobrir a pandemia derivam do fato de haver tão poucos peritos em ciência, especialistas em ciência na redação” (C. E. L. S. em entrevista à autora, 2020). Segundo ele,

tivemos que assistir jornalistas especializados em esporte fazendo matérias sobre epidemiologia, o que evidentemente é um desafio tremendo para o profissional e muitas vezes resulta em produtos frágeis pela falta de conhecimento específico no assunto (C. E. L. S, em entrevista à autora, 2020).

Eugênio Bucci, ao tratar da questão das perícias no jornalismo, revela entender que não há possibilidade de se atuar no jornalismo hoje que seja dissociada de uma especialidade, uma vez que “[...] os assuntos se tornaram muito vastos, muito tensos, muito complexos, com atualizações que se sucedem algumas vezes por dia com uma produção discursiva muito grande” (E. B, em entrevista à autora, 2020).

Bucci compreende que não é o jornalista quem detém o conhecimento especificamente. Em sua visão, esse profissional dispõe dos instrumentos e recursos que lhe permitem acessar as fontes dos diversos conhecimentos existentes:

[...] a especialização é inevitável, mas essa especialização não conduz o jornalista a ser portador do conhecimento, ela dá familiaridade e intimidade para o jornalista nesses caminhos que ele percorre para buscar o conhecimento. O jornalista especializado não é aquele que sabe, é aquele que tem o caderninho dos telefones das pessoas que sabem (E. B., em entrevista à autora, 2020).

As compreensões de ambos os professores convergem em vários pontos. Bucci avança, no entanto, ao propor que a perícia do jornalismo não se restringe a editoriais. Nesse sentido também está a posição de Marcia Benetti, que indica a necessidade de o jornalista dominar diversos conhecimentos em seu fazer:

[...] o bom jornalista vai dominar diversas técnicas. Ele vai dominar a técnica da entrevista, que é uma técnica que depende de um certo conhecimento psicológico, de como se relacionar com diferentes pessoas, como abordar as pessoas nas mais diferentes situações [...]. Tu tens que dominar a técnica narrativa [...] Tu tens que escrever bem, escrever direito, mas tem que entender quem é teu público, o tamanho do texto, para que modalidade, que subgênero ou gênero é aquilo. Então ele acaba se tornando um *expert*, um perito em buscar informação, verificar informação, que é muito difícil (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Para Benetti, o jornalista é um profissional especializado cujas habilidades e competências são bastante variadas: “São muitos conhecimentos que tu tens que dominar. Eu acho que sim, acho que os jornalistas, os bons pelo menos, são especializados nessas técnicas de reconhecer, de verificar e de narrar”.

Igualmente concordando com a perspectiva do jornalista como um especialista, Jorge K. Ijuim adiciona uma nova camada ao perfil da profissão. Para ele, o jornalista “é um especialista e nessa especialidade, nessa especialização, ele continua sendo principalmente um intelectual” (J. K. I., em entrevista à autora, 2020). Nesse sentido,

o jornalista é especialista naquilo que faz, sim [...] ele é capacitado ao longo, não só de sua formação, mas continuamente de modo que ele se aperfeiçoe cada vez mais em todas as suas técnicas de apuração, de investigar e também de produzir o conhecimento [...] e aí, claro, temos também que pensar não só nesse desenvolvimento técnico, mas também no seu aperfeiçoamento ético, em sua capacidade de ver o mundo, portanto um caráter estético também (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Fabiana Moraes, além de reconhecer a especificidade do fazer jornalístico como uma perícia, o associa à capacidade de criação.

Acho que o jornalista e a jornalista têm um saber que é muito específico, se não a gente pelo menos pressupõe que deva ter. [...] Não é um trabalho fácil e nisso está incluído o saber se comunicar, o saber escrever, toda uma estilística, uma capacidade de síntese, enfim [...]. O jornalismo é uma forma de arte, não tenho a menor dúvida disso. É uma narrativa. [...] é um lugar de criação também. [...] a gente tem muitas e muitas e muitas reportagens que explicam ou que mostram, que são exemplos dessa capacidade criadora do jornalismo (F. M., em entrevista à autora, 2020).

Para Moraes, o jornalismo tem um modo peculiar de narrar, atributo exclusivo seu:

[...] para além das questões da mediação, da técnica, de saber escrever e saber falar sobre determinadas áreas, mas [tem] essa capacidade de narrar, que está acessível muitas vezes a todos. Por exemplo, o feminicídio, todos nós temos contato com isso hoje em dia, mas falar a respeito disso, de determinadas maneiras, trazendo determinadas questões, trazendo nuances, enfim... é o jornalismo que vai fazer. Então, é uma especialidade e é uma das especialidades que eu diria mais importantes (F. M., em entrevista à autora, 2020).



Leonardo Sakamoto reconhece a identidade de especialista do jornalista quanto às informações que reporta e socializa. Ele afirma que “é claro que ele [jornalista] é um especialista nesse processo. Ele pode ser um especialista no processo de socializar esses conteúdos de interesse público [...] eu acredito que sim porque ele detém um conhecimento específico” (L. S., em entrevista à autora, 2020). A exemplo de Carlos Eduardo Lins da Silva e Eugênio Bucci, que tratam da especialidade jornalística a partir de áreas de atuação, Sakamoto entende que “[...] espera-se dele [jornalista] que seja um especialista em tudo. Na verdade, que a cada reportagem, a cada produção ele desça, ele se aprofunde, ele trabalhe com o máximo de profundidade sobre o tema, depois ele salta para outro e por aí vai” (L. M. S., em entrevista à autora, 2020).

Com outra perspectiva, Sonia Virgínia Moreira visualiza a perícia na forma de trabalhar dos jornalistas. Dentro das redações o que se dá, segundo ela, é a “[...] construção do que é da pessoa, do *ethos* profissional” (S. V. M., em entrevista à autora, 2020). Nesse sentido,

A perícia, na verdade, vem com a identificação do profissional com aquilo que ele cobre, porque você pode começar a sua carreira como um jornalista de geral, cobrindo cidade, fazendo de tudo um pouco, cada dia num lugar e eu acho que aos poucos você vai desenvolvendo identidades que são muito relacionadas às suas próprias ferramentas cotidianas (S. V. M., em entrevista à autora, 2020).

Moreira propõe também que as trajetórias profissionais principiam pela generalidade e com o passar do tempo avançam para as especificidades mais de acordo com as escolhas possíveis de serem feitas pelos profissionais.

[...] eu acho que a gente pode dizer que nós somos todos generalistas, começamos assim. E, à medida que caminhamos, as rotas vão aparecendo. [...] no fundo somos todos peritos, sim, mas peritos talvez não na especificidade de um tema, mas peritos na forma de trabalhar (S. V. M., em entrevista à autora, 2020).

Caio Túlio Costa igualmente vê o jornalista como um perito, especialmente no que se refere ao uso de técnicas. De acordo com ele, o jornalista, “se não for um expert, se não dominar a técnica, não é um bom jornalista [...]. Pessoas que não têm capacidade de fazer o mínimo: responder as perguntas do *lead* e criar um texto com lógica” (C. T. C., em entrevista à autora, 2020). Mesmo reconhecendo o jornalista como um perito no que faz, Costa não reconhece um *ethos* profissional na atividade jornalística.

Para ele dominar a profissão ele tem que ser um expert, tem que dominar o ofício. Assim como o sapateiro, para consertar um sapato, ele precisa saber como fazer aquilo, como colar, como substituir

uma meia sola [...] mas para exercer o seu ofício ele tem que saber aquilo. O padeiro tem que saber como faz pão e o jornalista tem que saber como faz notícia (C. T. C, em entrevista à autora, 2020).

Virgínia Fonseca concorda quanto à questão da perícia do jornalista, mas critica a visão de que a formação superior não seja necessária aos profissionais da área, ponto tocado por Costa. Para ela,

[...] o jornalismo no século 21, cada vez mais, se torna um assunto de *experts*. Para ser jornalista tu precisas, sim, ter conhecimento e tu precisas ter técnica e uma ética própria de jornalismo. Eu acho que os jornalistas, sim, são uma categoria de *experts*. Eu vejo esse discurso no senso comum de alguns jornalistas de que a universidade não seria necessária, de que não aprenderam nada quando estiveram na universidade, que onde aprenderam mesmo foi nas redações e tudo mais. [...] isso virou um senso comum, uma piadinha, uma maneira de desqualificar inclusive o conhecimento universitário, o conhecimento científico quando, na verdade, me parece que o que os jornalistas ganham propriamente no mercado de trabalho é experiência (V. F., em entrevista à autora, 2020).

Fonseca propõe que, para dar conta da complexidade social de hoje, diferentemente do passado, os conhecimentos vinculados à formação superior na área são imprescindíveis.

O jornalismo não é mais, como era no passado, uma profissão que se aprendia no calor da redação [...] Para que o jornalista seja, como eu penso que é, um intérprete da realidade, ele tem que ter uma formação ampla o suficiente para poder compreender esta realidade complexa de onde ele tira as notícias, que nada mais são do que recortes dessa realidade, mas recortes que precisam estar inseridos num contexto. Então se o jornalista não compreender de forma ampla toda a complexidade social, ele não vai conseguir fazer nem os recortes adequados, nem os devidos enquadramentos e nem mesmo as perguntas certas. Ele vai ser um mero reproduzidor do que as fontes dizem e para isso se precisa, sim, estudar muito (V. F., em entrevista à autora, 2020).

Fortalecendo a leitura de Virgínia Fonseca quanto à compreensão do jornalismo como uma profissão e não um ofício, Liriam Sponholz afirma que “a competência do jornalismo não se baseia no tema que ele faz, se baseia na capacidade de reconstrução da realidade que ele vai mediar” (L.S., em entrevista à autora, 2020). A pesquisadora argumenta que o que faz do jornalista um perito é justamente a sua profissionalização:

É isso que justifica que o jornalismo é uma profissão, não é um emprego, porque se jornalismo é um emprego, o economista pode trabalhar no banco, o economista pode trabalhar num *think tank* e pode trabalhar no jornal. Isso é o jornalismo como emprego, mas o jornalismo não é só um emprego, o jornalismo é uma profissão, ou seja, ele tem um corpo de conhecimentos que só o jornalista tem, que é específico dessa área. [...] o jornalista pode trabalhar na editoria de economia, na editoria local e na editoria política, porque o papel dele não é ser um especialista em economia. Pelo contrário, o papel dele é mediar o conhecimento que o especialista em economia tem. E isso, muitas vezes, ele pode fazer melhor do que o economista (L.S., em entrevista à autora, 2020).

Sponholz também estabelece comparativos entre as atividades de socialização de conhecimentos exercidas por jornalistas e professores. Para isso, toma como base a atividade de mediação por eles realizada e afirma:

quando a gente fala do jornalista como perito, como *expert*, a gente não pode ficar pensando que ele é *expert* no assunto. A *expertise* dele é a mediação. [...] Mediação da realidade com o compromisso de estabelecer um grande grau de correlação entre o produto midiático e a realidade social [...]. Essa é a *expertise* dele e a mediação também, não só no sentido de tentar reproduzir essa realidade que ele observou, mas reproduzir essa realidade de tal forma que as pessoas entendam, compreendam [...]. São as duas tarefas e essa é a *expertise* dele [jornalista] (L.S., em entrevista à autora, 2020).

Em sentido complementar ao de Sponholz, Medina argumenta que “o jornalista é um mediador social com uma autoria que tanto traz a mensagem do cientista para a sociedade quanto leva da sociedade as demandas da sociedade para a ciência” (C. M., em entrevista à autora, 2020). Sobre a mediação realizada pelos professores, Sponholz observa que seu vínculo com conteúdos programáticos e a didática é a premissa mais forte, pois a perícia do professor está ligada a uma área de conhecimento científica, que é específica, diferentemente do jornalista.

Ele [professor] tem que entender de mediação também, ambos têm que entender de mediação, mas o professor está diretamente ligado a um conteúdo e o jornalista ele tem que ter a *expertise* da mediação e a *expertise* da reconstrução da observação, que é a reportagem [...]. Eu vejo paralelos entre os dois, a mediação seria um paralelo, a competência, a gente chama de competência midiática, não é por acaso. É a competência de mediar, de oferecer aquele conteúdo de tal forma que as pessoas compreendam. Mas com relação ao conteúdo [...] a competência de um é o tema, é o assunto e a competência do outro é a observação (L. S., em entrevista à autora, 2020).

Uma análise panorâmica das percepções dos especialistas em comunicação/jornalismo entrevistados sobre as perícias nos campos do jornalismo e da educação indica haver unanimidade quanto à acolhida dessa perspectiva. As manifestações dos interlocutores voltaram-se, quase que exclusivamente, para o campo jornalístico, exceto pelas ponderações de Cremilda Medina e Liriam Sponholz.

Foi possível depreender a existência de três compreensões quanto ao que seja a perícia: 1) vinculada à própria formação e atuação dos profissionais do jornalismo, uma atividade laboral com instrumentais cognitivo, reflexivo e técnico bem específicos; 2) quanto à especificidade da área de atuação e/ou editoria a que se dedicam esses profissionais, os quais aprofundam e investem cada vez mais em determinada área de especialidade editorial ou temática; e 3) uma leitura integrativa das duas primeiras, que principia pelas particularidades

do fazer jornalístico e avança para o campo das editorias especializadas de inserção desses profissionais.

Outros pontos destacados nas manifestações dos entrevistados se referem: às competências e habilidades acionadas pelos profissionais peritos (do jornalismo, em especial), com destaque para os apontamentos de Marcia Benetti, Jorge K. Ijuim e Fabiana Moraes; ao *ethos* construído em torno da atividade e seu corpo de conhecimentos específicos, com Liriam Sponholz, Virgínia Fonseca e Sônia Virgínia Moreira; à mediação realizada por jornalistas e também por professores em seu fazer cotidiano, com Liriam Sponholz e Cremilda Medina; e, por fim, à pertinência ou não de formação superior para atuar na área, aspecto abordado por Caio Tulio Costa, Virgínia Fonseca e Liriam Sponholz, mas com compreensões contrárias. Quanto a esse último ponto, as diferenças de posicionamentos entre os interlocutores ouvidos se referem a compreensões divergentes em relação ao que seja o jornalismo, um ofício ou uma profissão.

#### 4.2.2.1.2 Sistemas peritos/Especialistas em educação

Os especialistas com foco exclusivamente voltado à área da educação ouvidos para esta pesquisa, José Carlos Libâneo e Maria Amélia Santoro Franco, ao serem questionados quanto às perícias e seu potencial vínculo com as atividades docentes, estabeleceram relações mais panorâmicas com essa definição. Ainda assim, é possível identificar interseções com o que foi explicitado na fala das especialistas em comunicação/jornalismo Liriam Sponholz e Cremilda Medina.

Questionado sobre qual seria a perícia do professor, Libâneo aponta para a chamada mediação pedagógica, que “se situa entre o conhecimento e o aluno” e “entre o aluno e o conhecimento” (J. C. L., em entrevista à autora, 2020). Ele relaciona a perícia do agir docente ao despertar cognitivo dos educandos.

O trabalho de ensino é mobilizar o aluno para o processo do conhecimento. Mediação é atuar, [é] o que eu chamei de intervenção pedagógica, no sentido de que o aluno estabeleça uma relação com o conhecimento. Boa professora, bom professor é este: ele ajuda o aluno a mobilizar suas próprias potencialidades internas para ele poder estabelecer uma relação com o objeto de conhecimento e por isso que eu dizia que uma das perícias do professor, uma das expertises do professor é precisamente propor problemas e tarefas que mobilizem a atividade mental dos alunos (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

Santoro Franco não faz referência direta à mediação; aponta, no entanto, que a perícia educativa se vincula à interação com o aluno, seu reconhecimento.

[...] o saber pedagógico mais importante inicialmente é este saber da lida, da compreensão, do poder estar com o outro, perceber o outro, estar imerso e em condições de humanidade e de autonomia [...]. A partir daí, desse humano, o mais importante é você saber se adequar, se flexibilizar, de perceber o outro e ir ajustando os seus procedimentos. Não é aplicar conhecimento, mas construir conhecimentos na tua prática, isso que é fundamental. [...] Esse é o compromisso pedagógico. Esse compromisso pedagógico, quer dizer, eu não estou aqui para dar aula, isso não existe, eu estou aqui para produzir um aprendizado coletivo (M. A. S. F, em entrevista à autora, 2020).

Ao postular que “ser professor é uma profissão fundamentalmente que implica na lida, no trato com o ser humano”, Santoro Franco indica que a docência se caracteriza pelas relações interpessoais, construídas por meio de trocas de sentidos, percepções, valorações e conhecimentos. Ocupar-se com esses elementos de modo simultâneo é, em sua compreensão, a perícia principal do professor. Essa manifestação vai ao encontro do que também propõe Libâneo, com a diferença de que o educador paulista tem foco nas operações mentais acionadas pelos sujeitos em contexto de ensino-aprendizagem e as mediações que tornam possíveis as apreensões cognitivas dos educandos – algo que, entende-se, pode ser aproximado às práticas do jornalismo.

#### 4.2.2.1.3 Sistemas peritos/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação

Rodrigo P. Ratier destaca as diferenças entre o trabalho do docente e do jornalista, enfatizando a percepção em torno da generalidade da profissão, a exemplo de um grupo de entrevistados vinculados às áreas de comunicação/jornalismo. Nesse caso, suas considerações se aproximam bastante do que Lins da Silva, Bucci e Sakamoto propuseram.

Além disso, no entanto, Ratier apresenta especificidades da atividade docente, caracterizada pelo fato de que “o professor, a professora, precisa ter um conhecimento sobre o campo de saber a respeito do qual ele leciona, então ele precisa estar por dentro dos saberes específicos” (R. P. R, em entrevista à autora, 2020). Ele se refere aos diferentes campos do conhecimento, que são específicos, por exemplo, química, física, língua portuguesa, matemática, etc. Em sua ótica, “com exceção de uma elite de jornalistas, a maioria dos jornalistas transita por vários campos” (R. P. R, em entrevista à autora, 2020), o que impediria o alcance do *status* de perito. Complementando seu entendimento, Ratier propõe: “Eu acho que

o jornalista tem uma formação mais generalista, acho que não dá para dizer que a formação inicial forma [um] especialista” (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Mencionando que não conhece a definição de sistemas peritos, Isabel Colucci Coelho argumenta em torno das especificidades dos dois fazeres profissionais. Ela atesta que “nos dois casos [as profissões] têm práticas muito estabelecidas, rotinas estabelecidas, tem um modo de fazer que a gente adapta, mas não inventa, e faz parte daquele contrato que a gente estava falando antes”. Na busca por tentar identificar semelhanças entre as atividades, ela comenta:

Eu vejo semelhança do professor com o jornalista nessa questão de que é preciso dentro da sua especificidade: fazer esse processo de apuração bem feito para ter aquilo que você vai [socializar] e os dois também tem que desenvolver uma sabedoria no sentido de como fazer essa comunicação [para com os respectivos públicos] (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

Outra semelhança apontada por Coelho se refere ao fato de que “é um fazer que vai atrás do conhecimento que não é para si. O fundamental da sua profissão acontece no momento em que você passa para frente, o professor e o jornalista” (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

Ela exemplifica:

Se a gente [jornalista] apura, apura, apura e não pública, aquilo fica para a gente, o trabalho não foi concluído. E a mesma coisa com o professor, se eu preparo uma aula, fico um ano preparando uma aula incrível e nunca dou essa aula, é um conhecimento que vai me atravessar no meu jeito de falar, no meu jeito de pensar, vai estar ali presente, mas eu não vou ter concluída essa etapa que é da socialização (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

Mais assertiva em sua posição, Ângela Both Chagas concorda que ambas as atividades profissionais possuem um perfil de perícia e afirma: “Eu entendo o professor como um perito, sim, e eu acho que a gente tem recuado nesse sentido, infelizmente, hoje no Brasil. Assim como a gente tem em relação ao jornalismo também”.

No caso do jornalismo, Chagas compreende o seguinte:

o próprio fato de decidir o que é uma notícia ou não é uma questão supercomplexa, que exige toda uma bagagem cultural, de formação teórica sólida para decidir se aquele fato que aconteceu ali na esquina é relevante para ser publicado no jornal, qual é o acontecimento que vai ser a manchete da edição do dia, qual é o entrevistado que se vai ouvir no programa da rádio pela manhã (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Com experiência de dez anos no mercado profissional, a jornalista atua hoje como pesquisadora na área acadêmica da educação, dedicando-se à discussão acerca de políticas públicas no setor. Nesse sentido, Chagas afirma: “Eu considero o jornalista como um perito

nessa prática, nessa área, e o professor também” (A. B. C., em entrevista à autora, 2021). Ao tratar do exercício da atividade perita por parte dos educadores, ela revela preocupação com a proposta de inserção de professores sem formação no ensino básico.

A gente até tem hoje uma discussão impulsionada por políticas – puxando para a área que eu pesquiso – que é de aceitar profissionais com “notório saber” [para dar aulas], que não têm uma formação pedagógica, uma formação numa licenciatura para dar aula nas escolas de Educação Básica (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

As percepções sobre as atividades jornalística e docente serem ou não compreendidas como perícias, entende-se, é bastante intrincada. Quanto aos entrevistados com formação concomitante nas áreas de comunicação/jornalismo e educação, identifica-se que em dois casos se busca estabelecer vínculos entre as perícias do fazer jornalístico e do fazer docente. Em maior ou menor medida, Ângela Both Chagas e Isabel Colucci Coelho assumiram essa posição.

No caso de Rodrigo P. Ratier, evidenciou-se uma compreensão sobre a atividade profissional do jornalista a partir de uma conformação bastante generalista. Tal perspectiva reduz de modo acentuado a possibilidade de se visualizar uma eventual perícia no exercício da profissão. Tal leitura restringe a atuação do jornalista apenas ao nível de seu conhecimento quanto ao assunto/pauta que ele irá cobrir em uma editoria, por exemplo, e não considera as competências cognitivas e as habilidades profissionais específicas que são empregadas pelo profissional em seu fazer.

#### *4.2.2.2 Síntese das percepções sobre os sistemas peritos*

Com as ponderações dos entrevistados, foi possível estabelecer apontamentos quanto às perícias de jornalistas e professores em seu fazer, com destaque para: 1) as especificidades de ambas as expertises, sendo a perspectiva da mediação um ponto em comum entre ambas as práticas, e 2) a discussão em torno do *ethos* profissional e a formação superior nas respectivas áreas. Antes de se avançar nas reflexões desses dois pontos, é preciso fazer referência ao fato de que as percepções dos entrevistados quanto às perícias de profissionais do jornalismo e da educação se apresentaram de modo não linear.

Junto ao primeiro grupo de especialistas, com formação em comunicação/jornalismo, houve unanimidade quanto à compreensão em torno dessa caracterização dos jornalistas. De maneira complementar, ainda que não tenham feito referência direta ao termo perícia em suas falas, os interlocutores da área da educação apresentaram posições convergentes e concatenadas

quanto ao trabalho realizado na docência, assentindo quanto ao exercício de uma atividade perita por parte dos professores.

Dos especialistas com formação e incursão nas duas áreas e que se manifestaram sobre esse tema, a perícia foi colocada sob suspeita em apenas um caso, momento em que a ideia de generalidade em torno da atividade jornalística prevaleceu na avaliação. Ao se analisar o contexto da entrevista e as ponderações gerais do interlocutor ouvido, cogita-se que sua posição não tenha examinado os atributos que aqui são sopesados e referidos como próprios da perícia no jornalismo: o porte de competências e habilidades para o pleno exercício da atividade profissional, e não, necessariamente, a especialização (em termos de profundidade de conhecimento) em dada área e/ou editoria. Explicitada essa situação, avança-se para os apontamentos derivados do conjunto das manifestações dos entrevistados.

Quanto às especificidades das perícias de cada atividade, os entrevistados com formação em comunicação/jornalismo destacaram, como propôs Marcia Benetti, que os profissionais da informação “são especializados nessas técnicas de reconhecer, de verificar e de narrar” (M. B., em entrevista à autora, 2020). Tais procedimentos relacionam-se diretamente às competências profissionais de que tratam Ericson, Baranek e Chan (1987) e Donsbach (2013), referidas nos capítulos anteriores<sup>89</sup>, e que igualmente foram referidas por Caio Túlio Costa, Carlos Eduardo Lins da Silva e Jorge K. Ijuim como técnicas da profissão.

Comparativamente às perícias dos educadores e das próprias instituições de ensino, além daquilo que será ensinado e é definido pela instituição de ensino a partir dos conteúdos que compõem o currículo a ser seguido (competência de reconhecimento), de sua didática (competência de procedimento) e de sua exposição (competência de narração) em determinada área do conhecimento, a habilidade de relacionamento interpessoal foi reconhecida como fator expoente. Nesse aspecto, a atividade de mediação recebeu destaque nas falas dos especialistas com formação em comunicação/jornalismo e, também, em educação, pois operada por cada um dos agentes socializadores de conhecimentos, jornalistas e professores.

Ao tratar da mediação ou intervenção pedagógica, José Carlos Libâneo assevera: “Mediação é atuar, [é] o que eu chamei de intervenção pedagógica, no sentido de que o aluno estabeleça uma relação com o conhecimento” (J. C. L., em entrevista à autora, 2020). Quanto

---

<sup>89</sup> Para Erikson, Baranek e Chan (1987), as aptidões profissionais essenciais aos jornalistas se referem às competências de conhecimento, procedimento e narração. Donsbach (2013) alude a cinco competências, sendo uma de perfil mais geral sobre o modo de ser/fazer do jornalismo, outra quanto às especificidades da atividade, seguida da habilidade comunicativa para que a informação chegue ao público, somada à disposição adaptativa inerente à profissão e, por fim, a defesa do *ethos* profissional com intrínseco vínculo com a democracia.



ao profissional de jornalismo, sua relação de mediação assume um perfil mais expandido que a do professor, mas igualmente é identificável. Liriam Sponholz faz essa associação ao propor que “ambos [jornalista e professor] têm que entender de mediação”. Ela distingue, no entanto, aspectos que caracterizam cada tipo de mediação: “o professor está diretamente ligado a um conteúdo”; de outra parte, no caso do jornalista, por exemplo, que lida com pautas econômicas, “o papel dele é mediar o conhecimento que o especialista em economia tem” (L. S., em entrevista à autora, 2020). A partir dessas considerações, depreende-se que uma das perícias do educador se dá no trato com e entre os sujeitos, na mediação operada nas situações de ensino-aprendizagem realizadas por e com esses profissionais. Tal mediação é também objeto de atenção por parte do jornalismo, a partir, no entanto, de outro cenário, instrumentos e relação interacional, o que também se caracteriza como uma competência perita.

O segundo grupo de questões pontuadas pelos entrevistados destaca a discussão em torno do *ethos* profissional e a necessidade de formação para atuar na área. Em se tratando dos jornalistas, a discussão a respeito da necessidade ou não de diploma para o exercício da profissão não foi referida de modo explícito. No entanto, a compreensão de que a atividade já dispõe de um corpo de conhecimentos específicos, que vem sendo cada vez mais sedimentado (apesar das intercorrências identificadas nesse caminho)<sup>90</sup>, fortalece essa indicação.

Cremilda Medina infere que ambas as áreas “já têm um *corpus* de conhecimento e de pesquisa que dá um certo estatuto” (C. M., em entrevista à autora, 2020), e Virgínia Fonseca destaca que a formação superior específica em jornalismo é o “ponto de partida” na trajetória desses profissionais, os quais, a seguir, desenvolverão suas competências e experiências laborais no mercado de trabalho. Avançando nesse raciocínio, Liriam Sponholz postula que “o jornalismo é uma profissão, ou seja, ele tem um corpo de conhecimentos que só o jornalista tem, que é específico dessa área” (L. S., em entrevista à autora, 2020).

Quanto ao *ethos* docente, apesar de as considerações a seu respeito terem sido apenas tangenciadas pelos interlocutores, uma ponderação a destacar foi feita por Ângela Both Chagas. Segundo ela, na contracorrente do que se tem buscado desenvolver no âmbito pedagógico, hoje há propostas para que a atividade docente possa vir a ser exercida não por professores licenciados, mas por pessoas com notório saber, ou seja, desprovidas de “uma formação pedagógica, uma formação numa licenciatura para dar aula nas escolas de Educação Básica”

---

<sup>90</sup> Além da queda da exigência de diploma superior para o exercício do jornalismo no Brasil, em 2009, referida no capítulo 2, outro exemplo da fragilidade da profissão nos dias atuais decorre da amplificação do acesso e uso de dispositivos de comunicação, a busca por desintermediação por parte dos diferentes atores sociais e o próprio descrédito nas instituições jornalísticas.

(A. B. C, em entrevista à autora, 2021). Além de compreender tal proposta como um retrocesso, Chagas considera que a questão precisa ser problematizada.

O quadro abaixo reúne os principais pontos da comparação entre as atividades de perícia exercidas por profissionais do jornalismo e da educação:

Quadro 10 – Sistemas peritos

VARIÁVEIS OBSERVADAS	JORNALISMO	ENSINO FORMAL
Especificidades da perícia	Competências de reconhecimento, procedimento e narração + Mediação	Competências de formação, didática e exposição + Mediação
<i>Ethos</i> profissional e formação superior	Em construção e em busca de fortalecimento	Já consolidado, mas sob ameaça

Fonte: produzido pela autora (2021).

Ao reconhecer e discriminar algumas das perícias e dos fatores presentes nas atividades jornalísticas e educativas, evidenciou-se que, de modo semelhante aos achados relativos ao contrato comunicativo, também em relação aos sistemas peritos há similitudes entre as práticas de ambos os grupos profissionais. A partir do cotejo das percepções dos entrevistados, foram identificadas, além de competências específicas de cada agência socializadora, questões sensíveis que cortam a própria estabilidade de ambas as atividades.

Compreende-se que cada perícia identificada pode ser, em alguma medida, replicada na atividade exercida pela outra agência. No caso da competência de narração, há diferenças nos modos de narrar de cada agência, destacando-se que o perfil assumido pela que é operada pelo jornalismo é mais amplo do que a de exposição identificada no contexto da sala de aula e, mesmo, da escola. A perícia da mediação, igualmente com contornos específicos em cada atividade, é o elemento mais aproximado entre as práticas jornalísticas e docentes.

#### 4.2.3 Autoridade atribuída – definições conceituais

Derivada do latim *auctoritas*, o substantivo feminino “autoridade” possui diversos sentidos e aplicações. Diretamente vinculada aos termos “poder” e “legitimidade”, a autoridade se vincula à referencialidade com que determinada atividade e/ou função é exercida. Mario

Stoppino (1998, p. 90) indica que, nesses casos, a “autoridade [é] fundada em específica competência”. Decorre daí o vínculo que aqui se procura estabelecer entre a autoridade assumida por profissionais do jornalismo e da educação, visto que ambos exercem atividades particulares, com competências também características.

O conceito de autoridade é investido de uma espécie de aura mítica, sendo possível relacioná-lo ao que Pierre Bourdieu (1989, p. 14) denomina de poder simbólico. Este, por sua vez, é entendido como o “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo”. Para o sociólogo francês, esse poder “quase mágico” dispõe de um “efeito específico de mobilização”, mas somente se aquilo ou aquele que o exerce for reconhecido como legítimo.

Nesses termos, a crença interfere no ato de atribuir autoridade a algo ou a alguém: “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a **crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia**, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 1989, p. 15, grifos meus). Quando se pensa na autoridade conferida (ou não) a jornalistas e professores, entende-se que esse reconhecimento decorre, além de suas competências profissionais, da confiança existente entre os sujeitos. É a respeito das implicações dessa definição sobre o jornalismo e o ensino que se avança a partir deste ponto.

Nos dias correntes, a discussão em torno da autoridade tem sido objeto de preocupação frente às constantes mudanças e transformações tecnológicas e midiáticas que se experimenta (CARLSON, 2017). No entanto, Michael Kunczik (1997) revela que essa discussão é antiga, tendo sido o sociólogo Max Weber (1894-1920) um dos primeiros a abordar o prestígio dos jornalistas na obra *Politik als Beruf* (“A política como profissão”, em tradução livre).

Ainda, de acordo com Kunczik (1997, p. 59-60),

O jornalista pertence a uma espécie de casta de párias que na “sociedade” sempre é julgada com base nos seus representantes criticamente inferiores. [...] Quase nunca se reconhece que a responsabilidade do jornalista honorável é muito maior e que o sentido dessa responsabilidade não é, pelo menos, menor que a de um erudito, porque o que se recorda naturalmente são as ações dos jornalistas irresponsáveis e suas consequências não raro pungentes.

Barbie Zelizer<sup>91</sup>, referida por Matt Carlson (2017, p. 4-5), define a expressão “autoridade jornalística” como “a capacidade dos jornalistas de se promoverem como porta-

---

<sup>91</sup> ZELIZER, Barbie. **Covering the body**: the Kennedy assassination, the media, and the shaping of collective memory. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 8.

vozes autorizados e confiáveis de eventos da ‘vida real’<sup>92</sup>. Essa busca por referencialidade é contínua e faz parte da natureza política da atividade, uma vez que a profissão precisa ser reconhecida pelo público para existir e, quanto mais autoridade se atribui ao jornalismo ou a seus profissionais, maior é a possibilidade de busca por acesso e consumo de seus produtos, com consequente êxito comercial.

A questão da autoridade no jornalismo participa também da construção da identidade (não fixa) de seus profissionais e da composição da memória em torno da atividade. Não é por acaso que, com relativa frequência, se observa que o jornalismo se autorreferencia<sup>93</sup>. Para Fernanda Lima Lopes ([2006?], p. 4), essas são estratégias “de negociação da sua autoridade e do seu poder de fala”. Dispor de uma eventual autoridade por parte do jornalismo e seus profissionais é, no entanto, um capital simbólico bastante sensível. A exemplo do que se verifica em relação aos sistemas peritos, a autoridade ocasionalmente imputada aos jornalistas se alicerça sobre relações de confiança estabelecidas entre os pares das trocas comunicativas, estando sempre vulnerável à suspeita frente ao menor deslize cometido.

Ao tratar de memória e identidade no jornalismo, Michelle Roxo de Oliveira (2008, p. 4) relaciona “três agentes sociais detentores de capital simbólico que, no campo jornalístico brasileiro, têm ocupado lugar de fala privilegiado no terreno de lutas pelo controle de significações e narrativas relacionadas à profissão”: 1) os jornalistas com autoridade frente aos colegas e considerados modelos a serem seguidos, 2) as elites profissionais de grandes veículos que conduzem processos intraorganizacionais e de referência para os mesmos, e 3) as escolas de jornalismo, que auxiliam na construção e projeção de imagens ideais em torno da profissão junto aos futuros profissionais. Para a pesquisadora, por serem “detentores de autoridade, esses agentes têm desempenhado um papel representativo na construção de narrativas que contribuem para enquadrar a memória e modelar a identidade do grupo” (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

A relação de autoridade entre jornalistas e público envolve também uma assimetria de poder. Apesar de não ser o único modelo de produção noticioso possível, normalmente os “jornalistas coletam informações das fontes, as empacotam em notícias e as apresentam para o público na esperança de que sejam interpretadas como informações legítimas” (CARLSON,

---

<sup>92</sup> Do original: “the ability of journalists to promote themselves as authoritative and credible spokespersons of ‘real-life’ events” (CARLSON, 2017, p. 4, tradução livre).

<sup>93</sup> São consideradas autorreferenciais as produções noticiosas que dizem respeito aos próprios profissionais do jornalismo ou às empresas jornalísticas, além daquelas que surgem dentro do próprio veículo, com “matérias que se pautam por fatos provenientes do interior das redações” (LOPES, [2006?], p. 2).

2017, p. 194, tradução livre<sup>94</sup>). Assim, profissionais mais experientes e com carreira consolidada, por exemplo, tendem a ser mais reconhecidos pelo público do que seus pares. Sinônimo de prestígio, a autoridade representa o reconhecimento pelas atividades realizadas ao longo de uma trajetória profissional.

Ao tratarem da relação do público para com os “jornalistas autorizados”, Kovach e Rosenstiel (2004, p. 273-274) evidenciam que fatores intersubjetivos participam dessa atribuição de valor por parte do público:

[...] quando tudo for dito e feito, o que nós de fato estaremos escolhendo quando selecionamos uma revista, um programa de TV, um website ou um jornal são a autoridade, a honestidade e a capacidade de julgamento dos jornalistas que produzem esses veículos (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 273-274).

Os pesquisadores norte-americanos apontam, ainda, que aquilo pelo que o público anseia é “confirmação, autoridade, honestidade”, além da “certeza de que os jornalistas têm como prioridade, acima de tudo, nossos interesses” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 279). Ou seja, é uma relação entrelaçada por fatores de ordem intersubjetiva e que se assenta tanto nas experiências anteriores estabelecidas entre público e jornalistas (de onde deriva a legitimidade destes) quanto na identidade relativa àquilo que é considerado importante e digno de destaque na arena pública.

A autoridade no âmbito da educação formal, ainda que em termos ideais, se estabelece “como mobilizadora de uma ação pedagógica circundada pelo respeito, pela ética, pelos saberes e suas competências e pelo planejamento de propostas, com fins à promoção de aprendizagens” (SILVESTRIN, 2010, p. 16).

Em se tratando da autoridade docente, o poder simbólico a ela vinculado tem estado sob suspeita. No entanto, Carlos Alberto Gomes (2009, p. 239) assevera a necessidade de haver normas para o bom funcionamento das atividades em sala de aula, o que acaba implicando e refletindo sobre a autoridade do professor.

A educação escolar não é possível sem a definição e a imposição de um conjunto de regras que devem ser respeitadas. É preciso que os alunos adquiram certos valores, certas crenças, certos hábitos, certas atitudes. Cumprindo um mandato social, o professor deve atuar no sentido de os levar a respeitar certas regras. Na prática, este objetivo pressupõe e exige que o professor tenha autoridade.

---

<sup>94</sup> Do original: “Journalists gather information from sources, package it into a news story, and then present it to audiences with the hope that they will take it as legitimate information that can be acted upon” (CARLSON, 2017, p. 194).

Como propõem Jorge Teles e André Lázaro (2014, p. 316), “é o reconhecimento do direito e da legitimidade da hierarquia tanto por quem manda quanto por quem obedece que caracteriza a autoridade”. Thiago Moreira (2016, p. 1043, grifos no original) reforça esse entendimento ao inferir que “*só reconhecemos a autoridade de um alguém, pois confiamos em sua capacidade de ‘esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando – ou enquanto – não somos capazes de fazê-lo a partir de nossa própria experiência’*”.

[...] pensar sobre a autoridade como mediadora das relações educativas exige o rompimento com uma concepção que a reduz a um epifenômeno do poder para inscrevê-la sob as dimensões de *reponsabilidade* e *reconhecimento*. É da *reponsabilidade* que os adultos assumem pelo mundo que emerge sua autoridade. É fundamental considerar que, a despeito das implicações para os indivíduos, a assimetria dos lugares é um pressuposto da relação pedagógica fundada na autoridade (MOREIRA, 2016, p. 1043, grifos no original).

Embasada também em uma relação de confiança, a exemplo do que ocorre no jornalismo, no ensino formal a autoridade docente “origina-se da assimetria dos lugares que adultos e crianças ocupam no mundo” (MOREIRA, 2016, p. 1037).

Apesar de haver incompreensões sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo, a disposição de regras e valores é necessária para a consecução das atividades docentes. Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, já postulava:

A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade. A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo* (FREIRE; SHOR, 1987, p. 115, grifos no original).

No contexto social contemporâneo, cercado por discussões que relativizam pontos nodais acerca dos valores da própria sociedade, também esse preceito vem sendo questionado. De acordo com Moreira, inspirado em Alain Renaut (2004)<sup>95</sup>, a perda de autoridade é resultado de uma fragilização dos poderes em função da busca por liberdade e igualdade de direitos, “elemento necessário à modernização e à democratização das sociedades” (MOREIRA, 2016, p. 1.034). Aprender a lidar com essa situação, portanto, é mais um desafio colocado à educação

---

<sup>95</sup> RENAUT, Alain. **O fim da autoridade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

e, especificamente, aos professores, pois são eles os agentes responsáveis pela consecução das atividades-fim da escola.

Abrir mão da autoridade docente e desconsiderar a assimetria na relação professor-aluno implica problemas para o cotidiano escolar. Como pontua Freire no livro dialogado com Ira Shor (1987, p. 115), “se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade”. Tal licenciosidade impede o desenvolvimento dos educandos, pois, ao não lhes indicar uma direção de sentido, abdica-se igualmente da consolidação de valores éticos e morais que visem à harmonização das relações humanas.

#### *4.2.3.1 Percepções dos entrevistados sobre a autoridade atribuída*

Apresentado o contexto de inserção da autoridade nos âmbitos do jornalismo e do ensino formal, avança-se, a seguir, na exposição das manifestações dos interlocutores entrevistados quanto a esse tema.

##### *4.2.3.1.1 Autoridade atribuída/Especialistas em comunicação/jornalismo*

Em um primeiro momento são apresentadas as considerações dos entrevistados que tratam exclusivamente da autoridade no jornalismo e, na sequência, as percepções daqueles que tratam tanto da autoridade jornalística quanto da docente.

Ao reconhecer a existência de autoridade em relação ao jornalismo e suas práticas, Carlos E. Lins da Silva lembra que, por causa dos vícios da profissão e também pela deterioração das condições de trabalho, “os jornais foram ficando piores, os vícios não foram abandonados, as pessoas foram se considerando mais capazes de descobrir os fatos por conta própria, desconfiando mais do jornalismo”, o que impacta diretamente em sua reputação. Dado o contexto da pandemia de SARS-CoV-2, Lins da Silva entende ter havido “uma pequena inversão nessa decadência”, pois “muitas pessoas se deram conta de que o que elas estavam achando no WhatsApp era loucura e podia resultar nada menos do que na morte das pessoas que resolvessem seguir aquelas loucuras ostensivas que eram recomendadas” (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Concordando com Lins e Silva, Cremilda Medina aponta que, quanto à sua autoridade, o jornalismo está tendo “uma chance de reconhecimento social diferenciado [...] principalmente

em relação às *fake news*”, pois sua produção é mais acessada quando da busca por informações embasadas e com lastro de credibilidade. Ainda assim, a pesquisadora indica que “por um lado [...] a sociedade reconhece ou está reconhecendo o papel do jornalista”, de outra parte, “o jornalismo tem que reconhecer que está muito ausente das questões mais cruciais da sociedade brasileira”, o que pode acabar por afastá-lo desse lugar de referência.

Nesse aspecto, Leonardo Sakamoto afirma que a imprensa sempre se colocou em um “pedestal”, que hoje está sendo questionado com “a popularização da internet, a possibilidade de as pessoas produzirem e fazerem circular a informação”. Sakamoto faz referência à crise vivida pela profissão: “crise de financiamento, a migração das plataformas tradicionais para as plataformas digitais”, que não é acompanhada pelo mesmo aporte de “recursos de publicidade”. Além disso, ele expõe que as condições financeiras da população brasileira, por exemplo, não facilitam o acesso e o reconhecimento do valor da atividade jornalística, fator que é também cultural.

[...] nem todo mundo mora numa sociedade como a alemã em que as pessoas entendem a importância de ter um veículo como o *Die Tageszeitung* [...] para ter essa informação de qualidade. A ideia da compra da informação como bem de primeira importância, da mesma forma que a água, que a comida, ela vem de uma maneira diferente para muita gente (L. S., em entrevista à autora, 2020).

O professor da PUC-SP entende que o jornalismo desempenha um papel social muito relevante – seja como “curador”, seja como “produtor de conhecimento” –, mas que está em uma encruzilhada quanto à imagem que dele se tem e que não tende a se encerrar tão cedo.

[...] infelizmente a visão que a sociedade tem do jornalismo é extremamente precária e em parte por culpa do próprio jornalismo, que também, vamos ser sinceros, nunca se esforçou, do alto do seu pedestal, para deixar claro para a sociedade sua função social (L. S., em entrevista à autora, 2020).

Ampliam-se, a partir daqui, as considerações a respeito da autoridade. As próximas manifestações se referem tanto ao âmbito do jornalismo quanto da educação.

Eugênio Bucci reconhece a existência de uma autoridade orgânica ao jornalismo. Segundo ele, as próprias *fake news* atestariam essa autoridade ao se apropriarem e subverterem características do jornalismo profissional:

Por que se faz *fake news*? Porque se atribui às *news* alguma confiabilidade, alguma autoridade natural. Os falsários, os fraudadores da informação querem se fantasiar de jornalistas para dizer que estão documentando ou atestando um acontecimento, com o método jornalístico (E. B., em entrevista à autora, 2020).



Ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades por que passa a profissão, Bucci aponta que “há pesquisas que mostram uma restauração dessa sua autoridade natural [no cenário da pandemia de Covid-19]. Uma autoridade quase que informal, uma autoridade não posta burocraticamente [...] mas resultante da dinâmica social”. Considerando que o jornalismo enfrenta um momento estrutural delicado, o professor paulista reconhece que “essa autoridade permanece e ela sofre corrosão à medida que as redações estão vulneráveis, estão enfrentando dificuldades de sustentação, de remuneração”, mas ele acredita que “sim, que essa autoridade está aí”.

Quanto aos professores, Bucci fala da queda de sua referencialidade, em especial pela desvalorização social da atividade. De acordo com ele, “o Brasil é um país que estilhou o lugar do professor de 40 anos para cá”, sendo que o *status* dos educadores é um reflexo da visão que a própria sociedade tem a respeito da importância docente.

[...] uma série de políticas de [má] remuneração conseguiram destruir o lugar do professor. O professor exerce hoje, no Brasil, uma profissão precarizada, desvalorizada, destituída de qualquer charme, desprestigiada. Uma pessoa que é professora, ela só é professora porque não consegue ser outra coisa [...]. Isso é uma lástima, foi uma coisa que o Estado fez do Brasil. Não houve recuperação nessa matéria, isso mostra o lugar que a nossa sociedade atribui à educação (E. B., em entrevista à autora, 2020).

Quanto à autoridade docente, Jorge K. Ijuim salienta que historicamente o que havia era um respeito ao professor (e ao próprio jornalista) devido ao autoritarismo exercido por meio da profissão. Em sua perspectiva, isso mudou nos dias atuais, com uma postura mais crítica de pais e alunos. De outra parte, também se identificam “exageros e [se] chega ao nível do desrespeito” no trato com ambos os profissionais. Ijuim explicita:

Eu creio que no passado houve muito mais um respeito e um culto a essa autoridade, tanto do professor quanto do jornalista. Houve mais um tempo em que [era] aquilo que “olha, foi publicado no jornal, é verdade, já foi publicado”. Meus pais diriam “deu no Repórter Esso”, “deu no Repórter então é verdade”, “deu na televisão, então é verdade” e hoje nós sabemos, não é bem assim (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Virgínia Fonseca entende que a disposição de capital de autoridade no jornalismo não é homogênea, concentrando-se naqueles que, “além de realizarem o trabalho de apuração, o trabalho de reportagem, [...] também emitem alguma opinião”. Fonseca reconhece a perda desse capital por parte dos professores e afirma:

[...] os professores não têm tido a formação e as condições de trabalho adequadas, que lhes permitissem preservar essa autoridade e essa credibilidade. E o resultado disso, o efeito disso tudo é, realmente, a perda ou uma redução muito drástica do seu capital de credibilidade e de autoridade (V. F., em entrevista à autora, 2020).

No mesmo sentido, Sonia V. Moreira reconhece a autoridade de ambas as profissões, pontuando que “não tem como não reconhecer nos dois [a autoridade], tanto no jornalista como no professor, e a recompensa, que é mesmo incrível porque são duas profissões com salários muito baixos”. Ao apontar para a subvalorização financeira de ambas as profissões, Moreira constata: “Quando a gente pensa no salário de um professor<sup>96</sup>, o próprio piso salarial de um jornalista, meu Deus! É muito baixo. E é pouco se a gente pensa no que que os dois têm que entregar” (S. V. M., em entrevista à autora, 2020).

Ao reconhecer a existência de autoridade tanto no jornalismo quanto no ensino formal, Marcia Benetti faz referência a uma especificidade compartilhada por ambas as atividades: “a produção deles é um trabalho intelectual. Não sai um sapato, não sai uma casa, sai pensamento, sai conhecimento”. Em sua leitura, a questão da autoridade se baseia no reconhecimento de competências profissionais, e hoje “é estratégico, sim, [...] fragilizar essas profissões e apagar essas profissões. Apagar ao máximo possível”, uma vez que “a gente vive um momento de muita invisibilidade de qualquer profissional que trabalhe com o campo intelectual” (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Os especialistas em comunicação/jornalismo foram unânimes quanto à atribuição de autoridade ao jornalismo e à educação. É importante considerar, no entanto, que essa imputação não é homogênea no caso do jornalismo, aspecto destacado por Virgínia Fonseca. Reconhecidas como atividades intelectuais sob ataque, conforme referido por Benetti, ambas as profissões – como também foi indicado em maior ou menor medida por Lins da Silva, Bucci, Medina, Ijuim, Sakamoto, Fonseca e Moreira – passam por crises de credibilidade, de precarização das condições laborais e de desvalorização salarial. Falando pontualmente sobre o jornalismo, Benetti apregoa que a profissão “está em risco”, especialmente “se a sociedade não se der conta da sua importância”.

---

<sup>96</sup> Recente pesquisa, divulgada no dia do professor pelo site brasileiro Catho, informa que a remuneração média dos educadores do ensino privado no Brasil varia entre 1.700 e 5 mil reais. A média mais alta é a do Distrito Federal (R\$ 5.167,64) e a mais baixa é do Rio Grande do Norte (R\$ 1.798,51). Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/10/15/dia-dos-professores-veja-ranking-com-media-salarial-oferecida-em-cada-estado.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2021.

#### 4.2.3.1.2 Autoridade atribuída/Especialistas em educação

Maria Amélia Santoro Franco e José Carlos Libâneo reconhecem a autoridade docente e a inscrevem em cenário de complexidade cada vez mais intenso. Santoro Franco vincula, a exemplo de Bucci e Ijuim, a perda do *ethos* profissional docente a uma herança da ditadura, que “procurou retirar o pensamento [...] retirar a autonomia da sala de aula e, com isso, fazendo apologia de uma formação ascética, [...] apolítica, de uma formação técnica, simplesmente”. Nesse sentido, a educadora evidencia que “para ser professor é preciso trabalhar com a perspectiva da humanidade, como humanidade, para a humanidade, numa situação em que você retira o político, que você retira o pensamento do professor, você está retirando uma parte importante dele”.

Para Santoro Franco, as escolas públicas tornaram-se “espaços extremamente áridos”, localizadas em locais menos prestigiados das cidades, o que também se reflete em sua valoração: “À medida que essas escolas foram ficando totalmente deterioradas, a gente vê inclusive escolas em *containers*, [...] logicamente isso mexe com a subjetividade social”.

Ao se referir ao momento pandêmico atual, a educadora entende que ele “tirou um pouco esta invisibilidade da importância do papel do professor”, já que:

está trazendo à tona [...] a complexidade desse papel. Essa formação é muito complexa e, portanto, ela [...] tem que ser uma formação completa. Eu acho que isso daí a gente tem procurado simplificar demais. Há professores formados em cursos à distância em dois anos. Então esse é o pressuposto de que o que se faz ali é uma coisa banal, que pode se fazer à distância (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Compreendendo que os professores são referenciais intelectuais, morais e estéticos, José Carlos Libâneo os qualifica como “representantes dessa cultura social e historicamente constituída”. Devido a isso, Libâneo afirma: “Eu dou mesmo autoridade aos professores, só que eu vou dizer também que faz parte dessa autoridade dos professores atuar no processo educativo, na forma como a intervenção pedagógica [se dá]”.

O educador paulista, concordando com o que é apontado acima por Moreira (2016), reitera que “há muito tempo a sociedade como um todo vem perdendo determinados referenciais”, o que implica prejuízos para o reconhecimento da autoridade docente.

[...] como é que nós vamos restaurar a autoridade dos professores? [...] Eu acho isso extremamente difícil, porque os professores deste país, especialmente os professores das escolas públicas, lutam cotidianamente pela sua sobrevivência. [...] mas aí eu digo: professores, professores resistam. [...] gente não façam nada sozinhos, façam isso coletivamente, se juntem a outras instâncias. Mas aí, as

outras instâncias, como os sindicatos foram demolidos do seu *status* [...]. Então a autoridade dos professores está arrefecida (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

Frente às dificuldades por que passa a atividade docente, o educador testemunha:

Qual é a minha luta? A minha luta de militante e de intelectual no campo da educação, eu trabalho no meu texto, nos meus artigos, nas minhas palestras, o entendimento de que o professor precisa formular consciência, eu vou chamar teórica, uma consciência teórica acerca do seu trabalho (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

As percepções dos especialistas em educação são convergentes e estabelecem interface, preservadas as especificidades das atividades, com vários apontamentos dos especialistas em comunicação/jornalismo. As ênfases das manifestações de Santoro Franco e Libâneo concentraram-se nas referências à perda do *status* profissional como herança da ditadura no país, a precariedade e quase invisibilidade do fazer docente, as formações muitas vezes precárias e, por fim, as dificuldades para a restauração de sua referencialidade.

#### 4.2.3.1.3 Autoridade atribuída/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação

Cinco interlocutores dessa categoria se manifestaram sobre a questão da autoridade jornalística e docente. De modo inicial, Rosa Maria Fischer alude ao historiador marxista britânico Eric Hobsbawn, para dizer que no início do século XX, no mundo ocidental, houve um deslocamento, “uma transformação na construção da figura que sabe”. Desse modo, “[...] a partir de um certo momento, não é mais o mais velho que sabe. Não é mais aquele pajé, aquele avô, bisavô, aquela figura antiga que detinha uma certa sabedoria”.

Com essa mudança, o domínio do saber e, por consequência, da autoridade, de acordo com Fischer, tem seu protagonista alterado: ele passa a ser o jovem e “isso se tornou mais grave ou acentuou-se com a figura da infância, a figura da infância que sabe, da infância poderosa”. Decorre daí “a necessidade de novas estratégias para os comunicadores e para os professores”, pois esses agentes “não [devem] ter medo de mostrar a sua autoridade, não ter medo de mostrar as suas escolhas” (R. B. F., em entrevista à autora, 2020).

José Luiz Braga comenta que, em relação a ambas as profissões e sua autoridade, é possível observar “uma certa correlação no sentido macrossocial”. Avançando em seu raciocínio, ele indica que “uma sociedade que valoriza e que reconhece a autoridade do professor [...] tende a também dar mais valor para a informação jornalística”. Nesse sentido, “um dos problemas da sociedade brasileira [...] é ao mesmo tempo [...] que valorizamos pouco

a educação, valorizamos insuficientemente a informação jornalística, no sentido da relevante informação jornalística”. Entendendo que esses dois pontos avançam em conjunto, de modo paralelo, e também se reforçam mutuamente, o professor e pesquisador da Unisinos reitera que “uma sociedade que dá valor à educação, dá valor ao processo informativo de atualidade”, algo que “[...] não temos tido neste Brasil” (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Para tratar de autoridade, Ângela Both Chagas alude ao patrono da educação brasileira:

O Paulo Freire trabalha muito sobre isso também. [...] ele fala muito dessa questão [...] que o professor tem que ter autoridade. Autoridade é muito importante na sala de aula, mas autoridade nunca pode ser confundida com autoritarismo, que é impor a sua visão, impor a sua forma de trabalhar (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Chagas aborda a mitologia e a desvalorização das duas profissões, destacando que no meio social se fala no professor, inclusive nos jornais, “como aquela pessoa que foi vocacionada para aquilo e esse é um discurso que precisa ser superado”, pois “o professor é um profissional [...] que estudou vários anos, que teve que ler muito, teve que se preparar, teve uma série de atividades práticas de estágio para chegar numa sala de aula e ser um mediador desses conhecimentos junto com seus alunos”.

Ao comentar que o “Brasil é um dos países que menos remunera os seus professores”, ela indica que isso também impacta na “valorização da sociedade como um todo [acerca] desse profissional”. Por fim, Chagas declara:

Acho que as duas [profissões] vão, mais ou menos, no mesmo sentido e na questão da desvalorização da remuneração também [...] tem se agravado cada vez mais a precarização das condições de trabalho, cada vez mais contratos temporários, essa pejotização do trabalho dos jornalistas (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Fazendo referência ao baixo prestígio social tanto da profissão jornalística quanto da docente, Rodrigo P. Ratier recupera a discussão em torno da mitologia e dos estereótipos que as cercam. No jornalismo, por exemplo, ele cita o mito do jornalista herói, ao estilo Clark Kent, e também dos *paparazzi*, que vendem informação por dinheiro. De outra parte, no Brasil, quanto aos professores, de acordo com Ratier, se tem a ideia de que:

[...] era um profissional muito respeitado, quando a escola era para poucos, nos anos 50, 60. Então sempre tem essa mitologia de que a escola era boa e, por conseguinte, o professor era aquele professor rígido, que era respeitado e que isso é que seria bom, [o] que é uma mitologia. O professor era mais respeitado, mas porque a escola era para poucas pessoas, você não tinha amplas camadas sociais, você não tinha classe lotada com 50 alunos, você não tinha três turnos de ensino, você não tinha comunidades, grupos sociais que são mais desafiantes mesmo e precisam estar na escola. Mas

... você tinha já as camadas mais doces ali, era mais simples realmente, você dentro de uma ideia de adestramento para escola (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Em síntese, Ratier entende que antes “era mais simples ser professor”. Ainda de acordo com ele, com o passar do tempo, “os salários foram sendo achatados, as formações foram se aligeirando, as pessoas passaram a não querer ser professor”, o que acabou fortalecendo “essa imagem do professor como uma pessoa pouco valorizada socialmente”.

Quanto ao jornalismo, o professor paulista considera que “ele vem também num momento de desgaste, de desprestígio enquanto profissão, sobretudo pela revolução tecnológica. Então vai ficando cada vez mais raro você ser jornalista, você vai vendo jornalistas dos dois lados do balcão”, trabalhando na área de assessoria, por exemplo. Essas “são coisas que vão minando um pouco a profissionalidade e vão tirando um pouco [...] esse compromisso realmente com os preceitos do jornalismo”. Além desses fatores, Ratier alude a um ponto estrutural de ambas as atividades:

[...] todo mundo acha que é um pouco jornalista e um pouco professor. [...] A barreira de entrada para você ser professor é um diploma, mas informalmente, todo mundo é professor e a barreira de entrada para você ser jornalista hoje em dia é nula [...]. Eu acho que tem um pouco isso que é intrínseco às profissões: são profissões pouco codificadas e isso também leva ao desprestígio (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Isabel Colucci Coelho é mais uma entrevistada a destacar a desvalorização das duas profissões quanto à sua autoridade. Para ela, a “deslegitimação da figura do professor que é histórica [...] se traduz desde a falta de política pública, da precarização extrema da profissão”. Nesse aspecto, “parece que a educação é algo que você faz com qualquer coisa e se você não tem salário, você faz por amor”, além da particularidade de “ser também uma profissão de mulheres”. Coelho vincula a depreciação da autoridade docente a uma questão de gênero, “de ver [a atividade] como uma segunda maternagem, e não como uma profissão”.<sup>97</sup>

Ainda para a jornalista e educadora da UFSC, ambas as atividades têm sido vítimas de um movimento de “contestação do saber instituído”, quando “o professor passa a ser visto não só como alguém desvalorizado, mas também como um inimigo. Inimigo que vai desvirtuar a criança” em termos políticos e até mesmo sexuais. No caso do jornalismo, hoje, o profissional “vira o mentiroso, o inimigo da nação ou que impede o progresso”.

---

<sup>97</sup> No caso do jornalismo, que também é majoritariamente exercido por mulheres, nota-se que em termos salariais são os jornalistas homens que recebem os maiores proventos.

As partir das percepções sobre a autoridade de jornalistas e docentes por parte dos especialistas em comunicação/jornalismo e educação ouvidos, pode-se inferir que, em termos contextuais, um ponto destacado por Rosa Maria Fischer se refere às transformações por que passa a sociedade e seus efeitos sobre a atribuição de autoridade a jornalistas e docentes. Segundo a educadora, desde o século XX há um deslocamento, “uma transformação na construção da figura que sabe” (R. M. F., em entrevista à autora, 2020). Essa mudança estaria surtindo efeitos sobre a estabilidade do reconhecimento da autoridade em ambas as profissões, ponto destacado por Moreira (2016) na parte inicial do subcapítulo.

José Luiz Braga, por sua vez, aponta a existência de uma “correlação no sentido macrossocial” entre as atividades docente e jornalística no que tange à autoridade. Em sua compreensão, no contexto brasileiro, ambas as áreas enfrentam problemas similares: “ao mesmo tempo em que valorizamos pouco a educação, valorizamos insuficientemente a informação jornalística” (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

As considerações de Ângela Both Chagas, Isabel Colucci Coelho e Rodrigo P. Ratier confluem para três pontos de interseção: 1) a existência de mitos em torno das profissões, 2) sua desvalorização social e financeira, e 3) os efeitos da polarização ideológica sobre as atividades que seus profissionais exercem. A partir da conjugação das manifestações dos entrevistados, depreende-se que esses três vértices, derivados dos aspectos referidos por Bueno Fischer e Braga, ilustram o intrincado cenário em que orbita a atribuição de autoridade às práticas jornalísticas e docentes na atualidade.

#### *4.2.3.2 Síntese das percepções sobre a autoridade atribuída*

Aproximar a discussão em torno do conceito de autoridade das atividades realizadas por jornalistas e educadores permitiu indicar que em mais esse tema há traços substantivos de identidade compartilhada entre esses dois modos de fazer-saber. Como se observou antes em relação ao contrato comunicativo e aos sistemas peritos, quanto à questão da autoridade atribuída a jornalistas e professores, as dimensões da confiança e da legitimidade também receberam destaque, sendo fatores centrais para esse atributo se estabelecer.

Ao se integrar as perspectivas teóricas com as percepções dos interlocutores, é possível reconhecer que a imputação de autoridade, seja jornalística, seja docente, participa da conformação das identidades desses profissionais, o que surte efeitos sobre a composição de suas próprias memórias. Além desse ponto em comum, outros três fatores inerentes a essas

atividades foram pontuados pelos entrevistados: a mitologia acerca da profissão, a assimetria de posições entre seus agentes e, por fim, a formação profissional específica. Uma síntese sobre cada um desses fatores é apresentada a seguir.

Com origens distintas, a ideia de autoridade envolvendo essas profissões se alicerça em ideias preconcebidas e, por vezes, estereotipadas acerca do que sejam os seus fazeres. No caso dos jornalistas, já foi bastante comum que se atribuísse autoridade aos profissionais que figuravam como “heróis” em torno de causas de interesse do público; isso lhes conferia prestígio social e retroalimentava sua relevância no imaginário social. Hoje, no entanto, essa relevância tem sido constantemente interrogada ou suspensa por parte do público. Na visão de Lins da Silva, os jornais foram piorando, sem superar vícios da rotina ao mesmo tempo em que “as pessoas [público] foram se considerando mais capazes de descobrir os fatos por conta própria, desconfiando mais do jornalismo” (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020). Essa indicação fortalece a ótica de declínio da autoridade eventualmente imputada à profissão.

No caso do ensino formal, a ideia perpetuada de que o ensino seria uma vocação, um sacerdócio ou uma segunda maternagem pressiona para o não reconhecimento da autoridade docente. Ao indicar que muitas vezes o professor é visto como “aquela pessoa que foi vocacionada para aquilo”, Ângela Both Chagas (em entrevista à autora, 2021) revela que essa pode ser uma estratégia de apagamento dessa profissionalidade – algo exposto por Marcia Benetti, que mencionou a fragilização das profissões que envolvem atividades intelectuais. De outra parte, Isabel Colucci Coelho assevera que o fato de a docência ser vista como uma espécie de “segunda maternagem”, exercida majoritariamente por mulheres, faz com que seu valor e reconhecimento sejam depreciados frente a outras atividades profissionais. Acrescenta-se a essa composição a própria perda do *status* profissional docente, herança do período ditatorial no país, ponto destacado por Libâneo e Santoro Franco.

Quanto à assimetria de posições ocupadas por esses profissionais, ela está presente em ambas as atividades, mas com contornos específicos. No caso do jornalista, é esperado que ele tenha acesso a um conjunto de dados e informações maior que o disponível ao público, motivo pelo qual também deve-se atentar para questões deontológicas e, até mesmo, de segurança pessoal. Quase que naturalmente, essa posição privilegiada, necessária para o exercício de sua atividade, coloca o profissional da informação em um patamar hierárquico mais elevado que o do público, fortalecendo, desde que atendidos os preceitos da confiança e da legitimidade, a ideia de autoridade em torno do fazer jornalístico.



Ao analisar a assimetria de posições sob o prisma da autoridade docente, Rodrigo P. Ratier (em entrevista à autora, 2020) propõe que o professor já foi “um profissional muito respeitado, quando a escola era para poucos” e as ações docentes pautavam-se pela imposição (autoritarismo) em vez do diálogo. Hoje, apesar de a autoridade ser algo necessário ao fazer docente, sua compreensão vem sendo distorcida. Para Jorge K. Ijuim (em entrevista à autora, 2020), o que se identifica no contexto escolar são “exageros” e “desrespeito” aos profissionais da educação, o que igualmente impacta em seu *ethos* profissional e seu reconhecimento.

Caracterizadas ainda, por Ratier, como “pouco codificadas”, pois “todo mundo acha que é um pouco jornalista e um pouco professor” (R. P. R., em entrevista à autora, 2020), ambas as profissões passam por um momento de instabilidade, sendo que com relativa frequência a “crise do jornalismo” e a “crise da educação” são evocadas nos mais diferentes espaços sociais. Se, como propõe Bucci, “[...] uma série de políticas de [má] remuneração conseguiram destruir o lugar do professor”, até hoje “não houve recuperação nessa matéria, [e] isso mostra o lugar que a nossa sociedade atribui à educação (E. B., em entrevista à autora, 2020). No mesmo sentido, mas a partir de outro ângulo, Braga argumenta que “uma sociedade que dá valor à educação, dá valor ao processo informativo de atualidade”, e isso é algo que “[...] não temos tido neste Brasil” (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Os pontos centrais da síntese das percepções sobre autoridade são apresentados na tabela abaixo, que igualmente permite seu cotejamento.

Quadro 11 – Autoridade atribuída

VARIÁVEIS OBSERVADAS	JORNALISMO	ENSINO FORMAL
Mitologia acerca da profissão	Herói ou <i>paparazzi</i>	Docência como vocação/sacerdócio e/ou segunda maternagem
Assimetria de posições entre os agentes	Questionada e colocada sob suspeita	Questionada e colocada sob suspeita
Formação profissional específica	Pouco codificada, com desvalorização social e financeira	Pouco codificada, com desvalorização social e financeira

Fonte: produzido pela autora (2021).

Ao abordar o desenvolvimento da sociedade ocidental, Moreira (2016) tematiza as transformações acentuadas que nela têm ocorrido, com destaque para os movimentos que

buscam maior igualdade de direitos e democracia, algo que se entende como absolutamente legítimo. Em decorrência disso, no entanto, o reconhecimento de diferentes “autoridades” tem sido fragilizado e igualmente parece haver ausência de referências às quais os sujeitos possam recorrer para suas próprias tomadas de posição.

Contribuem para isso as mudanças experimentadas pela sociedade no contexto contemporâneo e o “deslocamento” da figura que sabe para outros entes sociais, como referido por Bueno Fischer. O capital simbólico de que trata Bourdieu (1997) parece arrefecer diante dos questionamentos postos em cena e, na falta de estabilidade aí presente, vozes dissonantes ecoam de modo intempestivo. Em se tratando da autoridade que se pode vincular ao jornalismo e ao ensino formal, apesar de pertinentes quando adequadamente exercidas, ambas parecem estar sob contestação.

#### **4.2.4 Dispositivos e formatos – definições conceituais**

A socialização de conhecimentos se dá por meio das trocas estabelecidas entre sujeitos. Nesse contexto, as relações entre interlocutores, tanto na esfera do jornalismo quanto na do ensino formal, são marcadas e condicionadas pelos dispositivos e formatos por meio dos quais informações e conhecimentos são colocados em circulação. É por meio desses diferentes recursos que os meios de comunicação e o ensino formal operam lógicas discursivas que produzem sentidos junto a públicos e educandos.

Antes de se avançar nesse ponto, é oportuno recuperar que, quando trata do contrato comunicativo, Charaudeau (2013) propõe que os dispositivos são um dos elementos que o integram. Apesar de ser reconhecida a importância do constructo proposto pelo autor, nesta pesquisa optou-se por investir na discussão acerca de dispositivos (e formatos) de modo específico, como categoria de análise, desvinculada de eventuais aproximações com a proposta do linguista francês, pois entende-se que desse modo a perspectiva comparativa pode ser mais facilmente identificada nos contextos do jornalismo e do ensino formal.

Evidenciado esse aspecto, cabe indicar que, a exemplo do entendimento de Patrícia Silveira (2014, p. 253), há nesta pesquisa a compreensão dos “[...] media como agentes de socialização com relevância para a formação da criança [e também de jovens e adultos], olhando-os como mecanismos que permitem o acesso a aspetos diversificados da realidade e a ampliação de um conjunto de saberes”. Desse modo, os dispositivos do jornalismo são os suportes por meio dos quais suas produções são veiculadas (rádio, TV, imprensa, internet) e os

formatos são as configurações que delineiam o perfil dos conteúdos noticiosos. Quanto às práticas educativas do ensino formal, os dispositivos são os instrumentos inerentes ao ambiente escolar (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, materiais didáticos) e o modo como esses recursos serão utilizados nas aulas é que caracterizará seus formatos. A rigor, é nesses espaços e com esses meios que acontecem as trocas comunicativas e as rotinas de socialização de conhecimentos entre jornalistas e públicos e entre professores e estudantes.

As relações formadas nesses espaços são intermediadas por jornalistas e educadores, sendo arrançadas de acordo com as intencionalidades de cada agente. No caso da educação formal, seus objetivos são definidos de acordo com determinações legais prévias e pactuadas em currículos, projetos político-pedagógicos e, especialmente, por meio de intercâmbios e acordos próprios ao ambiente escolar (a exemplo dos contratos didático e pedagógico antes referidos). Filatro e Cairo (2015, p. 21) explicam que “um objetivo educacional pode ser entendido como a descrição de um resultado que se deseja que os alunos sejam capazes de exibir ao final de uma situação didática”.

De acordo com Libâneo (2002, p. 5), a didática “é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa”. Assim, depreende-se que “boa parte do planejamento dessa ação didática consiste em especificar claramente quais são os resultados esperados. A partir daí, são definidas estratégias para alcançá-los e, em seguida, avalia-se se os objetivos propostos foram realmente atingidos”.

O jornalismo tem diferentes objetivos, destacando-se talvez o mais elementar deles: levar ao conhecimento do público informações atualizadas sobre as mais variadas pautas presentes na realidade social. Tal mediação, mesmo que atravessada por elementos de várias ordens, ocorre de maneira bastante característica: a informação é “buscada” pelo jornalista, que a “transforma/empacota” em notícia, reportagem, nota; esta será ajustada a um determinado formato e disponibilizada ao público por intermédio de algum suporte. A relação entre os polos dessa troca comunicativa é habitualmente virtual (simulada) e indireta, uma vez que as construções noticiosas podem ser apreendidas e/ou consumidas – quase que exclusivamente – por meio de diferentes dispositivos midiáticos.

Há dispositivos pedagógicos em diferentes espaços, eles não são exclusivos às instituições formais de ensino. Como evidenciado anteriormente, o que caracteriza o pedagógico é justamente a direção de sentido por ele ou por intermédio dele acionada. Assim,

identifica-se o que Fischer (1997, p. 61-62) denomina de “pedagogização da mídia”, com o “deslocamento de algumas funções básicas [...] que gradativamente deixam seus lugares de origem [...] para serem exercidas de um outro modo, através da ação permanente dos meios de comunicação”. Esse processo é construído a partir de uma série de elementos organizados, talvez não necessariamente com um fim pedagógico previamente estabelecido, mas que acabam confluindo para um direcionamento ao apresentarem uma sintaxe específica. Tal composição é observada na “estruturação de texto, seleção e encadeamento de imagens, sons, pausas, palavras, trilha sonora e assim por diante” (FISCHER, 1997, p. 63).

Ao se referir ao chamado dispositivo pedagógico, Fischer (1997, p. 63) busca associá-lo “a outras teorias mais diretamente dirigidas à compreensão dos processos de comunicação e informação”. A autora tematiza os “processos pedagógico-comunicacionais” identificáveis especificamente no dispositivo televisão. Entendendo que atributos pedagógicos estão presentes e são mobilizados por meio das diversas práticas jornalísticas, neste estudo consideram-se, para além da TV, outros dispositivos. A própria Fischer reconhece tal possibilidade:

Como foi possível verificar através da análise de programas de TV e textos de revistas e jornais, destinados a adolescentes, as diversas modalidades enunciativas (tipos e gêneros específicos de enunciação audiovisual) dos diferentes meios e produtos de comunicação e informação – televisão, jornal, revistas, peças publicitárias – parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica (FISCHER, 1997, p. 61).

Ainda que não seja seu único objetivo e tendo uma natureza diversa da do ensino formal, o jornalismo também produz informações com potencial para gerar conhecimentos, seja na vida social cotidiana, seja como recurso facilitador de aprendizagens na escola (NAGAMINI; ALMEIDA; LUZ-CARVALHO, 2021). Fischer (1997, p. 66) sugere que “ao lado de uma função objetiva de informar [...] haveria na mídia [e no jornalismo] uma função explícita e implícita de ‘formá-los’ [os públicos]”, o que ocorre por meio de produções jornalísticas veiculadas em diferentes dispositivos. Também de acordo com Adilson Citelli (2006, p. 41-42), “o discurso jornalístico permite estratégias de persuasão e compreensão diversificadas [às] da tradição escolar e possibilita novas leituras, alternativas de escrita e construções discursivas”. Bento Duarte da Silva, por sua vez, afirma que “a ausência de um plano curricular e pedagógico não anula a potencialidade educativa da comunicação”, pois a

simples conversa e a interação entre os agentes das trocas comunicativas “podem gerar efeitos educativos”. Além disso, o autor português reconhece ser “necessário assinalar que qualquer acto educativo, por mais estruturado que esteja, é atravessado por pistas da comunicação educativa informal” (SILVA, 2000, p. 697, grifo no original).

Alfredo Eurico Vizeu Pereira Jr. (2006, p. 34, grifo no original) pontua que “os jornalistas, de uma maneira geral, têm uma preocupação *didática* com relação à audiência. Isso é trabalhado desde os tempos da universidade até o dia a dia da redação”. Esse cuidado vincula-se a uma busca dos profissionais por produzirem textos “de uma forma acessível” (PEREIRA Jr., 2006, p. 28) aos públicos, facilitando a compreensão das notícias.

Definidas por Pereira Jr. como “operações didáticas” do jornalismo, esse exercício de tornar mais facilmente compreensíveis à audiência as notícias faz com que “nas suas práticas diárias” o profissional da informação se coloque “como um *professor* a explicar determinados fatos à audiência, idealizada e presentificada nos textos como alguém que não sabe” (PEREIRA Jr., 2006, p. 35, grifo no original)<sup>98</sup>. Como o público que consome jornalismo é heterogêneo, cogita-se que a incorporação dessas operações didáticas pelos jornalistas decorra da busca por equilibrar ou aproximar os conhecimentos do experto, do homem da rua e do cidadão que procura estar bem informado, nos termos propostos por Schutz (1979, p. 234-235) e referidos no segundo capítulo da tese. Tal ação também acontece na sala de aula.

Ao tratarem do currículo escolar, Filatro e Cairo (2015, p. 14) indicam que, “ao longo dos tempos, a literatura especializada tem registrado várias teorias sobre o currículo, mantendo, porém, a questão central de identificar o que deve ser ensinado e aprendido”. Como apontado no capítulo 3, a definição do currículo contém as marcas das “forças dominantes em determinado contexto histórico, social e político”. Assim, “a decisão de selecionar, a partir de um repertório cultural muito amplo, o que deve ser objeto de estudo em um curso, um programa, uma disciplina, não é aleatória” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 14). Nesse sentido, os conteúdos socializados no contexto escolar se assemelham à produção noticiosa, a qual prima, por via de regra, pelas informações consideradas as mais relevantes no meio social e é atravessada por fatores de ordem editorial e comercial que também exercem efeitos sobre seu produto final.

Sobre o currículo escolar, que é previamente organizado e tem conteúdos formais distribuídos em componentes curriculares que progridem em complexidade conforme a

---

<sup>98</sup> Referindo-se ao *Manual de telejornalismo da Rede Globo de Televisão*, o autor sublinha que suas instruções preconizam que o texto jornalístico “assume[a] um ar professoral ao explicar como o telespectador, a audiência deve ser tratada” (PEREIRA Jr., 2006, p. 34, grifos no original) pelo jornalismo, sempre sendo feito uso de “uma linguagem coloquial e correta”.

seriação escolar, Fischer (2002, p. 153) entende que ele “é um dispositivo bem mais amplo do que a grade sequencial de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino”. A educadora defende que a “a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares” (FISCHER, 2002, p. 153). Também para Silva e Caldas, “na integração curricular, os *media* funcionam como mediador[es] das relações que se estabelecem entre a realidade sociocultural e o indivíduo”, o que significa que também as mídias noticiosas estabelecem correlações nesse contexto e participam de sua composição. Isso é algo que se observa com a utilização desses mecanismos como facilitadores de aprendizagem, mas para além dessa camada outro paralelismo é igualmente pertinente: seus modos de fazer conhecer.

Nessa perspectiva, a dimensão pedagógica da produção de conteúdos abrange basicamente o **planejamento** educacional, desdobrado no **desenvolvimento de conteúdos** e na **orientação a atividades de aprendizagem** e **avaliação**, tendo em vista um público-alvo bem conhecido e uma organização curricular previamente definida (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 37, grifos meus).

Ao transpor essas dimensões para o jornalismo, tem-se que o seu **planejamento** ocorre nas reuniões de pauta, o **desenvolvimento dos conteúdos** se dá ao longo do trabalho de pesquisa, apuração, reportagem, a **orientação** se manifesta pela maneira como notícias, reportagens e entrevistas são conduzidas, montadas e editadas (o que lhes confere direção de sentido). Apenas a perspectiva da **avaliação** não é plenamente contemplada nesse exercício, pois o modo como as produções jornalísticas serão recebidas, apreendidas e/ou apropriadas pelo público transita no campo das hipóteses, não sendo clara e definitivamente delineada.

Um importante recurso utilizado para a aprendizagem no ensino formal são as sequências didáticas; elas encadeiam as atividades dos componentes curriculares e propõem um ordenamento para os temas em estudo. Para Filatro e Cairo (2015, p. 28), “a sequência na qual os conteúdos são apresentados influenciará tanto a compreensão dos tópicos quanto as relações existentes entre eles”. Os materiais didático-pedagógicos auxiliam no desenvolvimento da sequência e ajudam a estruturar o contexto de ensino-aprendizagem. Segundo as recém-referidas autoras, são as teorias “da elaboração” e “da flexibilidade cognitiva” as estratégias utilizadas por professores para tematizar os conteúdos: “para domínios bem estruturados,

aplicamos [...] a teoria da elaboração. E, para domínios complexos, pouco ou mal estruturados, a teoria da flexibilidade cognitiva<sup>99</sup>” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 31).

As dimensões acima referidas podem ser contrastadas com os formatos por meio dos quais os materiais jornalísticos são construídos. Adotando algumas características comuns, mas com uma configuração bastante diversa, no jornalismo os formatos costumam tentar responder às clássicas perguntas do *lead* noticioso, porém não se restringem a elas. Há inúmeras situações em que essas dimensões são extrapoladas na construção do texto jornalístico, que não se apresenta de modo linear e, mesmo assim, é capaz de ser compreendido pelo público. Há distintos níveis de complexidade quanto às suas produções e também diferentes segmentos de público. Assim, ao se utilizar das três matrizes essenciais para a estruturação do pensamento e da linguagem, o jornalismo e o ensino formal compartilham mais uma afinidade, sendo que “toda linguagem se materializa em um suporte, uma mídia” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 72).

As matrizes de linguagem – sonora, visual e verbal – são assim materializadas e difundidas nos chamados canais de comunicação. De acordo com o esquema clássico da comunicação de Jakobson, os canais são formados por suportes e serviços. O **suporte** é entendido como um objeto físico ou virtual, com um formato específico, que serve para fixar e exibir uma mensagem – uma definição que corresponde ao que entendemos **mídias**. Os serviços são o veículo para comunicar a mensagem, ou seja, aquilo que entendemos por **tecnologias** (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 72, grifos no original).

Os formatos são, portanto, os “diferentes ‘moldes concretos’ de produção”. É por meio deles que os gêneros educativos e também os jornalísticos são apresentados. Como explicam Filatro e Cairo, “formatos típicos do gênero didático ou instrucional, voltados especificamente ao processo de ensino-aprendizagem, são as sequências didáticas, os roteiros de estudo, os estudos de caso, as questões de prova e os manuais para docentes, entre outros”. Na sequência de sua ponderação, as autoras registram que, “no gênero jornalístico ou documental, que visa a comunicar fatos e eventos, podemos citar noticiários, entrevistas, documentários, boletins, editoriais e debates (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 71) como formatos de uso regular. Evidencia-se assim as regularidades e conformidades entre ambas as áreas quanto a dispositivos e formatos, pontos que serão tematizados, em seguida, pelos especialistas entrevistados para esta pesquisa.

---

<sup>99</sup> Conforme Filatro e Cairo (2015, p. 32), a flexibilidade cognitiva se refere à “capacidade de uma pessoa reestruturar seus conhecimentos para resolver uma situação ou um problema novo. A flexibilidade cognitiva resulta não só do modo como o conhecimento é representado (por múltiplas dimensões conceituais e múltiplas travessias da paisagem), mas também da análise de muitos casos”.

#### 4.2.4.1 *Percepções dos entrevistados sobre dispositivos e formatos*

A discussão sobre o uso de dispositivos e formatos nos ambientes do ensino formal e do jornalismo é objeto das manifestações apresentadas a seguir. Uma vez mais, o encadeamento de suas falas começa pelos especialistas em comunicação/jornalismo. É importante indicar que, em suas manifestações, a maioria dos especialistas se refere àquilo para que o jornalismo “deve” atender ao apresentar as notícias, num sentido de se tornar compreensível junto ao público, e não necessariamente para a questão dos formatos e dispositivos.

##### 4.2.4.1.1 Dispositivos e formatos/Especialistas em comunicação/jornalismo

Carlos Eduardo Lins da Silva visualiza uma acentuada homologia em relação ao uso de dispositivos e formatos quanto às práticas de jornalistas e professores. Ao explicitar seu entendimento sobre o que diferencia a busca por se tornar compreensível por parte desses profissionais, Lins da Silva indica:

[...] acho que aí a similaridade entre o professor e o jornalista é muito grande. Eu acho que os dois têm que expressar o conteúdo que eles querem transmitir de uma forma que seja fácil de ser apreendida pelo seu público, o qual ele tem que conhecer bem e que seja transmitida de uma forma que o público possa utilizar aquele conhecimento, memorizar aquele conhecimento e instrumentalizar aquele conhecimento quando a oportunidade aparecer. Acho que, sob esse aspecto, há poucas diferenças entre o professor e o jornalista (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Marcia Benetti, de modo a complementar o que Lins da Silva sugere, faz referência à necessidade de haver clareza para que se seja bem compreendido em ambas as atividades: “em termos de conhecimento, o conhecimento ele só vai se reproduzir, passar adiante, se as pessoas entenderem as suas bases, o seu básico”. A pesquisadora explica que “ser claro não é ser simples; é, talvez, ser simples no sentido de tirar tudo que não importa e deixar aquilo que importa. Eu acho que é fundamental. Fundamental porque senão o conhecimento não é replicado” (M. B., em entrevista à autora, 2020). De seu ponto de vista, Benetti entende a didática como elementar em muitas situações:

Como é que eu vou fazer uma criança entender uma coisa complexa como a física, como a astronomia? [...] Como é que eu vou fazer um leitor entender como é que vai funcionar o tal do Pix? [...] Eu tenho que ser claro, eu tenho que ser didático até – acho que didático em algumas situações é fundamental. O que fazer, como é que tu orientas alguém: “olha, tem isso, como fazer, como agir, qual é o risco, qual não é” (M. B., em entrevista à autora, 2020).



Benetti indica também que a exemplificação é uma ferramenta auxiliar importante nesse processo, pois quem recebe a informação, seja o público amplo, seja o estudante, “[...] consegue materializar. E tu vais entendendo, internalizando aqueles conceitos e, daqui a pouco, tu dizes: ‘Puxa, entendi!’ – Tá, agora, então, me explica. Bom, aí é outro processo. Agora tem que pensar como explicar” (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Virgínia Fonseca considera que “tem um certo didatismo aí, uma preocupação [...] para tornar a notícia mais compreensível. Eu observo muito a cada vez maior utilização de gráficos, de linhas para mostrar”. A pesquisadora observa que isso ocorre “em todas as plataformas [...] desde o impresso até o jornalismo na internet e passando pela televisão e pelo rádio”. No comparativo com o ensino formal, Fonseca visualiza uma relativa similaridade, entre dispositivos e formatos, no jornalismo e no ensino formal, mas reitera que não são a mesma coisa:

[...] acho que não são os mesmos recursos didáticos da sala de aula, embora eles possam ter proximidade, possam ter até convergências, mas eu acho que é o desenvolvimento ou a ampliação das possibilidades da linguagem jornalística de melhorar a sua comunicação com o público (V. F., em entrevista à autora, 2020).

Questionado sobre dispositivos e formatos, Eugênio Bucci (que trata exclusivamente do jornalismo) pensa não apenas no seu uso, mas na necessidade de também desafiar o público. O professor da ECA-USP assevera que “[o jornalismo] transforma o repertório, ele tem que transformar, não é para educar, mas ele tem que transformar para poder convocar aquelas pessoas para o diálogo. [...] ele tem que puxar, não pode ser só fácil e confortável”. Bucci declara que o jornalismo não pode se render às limitações de repertório do público: “Às vezes essa obsessão para que uma coisa seja lida com facilidade ou entendida com facilidade leva o jornalista a tornar artificialmente simples temas que são verdadeiramente complexos”, o que, em sua leitura, é “mau jornalismo”.

Crítico à ideia de simplificação, o professor paulista reconhece que “existe um esforço genuíno e meritório de explicação de assuntos complexos” no jornalismo, mas pondera:

O jornalismo envolve, sim, falar palavra difícil e depois tentar explicar, mas ele puxa, ele desafia. O jornalismo não é um passatempo, dá trabalho, dá trabalho para o leitor, para o espectador. É preciso convocar as pessoas para que elas se engajem num processo, não para que elas usufruam de um espetáculo agradável, são coisas diferentes (E. B., em entrevista à autora, 2020).

Com perspectiva aproximada, Jorge K. Ijuim alude à necessidade de, a partir dos produtos jornalísticos, se buscar que o fluxo da comunicação e não apenas de transmissão seja efetivo. Para o professor da UFSC, “enquanto esse emissor não decodifica e eventualmente responde de alguma maneira, tem alguma reação, portanto esse receptor se torna [também] um emissor, esse fluxo de comunicação não se completou”. Sobre a compreensão das notícias, ele entende que desde a produção o jornalista precisa saber que a matéria “não pode ser uma coisa unilateral, eu tenho que pensar na compreensão. Então é fundamental eu pensar em todas as formas possíveis de que essa comunicação seja efetiva”.

Ijuim recupera ainda que nos próprios manuais de redação jornalísticos se trata da busca por didatismo e que “o próprio processo de reportagem já supõe que nós temos que ser didáticos”. Ao mesmo tempo, ele evidencia que os recursos são importantes, mas nem sempre ajudam: “infográfico vai ajudar, é adequado para ajudar? Sim ou não. Tabela vai ajudar ou vai atrapalhar? Há situações que atrapalha” (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Se até esse ponto as manifestações dos entrevistados destacaram questões de ordem mais geral sobre o uso de dispositivos e formatos, a partir daqui as falas dos especialistas se voltam para a aplicação desses recursos. Sônia Virgínia Moreira também destaca a necessidade de compreensão dos materiais jornalísticos e declara que “os recursos gráficos, de uma maneira geral, são fundamentais e ajudam, exatamente nisso, nessa compreensão daquilo que está se tentando passar ou relatar”.

Pensando nos dias atuais e na “geração digital”, ela postula que “essa menina, moçada que está hoje nos cursos de jornalismo, que está nas escolas, eles já vêm com outros contratos de leitura. A vida deles tem uma referência que é muito mais baseada nisso, em dispositivos diferentes, em tipos de acessibilidade diferente”. Sendo assim, “não existe um suporte que seja o melhor, existem os vários suportes que vão ajudar no ensino e também na prática jornalística. O rádio é um exemplo claro disso” (S. V. M., em entrevista à autora, 2020).

Destacando a necessidade de o jornalismo comunicar para diferentes perfis de público, Fabiana Moraes sustenta: “a gente precisa [questionar], como é que eu estou falando com as pessoas? E aí eu acho que os recursos são, sim, bastante importantes e que agora eles estão mais disponíveis”. A professora da UFPE aponta a relevância de se pensar nas diferentes linguagens utilizadas no jornalismo para informar e afirma que “recursos visuais [...] estão atrelados ao jornalismo, ao design – não é à toa que há o sucesso de uma ideia de jornalismo de dados” (F. M., em entrevista à autora, 2020).

Considerando o cenário de digitalização cada vez mais presente no jornalismo, Caio Túlio Costa revela que tanto o jornalismo de dados quanto sua “capacidade de leitura, de análise de dados, da busca de dados para explicar determinadas situações” são fundamentais para a profissão. “Acho que o jornalismo poderia se aproveitar enormemente dessa quantidade brutal de dados que tem aí, à disposição, e não monitora, não vai atrás, não traz cientistas de dados para ajudá-los a capturar, a entender, a manusear e analisar aquilo”. Segundo Costa, “a indústria” do jornalismo, “[ainda] não abraçou isso”. Ele interroga:

Como é que você abraça isso? Você abraça com tecnologia, com investimento tecnológico, com aquisição de ferramentas ou com o desenvolvimento de ferramentas capazes de auxiliar, tanto na coleta, na captação, na captura dos dados, na modelagem desses dados para dar os *insights* necessários (C. T. C., em entrevista à autora, 2020).

Além da resistência da própria indústria jornalística quanto à incorporação e assunção das possibilidades digitais, apontada por Caio Tulio Costa, também Leonardo Sakamoto postula que é preciso “reinventar a forma de contar a história”. Na opinião do professor da PUC-SP, é necessário “criar novas formas [jornalísticas] que se adaptem à novas tecnologias, que se adaptem às formas atuais de consumir informação”. Ainda de acordo com Sakamoto, é preciso ensinar os estudantes de jornalismo “a criarem algo que a gente não faz ideia [de como será]. Essa é a diferença, porque são necessárias novas formas, novas narrativas. [Há] plataformas que estão deixando de existir, não faz sentido mais falar de tevê, rádio, jornal e revista” (L. S., em entrevista à autora, 2020).

A partir das manifestações dos entrevistados, identifica-se que duas linhas de compreensão sobre o uso de dispositivos e formatos se estabeleceram. Na primeira, os dois ambientes de socialização de conhecimentos (do jornalismo e do ensino formal) foram considerados similares, mas com distinções importantes quanto a seus objetivos e função. Marcia Benetti, por exemplo, afirmou a importância de haver clareza quanto ao que se informa: “ser simples no sentido de tirar tudo que não importa” (M. B., em entrevista à autora, 2020), mantendo o que é essencial. Nesse sentido, o vínculo com dispositivos e formatos, tanto no jornalismo quanto no ensino formal, foi por ela reconhecido como uma estratégia didática para facilitar a compreensão. Virgínia Fonseca, de outra parte, ainda que visualize o uso de dispositivos e formatos nos dois ambientes, os entende como diferentes, pois no jornalismo “não são os mesmos recursos didáticos da sala de aula” (V. F., em entrevista à autora, 2020). Eugênio Bucci, por sua vez, qualifica como “mau jornalismo” aquele em que se pratica a simplificação artificial de “temas que são verdadeiramente complexos”. Para ele, o jornalismo

“envolve, sim, falar palavra difícil e depois tentar explicar, mas ele puxa, ele desafia” (E. B., em entrevista à autora, 2020).

Na segunda linha de manifestações, os entrevistados se concentraram nas discussões sobre dispositivos e recursos digitais, os quais, apesar de estarem presentes de modo intenso na vida de considerável parcela da população, ainda estão sendo incorporados pelo jornalismo e suas práticas. O jornalismo de dados foi destacado quanto à sua relevância, sendo tematizado especialmente por Caio Túlio Costa e Leonardo Sakamoto. Costa, ao mencionar a “quantidade brutal de dados” existente hoje, denuncia que “a indústria” do jornalismo ainda “não abraçou” (C. T. C., em entrevista à autora, 2020) esse contexto, o que, depreende-se, o prejudica. Leonardo Sakamoto considera serem “necessárias novas formas, novas narrativas” para dar conta das “formas atuais de [se] consumir informação” (L. S., em entrevista à autora, 2020). Ainda nesse segundo grupo, é preciso destacar a atenção de Fabiana Moraes para com os diferentes perfis de público aos quais o jornalismo visa e as linguagens por meio das quais estabelece (ou não) comunicação para com eles.

#### 4.2.4.1.2 Dispositivos e formatos/Especialistas em educação

Dessa categoria de entrevistados apenas a educadora Maria Amélia Santoro Franco tratou do uso de dispositivos e formatos no contexto escolar. Indagada sobre o uso desses artefatos, a educadora destacou a necessidade de que sejam utilizados de forma dialógica e reflexiva: “todos esses objetos simbólicos da cultura, todos esses recursos didáticos à disposição dos professores, tudo isso é bom desde que seja naquele momento necessário e dialógico. [...] É o como que faz a diferença” (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Ainda de acordo com Santoro Franco, o uso desses instrumentos, se desprovidos de sentido, perdem a razão de ser. Ela compreende que é a dimensão do diálogo que precisa ser observada:

Eu vou usar televisão em sala de aula? Ótimo, depende como você vai usar, como você vai tornar esse recurso dialógico e apreendido por todos. Então, o recurso em si, ele não diz nada, ele pode ser ótimo e ser péssimo se eu não fizer o que é do pedagógico. O que é do pedagógico é fazer desse recurso um espaço de reflexão coletiva, de diálogo e tudo mais. Tudo nesses recursos pode ser para o bem e para o mal. Nenhum recurso funciona sozinho, ele precisa da intermediação, do diálogo (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

As reflexões de Santoro Franco sobre o uso de dispositivos e suportes no âmbito da educação podem ser associadas aos apontamentos feitos por Jorge K. Ijuim acima, quando, ao

se referir ao jornalismo, ele propôs que esses recursos podem tanto auxiliar quanto atrapalhar as práticas do jornalismo profissional. Segundo Ijuim, “há situações que [o uso desses aparatos] atrapalha” (J. K. I., em entrevista à autora, 2020). Ou seja, da mesma maneira que no jornalismo, também na educação a oportuna inserção de dispositivos e seus respectivos formatos está condicionada ao uso que deles se faz. Santoro Franco assevera que uma vez mais a direção de sentido, característica basilar daquilo que significa a pedagogia, é o que direciona o aproveitamento ou não desses recursos, que costumam ser utilizados, no caso do ensino formal, para facilitar as aprendizagens.

#### 4.2.4.1.3 Dispositivos e formatos/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação

Ao tratar das linguagens de que fazem uso tanto o jornalismo quanto o ensino formal, Gilka Girardello visualiza aproximações entre ambas no que se refere ao uso dessas ferramentas contextuais. Segundo a professora da UFSC, existe “uma série de recursos que são recursos de linguagem, [...] de discurso e que são preciosos, indispensáveis e centrais tanto para os educadores, os professores, como para os jornalistas”. Ela exemplifica:

[...] no jornalismo se usa aquelas imagens, por exemplo, a floresta queimada equivale a dez campos de futebol – esse é um recurso eminentemente pedagógico [...]. É como transportar uma noção abstrata, distante, como aproximá-la do público que a gente quer alcançar. Esse é um recurso eminentemente pedagógico do mesmo modo que os professores também tem que estar sempre trazendo exemplos, tem que estar sempre trazendo pequenas histórias (G. G., em entrevista à autora, 2020).

Pensando também sobre a dimensão contextual, Rodrigo P. Ratier destaca que essa busca tem sido feita por muitos veículos jornalísticos e afirma: “[...] efetivamente existe, nesse momento, uma busca por formatos mais didáticos que realmente consigam contextualizar, ajudar a conferir algum tipo de sentido efetivamente”. Ao fazer menção à “função didática do jornalismo”, Ratier cita como exemplo uma matéria jornalística<sup>100</sup> veiculada pelo programa Fantástico, da TV Globo, em que o repórter explica por que um *paper* da revista *Lancet* que criticava a cloroquina havia sido retirado do ar. O professor da Cásper Líbero detalha:

[...] olha que coisa complexa para explicar um pouco, primeiro o que é um *paper* [...] como é que funciona o sistema de revisão por pares, por que a ciência anda às vezes lentamente, por que tirar um estudo do ar não é uma coisa de outro mundo. Isso é uma coisa corriqueira, que acontece, e que

<sup>100</sup> A reportagem está disponível no link: <https://globoplay.globo.com/v/8609422/>

nesse momento de pandemia tem mais olhos em cima, então as pessoas acham que é um escândalo, mas não é (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Apesar de eventuais semelhanças entre as práticas do jornalismo e as da educação, Ratier vê também que uma diferença importante se refere à interação entre os agentes dessas trocas: “Essa parte do tirar dúvida, do fazer exercício, do pensar com a própria cabeça, ela também [...] está presente no jornalismo, mas a interação ainda é uma interação muito difícil de ser feita”. Segundo ele, na escola elas acontecem de modo intenso e constante:

[A sala de aula] é um ambiente já muito mais bem preparado, os materiais didáticos são pensados para isso [...]. Então o momento presencial tem sido mais voltado realmente para esse pensar com a cabeça própria. Aí a gente pode elencar vários exemplos: tirar dúvida, fazer exercício, aprendizagem por projeto, seminário, debate, todas essas coisas estão muito mais presentes nessa agência que é a escola do que a agência que é o jornalismo, mas a busca por tradução, por explicação didática eu acho que realmente estão se aproximando (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Igualmente aludindo à função didática referida acima por Ratier, Rosa Maria Fischer revela que “[...] o conjunto de materiais didáticos [...] tem um objetivo não só de informar, mas de botar o aluno a pensar, botar o aluno a querer procurar outras coisas sobre aquilo e fazer ele o próprio caminho [de aprendizagem]”. Crítica ao uso do que denomina de “parafernália didática”, a professora da UFRGS propõe que “[...] na simplicidade didática, mas cheia de entusiasmo, cheia de poesia, cheia de uma informação rica, às vezes uma simples fala pode ser didaticamente perfeita”. Ela traça um paralelo entre as práticas do ensino formal e do jornalismo e seus recursos:

[...] não dá para falar em quantidades de materiais didáticos para levar para uma aula ou para encher o sujeito espectador ou o cara que vai ler o Jornalismo. Se tu conseguires os depoimentos mais fortes, conseguires as informações mais pontuais e conseguires um texto, e aí é importante, um texto bem escrito e que interpela esse espectador ou esse leitor, não precisa tanta parafernália. Eu tenho defendido muito isso (R. M. F., em entrevista à autora, 2020).

Isabel Colucci Coelho problematiza dispositivos e formatos pela ótica da educação. Ela critica o uso meramente performático dessas ferramentas, “[...] para você fazer uma mesma educação, que já é feita há mais tempo” sem que se contemple o “cerne da questão, que é usar o potencial dessas tecnologias no que elas podem ser transformadoras”. Na compreensão da educadora,

Claro que tem uma parte da educação que é performática, que é expositiva e tudo bem, mas a gente precisa tomar cuidado para não resumir o uso a isso. Então eu vou usar uma apresentação de slide cheia de transição e vou dizer que a minha aula é muito tecnológica – mas será que a minha aula

absorveu alguma coisa da cultura digital, da colaboração, da possibilidade de criação coletiva? (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

Partindo do entendimento de que os ambientes do ensino formal e do jornalismo têm “desafios a serem superados”, Ângela Both Chagas aponta que “[...] a escola precisa repensar esse modelo tradicional. E o jornalismo também, porque a gente ainda [...] faz uma coisa muito quadradinha”, especialmente se o contexto digital for considerado.

Chagas enfatiza que os conteúdos escolares e as informações jornalísticas têm de fazer sentido para os alunos e para o público, mas que para isso é preciso investimento. No caso do jornalismo, “[...] nas redações a inovação tem esbarrado muito em questões de custo mesmo, de ter programadores, ter *webdesigners*, ter pessoas que constroem essas novas narrativas junto com os jornalistas” – essa colocação está em sintonia com as falas anteriores de Caio Túlio Costa e Leonardo Sakamoto. No caso do ensino, para Chagas, “não é só uma questão de investimento, mas também de fazer algo que realmente seja importante para os estudantes, [que] faça sentido para os estudantes” (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Para José Luiz Braga, ser bem compreendido “é uma questão comunicacional seríssima, em qualquer circunstância, na escola, no jornal”. Quando o uso de diferentes recursos tem êxito, “é ótimo, porque funciona. Só que não existe nenhum arranjo (por isso eu gosto mais da palavra arranjo do que formato) [...] que seja eterno”.

Braga explica que o arranjo “pode adquirir uma certa estabilidade se está tudo mais ou menos mantido constante. Quando as circunstâncias mudam, não adianta a gente aprender aquele arranjo”, é preciso “dar uma espécie de passo atrás para ver com maior amplitude aquilo que nós víamos antes”. Considerando o cenário de constante transformação pelo qual passa a humanidade, Braga propõe:

Tais formatos são assim, muito bem, eu preciso de recuar para ver se realmente continuam sendo assim. [...] quanto mais atento a gente estiver para isso, a gente faz experiências mais produtivas, mais sensatas, mais bem relacionadas com o que são os desafios (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Ao advertir que o caráter de muitos arranjos é provisório – dos quais decorre, inclusive, a necessidade constante de experimentação –, o pesquisador observa também sua conformação espaço-temporal:

[...] formatos são arranjos, ou seja, tem uma historicidade e se eu estiver atento para as lógicas estratégicas segundo as quais as urgências e os desafios são enfrentados, quem sabe a gente tenha

alguma chance de fazer um arranjo um pouquinho melhor para aperfeiçoar a coisa (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Ainda que tenha tratado da categoria de análise discutida neste subcapítulo de modo mais panorâmico, Braga aponta para um aspecto que, ao mesmo tempo em que ultrapassa a questão dos dispositivos e formatos, lhe é igualmente inerente e não havia sido diretamente abordado pelos demais entrevistados: a obsolescência e a atualização intrínseca a eles. Essa observação aumenta a relevância da discussão, não a restringindo apenas ao âmbito das práticas, mas fazendo refletir sobre o cenário em que elas são descritas em ambos os campos aqui considerados.

O exame das considerações dos entrevistados permite inferir que suas percepções se concentraram em três aspectos. Houve o reconhecimento de uma relativa identidade no uso de dispositivos e formatos nos contextos do jornalismo e do ensino formal, destacando-se sua “função didática”, indicada por Ratier e Fischer. Outro ponto, frisado por Chagas, foram os desafios de investimento financeiro, atualização e adaptação que ambos os contextos enfrentam, cada um com suas particularidades. Um terceiro enfoque se relaciona ao que Coelho denominou de “uso performático” de formatos e dispositivos, o qual pode ser associado ao que Fischer designou como “parafernália didática”. Ao criticarem a mera instrumentalização desses recursos, quando desprovidos de significado, Coelho e Fischer não chegam a tratar dos arranjos e sua potencial prescrição temporal, indicados por Braga, no entanto, acenam quanto à pertinência de se buscar o desenvolvimento de práticas que orientem, façam sentido em ambos os contextos e, portanto, atendam ao predicado próprio da dimensão pedagógica.

#### *4.2.4.2 Síntese das percepções sobre dispositivos e formatos*

O uso de dispositivos e formatos é inerente aos contextos do ensino formal e do jornalismo. Cotejar percepções de especialistas nessas áreas revelou que uma simetria completa entre essas práticas é impraticável. Identificou-se, no entanto, que conformações de matiz pedagógico, com delineamentos próprios a cada campo, se fazem presentes, para além do ambiente do ensino formal, também no jornalismo.

Por se valerem de diversas linguagens para se estruturar, o jornalismo e a educação manejam instrumentais afins, porém de modos peculiares e com objetivos distintos. No caso do jornalismo, é por meio dessas linguagens, como referiu Gilka Girardello, que se reportam, produzem e socializam informações e conhecimentos sobre as “novidades” dos contextos



sociais, os quais têm seus gêneros assimilados (ou não) pelos diferentes públicos. Em se tratando do ensino formal, a utilização dessas ferramentas visa a facilitar as aprendizagens dos alunos, intervindo explicitamente na dimensão didática desse espaço. Em ambos os cenários, identifica-se, com maior ou menor intensidade, vínculo com uma “função didática”, ponto mencionado por Rodrigo P. Ratier e Rosa Maria Fischer.

Observe-se, ainda, que o ensino formal conta com um instrumento facilitador quanto ao uso de dispositivos e formatos, a interação entre professor e aluno. Para Ratier, esse fator beneficia os participantes das trocas comunicativas que ocorrem na escola, algo que escapa ao jornalismo – mesmo porque seu foco primeiro é colocar informações em circulação, não necessariamente “formar seu público”, ponto destacado por Eugênio Bucci (em entrevista à autora, 2020).

Fischer também se referiu a um movimento de “pedagogização da mídia”, com destaque para o dispositivo televisão – com produções não apenas jornalísticas –, algo que nos dias de hoje se estende também para o ambiente digital, com plataformas de vídeo e *streaming* on-line.

Quanto ao cenário digital, também se evidenciou que tanto no jornalismo como no ensino formal há desafios a enfrentar, seja no que tange à sua eficiente incorporação e uso, seja no que se refere ao investimento financeiro que representam. Quanto ao jornalismo, esse ponto foi abordado especialmente por Caio Túlio Costa, que destacou a importância de se fazer, no jornalismo, “investimento tecnológico, [...] com o desenvolvimento de ferramentas capazes de auxiliar, tanto na coleta, na captação, na captura dos dados, na modelagem desses dados para dar os *insights* necessários (C. T. C., em entrevista à autora, 2020). Tematizando o jornalismo e as instituições formais de ensino, Ângela Both Chagas indicou que “[...] nas redações a inovação tem esbarrado muito em questões de custo mesmo” e que no caso da educação, “não é só uma questão de investimento, mas também de fazer algo que realmente seja importante para os estudantes, [que] faça sentido para os estudantes” (A. B. C., em entrevista à autora, 2021). Isabel Colucci Coelho, por sua vez, problematiza o uso performático de dispositivos e formatos, sem que se contemple o “cerne da questão, que é usar o potencial dessas tecnologias no que elas podem ser transformadoras” (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

Esse uso que se faz dos variados dispositivos e formatos também foi apontado em mais de um momento pelos entrevistados. Maria Amélia Santoro Franco e Jorge K. Ijuim, especialistas nas áreas da educação e da comunicação/jornalismo, respectivamente, indicaram ser o modo como esses recursos são utilizados que delinea sua relevância: se com um intuito

reflexivo e dialógico ou não. A depender de seu perfil, a inserção desses artefatos no contexto do ensino formal e do jornalismo pode representar uma escolha assertiva ou comprometedora. Ou seja, é a direção de sentido, característica basilar de toda ação pedagógica, que permitirá aferir se a incorporação de uma determinada ferramenta foi exitosa em seu propósito ou não.

Os principais comparativos quanto a essa categoria de análise estão reunidos abaixo.

Quadro 12 – Dispositivos e formatos

VARIÁVEIS OBSERVADAS	JORNALISMO	ENSINO FORMAL
Função didática	Vínculo eventual e contextual	Vínculo orgânico
Interação	Mediata (remota)	Direta (interpessoal)
Atualização digital	Presente, com tendência a maior adesão	Presente, mas com lacunas e disparidades

Fonte: produzido pela autora (2021).

#### 4.2.5 Conhecimento sobre os auditórios – definições conceituais

A discussão sobre quem acessa o jornalismo e o ensino formal é ampla e complexa, especialmente com a maior possibilidade de horizontalização e acesso às diferentes mídias (hoje também digitais). Quando se pensa nessas agências, há diferenças importantes entre os indivíduos que as integram, pois “em cada auditório podem coexistir diversos campos de validação de argumentos, cujos critérios eventualmente se contradigam” (MEDITSCH, 2007, p. 233). Assim, se no contexto escolar há um perfil claramente definido, determinado inclusive por imposições legais, quando se trata da audiência do jornalismo uma composição diversa, difusa e maleável se apresenta.

O ensino formal é composto basicamente pelas etapas da educação infantil (facultativa), do ensino fundamental e do ensino médio (obrigatórios), além dos ensinos técnicos e superiores (facultativos). Os auditórios atendidos por todos esses níveis e graus de ensino englobam desde crianças e adolescentes até jovens e adultos. Quando se pensa em níveis de ensino, por exemplo, é possível inferir que os estudantes do ensino básico se distinguem bastante dos públicos que habitualmente consomem notícias, majoritariamente composto por

adultos<sup>101</sup>. Em se tratando do jornalismo, portanto, seu auditório é bastante heterogêneo, sendo arriscado indicar sua identidade com absoluta certeza, razão pela qual pesquisas de audiência e de monitoramento de acessos às plataformas jornalísticas são constantemente realizadas.

Apesar disso, por bastante tempo (e ainda hoje), as enunciações midiáticas (incluindo-se o jornalismo) e as dos ambientes de ensino formal estiveram pautadas exclusivamente pelo pioneiro modelo teórico da comunicação de Harold D. Lasswell. Essa proposta incorporou o modelo retórico de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), para sugerir o esquema **emissor (fonte) → mensagem → receptor** para o processo comunicativo (HOLFELDT; 2001, p. 79, grifos no original).

Se Aristóteles havia identificado o *quem*, o *o quê* e o *a quem*, a Lasswell coube acrescentar um *por que meio* (ou um *como*) e um *com que efeitos* (ou um *para quê*). O ato de comunicação passava a ser descrito como uma sequência interrogativa: *Quem diz o quê, por que meio, a quem e com que efeitos?* (POLISTCHUK; TRINTA, 2003, p. 88, grifos no original).

Esse modelo indica que no processo de transmissão de informações há dois polos opostos: um emissor e outro receptor. Transposto para o ambiente escolar, esse esquema implica visualizar no professor o polo emissor do conhecimento formal e no estudante o receptor desses conteúdos, esquema que remete ao modelo pedagógico diretivo, baseado no pressuposto epistemológico apriorístico (BECKER, 2001). Aplicado ao jornalismo, o papel de emissor seria assumido pelo jornalista ou pelo periódico informativo que emite um discurso noticioso, e o de receptor pela audiência (o leitor, telespectador, ouvinte e/ou internauta).

Hoje, porém, esse desenho, apesar de ainda existir, com maior ou menor intensidade, é menos linear e vertical, havendo mais interações e trocas entre os atores que dele participam. Trata-se dos “novos agentes que denominamos de mediadores públicos”, igualmente denominados como “coprodutores da notícia, [...] agentes desse grande espaço de mediação” (PEREIRA Jr.; ROCHA; SIQUEIRA, 2010, p. 11).

Uma das origens dessa mudança de perspectiva se deve, além dos avanços tecnológicos, aos estudos de recepção. Estes emergem a partir dos anos 1960 nos Estados Unidos e tem especial ênfase na América Latina na década de 1980. Também com influências dos estudos culturais ingleses, que tem em Stuart Hall um de seus maiores expoentes, os estudos de recepção passaram a problematizar o lugar ocupado e as ações empreendidas por quem

---

<sup>101</sup> Naturalmente tal distinção não é definitiva, pois os estudantes também podem fazer parte da audiência do jornalismo, o que configura uma sobreposição de perfis.

consome e utiliza as informações e produtos culturais em circulação a partir dos meios de comunicação social.

O interlocutor, ao qual era reservado apenas um lugar passivo, passou a ser visto como um agente interveniente no processo. Esse indivíduo, agora tomado como sujeito, também é capaz de se apropriar, fazer uso das informações e conteúdos que acessou e os ressignificar. Os estudos de recepção fizeram com que a compreensão do receptor como um simples espectador fosse superada e “as instâncias da produção, do produto e da recepção” passassem a “ser pensadas em sua imbricação” (ISER, 2005, p. 60).

A teoria das mediações de Jesús Martín-Barbero (2000, p. 154) é uma das bases a partir das quais essa nova posição do receptor se instaura. Para o autor espanhol radicado na Colômbia, a “mediação significava que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana”. Com isso, entende-se que as informações e conhecimentos que circulam na esfera social (formais e não formais) são apropriados e utilizados de modos diversos pelos públicos.

Maria Aparecida Baccega, livre-docente da ECA-USP, na apresentação da segunda edição de 1998 da revista *Comunicação & Educação* (da qual foi fundadora), já propunha o seguinte:

O significado da comunicação, as significações dos produtos culturais, incluindo os produtos dos meios de comunicação, relacionam-se com o cotidiano do sujeito receptor, com suas práticas culturais, com as marcas que influenciam seu modo de ver e praticar a realidade, e que são aquelas que lhe dão segurança necessária para estruturar, organizar/reorganizar a percepção dessa realidade, reconstruindo-a, com destaques ou apagamentos, de acordo com sua cultura. Essas práticas culturais constituem os filtros, as mediações, que interferem em todo o processo comunicacional, balizando-o (BACCEGA, 1998, p. 9).

Assim, aquele que enuncia (o jornalista ou o professor) é apenas um dos elos do processo comunicativo, o qual se completa com a manifestação (ou não) de seu interlocutor (públicos/audiências ou alunos). No caso dos consumidores de informações jornalísticas, essa manifestação, apesar de haver meios de se estabelecer, demanda bastante investimento de sua parte, pois é bastante raro que os veículos jornalísticos mais tradicionais tenham abertura para dialogar de maneira ampla com a audiência. De modo diverso, na escola, essa relação se desenha mais proximamente, dadas as interações e trocas que se fundam nesse ambiente.

Os estudos de recepção costumam se voltar aos usos e apropriações dos diferentes públicos sobre os produtos culturais colocados em circulação por meio dos veículos de comunicação em geral (com ênfase para a televisão e o subproduto telenovela, a publicidade e,

mais contemporaneamente, as mídias digitais). No âmbito do jornalismo, esses estudos são ainda reduzidos, apesar do registro de “um crescimento de 27 vezes ou 2.700%” no número de pesquisas na pós-graduação *stricto sensu* com esse foco entre 2000 e 2009 (SCHMITZ et al., 2015, p. 118). Outra peculiaridade deles na área é a quase inexistência de “referências do próprio campo do Jornalismo para entender a relação dos receptores com esse gênero, com exceção de Marques de Melo e do pesquisador português Nelson Traquina” (SCHMITZ et al., 2015, p. 119).

Independentemente do lugar de origem das práticas de socialização de conhecimentos, se dos veículos jornalísticos ou de escolas, compreende-se que esses auditórios se apropriam e fazem uso das informações e conhecimentos colocados em cena nesses contextos a partir de seus próprios repertórios pessoais. O modo como essa apropriação será deflagrada tende a impactar sobre a vida de cada um, ocorrendo a possibilidade de “atualização de leituras, o rompimento de caminhos pré-estabelecidos de significados, a abertura de trilhas que poderão desaguar em reformulações culturais” (BACCEGA, 1998, p. 10), algo pertinente à luz de Piaget (1995) e Vygotsky (2003).

Quanto à discussão sobre o perfil da audiência jornalística, a partir de pesquisa realizada junto a produtores de notícias, Alfredo Eurico Vizeu Pereira Júnior propõe a hipótese da “audiência presumida” e sugere:

os jornalistas constroem antecipadamente a audiência a partir da cultura profissional, dos códigos particulares (as regras de redação), da língua e das regras do campo das linguagens para, no trabalho da enunciação produzirem discursos e, do trabalho que os profissionais do jornalismo realizam ao operar sobre os vários discursos resultam as construções que, no jargão jornalístico, podem ser chamadas de notícias (PEREIRA Jr., 2006, p. 27).

Refletindo sobre o jornalismo e sua audiência, o autor considera que “a imagem que o jornalista tem do público é muito intuitiva” (PEREIRA Jr., 2006, p. 27). Por meio de pesquisa de campo, identificou que, “quando o jornalista tem de pensar no tipo de notícias que é importante, serve-se mais de sua própria opinião sobre os assuntos do que de dados específicos [sobre a audiência]”, ou seja, tem “um estereótipo do seu público” (PEREIRA Jr.; ROCHA; SIQUEIRA, 2010, p. 4).

[...] consideramos que a audiência é presumida no próprio processo de produção jornalística, ou seja, o *outro*, que compôs a cadeia interativa da atividade jornalística, não é só um personagem revestido de certas marcas de indicadores sociais, mas

alguém construído na própria produção imaginária dos organizadores e enunciadores do discurso (PEREIRA Jr., 2006, p. 38, grifo no original).

Comparativamente à educação formal, igualmente pode-se indicar que os professores têm uma imagem projetada de seus alunos, especialmente devido aos estereótipos em torno desse grupo, à constante interação entre docentes e estudantes e ao próprio fato de que todo professor também já foi um aluno (assim como o jornalista também ocupa duas posições simultaneamente: a de profissional da informação e a de público). Considerando-se a dimensão da periodicidade, talvez esse vínculo de proximidade até possa ser estabelecido pela audiência junto ao veículo jornalístico. No entanto, no sentido inverso há uma lacuna: mesmo que o consumo do jornalismo seja feito de modo continuado pelo público, as informações que ele acessa são sempre intermediadas por algum dispositivo, não sendo habitual haver contato direto entre veículos e jornalistas com a audiência.

Ao se referir a Mauro Wolf<sup>102</sup>, Pereira Jr. (2006, p. 29) propõe que, “mesmo tendo à disposição dados e pesquisas sobre o comportamento e hábitos do público, os jornalistas parecem não levar isso muito em conta”. Com isso, “a imagem que o jornalista tem do público torna-se uma espécie de previsão que é sujeita à autoverificação” (PEREIRA Jr., 2006, p. 29), pois os próprios jornalistas “se julgam representativos da audiência”, o que confere sentido ao ato de projetá-la a partir de sua própria experiência pessoal – algo pontuado por Herbert Gans<sup>103</sup> já na década de 1980.

Quanto à previsão sujeita à autoverificação por parte dos professores, como eles também já ocuparam o lugar de seus alunos, essa relação igualmente pode ser estabelecida.

Do mesmo modo que no ensino formal e, portanto, na escola, “o texto jornalístico é um espaço habitado, pleno de decorações e de objetos: *ler* é pôr em movimento esse universo, aceitando-o ou recusando-o, indo à direita ou à esquerda, investindo mais ou menos esforço, fingindo escutar ou escutando” (PEREIRA Jr., 2006, p. 34, grifo no original).

Diferente da escola, espaço em que ocorre interação presencial entre docentes e alunos, no jornalismo, ainda que seus profissionais predigam o perfil do público, como sugere Pereira Jr. (2006), tal presunção não é plenamente confirmada – exceto quando realizados estudos de audiência concomitantes ao consumo do jornalismo, algo que Schmitz et al. (2015) evidenciam

---

<sup>102</sup> WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 1994.

<sup>103</sup> GANS, Herbert J. **Deciding what's news: a study of CBS Evening News, NBC Nightly News, Newsweek and Time**. New York: Vintage Books, 1980.

ser bastante incomum. Assim, ainda que, em um movimento natural, os jornalistas aspirem a antecipar o perfil de sua audiência, tais projeções demandariam avaliações mais precisas e sistemáticas junto à recepção.

Em suas considerações a respeito da audiência presumida, Pereira Jr. (2006, p. 28, grifo no original) propõe que, “de uma maneira geral, o telespectador é tratado como uma *caixa-vazia*”. Essa compreensão se aproxima da ideia de “tábula rasa” identificada no âmbito do ensino formal e antes explicitada. Note-se, no entanto, que o sujeito interlocutor, seja o do ambiente escolar, seja o da audiência do jornalismo, apresenta-se de modo muito mais complexo do que se supõe – algo já apontado pelos estudos de recepção vinculados a outras modalidades da comunicação.

A hipótese da audiência presumida, apresentada por Pereira Jr. (2006), entende-se, é bastante plausível, no entanto, para se assentar em definitivo, precisaria definir suas bases em estudo(s) de perfil continuado junto às produções jornalísticas e à sua audiência. Somente assim a totalidade do processo de produção-emissão-recepção-apropriação seria elucidada. Pereira Jr., Rocha e Siqueira (2010, p. 5-6) reconhecem isso ao revelarem: “compartilhamos com Barker (2004<sup>104</sup>) do paradigma da audiência ativa. Segundo essa perspectiva, as audiências não são ‘zumbis’ culturais, mas participantes ativas dentro dos seus próprios contextos culturais”.

Se no jornalismo dados relativos aos gostos e preferências da audiência são hoje uma realidade oportunizada pelo contexto digital, no caso da educação formal pesquisas avaliativas (de perfil nacional e internacional) também são realizadas. É por meio delas que informações sobre o perfil do público estudantil (faixa etária, condições socioeconômicas, índices de acesso e uso de bens culturais e o próprio desempenho nos exames) são reunidas, mas seu foco é diferente do das pesquisas de audiências do jornalismo.

No caso do ensino formal, as informações levantadas objetivam, em tese, orientar e/ou aperfeiçoar políticas públicas, fomentando ações coordenadas em níveis nacional, estaduais e municipais em prol do desenvolvimento da educação básica. De outra parte, as informações levantadas pelas pesquisas e monitoramentos realizados junto às audiências do jornalismo estão diretamente vinculadas com as políticas comerciais dos periódicos.

A discussão sobre o conhecimento dos auditórios, do jornalismo e do ensino formal é entrecortada por várias nuances. Destacam-se nesse contexto as percepções e experiências particulares, de jornalistas e professores, que se sentem capazes de se colocar no lugar de seus

---

<sup>104</sup> BARKER, C. *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós, 2004.

respectivos públicos. Tal habilidade se institui porque em algum momento eles já ocuparam (ou ainda ocupam) essa posição, o que se refere à chamada “autoverificação” de que trata Pereira Jr. (2006).

#### *4.2.5.1 Percepções dos entrevistados a respeito do conhecimento sobre os auditórios*

A partir deste ponto são apresentadas as percepções dos interlocutores entrevistados a respeito do conhecimento sobre os auditórios do jornalismo e da escola. O intuito é identificar aproximações e afastamentos em relação aos perfis projetados em relação a consumidores de informações jornalísticas e estudantes do ensino formal.

##### *4.2.5.1.1 Conhecimento sobre os auditórios/Especialistas em comunicação/jornalismo*

No comparativo geral, Carlos Eduardo Lins da Silva visualiza diferenças bastante evidentes, seja quanto à obrigatoriedade, seja em relação aos conteúdos a que se tem acesso em cada um desses ambientes. Inicialmente ele indica que “o público escolar [...] é obrigado a frequentar a escola e a consumir a informação que os professores lhe transmitem”. No jornalismo isso não se aplica, pois o público escolhe: “Quando ele cansa, ele deixa aquele veículo; quando ele se desgosta muito, ele troca de veículo eventualmente” (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Além disso, outra diferença se refere ao fato de que “o público escolar tem que se esforçar para apreender o conteúdo e mostrar que apreendeu [...] pelo menos para poder receber uma avaliação que vai lhe possibilitar obter um diploma, eventualmente ou um grau qualquer”. Quando se pensa no auditório do jornalismo, o consumo informativo que se realiza é livre, o público acessa aquilo que é de seu interesse, pois essa audiência “apreende se quiser e utiliza aquela informação, às vezes com grande vantagem para si própria, mas sem ter que passar por nenhum processo de avaliação”.

Lins da Silva aponta igualmente para a questão das identidades da audiência:

Na escola você está sempre com um grupo que você conhece e com quem você convive, com quem você tem alguma forma de identidade, que permanece um grupo seu durante um número x de anos. No jornalismo, os seus companheiros são milhões, pelo menos dezenas de milhares ou milhares. No caso do Jornal Nacional são milhões e você não conhece, necessariamente, aquelas pessoas e você não as acompanha durante um período x de tempo. É uma comunidade não palpável, é uma comunidade não intercambiável, não intercambia informações necessariamente (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).



Na mesma linha de raciocínio comparativa entre os dois perfis de auditórios, Marcia Benetti reforça percepções referidas por Lins da Silva e igualmente sugere que talvez o jornalismo devesse ter uma preocupação maior com a audiência:

o educador vai estar preocupado com um conhecimento mais formal, ele vai estar preocupado com avaliação para ver se aquele conhecimento foi incorporado ou não, o que ele pode ajustar ou deve ajustar. O jornalista não faz isso, deveria fazer, deveria trabalhar com a audiência de forma a ver “isso aqui a gente precisa trabalhar, isso aqui a gente precisa trabalhar menos”, mas não tem como fazer. Mas eu acho que, em termos de socialização de conhecimento, eu acho que seria similar, resguardadas as claras especificidades (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Ao tratar da imagem projetada pelo profissional do jornalismo quanto ao perfil de seu auditório potencial, Jorge K. Ijuim revela acreditar que, especificamente no caso da televisão, “o jornalista tem que imaginar [...] que é um público muito heterogêneo, desde uma pessoa com maior nível de instrução como pessoas mais simples” (J. K. I., em entrevista à autora, 2020). Em relação a outras plataformas em que o jornalismo se apresenta, Ijuim reconhece o papel dos editores na identificação da audiência:

Eu acho que ele [jornalista] vai muito mais na orientação que ele tem de seus editores do que ele pensa nisso. É difícil a gente fazer uma generalização, mas creio que a maioria não tenha nem tempo, nem espaço para ficar pensando “a quem eu estou me dirigindo”. Portanto eu acho que os próprios órgãos de imprensa orientam seus profissionais quanto ao caminho, individualmente e na média (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Das percepções dos especialistas em comunicação/jornalismo ouvidos, depreende-se que há diferenças acentuadas em relação aos auditórios de cada uma das ambiências consideradas. No ensino formal há, além de sua obrigatoriedade, a previsão de que avaliações regulares sejam feitas e que os grupos de alunos, ainda que heterogêneos, componham uma comunidade interativa e identitária estável. No jornalismo, a busca por seu acesso é voluntária, seus públicos não são submetidos a processos avaliativos e a identidade da audiência é de difícil definição, sendo marcadamente plural e não uniforme. A maior semelhança em relação aos perfis dos auditórios possivelmente seja a própria busca por (ou a possibilidade de) se antecipar seu perfil por parte daqueles que enunciam algo, nesse caso, informações e conhecimentos, ou seja, os profissionais do jornalismo e da educação.

#### 4.2.5.1.2 Conhecimento sobre os auditórios/Especialistas em educação

Única especialista em educação a se manifestar a respeito do conhecimento sobre os auditórios, Maria Amélia Santoro Franco apresenta uma abordagem mais ampla sobre a questão proposta. A educadora não se refere a diferenças ou semelhanças pontuais entre ambos os perfis; considera, no entanto, que a historicidade dos sujeitos implica sua constituição e explica:

A historicidade significa que cada sujeito está inserido num espaço-tempo e nesse espaço-tempo ele teve oportunidades e possibilidades de fazer, de ter vivências diferenciadas, portanto chegamos a uma sala de aula, todos, diferentes. Chegamos numa sala de aula todos impregnados por uma história que é local, que é global, que é presente, que é passado, enfim algumas coisas convergem no sujeito (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Compreender o lugar de onde vem o aluno e os efeitos disso em sua identidade é requisito essencial para a atividade pedagógica. Nesse processo de decifração e desvelamento, como indica Santoro Franco, não há roteiros predeterminados a seguir.

[...] eu não posso iniciar uma atividade pedagógica sem perceber, sem tentar compreender de onde vem esse sujeito, de onde vem essa pessoa, o que a move e como que nós vamos entrar em diálogo. Isso é algo assim fundamental, essa historicidade me leva a afirmar o seguinte: eu não tenho regras para a pedagogia, eu tenho propósitos, percepções, avanços, recuos, mas eu não tenho regra. Então esse é o grande problema, eu não posso formar um professor por roteiros, assim como o jornalista não pode ser formado por roteiros (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Ao tratar dos auditórios a partir de uma perspectiva panorâmica, a educadora revela compreender que a discussão desse categoria de análise é igualmente mais complexa do que a simples indicação de elementos comparativos pontuais.

#### 4.2.5.1.3 Conhecimento sobre os auditórios/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação

Dada a obrigatoriedade de se frequentar a escola, Rodrigo P. Ratier refere que ela “não é uma escolha”, mas uma imposição. Seu auditório “é um público compulsório por assim dizer”. Diferentemente, no jornalismo, “ele está em busca de um público, sempre”. Desse modo,

o ideal de uma perspectiva comercial é que esse público seja sempre crescente para que as receitas sejam maiores, seja cobrando diretamente do público, seja cobrando indiretamente via receita publicitária ou, atualmente, como a gente tem visto por *grant*, aí o jornalismo mais apoiado por fundos, por militantes, por políticos (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Ratier alude também ao debate entre interesse público *versus* interesse do público, em que “o jornalismo tem que lidar com muito mais frequência com esse embate entre relevância e audiência”. De acordo com o professor da Cásper-Líbero,

Pode-se continuar tendo escola ignorando o interesse do público, pode-se ter depósitos de crianças e de alunos que sejam obrigados a ficar lá justamente por essa compulsoriedade da educação. O jornalismo não, é muito difícil se ter algo longo que seja de interesse público e que não tenha minimamente o interesse do público (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Ainda segundo Ratier, “a partir do momento em que existe uma pressão social para transformação dessa agência, no sentido de uma horizontalidade maior, de um diálogo maior com o seu público, esse interesse do público passa a ser mais proeminente”, realidade que “sempre existiu no jornalismo comercial” (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Partindo de outra perspectiva de análise, José Luiz Braga evidencia que, frente ao público estudantil, “os leitores têm uma possibilidade seletiva maior de decisão”, pois “um tipo de instituição ‘informação jornalística’ se estrutura dentro dessa lógica e, portanto, o leitor primeiro não só escolhe, ele escolhe os jornais que lê, dentro dos jornais, ele escolhe as páginas que lê e em seguida ele escolhe a interpretação que ele dá para aquilo que ele lê”. Em contrapartida, “nossos alunos não têm uma escolha muito grande”, pois o currículo escolar e os conteúdos das disciplinas são definidos previamente.

Sobre a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, Braga pontua que no ensino formal “não temos também grande controle sobre as interpretações que são dadas. Um pouquinho, sim, porque se tem o retorno das provinhas, dos exercícios, etc.”, no entanto, “é necessário trabalhar para a diversidade de interpretações. De tal forma que essa diversidade seja válida e que não comporte interpretações absurdas”. Quanto a esse quesito, “no jornal você não tem esse controle e há interpretações absurdas”.

Ele também destaca a questão criticidade com que os assuntos são tratados:

o Jornalismo comporta potencialidades críticas explícitas e expressas que a educação talvez tenha mais dificuldade. É tudo muito vago, ainda que eu tenha algum “controlezinho” sobre a interpretação dos meus alunos: se eles estiverem fazendo interpretações muito estapafúrdias, eu talvez perceba isso na conversa de sala de aula ou na provinha do fim de semestre, mas meus estudantes têm pouca ação crítica propriamente (J. L. B., em entrevista à autora, 2020).

Para Ângela Both Chagas, a proximidade com os auditórios é diferente em se tratando de jornalistas e professores. Como já evidenciado por falas de outros interlocutores ouvidos, a pesquisadora também entende que, no caso dos estudantes, “o professor está ali o tempo inteiro,

em contato com o seu público que é o estudante. [...] é uma relação de uma interação muito próxima. Se eu for pensar no jornalismo, o público sempre acaba sendo bem distante”.

Por ter atuado em veículos jornalísticos diversos (internet, rádio e impresso), Chagas considera que “no rádio ainda tu tens uma relação mais próxima com o público”. Ela relata um exemplo de sua experiência profissional para ilustrar:

eu gostava muito do rádio porque eu fazia comentários sobre educação na [rádio] Gaúcha, de manhã cedo, num horário supernobre do rádio. Então eu saía do estúdio, voltava, sentava na minha mesa de trabalho e meu telefone já começava a tocar. Daí a secretária já começava: “Ângela sobre o que tu *falou* no ar tem uma ouvinte. Tu *pode* falar com ela?”, daí eu “Claro, posso”, então isso era muito impressionante (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Ainda que reconheça essa experiência de maior vínculo com o público de rádio, a pesquisadora indica que no caso de jornais impressos, por exemplo, há “uma relação mais próxima das tuas fontes, das pessoas que tu entrevistas, mas a tua visão do teu público é uma coisa muito dispersa, difusa”.

As manifestações dos entrevistados dessa categoria indicam a existência de diferenças significativas sobre o conhecimento acerca dos auditórios do jornalismo e do ensino formal. Os principais pontos destacados pelos especialistas ouvidos tratam desde a obrigatoriedade de frequência ao ensino escolar e a liberdade de escolha facultada ao público do jornalismo para definir o que vai consumir, até a costumeira ausência de criticidade (ou docilidade) de alunos quanto aos conteúdos estudados na escola e a apropriação seletiva por parte da audiência quanto às informações a que se busca acesso no jornalismo. A exemplo do que já se depreendeu anteriormente, é possível que a maior similaridade entre as agências do jornalismo e do ensino formal quanto a seus auditórios se refira justamente à busca por antecipação de seus perfis por parte de jornalistas e professores. Esse processo seria ocasionado pelas habilidades de autoverificação de que tratou Pereira Jr. (2006), sem que haja necessária convergência em suas identidades enquanto auditórios distintos a quem informações e conhecimentos são facultados e dirigidos.

#### 4.2.5.2 Síntese das percepções a respeito do conhecimento sobre os auditórios

Quinta categoria de análise explorada no contato com os especialistas entrevistados, as diferenças a respeito do conhecimento sobre os auditórios são um ponto a destacar no comparativo entre as práticas do ensino formal e as do jornalismo. De modo inicial, elas se

apresentam quanto ao caráter voluntário ou compulsório com que se acessa respectivamente cada um. Esse ponto, destacado por Carlos Eduardo Lins da Silva, José Luiz Braga e Rodrigo P. Ratier, possivelmente seja a diferença mais evidente no tensionamento entre ambos os contextos, dada a obrigatoriedade imposta ao ensino – pelo menos o ensino básico. No jornalismo, inexistente qualquer tipo de imposição para que as pessoas o consumam, o que ocorre de modo espontâneo e somente a partir de seu ânimo. O público do jornalismo tem livre-arbítrio para escolher: “os jornais que lê, [...] as páginas que lê e [...] a interpretação que ele dá para aquilo que ele lê”, como propôs José Luiz Braga (em entrevista à autora, 2020).

Outra diferença é quanto à plausibilidade ou não das interpretações por parte dos auditórios, ponto indicado por Carlos Eduardo Lins da Silva, José Luiz Braga e Marcia Benetti. Na escola, os professores conseguem ter uma ideia (ainda que genérica) sobre o modo como os alunos se apropriam dos conteúdos, seja pelo contato interpessoal, seja pela aplicação de atividades avaliativas. Nesse ambiente, conforme Benetti, o educador “vai estar preocupado com um conhecimento mais formal [...] para ver se aquele conhecimento foi incorporado ou não, o que que ele pode ajustar ou deve ajustar” (M. B., em entrevista à autora, 2020). Isso não acontece no jornalismo, pois seu público “apreende se quiser e utiliza aquela informação [...] sem ter que passar por nenhum processo de avaliação” (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020). Reiterando essa leitura, Braga indica que no ensino formal, por menor que seja a margem de controle sobre as interpretações dos alunos, ela existe; no jornalismo não há qualquer controle, sendo possível que ocorram até mesmo “interpretações absurdas” (J. L. B., em entrevista à autora, 2020) por parte do público.

Um aspecto apontado por Rodrigo P. Ratier trata da questão do interesse público em contraposição ao interesse do público. De acordo com ele, no jornalismo há uma eventual busca por equilíbrio entre esses dois elementos, pois o jornalismo está sempre atrás de audiência. No caso da escola, o interesse do auditório (estudantil):

[...] tem a ver com a questão do engajamento dos alunos. Então toda essa discussão sobre “precisamos ter aulas mais dinâmicas”, “precisamos contemplar a entrada das tecnologias”, “precisamos ouvir os alunos na confecção do currículo”, isso é o tal do interesse do público na escola (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Esse interesse do público nem sempre é considerado, pois “posso continuar tendo escola ignorando o interesse do público”. No jornalismo, “é muito difícil que você tenha algo longo que seja de interesse público e que não tenha minimamente o interesse do público” (R.

P. R., em entrevista à autora, 2020). São perspectivas que acabam sendo conciliadas no jornalismo, diferentemente da escola, que trabalha com currículos previamente determinados.

Sobre a identidade inerente aos grupos, quando se trata do auditório escolar, visualiza-se que afinidades e, mesmo, pequenas comunidades e/ou agrupamentos se estabelecem. Para Carlos Eduardo Lins da Silva, é o convívio cotidiano que ocasiona isso, pois são anos de estudo e compartilhamento de atividades em um mesmo espaço. No jornalismo é até possível que haja identidades entre seus públicos, no entanto elas se apresentam de modo virtual, com difícil definição: “É uma comunidade não palpável, é uma comunidade não intercambiável, não intercambia informações necessariamente” (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Quanto à ideia de audiência presumida e se referindo exclusivamente à televisão, Jorge K. Ijuim entende que o jornalista, nesse veículo em específico, imagina um perfil de público. Nos demais, dadas as próprias condições laborais, seriam os órgãos de imprensa que “orienta[ria]m seus profissionais quanto ao caminho” (J. K. I., em entrevista à autora, 2020) a ser seguido em suas produções.

As formas de relacionamento para com os auditórios do jornalismo e da escola foi um ponto destacado por Ângela Both Chagas. Em sua compreensão há uma grande distinção entre o tipo de interação propiciada pelo ambiente escolar no comparativo com o do jornalismo. Citando um exemplo pessoal, ela indicou que, em termos relativos, a experiência interativa do radiojornalismo talvez seja a que mais se aproxima da que é descrita no dia a dia da escola.

A última constatação observada quanto a esse tópico – e que não foi tematizada pelos entrevistados – é a de que o pressuposto da autoverificação, apontado por Pereira Jr. (2006, p. 29) quando afirma que os jornalistas “se julgam representativos da audiência”, se apresenta como talvez a única dimensão compartilhada de modo linear por jornalistas e docentes no exercício de suas atividades. O vértice em que ela se encontra, no entanto, se situa ainda na esfera da produção do processo informativo, e não da recepção.

Reuniu-se no quadro a seguir a síntese dos comparativos evidenciados a partir das falas do conjunto de especialistas entrevistados.

Quadro 13 – Conhecimento sobre os auditórios

VARIÁVEIS OBSERVADAS	JORNALISMO	ENSINO FORMAL
Assiduidade	Voluntária	Regrada
Tipo de apropriação	Liberdade interpretativa	Controlada e sob avaliação
Ênfase do conhecimento	Integração entre interesse público e interesse do público	Domínio de conteúdos curriculares
Identidade e pertencimento	Difuso, variável, fugaz	Estável, constante, circunspecto
Autoverificação	Autoprojeção de jornalistas	Autoprojeção de professores

Fonte: produzido pela autora (2021).

A análise quanto ao conhecimento sobre os perfis dos auditórios do jornalismo e do ensino formal, como a tabela revela, permitiu que pelo menos quatro diferenças acentuadas quanto a sua conformação fossem evidenciadas. Estabelecendo-se como um mecanismo de socialização de informações e conhecimentos com caráter mais aberto, o jornalismo compartilha desses mesmos atributos com seu público, e também incorpora uma dinâmica transitória, não fixa, em seu fazer. De outro modo, no ensino formal, além de sua imposição legal, outra característica do auditório é a submissão com a qual tem de assimilar conteúdos predeterminados, aferidos por meio de avaliações periódicas, e a própria ameaça de reprovação.

Ao recuperar as informações do contexto em que se insere o auditório do jornalismo, ainda é preciso referir os estudos de recepção. Apesar de serem precários nesse ambiente, eles podem apontar para direções importantes quanto à qualidade do produto jornalístico e suas eventuais lacunas, acenando igualmente para a percepção da audiência quanto ao que é reportado pelo jornalismo.

#### 4.2.6 Finalidades da socialização de conhecimentos – definições contextuais

As finalidades da socialização de conhecimentos localizam-se em lugar distinto das demais cinco categorias de análise tratadas nesta pesquisa e até há pouco apresentadas – como se buscou evidenciar no diagrama do início deste capítulo. Tratar do propósito da socialização

de conhecimentos nos dois ambientes aqui cotejados é mais um recurso que se ensejou utilizar para elucidar as diferenças e semelhanças entre cada uma dessas atividades profissionais.

Antes de partir para as considerações dos especialistas, no entanto, cabe aludir aos significados atribuídos aos termos. Em relação à “finalidade”, esse substantivo feminino, de acordo com o dicionário Michaelis (2015), deriva do latim *finalitas* e vincula-se a dois sentidos, referindo-se: 1) à “intenção de realizar algo; objetivo”, e 2) à “elucidação de natureza intelectual de algo, pelos fatos apresentados e seu propósito”. A finalidade trata, portanto, dos objetivos de determinada ação – neste caso, a própria socialização.

Ao se referir às tarefas da pesquisa da ciência da cultura, Otto Groth (2006, p. 187) propõe que “a ciência do jornalismo é uma ciência das obras culturais, uma ‘ciência da cultura’”. Abarcando todo o contexto em que se dá a cultura (e que transcende o jornalismo), o autor postula que “a estrutura da mente consiste em criar valores e realizar finalidades em seu nexo de atuação com base na apreensão. A cultura é a ‘esfera dos valores por excelência’ (Erich Becker), e o universo mental é o ‘reino das finalidades’”. O autor propõe, assim, que “valorar é a inesgotável força motriz e criadora do ser humano”, ou seja, conferir sentido é um atributo inerente e natural aos sujeitos, sendo que “todo pensar e agir do ser humano é *final*, acontece *por causa de suas finalidades estabelecidas para a satisfação de necessidades*” (GROTH, 2006, p. 187, grifos no original).

Quando trata dos dados externos do contrato comunicativo, Charaudeau (2013, p. 68) aponta que um dos tipos de condição de enunciação da produção linguageira é a finalidade<sup>105</sup>. Para o semiólogo francês, “a *finalidade* é a condição que requer que todo ato de linguagem seja ordenado em função de um objetivo”. Essa finalidade “se define através da expectativa de sentido em que se baseia a troca [comunicativa], expectativa de sentido que deve permitir responder à pergunta: ‘Estamos aqui para o dizer o quê?’” (CHARAUDEAU, 2013, p. 69).

Gisele Reginato (2019), como indicado no capítulo 3, evidenciou a existência de doze finalidades<sup>106</sup> vinculadas ao jornalismo; estas não se manifestam de modo simultâneo, mas estão presentes no horizonte deste modo de fazer-saber no cotidiano. De acordo com a pesquisadora, “todos os dias jornalistas escrevem notícias e disponibilizam textos que são

<sup>105</sup> Além da condição de finalidade, também compõem os dados externos as condições de identidade, propósito e dispositivo.

<sup>106</sup> As doze finalidades indicadas pela autora são: “a) informar de modo qualificado; b) investigar; c) verificar a veracidade das informações; d) interpretar e analisar a realidade; e) fazer a mediação entre os fatos e o leitor; f) selecionar o que é relevante; g) registrar a história e construir memória; h) ajudar a entender o mundo contemporâneo; i) integrar e mobilizar as pessoas; j) defender o cidadão; k) fiscalizar o poder e fortalecer a democracia; l) esclarecer o cidadão e apresentar a pluralidade da sociedade” (REGINATO, 2019, p. 221).



tomados como conhecimento por alguém, acarretando questões para a vida prática das pessoas e para a compreensão de mundo que elas têm” (REGINATO, 2019, p. 222). Esse apontamento vincula-se diretamente às finalidades da atividade jornalística, as quais, a exemplo do que ocorre nas instituições formais de ensino, também socializam conhecimentos (diversos), mas em um outro contexto e por meio de outras estratégias.

Quanto à socialização de conhecimentos, no ambiente do jornalismo, já se postulou que esta se refere à ação “de compartilhar informações, ordinárias ou sofisticadas, acerca dos variados temas que tocam a esfera social produzindo sentido e mobilizando a capacidade crítica de seus interlocutores por meio dos materiais jornalísticos publicados” (SANTOS, 2019, p. 12). No âmbito do ensino formal, como já evidenciado no segundo capítulo da tese a partir de Mauro Sala (2010, p. 84), esta se vincula à “transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos”.

Depreende-se, assim, que as finalidades da socialização de conhecimentos, seja por meio do jornalismo, seja pelo ensino formal, estão vinculadas aos objetivos, propósitos e funções a partir dos quais essas atividades são desenvolvidas. Em cada um desses ambientes, as ações são descritas conforme as peculiaridades a eles inerentes.

Para associar “finalidades” e “socialização” nos contextos do jornalismo e do ensino formal, buscou-se identificar, a partir das entrevistas com os especialistas, suas considerações a respeito desses processos em cada contexto. Essas percepções dos interlocutores são apresentadas a seguir.

#### *4.2.6.1 Percepções dos entrevistados sobre as finalidades da socialização de conhecimentos*

##### *4.2.6.1.1 Finalidades da socialização de conhecimentos/Especialistas em comunicação/jornalismo*

Fazer a mediação dos acontecimentos e alargar compreensões de mundo foram os pontos de maior convergência nas falas dos entrevistados desta primeira categoria no que tange às finalidades por eles atribuídas à socialização de conhecimentos.

Carlos Eduardo Lins da Silva vê proximidades entre as finalidades do jornalismo e do ensino formal, dado o perfil pedagógico presente em ambas as atividades:

eu acho que são funções bastante próximas, a função da educação via escola e a função do jornalismo, não que ele tem que ser necessariamente educacional, no sentido de cumprir um currículo e checar se as pessoas aprenderam, como faz a escola, mas o jornalismo ele tem que ser pedagógico para poder ser compreendido. [...] O professor trata de assuntos muito específicos. Tem lá o currículo que ele tem que cumprir e ele tem que fazer com que o aluno entenda e mostre que entendeu aquele conteúdo. O jornalista, nem tanto, embora o ideal seja que ele também se especialize em uma área e sempre trate daquele assunto (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Lins da Silva também alude ao fato de que o jornalismo tem um vínculo mais estreito com a democracia do que a escola, pois trata de assuntos que afetam as pessoas no dia a dia. Ele reitera a proximidade entre as finalidades das duas agências, mas considera que “a do jornalismo tem um aspecto que envolve a democracia mais relevante do que o professor [...] o jornalismo trata com os assuntos do cotidiano, e o professor não necessariamente”.

Além disso, o jornalismo seria um espaço com maior abertura para perspectivas e visões de mundo diferentes: “[o jornalismo] é o espaço que ainda resta, embora tenha diminuído, para que as pessoas possam se deixar convencer, pelo menos parcialmente, de razões, de pontos de vista e de opiniões que não são aquelas que elas já detêm” (C. E. L. S., em entrevista à autora, 2020).

Concordando com a ideia de que a finalidade central do jornalismo é “informar as pessoas sobre o que está acontecendo atualmente e que é relevante”, Marcia Benetti menciona a importância de ele apresentar uma “visão de diversidade e de pluralidade”:

[...] essa é uma das coisas mais importantes se a gente pensar no jornalismo a longo prazo [...] se o jornalismo cumprisse bem esse papel, ele estaria paulatinamente abrindo os horizontes de expectativas [...]. Se o jornalismo não fizer [isso], não tem outro conhecimento que vá fazer a não ser o conhecimento formal na educação e, mesmo assim, vai ser mais restrito pelas disciplinas, não vai ser de uma forma geral, como cultura (M. B., em entrevista à autora, 2020).

A pesquisadora recupera a definição de “mente alargada”, do filósofo Immanuel Kant (1724-1804), para elucidar sua compreensão sobre a relevância da diversidade e da pluralidade na profissão. Benetti destaca ainda a relevância da mediação operada pela atividade:

[...] o jornalista vai fazer essa mediação da realidade concreta daqueles fenômenos que estão lá. Claro que ele sempre interpreta, não há [dúvida], vai usar chave de interpretação, vai usar enquadramentos, mas o jornalista é quem vai ver ou descobrir como aconteceu um fato e contar isso para o leitor. Esse contar para o leitor é exatamente trazer esse conhecimento. Aí entra também a importância de o jornalista saber contextualizar, porque contextualizar é produzir algum tipo de significado a mais, ir fornecendo chaves de interpretação. Acho que isso tem muita similaridade com a função de um educador (M. B., em entrevista à autora, 2020).

Para Caio Tulio Costa, a principal finalidade do jornalismo é levar informação confiável, checada para o público. Ele também aponta para a competência da mediação:

Ele [jornalista] é o mediador dos fatos, ele pode ir atrás daquele fato, olhar aquele fato, transmitir aquele fato, gravar aquele fato, analisar aquele fato, comentar aquele fato, porque ele tem a capacidade técnica para fazer isso. [...] acho que a nossa principal função social, de nós, jornalistas, é a de mediador (C. T. C., em entrevista à autora, 2020).

Avançando nesse raciocínio, Sônia Virgínia Moreira afirma que “é difícil reduzir a uma principal proposta, mas além daquela que é a fundamental, que é informar, eu acho que é ajudar as pessoas a formar uma visão de mundo”, o que reforça as posições de Marcia Benetti e Carlos Eduardo Lins da Silva. Ainda de acordo com Moreira, “um dos grandes desafios do jornalismo é justamente trabalhar além do senso comum” (S. V. M., em entrevista à autora, 2020). As considerações da jornalista e pesquisadora carioca são complementadas por Leonardo Sakamoto, que entende que a atividade jornalística tem a finalidade “não só [de] organizar, investigar, apurar, mas também filtrar, que é um trabalho não só de curadoria, mas da própria identificação dessas informações e desses conhecimentos” (L. S., em entrevista à autora, 2020).

Liriam Sponholz (em entrevista à autora, 2020), por sua vez, identifica três principais finalidades vinculadas à socialização de conhecimentos por meio do jornalismo: “como referência na mediação da realidade, como um espaço em que posições diferentes se encontram, ou seja, que não se baseiam em bolhas, e como o espaço que mantém as suas exigências normativas e diz ‘o consenso básico aqui não se discute’”<sup>107</sup>. Todavia, dado o atual contexto de digitalização, Sponholz reconhece que tais finalidades tendem a ser revisitadas.

Referência para os estudos que tomam o jornalismo como uma prática de mediação, Cremilda Medina compartilha visões semelhantes às dos demais entrevistados; pontua, no entanto, que o jornalista atua como um “mediador social com autoria”. De acordo ela,

A sociedade é muito complexa [...] e para fazer a articulação de vasos comunicantes precisa[-se] de profissionais que se dediquem a essa profissão. [...] precisamos de gente que esteja constantemente se aperfeiçoando nos comportamentos, nas técnicas, principalmente [...] na visão de mundo. A visão de mundo não pode ficar estagnada em determinadas doutrinas ou ideologias, precisa estar constantemente sendo oxigenada e oxigenada pelas interrogantes, pelos dilemas, pela indeterminação e pela incerteza do mundo (C. M., em entrevista à autora, 2020).

---

<sup>107</sup> Quanto a essa última finalidade, Sponholz se refere a discussões inadmissíveis no debate público, como a negação à ciência e outros assuntos de consenso básico já estabelecidos.

Questionado sobre as finalidades da socialização de conhecimentos, Jorge K. Ijuim critica a ausência de reflexão muitas vezes identificada no jornalismo. Conforme sua proposição, há um desafio colocado à profissão jornalística quanto à socialização:

buscar esse conhecimento que está espalhado, com várias pessoas, organizar isso para produzir um outro conhecimento, que é um conhecimento que o jornalista consegue produzir na linguagem [...] para que possa, digamos, influenciar, sim, através dessa informação, desse conhecimento que ele produz e de modo que as pessoas possam tomar decisão e de que, de alguma maneira, possa ser promovida uma emancipação social, ou seja, transformação (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Ainda de acordo com Ijuim, a ação política (não partidária) é uma marca importante do trabalho de socialização de conhecimentos por parte do jornalismo, com vistas à transformação social, não apenas o repasse de informações: “Confrontar o que você me diz com outras declarações e fazer um diálogo com várias outras informações, isso é produzir conhecimento” (J. K. I., em entrevista à autora, 2020).

Sobre as finalidades da socialização de conhecimentos pelo jornalismo, Eugênio Bucci entende que a principal finalidade da imprensa é “fiscalizar o poder a partir de um ponto de vista independente”. Ele preconiza que a “instituição imprensa é uma instituição atípica porque tem raízes e parâmetros estabelecidos exclusivamente na sociedade civil” e existe somente “porque a democracia, ao ser inventada, precisava de um contraponto” (E. B., em entrevista à autora, 2020).

Virgínia Fonseca, por sua vez, reconhece na socialização de conhecimentos operada pelo jornalismo uma finalidade de tradução: “o jornalismo é um dos agentes difusores e multiplicadores de conhecimentos produzidos por quaisquer outros ambientes, sejam institucionais ou não”. Ainda conforme sua perspectiva,

o papel do jornalismo é, usando uma linguagem que é própria da instituição, traduzir o conhecimento hermético de outros campos sociais para o senso comum, para o público mais amplo através de uma linguagem mais acessível, mas não só através de uma linguagem acessível, através de estratégias que facilitam a disseminação desse conhecimento, que passa por estratégias e técnicas de apuração, de edição, de recursos atualmente fornecidos para o público para ajudá-lo a compreender (V. F., em entrevista à autora, 2020).

Por fim, Fabiana Moraes destaca que “como ideia e como prática inicial, [a finalidade] é a questão de informar o que não estava disponível para todos, o que existe de informação de um círculo pequeno e que precisava ser levado para um público mais amplo”. Problematicando aquela que entende ser a realidade atual do jornalismo, Moraes postula:

a gente tem um jornalismo extremamente calcado em uma base racista, em uma base de uma objetividade branca [...]. É uma situação muito complexa, mas eu acredito que essa socialização de fato, não vou dizer que ela não se deu porque seria injusto, mas ela se deu de uma maneira que pouco se reflete no ambiente social da gente de fato (F. M., em entrevista à autora, 2020).

Criticando a trajetória descrita pelo jornalismo até aqui e que hoje é assolada pelo fenômeno das *fake news*, Moraes afirma:

[...] praticamos um jornalismo que não estava interessado na socialização, de fato, do conhecimento. A linguagem não permite, o tipo de fontes que escolhemos, de abordagens, tudo isso eu acho que é um problema a ser pensado atualmente, mas para ontem (F. M., em entrevista à autora, 2020).

As manifestações dos especialistas em comunicação/jornalismo ouvidos indicam que o ponto de maior convergência quanto às finalidades da socialização de conhecimentos operada pelo jornalismo é fazer a mediação da realidade, aspecto destacado por todos os interlocutores. Ampliar a visão de mundo do público foi outro elemento considerado relevante por Carlos Eduardo Lins da Silva, Cremilda Medina, Marcia Benetti e Liriam Sponholz. Vinculando às finalidades da socialização de conhecimentos por meio do jornalismo ao exercício do poder e da democracia manifestaram-se Carlos Eduardo Lins da Silva, Eugênio Bucci e Fabiana Moraes. Jorge K. Ijuim se referiu também à busca por transformação social como outra finalidade da socialização de conhecimentos a partir do jornalismo. Carlos Eduardo Lins da Silva também mencionou a finalidade pedagógica que identifica tanto no jornalismo quanto no ensino formal, destacando que assumem perfis distintos, mas ainda assim alinhados.

#### 4.2.6.1.2 Finalidades da socialização de conhecimentos/ Especialistas em educação

Para explicitar seu entendimento sobre as finalidades da socialização de conhecimentos, José Carlos Libâneo alude ao cenário mais amplo em que insere a educação e suas práticas. O educador relata:

A minha visão é a de que direito à educação significa as condições, as possibilidades de as pessoas se apropriarem do que a gente chama de herança científica e cultural da humanidade e a apropriação deste patrimônio é condição básica de humanização. Então hoje eu substituiria, na minha linguagem, a palavra socialização pela palavra interiorização<sup>108</sup>, porque essa teoria trabalha o entendimento de

<sup>108</sup> Dentro da área da educação, Libâneo se filia aos estudos da teoria histórico-cultural. Em função disso, ele prefere o uso da palavra “internalização” em detrimento de “socialização”, pois, concordando com os postulados de Vygotsky, o educador paulista compreende que “toda atividade psicológica interna, toda atividade de apropriação interna do conhecimento, foi antes uma atividade externa, foi antes processos que ele [Vygotsky] chama de interpsíquicos. Então ele disse que no processo de individualização, de interiorizar mesmo, internalizar significa converter processos interpsíquicos em processos intrapsíquicos. E nesse sentido

que você tem [...] este conjunto de saberes social e historicamente acumulados [...] são conhecimentos que vão se consolidando e vão se tornando universais. Então a ideia de socializar conhecimento significa a apropriação destes saberes da ciência, da cultura, da arte, da filosofia como condição para a dignificação humana (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

Pensando em direção alinhada à de Libâneo, Maria Amélia Santoro Franco assevera a necessidade de os professores fomentarem a criticidade dos alunos:

Teoricamente a função social desse professor seria a de introduzir alunos num processo crítico de análise do mundo onde estão, de consciência da circunstância onde se encontra[m] e produzindo uma apropriação dos bens culturais [...] entre a função social da conservação e da transformação, eu vejo [...] que o fundamental é essa função social crítica. O que é uma função social crítica? É que cada aluno tome consciência do seu lugar no mundo, das suas possibilidades no mundo, tendo para si a produção cultural de toda a humanidade, dos nossos antepassados e dos presentes e sabendo do seu compromisso, nessa construção, para frente (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

A educadora visualiza no professor um agente “estruturante da sociedade”:

É fundamental que um professor ensine o aluno a saber pensar, a ser curioso, a buscar, a pesquisar e não simplesmente a memorizar. Quando eu penso nessa função social do professor, ele é o estruturante da sociedade do futuro porque deveria estar formando cidadãos e cidadãos críticos, então ele é esse estruturante. Agora, se esse professor não tem a consciência do seu papel social, ele será meramente um transmissor [...] de uma ordem, de uma rotina, de um roteiro, mas numa perspectiva que deveria ser, ele seria o profissional que organizaria as bases da cidadania futura (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Ao apontar para a desvalorização atual da escola, Santoro Franco sugere que essa realidade deriva de um ambiente profissional igualmente subjugado, pois “numa situação onde esse *ethos* social é valorizado, o papel do professor é fundamental na estrutura dessa sociedade”. A educadora insere nessa mesma dimensão todos os profissionais que lidam com a constituição de subjetividades.

Eu acho que todas as profissões que trabalham na formação dessa subjetividade, então, vejo os jornalistas, vejo os artistas [...] são fundamentais dentro dessa estrutura psíquica futura. Os outros são fundamentais para nos manter como sujeitos, o médico, o engenheiro e tal, mas, para você, pensando na formação da sociedade futura, na formação dos cidadãos, são esses que mexem com a nossa subjetividade (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020).

Das manifestações de Libâneo e Franco pode-se depreender que as finalidades da socialização de conhecimentos nos ambientes do jornalismo, mas sobretudo do ensino formal, se vinculam à busca pela apropriação crítica de “saberes da ciência, da cultura, da arte, da

---

se a gente fala só de socialização, fica uma ideia de estar passando, de estar transferindo. Na verdade, é um processo de apropriação do externo, mas no sentido de você internalizar” (J. C. L., em entrevista à autora, 2020).

filosofia” (J. C. L., em entrevista à autora, 2020) por parte dos sujeitos. Nesse processo, as mediações feitas por professores e também outros profissionais que trabalham com a “formação de subjetividades” (M. A. S. F., em entrevista à autora, 2020), como jornalistas, artistas, poetas e literatos, são essenciais, considerando-se o porvir. Evidencia-se uma preocupação mais acentuada dos educadores quanto à estrutura mais perene e basilar da sociedade; seu foco se volta àquilo que se socializa e ao modo como se socializa.

#### 4.2.6.1.3 Finalidades da socialização de conhecimentos/Especialistas em comunicação/jornalismo e educação

As considerações dos especialistas desta terceira categoria reforçam percepções evidenciadas por entrevistados anteriores. Também aqui a dimensão da mediação se faz presente nas manifestações dos entrevistados. Gilka Girardello, por exemplo, se refere à composição de “pontes entre diferentes” atores sociais, exercício que permite que “as diferentes formas de ser, as diferentes culturas, os diferentes valores, possam ter um espaço de encontro, diálogo, negociação dentro dessa perspectiva de garantir o direito à informação e ao conhecimento” (G. G., em entrevista à autora, 2020).

No mesmo sentido, Isabel Colucci Coelho identifica no registro e transmissão da herança cultural da humanidade um ponto comum entre as finalidades da socialização de conhecimentos por meio do jornalismo e do ensino formal. De acordo com ela,

os dois têm uma função de registro porque [n]a escola, uma das concepções da importância da educação é essa transmissão da herança cultural. É como eu consigo pegar a geração que nasce agora e fazer com que ela tenha cinco mil anos de história. [...] e é uma coisa que o jornalismo também faz, de ir registrando esse presente enquanto ele não vira história (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

A ideia de democratizar o acesso aos conhecimentos também foi objeto de sua fala, pois Coelho considera que “a função social dos dois [jornalismo e ensino formal] passa muito pela aproximação das pessoas com as ideias”. Coelho alude a Jorge Larrosa para apontar que o pesquisador espanhol “fala da profanação do conhecimento”, que ele “não pode ser sagrado [...] ele tem que estar próximo, ele tem que ser transformado, a gente não pode ter pena dele”. Para ela, por meio do ensino formal e do jornalismo,

[há instrumentos para que] aquilo que acontece em sociedade chegue à mão das pessoas, para que elas de fato possam se apropriar, se inteirar, [se] transformar. [...] a beleza da profissão está nessa

questão de colocar esse compartilhamento de pautas, de agendas, de situações sobre vidas (I. C. C., em entrevista à autora, 2021).

Associando-se a Jorge K. Ijuim e Maria Amélia Santoro Franco, Rodrigo P. Ratier faz referência ao fato de as “duas profissões [...] compartilha[re]m muito essa ideia de uma função social voltada para a transformação do mundo”, que “o jornalismo e a docência carregam no seu cerne essa positividade”. Em sua visão, no caso do jornalismo, isso é algo que pode ser alcançado “observando[-se] a deontologia, a ética clássica dessas profissões” porque hoje dar “informação de boa qualidade e [que] por consequência auxilia [n]a tomada de decisões [...] é um ato revolucionário, porque a qualidade do ecossistema informativo é muito baixa” (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Sobre a finalidade de socializar conhecimentos por meio do ensino formal com vistas à transformação do mundo, Ratier indica:

Da mesma forma, você ser um professor que seja tradicional, mas que é um professor comprometido com os alunos, que é estudioso, que vai buscar as atualizações no seu campo específico de ensino, que se preocupa em saber se não está deixando ninguém para trás – e, se tem alguém ficando para trás, ele busca estratégias mitigatórias do atraso para que essa pessoa consiga chegar lá longe –, também acho que é estar voltado para essa transformação do mundo [...]. Eu acho que são duas profissões que carregam essa coisa em comum mesmo (R. P. R., em entrevista à autora, 2020).

Ângela Both Chagas segue raciocínio semelhante ao de Ratier e seus antecessores. Ela estabelece vínculo entre o potencial emancipador da educação e do jornalismo para a vida das pessoas, apontando para suas responsabilidades quanto à reflexão crítica e à construção de conhecimentos autônomos que podem gerar:

quando fiz jornalismo, fiz muito acreditando nessa função social do jornalismo. Acho que até era um pouco idealista de achar que eu ia conseguir mudar várias coisas a partir do meu trabalho. [...] o jornalismo ele tem sim uma função social muito relevante, principalmente no sentido de levar a público esses debates, nessa arena pública, esses debates sobre alguns temas (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Quanto ao propósito da socialização de conhecimentos no ensino formal, Chagas o vincula à habilidade da mediação operada pelo professor e postula que “é um papel que é fundamental, porque o conhecimento é libertador [...] ele te tira das trevas, te faz enxergar novas possibilidades, oportunidades, vivências, te faz ver as coisas de outras formas”. Para Chagas, as finalidades da socialização de conhecimentos de ambos os campos “se aproximam na medida em que elas te permitem ver o mundo de forma crítica”. Nesse contexto, alude ao patrono da educação no Brasil:



Por isso o Paulo Freire é tão importante, porque tu não vais aprender apenas a escrever a palavra tijolo, tu vais saber como este tijolo foi feito, quanto ele custa, quanto o empresário que construiu a casa ganhou para construir, quanto que tu tiveste que pagar por essa casa, quanto ele teve de lucro na venda dessa casa. Então todas essas questões sociais e econômicas, [é] a educação que te permite problematizar e o jornalismo, quando é feito da forma que a gente acredita e almeja e sonha, também (A. B. C., em entrevista à autora, 2021).

Como nas percepções dos entrevistados das duas categorias anteriores, no caso dos especialistas em comunicação/jornalismo e educação o que se observa é que a mediação feita por jornalistas e professores é tida como uma finalidade proeminente quanto à socialização de conhecimentos. Gilka Girardello utilizou a expressão “pontes entre diferentes” e Isabel Colucci Coelho se referiu à “transmissão da herança cultural” para aludir a essa dimensão.

A possibilidade de transformação social que ambas as atividades manejam também foi um atributo comum apontado. Para Ratier, ambas as profissões têm intrínseca em “seu cerne essa positividade”. Coelho destacou que por meio da democratização do acesso ao conhecimento as pessoas podem “se apropriar, se inteirar, transformar”. Esse ponto converge com o “potencial emancipador” de que tratou Chagas e que é inerente às duas profissões.

#### *4.2.6.2 Síntese das percepções sobre as finalidades da socialização de conhecimentos*

Nesta sexta e última categoria de análise se procurou indicar as finalidades da socialização de conhecimentos. Com ela se completa o sentido do diagrama apresentado na parte inicial do capítulo. Quatro finalidades principais foram identificadas a partir das manifestações dos entrevistados: mediação, ampliação das visões de mundo, transformação/emancipação e fortalecimento da democracia. A seguir esses elementos são sintetizados.

A capacidade de mediar – seja informando “as pessoas sobre o que está acontecendo atualmente e que é relevante”, como propôs Benetti (no caso do jornalismo), seja contextualizando e trabalhando os conteúdos vinculados “à herança cultural da humanidade”, como inferido por Coelho (no ambiente da sala de aula) – foi o propósito que mais recebeu destaque nas falas dos especialistas ouvidos. O que diferencia essas mediações é o tipo de objeto com que se atua: no jornalismo são as notícias sobre o que acontece na sociedade no momento presente, na escola são os conteúdos formais acumulados ao longo da trajetória cultural da humanidade. Nos dois casos as mediações são submetidas e estruturadas a partir das ações dos

profissionais da informação e da educação – com todas as implicações e atravessamentos inerentes a esses ambientes.

Estreitamente vinculada à mediação, a capacidade de ampliar as visões de mundo dos sujeitos é a segunda finalidade identificada. Intensamente presente no âmbito do jornalismo, ela se caracteriza pela apresentação de diferentes perspectivas sobre os acontecimentos reportados e as opiniões em circulação no contexto social. Para Lins da Silva, é por meio do jornalismo que as pessoas podem “se deixar convencer [...] de pontos de vista e de opiniões que não são aquelas que elas já detêm”. Benetti se refere à “mente alargada” de Kant para ilustrar esse atributo. Medina, por sua vez, pondera que para ampliar a visão de mundo ela precisa ser “constantemente [...] oxigenada”, o que ocorre por meio das “interrogantes” presentes no horizonte daqueles que se dispõem a esse movimento. No ensino formal, o alargamento das visões não foi diretamente referido, porém pode ser identificado em várias situações: desde as diferentes perspectivas teóricas quanto aos conteúdos estudados até quando se abre espaço para discussões acerca da riqueza e diversidade culturais de que se tem registro na história da humanidade, por exemplo.

A referência à transformação e emancipação foi a terceira finalidade relacionada à socialização de conhecimentos. Quanto a esse conjunto de percepções, a criticidade e a reflexão foram apontadas como fatores elementares. Ijuim entende, por exemplo, que a partir do conhecimento produzido pelo jornalismo pode ser “promovida uma emancipação social, ou seja, transformação” junto aos públicos. Em se tratando da educação formal, Santoro Franco preconiza que os professores introduzam os “alunos num processo crítico de análise do mundo onde estão” para que, ao se apropriarem desses bens culturais, por meio da ação e reflexão, “tome[m] consciência do seu lugar no mundo”. Chagas visualiza o latente potencial emancipador tanto do jornalismo quanto da educação, uma vez que, em sua leitura, os dois “se aproximam na medida [em] que [...] permitem ver o mundo de forma crítica”.

A última finalidade atribuída à socialização de conhecimentos é sua conexão com a democracia e o contraponto que a atividade, teoricamente, exerce quanto aos poderes. Nesse quesito, em um comparativo entre o jornalismo e o ensino, Lins da Silva propõe que, por tratar de questões cotidianas, as práticas jornalísticas têm um vínculo com a “democracia mais relevante do que [a d]o professor”, pois este, ainda que atente para esse tema, não tem o centro de sua atuação voltada a essa dimensão. Bucci, por sua vez, entende que o jornalismo atua como contraponto aos poderes estabelecidos (o que reforça seu perfil alinhado aos preceitos democráticos), fiscalizando-os a partir de um “ponto de vista independente”. Moraes, sob outra

ótica, postula que as finalidades estão relacionadas a “informar o que não estava disponível para todos”. Deriva dessa compreensão o elo com os predicados democráticos, especialmente porque a pesquisadora entende que o jornalismo precisa também contemplar minorias e grupos não visibilizados no jornalismo de perfil mais tradicional.

Em mais uma categoria de análise, identifica-se que não há completa simetria quanto às práticas de socialização de conhecimentos realizadas pelo jornalismo e pelo ensino formal. Destaca-se, no entanto, que esse comparativo é realizado ao longo da tese para que se possam verificar as características desse processo quando levado a efeito por meio do jornalismo e suas práticas. Na tabela abaixo se buscou reunir os pontos de destaque desse último cotejo.

Quadro 14 – Finalidades da socialização de conhecimentos

VARIÁVEIS OBSERVADAS	JORNALISMO	ENSINO FORMAL
Mediação	De acontecimentos noticiosos + contextualização	De herança cultural + contextualização
Alargamento da visão de mundo	Diversidade de pontos de vista	Diversidade de perspectivas teóricas
Transformação/Emancipação	Fomento à criticidade e reflexão	Fomento à criticidade e reflexão
Poder e Democracia	Informação para o exercício da cidadania	Formação para o exercício da cidadania

Fonte: produzido pela autora (2021).

É pertinente destacar outro aspecto de relevo mencionado por Fabiana Moraes e que enxerga, a partir de outra chave, a dimensão aqui abordada: quando a pesquisadora aponta que apesar de a finalidade do jornalismo ser “informar o que não estava disponível para todos”, o jornalismo que hoje se pratica, em grande medida, não está “interessado na socialização, de fato, do conhecimento”. Em sua análise, essa socialização não ocorre de modo efetivo em decorrência, por exemplo, das linguagens empregadas nas produções do jornalismo, das fontes ouvidas, das abordagens feitas pelos profissionais. Para Moraes (em entrevista à autora, 2020) este se constitui em um problema urgente “a ser pensado atualmente, mas para ontem”.

#### 4.2.7 Síntese final das percepções sobre as categorias analisadas

Diferentes trajetórias podem ser seguidas na busca por compreender os caminhos da socialização de conhecimentos. Algumas delas são delineadas a partir dos movimentos realizados pelo jornalismo e pelo ensino formal. Ao longo deste quarto capítulo, com base em seis categorias predefinidas, procurou-se identificar algumas das especificidades da socialização de conhecimentos nesses dois ambientes.

Considerando-se que as diferentes etapas do processo comunicativo são inerentes às atividades de ambos, pretendeu-se evidenciar as peculiaridades de cada um quanto ao contrato comunicativo, os sistemas peritos, a autoridade atribuída, dispositivos e formatos, o conhecimento sobre os auditórios e, por fim, as finalidades da socialização de conhecimentos. Em síntese, o que se constatou foi uma considerável proximidade entre as práticas dos dois ambientes, porém não uma homologia completa. A seguir, são reunidas as principais considerações quanto a cada uma das categorias analisadas.

Quanto ao “contrato comunicativo” o que se identifica a partir da integração entre suas definições conceituais e as proposições dos especialistas ouvidos é que ele está presente tanto no ambiente do jornalismo quanto no do ensino formal, porém com configurações específicas. No jornalismo as expectativas quanto às suas produções, seja por parte de seus profissionais, seja por parte de sua audiência, são implícitas ou não reveladas à primeira vista. Quando se trata do ensino formal, as expectativas se apresentam tanto de modo implícito quanto explícito, sendo objeto de diferentes tipos de negociações entre educadores e educandos. Se no jornalismo as interações entre os participantes dessa relação comunicativa assumem um caráter virtual ou indireto, sendo raramente estabelecidas por meio de contato interpessoal, no ambiente da educação formal o que se verifica é que a interação é uma constante, ocorrendo de modo direto e contando com as trocas interpessoais em seu cotidiano. Quanto ao perfil do conhecimento com que se trabalha, identificou-se que no jornalismo ele é amplo, difuso e orientado por projetos editoriais e editoriais pré-definidas. No ensino formal, os conhecimentos seguem, em linhas gerais, as disposições de componentes curriculares ou disciplinas, as quais são submetidas a uma estrutura curricular maior. Quanto à variável da visada de captação, observou-se que uma lógica com perfil comercial latente está presente no jornalismo. No ensino formal, apesar de nela o comercial poder se fazer presente em algum nível, o que predomina é a lógica educativa. Considera-se, inclusive, que esse último aspecto é o de maior tensão no comparativo entre os dois ambientes.

Duas principais variáveis foram observadas quando do cotejo e análise da categoria relativa aos “sistemas peritos”: a primeira, relacionada às especificidades da perícia e a segunda vinculada ao *ethos* profissional e formação superior. Nessa categoria há também semelhanças entre as atividades jornalísticas e educativas. Quanto à primeira variável, identificou-se que ambas as agências participam e atuam com mediações (elemento mais aproximado entre as práticas jornalísticas e docentes) e competências semelhantes, cada uma a seu modo. No jornalismo essas competências específicas se referem aos modos de reconhecimento, de procedimento e de narração por meio dos quais se pesquisam, reportam, editam, constroem e distribuem as informações noticiosas. Em se tratando do ensino formal, associam-se à mediação as competências de formação (visualizadas na agência e igualmente incorporadas pelos educadores), bem como as de didática e de exposição de conteúdos programáticos. Cada uma das perícias é desenvolvida de modo particular, no entanto, similaridades entre ambas são identificadas. Relativamente à segunda variável, observou-se que o *ethos* profissional e a formação superior para o exercício das atividades de cada agência contém traços de identidade. Se no âmbito do ensino formal esse atributo já está consolidado, mas sob ameaça, no ambiente do jornalismo seu *ethos* ainda está em construção e em busca de fortalecimento. Nesse aspecto, as identidades entre as realidades colocadas aos dois ambientes ocorrem também quanto às ameaças a que ambas estão sujeitas.

Em relação à “autoridade atribuída”, a partir das considerações dos especialistas entrevistados, observou-se o delineamento de três variáveis: mitologia acerca da profissão, assimetria de posições e, formação profissional específica. Historicamente as atividades jornalísticas e docentes têm sido vinculadas a estereótipos. No jornalismo, por bastante tempo, destacou-se a figura do herói ou dos *paparazzi*. Em se tratando do ensino, uma imagem de sacerdócio/vocação e também de uma segunda maternagem é projetada. Essas mitologias prejudicam o exercício profissional de ambas as atividades, distorcendo suas origens e funções. Quanto à segunda variável observada, a assimetria de posições entre os agentes, depreende-se das considerações dos entrevistados que ambas as profissões vêm sendo questionadas e colocadas sob suspeita, uma característica diretamente ligada à fragilização e apagamento das profissões que envolvem atividades intelectuais (algo recorrente nos dias de hoje). A última variável observada é relativa à formação profissional específica que as agências mobilizam. Em mais esse aspecto, tanto o jornalismo quanto o ensino formal são objeto de desvalorização social e financeira, caracterizando-se especialmente por sua reduzida ou quase nula codificação, pois via de regra, além do diploma, há poucas barreiras para impedir o acesso a seus modos de fazer.

A categoria “dispositivos e formatos” relaciona-se diretamente às linguagens utilizadas pelas agências do jornalismo e do ensino formal. A partir das considerações dos especialistas entrevistados, chegou-se à conformação de três variáveis. Na primeira delas, relativa à função didática, o que se ressalta, em termos comparativos, é que no jornalismo essa dimensão apresenta um vínculo eventual e de contexto, o que auxilia na construção das narrativas noticiosas. No que tange ao ensino formal, seu vínculo com a função didática é orgânico, sendo que o uso de diferentes dispositivos, com seus respectivos formatos, é inerente ao contexto escolar; neste ambiente são utilizados diversos tipos de dispositivos e, derivados deles, formatos (independentemente de seu perfil, se tecnológicos ou não). Quanto à variável interação, também presente nessa categoria, uma vez mais se faz referência ao perfil que ela incorpora: remota ou mediata quando do jornalismo e direta e/ou interpessoal quando se trata do ensino escolar. Em relação à atualização digital desses recursos, evidenciou-se que nos dois ambientes ela se faz presente. No entanto há diferenças substanciais quanto à sua adesão: no jornalismo ela tende a ser maior e no ensino formal ela apresenta lacunas e está submetida a condições de disparidade – a depender especialmente do perfil da instituição de ensino. Desse modo, verifica-se que uma completa simetria entre as agências não é possível, no entanto, ambas manejam instrumentais afins, com modos peculiares e objetivos distintos.

Do grupo de seis categorias analisadas na pesquisa, a relativa ao “conhecimento sobre os auditórios” é a que mais contrasta e distancia os ambientes do jornalismo e do ensino formal. Ao todo, cinco variáveis foram elencadas a partir das manifestações dos especialistas ouvidos: assiduidade, tipo de apropriação, ênfase do conhecimento, identidade e pertencimento e, autoverificação. Nas quatro primeiras, as condições em que são descritas são opostas, pois se no jornalismo a assiduidade dos públicos é voluntária, no ensino formal ela é regrada. Do mesmo modo, se há liberdade interpretativa quanto ao tipo de apropriação feita das notícias e oportunizada pelo jornalismo, na educação formal a apropriação de conteúdos tende a ser controlada e estar sob avaliação. Quanto à ênfase do conhecimento ofertado, no jornalismo se costuma estabelecer uma integração entre interesse público e interesse do público, o que não ocorre na escola (ou ocorre pontualmente, em medida reduzida), pois nela predominam conteúdos curriculares. Outra variável indicada é a da identidade e pertencimento: no jornalismo o auditório tende a ser difuso, variável e fugaz; no ensino formal, diferentemente, em função de sua regularidade, o auditório costuma ser estável, constante e circunspecto. A variável da autoverificação é a única com aproximação entre os dois ambientes, sendo objeto de autoprojção de jornalistas e professores, os quais “se julgam representativos da audiência”

(PEREIRA Jr., 2006, p. 29), pois em algum momento já ocuparam (ou ainda ocupam) essa posição. Tal predicado os habilitaria, em princípio, a reconhecer as características desses dois auditórios. Esse atributo é anterior à socialização de conhecimentos propriamente dita, o que pode condicionar o modo como ela se estabelece. Na variável observada do “Quadro 13 – Conhecimento sobre os auditórios”, essa dimensão da “autoverificação” é, inclusive, inserida, por se reconhecer sua importância e participação nesse processo.

A partir das percepções reveladas pelos interlocutores entrevistados, quatro variáveis foram observadas quanto às “finalidades da socialização de conhecimentos”. Na primeira, relativa à mediação, identificou-se que o jornalismo a realiza a partir de acontecimentos noticiosos com sua respectiva contextualização; de modo semelhante, a escola também opera com a contextualização, no entanto, toma como objeto a herança cultural da humanidade. A segunda variável refere-se ao alargamento da visão de mundo. Nesse aspecto, a agência do jornalismo oportuniza diversidade de pontos de vista; a agência escolar, por sua vez, oferece diversidade de perspectivas teóricas. A terceira variável trata da transformação/emancipação potencialmente suscitadas pelo jornalismo e pelo ensino formal. Nesse quesito, quanto aos dois ambientes sugeriu-se que têm potencialidade de fomentar a criticidade e a reflexão junto aos seus auditórios. A quarta variável refere-se a poder e democracia, sendo que em ambos os ambientes trabalha-se para o exercício da cidadania: no jornalismo, seu recurso é a informação e, no ensino, é a formação que por ele é propiciada. Ainda que esses tenham sido os propósitos da socialização de conhecimentos indicados pelos especialistas entrevistados, é preciso reconhecer que, além de disporem de tempos diferentes para se estabelecerem, o jornalismo se apresenta como uma prática profissional que não se volta, “como a própria escola, para finalidades específicas e prioritárias de aprendizagem” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 101). Assim, a homologia entre as finalidades de ambas as agências precisa ser relativizada.

Em relação a pelo menos cinco das seis categorias abordadas foram identificadas similitudes. A maior distância relativa às práticas de socialização de conhecimentos nesses dois ambientes refere-se à categoria “conhecimento sobre os auditórios”. Do conjunto de informações que se levantou a esse respeito, do público que consome jornalismo e dos estudantes que frequentam o ensino formal, verificou-se que não há qualquer proximidade entre seus perfis (exceto pelo fato de que ambos os auditórios podem se sobrepor, ou seja, ocupar as duas posições de forma simultânea). No comparativo dessa categoria, evidenciou-se que, em vez de semelhanças, há diferenças importantes quanto ao conhecimento dos auditórios por parte de cada agência.

Desse modo, se até aqui o quarto capítulo buscou evidenciar o comparativo entre os modos de fazer-saber quanto a seis categorias de análise e acabou revelando afinidades importantes, mas também diferenças consideráveis quanto às atividades das agências do jornalismo e do ensino formal, a seguir, no quinto capítulo da tese, se faz a articulação entre as evidências extraídas das falas dos especialistas entrevistados e as proposições teórico-conceituais explicitadas nos capítulos precedentes.



## **5 A SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PELA ESCOLA E PELO JORNALISMO**

Neste último capítulo, além de integrar as proposições oriundas dos capítulos anteriores, apresento suas considerações finais. Desse modo, associo os referenciais sobre o conhecimento e sua socialização, bem como os processos intrínsecos a cada uma das duas agências aqui consideradas, o jornalismo e o ensino formal, e, ainda, as evidências reunidas a partir das asserções dos especialistas entrevistados sobre as categorias de análise. A pretensão é comparar a socialização de conhecimentos nos dois ambientes, no entanto, dado o lugar de origem da pesquisa, o maior foco das considerações refere-se ao jornalismo.

O objeto de estudo da tese se constituiu na socialização de conhecimentos potencialmente realizada pelo jornalismo. Seu objetivo geral foi compreender as especificidades dessa socialização, analisando suas semelhanças e diferenças quanto às práticas pedagógicas e produtivas exercidas respectivamente em ambientes de ensino formal e jornalísticos.

Para seu desenvolvimento, inicialmente foram entrelaçadas perspectivas teóricas sobre o conhecimento, sua socialização, as etapas de desenvolvimento cognitivo e as aprendizagens por parte dos sujeitos. Especialmente nos capítulos 2 e 3 recuperei as concepções sobre o conhecimento e sua socialização. Tratei também das origens, modalidades e modelos pedagógicos do ensino formal e, quanto ao jornalismo, abordei seus aspectos históricos, de produção e de demanda social. Ao desenvolvê-los, pude visualizar os cenários de que ambos participam, o modo como as práticas de socialização de conhecimentos nesses dois ambientes são descritas e os fatores que interferem em suas progressões.

No capítulo 4, a partir das entrevistas com os especialistas, os contextos em que essas agências se situam tornaram-se mais explícitos. Ainda investindo em algumas definições conceituais a respeito das seis categorias de análise tratadas nas entrevistas com especialistas, avançou-se para a fase de análise comparativa entre as percepções por eles manifestas, sua organização, exame e cotejo. A diversidade de elementos recuperados pelos entrevistados permitiu estabelecer, além da categorização e ordenação de suas falas, a conjunção e associação entre as mesmas, o que culminou com as respectivas análises comparativas referentes a cada uma das categorias abordadas. Com isso chegou-se à composição de quadros comparativos de semelhanças e diferenças entre as práticas de socialização de conhecimentos operadas por essas duas agências.

Cabe recuperar que quando o conhecimento é projetado em linhas teóricas, diversas perspectivas são delineadas, variando entre as mais objetivas, como a da ciência positiva, e também com matiz mais subjetivo, ligadas a valores, crenças, sentimentos, características que conformam o senso comum.

A partir das considerações de Park (2008a; 2008b), Genro Filho (2012), Correia (2005), Sponholz (2009), Moretzsohn (2007), Kaplún (2014), Van Dijk (2005) e Meditsch (2010), dentre outros, considera-se que o conhecimento produzido cotidianamente pelo jornalismo – que reúne desde informações especializadas até as ligadas ao senso comum – seja o de mais fácil acesso aos diferentes perfis de públicos.

Esse conhecimento contempla informações de caráter objetivo sobre fenômenos da realidade (tomados como fatos e acontecimentos pelo jornalismo) e os noticia. Ao mesmo tempo, associa diferentes dimensões a eles vinculadas (circunstâncias em que ocorreram, informações e dados de eventos semelhantes anteriores, etc.) com depoimentos e/ou percepções testemunhais de fontes ou dos próprios profissionais do jornalismo. Ao fazer isso, são produzidas interpretações a respeito daquilo que foi transformado em notícia – algo que, apesar de não ser regra, creditaria o jornalista como “um intérprete qualificado da realidade” (FONSECA, 2013, p. 5).

A partir desse movimento, se estabelece uma forma social de conhecimento voltada para o cotidiano da vida em sociedade. Esse conhecimento tem um contorno específico, e, além de se vincular e complementar os demais tipos de conhecimentos existentes, é capaz de situar os sujeitos (PARK, 2008a; MEDITSCH, 2010), permitir seu discernimento sobre os fenômenos reportados, fomentar sua criticidade ou passividade e, ainda, supri-los com informações atualizadas e verificadas sobre seu entorno.

O jornalismo é uma atividade profissional que produz conhecimento sobre a realidade a partir da ótica da singularidade (GENRO FILHO, 2012), diferentemente daquilo que caracteriza o conhecimento que anima a ciência e que aspira ao universal (MEDITSCH, 1992). Talvez por ter essa característica tão peculiar, seja o conhecimento do senso comum, vinculado à própria definição do que é o acervo social de conhecimentos (BERGER; LUCKMANN, 2014), o que oferece mais subsídios para o conhecimento do jornalismo se estabelecer, mas ao qual ele mesmo (jornalismo) aspira a desmistificar – ainda que a seguir, de modo paulatino, venha a ser incorporado pelo próprio senso comum em um processo de retroalimentação da tessitura social da qual faz parte.

No ambiente de ensino formal, da mesma maneira que no do jornalismo, circulam conhecimentos que integram elementos objetivos e subjetivos em sua composição. Seu foco prioritário é voltado ao compartilhamento de conhecimentos mais formalizados e com lastro científico. Nele também há subjetividades; elas são intrínsecas a esse espaço e elementares para que os objetivos educacionais, com destaque para a aquisição de competências formativas, sejam alcançados. Organizados em matrizes curriculares, esses conhecimentos são distribuídos em diferentes etapas, as quais, por sua vez, são compostas pela oferta de componentes, com ementas e cargas horárias a serem cumpridas ao longo de determinado período letivo (ano, semestre, trimestre).

Desses dois ambientes, do jornalismo e do ensino formal, a socialização é um ativo permanente. Vinculada, a partir do interacionismo simbólico, à ideia de tornar comum, de negociar e integrar-se a diferentes contextos (JAHODA, 1996; EDGAR; SEDGWICK, 2004), a socialização se refere igualmente aos processos de apreensão, assimilação e apropriação de informações e conhecimentos pelos indivíduos, algo que é definido como interiorização. Esta, por sua vez, localiza-se na esfera das operações cognitivas do sujeito, o qual, ao mesmo tempo em que participa do mundo social (realidade objetiva), dispõe de um estoque de conhecimentos e de uma identidade pessoal (realidade subjetiva) em constante (re)construção.

Além dos conhecimentos que se apresentam aos sujeitos no cotidiano, nas trocas e interações sociais, seja na infância ou na idade adulta, identifica-se que igualmente há agências que operam com a socialização de conhecimentos. Berger e Luckmann (2014) a elas se referem quando tratam da socialização secundária (posterior à primária, inerente à família). Essas agências socializantes podem ser reconhecidas nos diversos ambientes: da educação formal até a atuação profissional, passando, inclusive, pelas próprias atividades dos meios de comunicação social (SETTON, 2005; 2010; FISCHER, 1997; 2002). Estes, dentre outras funções, informam, atualizam, entretêm seus auditórios e promovem, como também se verifica em outros espaços, aprendizagens contextuais (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Desse cenário, participa o jornalismo, gênero discursivo e prática sociocultural que produz informações e conhecimentos sobre a realidade da vida cotidiana e que, de acordo com Otto Groth (2011, p. 28), exerce um destacado papel quanto a apontar “direções do pensar” e, mesmo, estabelece “grande parte do saber” das pessoas, compondo “mapas para que os cidadãos naveguem através da sociedade” (KOVACH; ROSENSTIEL, 2004, p. 249) por meio de seu “vocabulário de precedentes” (ERICSON, BARANEK, CHAN, 1987, p. 133). Com o acesso a informações e conhecimentos, os sujeitos se revestem de sua própria capacidade de

discernimento, ancorada também em sua situação biográfica, para agir ou silenciar no ambiente social.

O conhecimento produzido pelo jornalismo se estabelece na conjunção entre a práxis e a intersubjetividade, quando há a “apropriação social do homem sobre a realidade” (GENRO FILHO, 2012, p. 23-24). Nesse movimento, ao qual é inerente também talvez seu maior paradoxo – ser um produto que foi apreendido pelo capitalismo (e, portanto, se constitui em um artefato seu), mas, ao mesmo tempo, ser um produto com valor social, com “potencial desalienante e humanizador” (GENRO FILHO, 2012, p. 58) –, se dá a construção noticiosa acerca de fenômenos ocorridos na realidade social concreta e incorporados, de acordo com seu nível de noticiabilidade, à realidade midiática (SPONHOLZ, 2009). Assim, o jornalismo caracteriza-se especialmente pela mediação que realiza quando possibilita que o público acesse as informações por ele reportadas e se situe sobre uma parte do que acontece em seu contexto. Uma mediação responsável, operada profissionalmente, e que permita a “comunicação entre diferentes partes da sociedade” estabelece, junto a outros predicados, o que Donsbach (2013, p. 5) designa como “profissão de conhecimentos”.

Nas instituições de ensino formal, a socialização de conhecimentos, procura ser independente de contexto: ali o conhecimento que se quer desenvolver se pauta por “fornecer generalizações e busca[r] a universalidade” (YOUNG, 2007, p. 1.296). Esses saberes se instauram a partir das interações entre educadores e educandos, num processo de trocas e intercâmbios de aprendizagem que segue, no que tange aos currículos, um roteiro previamente determinado. Nesse ambiente se abre espaço para o “conhecimento poderoso” de que trata Young (2007, p. 1.294), o qual é constituído de “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Nesse ambiente igualmente são identificados elementos de ordem política, cultural, econômica que acabam interferindo nas práticas ali realizadas. A longo prazo e idealmente, a pretensão é que por meio do ensino formal o estudante seja educado e qualificado para, a seguir, se inserir em outras ambiências, formativas e/ou profissionais, com habilidades e competências já desenvolvidas ou em desenvolvimento.

As proposições acerca da apreensão, assimilação e apropriação de conhecimentos de Piaget (1995) e Vygotsky (2007), usualmente aplicadas para que se busque compreender as práticas pedagógicas que tornam possível a aprendizagem, indicam que esses processos ocorrem a todo o momento e em todos os lugares, independentemente de seu perfil, se formal ou não formal (LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, o jornalismo, assim como o ensino formal, se institui como uma agência socializadora de informações e conhecimentos, porém com perfil

não formal. Referidos por Porcher (1974 apud FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 20-21) como “escola paralela”, os meios de comunicação (e com eles o jornalismo) participam de modo cada vez mais ativo desse cenário de aprendizagens paraeducacionais (BRAGA; CALAZANS, 2001) intrínseco à sociedade.

No processo de aquisição de conhecimentos, em ambos os ambientes o sujeito mobiliza seu estoque de conhecimentos (BERGER; LUCKMANN, 2014) e o confronta (ou reitera) diante das informações/conhecimentos já presentes e manifestos em sua mente. A construção do conhecimento, ou a aprendizagem, ocorre mediante constante negociação entre a assimilação de informações novas e sua subsequente acomodação frente ao que já está estabilizado em sua cognição. Seja por meio dos diferentes ciclos (individuais) que levam à equilíbrio majorante de que trata Piaget (como a abstração empírica seguida da abstração reflexionante), ou como resultado da zona de desenvolvimento proximal (em dimensão coletiva), projetada por Vygotsky (conformada no ínterim entre seus níveis de desenvolvimento real e potencial, na latência do horizonte cognitivo do sujeito), a socialização de conhecimentos e sua interiorização são afetadas tanto pelas ações das aprendizagens educativas, do ensino formal, quanto pelas aprendizagens contextuais (BRAGA; CALAZANS, 2001) ou incidentais (FILATRO; CAIRO, 2015) que se vinculam ao jornalismo, mas que não se restringem a ele.

Tomando-se como referência a proposta da zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, e as considerações sobre as aprendizagens contextuais, de Braga e Calazans (2001), presumo que o jornalismo, por meio de suas produções, figure como um ator importante para que a construção de diversos tipos de conhecimento e/ou aprendizagens sejam estabelecidas pelos sujeitos. Se a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que [no indivíduo] estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 2007, p. 98), e as aprendizagens contextuais têm “muito de disposição geral (na medida do acesso, por muitos, a um mesmo material simbólico) e muito de experiência singular, vivida (na especificidade das interações e das interpretações ativadas pelos usuários)” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 63), reunir essas duas visões faz ecoar a ideia de que rotineiramente, ao consumir informações noticiosas, os indivíduos, ainda que de modo aleatório, são tocados por essas instâncias e apreendem, refletem, analisam tais proposições e, também, aprendem. Essa constatação ratifica o entendimento de que o jornalismo socializa informações e conhecimentos. Novamente em um comparativo com o ensino formal, mas em outra camada e com recursos e estratégias diferentes, é como se o jornalismo fizesse as vezes de um agente promotor, além da interiorização de informações e conhecimentos, da reflexão e eventual (in)ação dos sujeitos.

Reconhecendo-se que “as relações entre educação e comunicação são fortemente recíprocas” (SILVA, 2000, p. 689), que “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo” (KAPLÚN, 2014, p. 72) e que “os dois campos se invadem mutuamente” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 10), se buscou projetar algumas das etapas e dos processos desencadeados nesses ambientes anteriormente à socialização de informações e conhecimentos. Essa ação permitiu contrapor temas e ações relativos à posse de competências profissionais específicas, mitologias envolvidas nessas atividades, seus *status* sociais, prática de pesquisas desses fazeres e ações de direção de sentido a elas vinculadas. Já nesse primeiro exercício, evidenciou-se que existem identidades entre as agências do jornalismo e do ensino formal, no entanto, se notabilizou que cada um é realizado “por meios, métodos e técnicas distintas” (IJUIM, 2013, p. 3).

Após esse movimento inicial, quando se partiu para o comparativo quanto às atividades de socialização de conhecimentos operadas nesses mesmos ambientes, agora com o tensionamento e posterior cotejo quanto a seis categorias de análise predefinidas (contrato comunicativo, sistemas peritos, autoridade atribuída, dispositivos e formatos, conhecimento sobre os auditórios e finalidades da socialização) e apresentadas a especialistas nas áreas da comunicação/jornalismo e da educação, o que se constatou foi, novamente, a existência de afinidades entre os dois contextos. Inexiste, no entanto simetria completa entre ambas as atividades, tendo sido possível, ao contrastá-las, indicar algumas das especificidades de cada uma, delineando-se seu perfil quanto aos tópicos tematizados no estudo.

Como já indicado no fim do capítulo anterior, o exercício de análise comparativa entre as seis categorias de análise aqui consideradas se revelou importante especialmente por permitir delinear traços do perfil da socialização de conhecimentos no âmbito do jornalismo, pois no campo do ensino formal, tomado como espaço de referência para o cotejo, essa perspectiva está mais assentada.

Considerando-se os elementos teórico-conceituais recuperados ao longo da tese, o escrutínio das atividades jornalísticas e do ensino formal e o exame das percepções dos especialistas entrevistados a respeito das seis categorias de análise abordadas, depreende-se que as práticas de socialização de conhecimentos nesses dois ambientes compartilham afinidades quanto a alguns de seus modos de fazer, notadamente a circulação e mediação de informações e conhecimentos, mas, igualmente, se distanciam quanto a seus propósitos.

As semelhanças se relacionam, primeiramente, ao fato de fazerem circular informações e conhecimentos de diferentes perfis (formais e não formais) no meio social.

Ambas também se utilizam de linguagens e trocas interativas (cada uma a seu modo) para promover a socialização. Nesse processo, acabam possibilitando, de modo intencional ou não, que aprendizagens sejam desencadeadas pelos indivíduos. Desses processos se espera que, do ensino formal, resultem formações que habilitem o educando a, além de conhecer o legado histórico e cultural da humanidade, se inserir nos demais espaços sociais e desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Quanto à socialização de conhecimentos operada pelo jornalismo – que parece ser mais dinâmica, adaptável e sutil do que a vinculada ao ensino formal –, além de seu pressuposto básico (informar sobre acontecimentos em transcurso), se aspira a que seu auditório, além de se apropriar das informações veiculadas e se situar sobre seu entorno, também se (des)envolva em termos de sua inserção no coletivo social. Como se observa, os propósitos de cada prática socializante contêm afinidades e, em alguns momentos, até sobreposições, no entanto, caminham em sentidos paralelos, sem que haja interlocução efetiva ou robusta entre ambos.

A partir do que foi demonstrado nos capítulos anteriores da tese, concluo que o jornalismo incorpora uma dimensão pedagógica em seu fazer e que a atividade jornalística profissional, de modo semelhante às instituições formais de ensino, se institui em uma agência socializadora de conhecimentos. Tais conhecimentos, no entanto, têm um perfil não necessariamente vinculado aos que circulam nos ambientes educativos formais, pois incorporam temas e pautas que participam da realidade social cotidiana. Entende-se também que, por apresentarem propósitos finais não essencialmente análogos, educação e jornalismo ainda não tenham explorado com maior profundidade suas interseções e potencialidades.

A hipótese do estudo sugeria que, ao participarem de modalidades educativas distintas, as práticas profissionais do jornalismo e pedagógicas do ensino formal se distanciam pelo perfil e profundidade com que tratam de seus conteúdos e informações e por se destinarem a auditórios diferentes e/ou sobrepostos, tendo como propósito derradeiro, no entanto, a socialização de conhecimentos. Essa pressuposição foi parcialmente confirmada, pois o jornalismo, mesmo sendo uma agência socializadora e exercendo atividades que incorporam um matiz pedagógico não evidente em seu fazer, não tem como foco central a socialização de informações e conhecimentos com vistas à aprendizagem, algo que é imperativo para as práticas do ensino formal, voltadas especificamente para tal fim.

Essa constatação foi identificada a partir do exame e cotejo das falas dos especialistas entrevistados, as quais revelaram aproximações e similaridades entre as atividades empreendidas por essas agências quanto a cinco das seis categorias de análise tematizadas no

estudo: contrato comunicativo, sistemas peritos, autoridade atribuída, dispositivos e formatos e finalidades da socialização. O único ponto totalmente dissonante em relação às socializações se referiu ao “conhecimento dos auditórios”. Quanto a essa categoria, quatro diferenças bastante significativas entre as agências foram apontadas: assiduidade, tipos de apropriações realizadas, ênfase dos conhecimentos e, por fim, sentimentos de identidade e pertencimento compartilhados pelos auditórios. A única semelhança evidenciada refere-se ao pressuposto da autoverificação, tanto de jornalistas quanto de professores, atributo que escapa à socialização de conhecimentos propriamente dita.

Também quanto às finalidades da socialização de informações e conhecimentos, a partir do exame das falas dos entrevistados evidenciou-se uma relativa homologia entre as atividades descritas por cada agência. Todavia, apesar de partilharem afinidades (e até sobreposições) quanto a alguns de seus modos de fazer-saber, as trajetórias descritas pelo jornalismo e pelo ensino formal estão bastante distanciadas e sem maiores interlocuções e/ou colaborações. Em seus percursos, ambas as atividades avançam concomitante e paralelamente, mas sem que entre elas seja estabelecido qualquer tipo de diálogo. Essa conjuntura se deve a pelo menos dois fatores mais evidentes: o preconceito e resistência recíprocos entre os campos (resultado de seu desconhecimento mútuo) e, também, as próprias condições laborais de precariedade, sobretudo de ordem temporal, a que cada agência é submetida, as quais não concedem margem para que qualquer potencial intercâmbio entre elas seja sequer projetado.

Recuperando o objetivo geral do estudo – compreender as especificidades da socialização de conhecimentos, analisando as semelhanças e diferenças entre as práticas produtivas do jornalismo e as pedagógicas do ensino formal –, ainda que não se tenha tratado de todas as especificidades da socialização de conhecimentos realizada pelo jornalismo, seu perfil foi delineado. Isso permitiu que algumas das características desse processo fossem compreendidas, ou seja, o modo como ele se desenvolve e a partir do qual delinea sua trajetória no ambiente social.

Referente aos objetivos específicos (investigar as características das práticas profissionais realizadas pelo ensino formal e pelo jornalismo para a socialização de informações e conhecimentos; ouvir especialistas a respeito de suas percepções sobre as práticas de socialização de conhecimentos nesses dois ambientes; categorizar as percepções obtidas a partir de entrevistas em profundidade junto a especialistas; e realizar uma experimentação metodológica a partir de uma postura de investigação inspirada na fenomenologia), procurei seguir os passos que tornaram possível o seu alcance.



Também em relação a esses objetivos, na proposta original havia um outro, “averiguar quais atributos de perfil pedagógico são mobilizados pelos jornalistas em suas práticas profissionais no momento da produção das informações a serem socializadas no ambiente social”. Quanto à estrutura final da tese, projetava-se também o desenvolvimento de um outro capítulo, previamente intitulado de “Potencialidades e limites para a socialização de conhecimentos”. O objetivo específico e o capítulo recém-referidos foram suprimidos devido às interposições que se colocaram ao estudo.

Quanto ao capítulo, em função da extensão já alcançada pelo trabalho e o prazo temporal para finalização do estudo, cogito tratar dos impedimentos para a socialização de conhecimentos em estudos posteriores, buscando sinalizar potências desse modo de socialização de conhecimentos e também problemas a serem enfrentados para que essas práticas se tornem mais efetivas por meio do jornalismo. O mesmo pode ser feito quanto ao objetivo específico suspenso.

Quanto à inspiração fenomenológica relativa aos especialistas entrevistados e vinculada à metodologia de realização da tese, avalio que foi possível ensejá-la, como em uma espécie de ensaio. Essa experimentação se revelou em um aprendizado, pois motivou a busca por referências que dialogam com um tipo de estudo não usual às pesquisas de ciências sociais aplicadas, mas bastante frequente nas da área das ciências da saúde. A inspiração fenomenológica que almejei alcançar acabou ficando circunscrita ao âmbito do perfil dos especialistas entrevistados, o que entendo ter sido oportuno, e trouxe uma peculiaridade para o estudo, no entanto, não surtiu maiores efeitos sobre seu resultado final.

Além das conclusões até aqui demonstradas, outra questão que considero importante relaciona-se a uma percepção teórica que foi sendo conformada ao longo do desenvolvimento da última etapa da tese e se refere ao fato de que ainda que seja pertinente ordenar as categorias de análise tratadas nas entrevistas com os especialistas de modo específico, isolada e sequencialmente, também teria sido oportuno inseri-los, trabalhá-los, combiná-los e/ou rearranjá-los dentro de uma ideia única e complexificada de contrato comunicativo. Contribui para esse raciocínio o fato de que cada um dos tópicos pormenorizados na tese pode ser abarcado na própria estrutura do referido contrato, o qual assumiria, assim, uma função guarda-chuva.

No que se refere aos efeitos decorrentes da pandemia de Covid-19, reconheço que a possibilidade de realizar entrevistas remotas foi um fator conveniente, pois, além de interagir

com especialistas de várias localidades com um custo operacional bastante minorado, a segurança sanitária necessária ao momento atual foi preservada.

Finalizo esta tese com a compreensão de que o contexto em que ela se insere é um campo fértil para a reflexão sobre a importância, o valor e a responsabilidade assumidos pelo e imputadas ao jornalismo. Em relação à sua temporalidade, considero que ela talvez já devesse ter sido realizada há mais tempo, como evidenciado pelo próprio Adelmo Genro Filho (2004) quando propôs um comparativo entre o jornalismo e o ensino, dada a relevância de se buscar compreender as engrenagens e alguns dos modos de operação (e de fazer-saber) com que o jornalismo se estabelece, participa da vida social e nela implica.

Com a pretensão de identificar algumas das características da socialização de conhecimentos levada a efeito por meio das práticas profissionais do jornalismo, busquei delinear alguns dos atributos dessa atividade. A aproximação com as práticas do ensino formal permitiu observar com mais atenção a importância do profissionalismo no trato noticioso cotidiano, visualizando que suas práticas tendem a impactar de maneira significativa a vida em sociedade, assim como no caso da escola.

Esse comparativo permitiu reafirmar que as atividades jornalísticas, ainda que não se atente para isso, incorporam em diversas situações uma latente dimensão pedagógica, algo já apontado por Cerqueira (2018). A tese que aqui apresento, além de ratificar a constatação do autor, avança no sentido de explicitar algumas das diferenças e semelhanças entre as práticas das duas agências, o que contribui para delinear com mais precisão os perfis do fazer-saber incorporados pelo ensino formal e pelo jornalismo.

A tarefa aqui assumida se constituiu em um exercício com vistas à consolidação dos campos acadêmico-científico e profissional do jornalismo, pois, como indica Meditsch (2010, p. 98):

Ao não fornecer, ao meio profissional a que está vinculada, as teorias de que este necessita para afirmar a sua especificidade e relevância, a área acadêmica do Jornalismo [...] também expõe fragilidades no processo de sua própria legitimação (sua dificuldade de ultrapassar o nível de quase-disciplina). Os desafios da “profissionalização acadêmica” (REESE & COHEN, 2000) e do reconhecimento da área no campo científico (BOURDIEU, 2005; SPROULE, 2008) passam igualmente, desta forma, pelo enfrentamento da questão.

Assim, no que se refere à consideração do jornalismo como campo efetivo de produção de conhecimentos – apesar de ainda haver muitas lacunas e, mesmo, divergências em torno

dessa visão –, como indicam Meditsch e Sponholz (2011, p. 23), “[...] o jornalismo precisa como nunca reencontrar com a sua teoria”. Desse modo, com o desenvolvimento e o resultado final desta pesquisa pretendo contribuir para que a área seja fortalecida, a reflexão de seus agentes seja suscitada e aprimorem-se, de modo efetivo, as atividades jornalísticas realizadas, tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico, pois acenar por uma maior integração entre ambas as dimensões é urgente.

Por meio da agência do jornalismo – assim como no caso da escola – é possível que tanto o protagonismo quanto o conformismo sejam incitados, que a atitude natural (SCHUTZ, 1979) dos indivíduos seja preservada ou tomada como objeto de incentivo à sua própria ruptura biográfica (DUBAR, 2005) no sentido de sua transformação e emancipação. A posição que assumo vai ao encontro do que Mario Sergio Cortella (2018, p. 27) aborda, ao recuperar a ideia de “inédito viável” do patrono da educação no Brasil. Para o filósofo e educador paranaense, “estamos atrás de algo que Paulo Freire trouxe com força, e isso é clássico, é novo, é atual: a possibilidade do inédito viável. Isto é, o outro modo como ele usava a palavra ‘utopia’”.

## REFERÊNCIAS

- ADGHIRNI, Zélia Leal. **O jornalista: do mito ao mercado**. Florianópolis: Insular, 2017.
- APARICI, Roberto. Introdução. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 29-42.
- APARICI, Roberto; OSUNA, Sara. Educomunicação e cultura digital. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 317-328.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Apresentação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, p. 7-16, maio/ago. 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROS, Rodolfo. Cómo navegar extensos mares de un centímetro de profundidad. *In*: CRISTOFOLETTI, Rogério; KARAM, Francisco José (orgs.). **Jornalismo investigativo e pesquisa científica: fronteiras**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 41-48.
- BECERRA, Martín. Práctica periodística y práctica científica. *In*: CRISTOFOLETTI, Rogério; KARAM, Francisco José (orgs.). **Jornalismo investigativo e pesquisa científica: fronteiras**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 99-109.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2004. p. 169-181.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: propostas para uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BORDIGNON, Genuíno. Reconhecimento e certificação de saberes populares. *In*: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018. p. 149-154.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; AFRÂNIO, Catani (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAGA, José Luiz. Aprendizagem *versus* educação na sociedade mediatizada. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPOS, 10., 2001, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: Compós, 2001. Disponível em: <https://proceedings.science/compos-2001/papers/aprendizagem-versus-educacao-na-sociedade-mediatizada>. Acesso em 06 jul. 2021.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jul. 2020.

CAMPIONI, Paula. Educação brasileira: realidade e desafios. **Politize**, 05 nov. 2018. Disponível em <https://www.politize.com.br/educacao-brasileira-realidade-e-desafios/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos, reinventar a escola. **Revista Novamerica**, n. 84, dez. 1999.

CARLSON, Matt. **Journalistic authority**: legitimating news in the digital era. Nova York: Columbia University Press, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CERQUEIRA, Laerte. **A função pedagógica no telejornalismo**: e os saberes de Paulo Freire na prática jornalística. Florianópolis: Insular, 2018.

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARRON, Jean; BONVILLE, Jean de. **Natureza e transformação do jornalismo**. Florianópolis: Insular; Brasília: FAC Livros, 2016.

CONDE, Maria Rosa Berganza. A contribuição de Robert E. Park, o jornalista que se converteu em sociólogo, à teoria da informação. *In*: MAROCCO, Beatriz; BERGER, Christa (orgs.). **A era glacial do jornalismo**: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2008. v. 2. p. 15-32.

CORREIA, João Carlos. **A teoria da comunicação de Alfred Schutz**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

CORREIA, José Carlos. **O admirável mundo das notícias**: teorias e métodos. Covilhã: UBI, Livros LabCom, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: utopias e esperanças. *In*: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Lemann Center/Stanford Graduate School of Education. 2018. p. 21-28.

CUPANI, Alberto. **Sobre a ciência**: estudos de filosofia da ciência. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 11 maio 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, p. 21-32, 2007.

DONSBACH, Wolfgang. Journalism as the new knowledge profession and consequences for journalism education. **Journalism**, n. 15, p. 661-677, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1464884913491347>

DRUETTA, Delia Covi. Uma trama reticular da educação: uma perspectiva desde a comunicação. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 121-143.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008. DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

EMPINOTTI, Marina; PAULINO, Rita de Cássia. Aproximações entre jornalismo e educação. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-64, 7 jun. 2018.

ERICSON, Richard; BARANEK, Patricia; CHAN, Janet. **Visualising deviance: a study of organization news**. Toronto: University of Toronto Press, 1987.

FERRARETTO, Luiz Arthur. **Rádio: o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

FERRARI, Márcio. Carl Rogers, um psicólogo a serviço do estudante. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1453/carl-rogers-um-psicologo-a-servico-do-estudante>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FIGARO, Roseli; NONATO, Claudia. Novos ‘arranjos econômicos’ alternativos para a produção jornalística. **Contemporanea: comunicação e cultura**, v. 15, n. 1, p. 47-63, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002853900.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FINALIDADE. *In*: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/finalidade>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FINK, Katherine; SCHUDSON, Michael. The rise of contextual journalism, 1950s–2000s. **Journalism**, v. 15, n. 1, p. 3-20, 2014.

FINO, Carlos. Prefácio. *In*: MORETZSOHN, Sylvia. **Pensando contra os fatos: jornalismo e cotidiano: do senso comum ao sendo crítico**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 10-11.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FONSECA, Virgínia P. S. O acontecimento vivido e o noticiado: os limites do conhecimento do jornalismo. *In*: VOGEL, Daisi; MEDITSCH, Eduardo; SILVA, Gislene (orgs.). **Jornalismo e acontecimento: tramas contextuais**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 4.

FONSECA, Virgínia P. S.; SEIBT, Taís. A contribuição de Max Weber para os estudos do jornalismo: um ensaio teórico-metodológico. **Intexto**, Porto Alegre, n. 34, p. 640-657, set./dez. 2015.

FRANCO, Sérgio. Piaget e a dialética. *In*: BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio (orgs.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 17. ed. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação** – diálogos. Vol. 2. 3 ed. ver. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. A escola como um lugar especial. *In*: GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. p. 11-14.

GADOTTI, Moacir. Escola. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 166-167.

GALTUNG, John; RUGE, Mari H. A estrutura do noticiário estrangeiro. *In*: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e “estórias”. Florianópolis: Insular, 2016. p. 95-110.

GARCÍA MATILLA, Augustín. Divulgar a educomunicação na universidade do século XXI. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 167-184.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: para uma teoria marxista do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2012.

GENRO FILHO, Adelmo. Sobre a necessidade de uma teoria do jornalismo. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 1, n. 1, p. 160-162, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2233/1845>. Acesso em: 07 nov. 2021.



GESTALT. **Portal Educação**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/gestalt/18702>. Acesso em: 15 nov. 2019.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Carlos Alberto. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, abr./jun. 2009.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p.33-54, 2008.

GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido: fundamento da ciência dos jornais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GROTH, Otto. Tarefas da pesquisa da ciência da cultura. *In: MAROCCO, Beatriz; BERGER, Christa (orgs.). A era glacial do jornalismo: teorias sociais da imprensa*. Porto Alegre: Sulina, 2006. v. 1. p. 182-306.

GUIMARÃES, Manoel Marcos. Sociologia do jornalismo: o caso Brasil. *In: NEVEU, Érik. Sociologia do jornalismo*. São Paulo: Edições Loyola. 2004. p. 185-193.

HERZ, Daniel. K. Adelmo Genro Filho e o jornalismo. **Estudos de Jornalismo e Mídia**, v. 10, n. 2, p. 443-478, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2013v10n2p443/25747>. Acesso em: 25 mar. 2020.

HOHLFELDT, Antonio. As origens antigas: a comunicação e as civilizações. *In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera (orgs.). Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 61-98.  
IJUIM, Jorge Kanehide. **Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem**. Covilhã: Livros LabCom, 2013.

ISER, Fabiana. **Telejornal e identidade étnica**: mediação e midiaticização na recepção do jornal do almoço por afro-brasileiros, austríacos e letos. 2005. 303 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

JAHODA, Marie. Socialização. *In*: OUTWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 710-712.

JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. *In*: VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JUNG, Milton. **Jornalismo de rádio**. São Paulo: Contexto, 2007.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KEARL, Bryant. The science of journalism: an analogy with education. **Journalism Quarterly**, v. 21, n. 2, p. 153-156, 1944. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107769904402100206?journalCode=jmqb#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 30 abr. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nxvgnTWSLXhgNjZrydx7sHK/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

KRONBAUER, Janaíne. Adaptações metodológicas na pesquisa diante da pandemia de SARS-CoV-2. *In*: JORNADA DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM JORNALISMO DA UFSC, 10., 2021, Florianópolis. **Caderno de Resumos**. Florianópolis: PPGJOR-UFSC, 2021. p. 75-76. Disponível em: [https://posjor.paginas.ufsc.br/files/2021/08/CADERNO\\_RESUMOS\\_2020-2.pdf](https://posjor.paginas.ufsc.br/files/2021/08/CADERNO_RESUMOS_2020-2.pdf). Acesso em: 05 ago. 2021.

KUCINSKI, Bernardo. A nova era da comunicação: reflexões sobre a atual revolução tecnológica e seus impactos no jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2012v9n1p4>. Acesso em: 07 jun. 2021.

KUNCZIK, Michael. **Conceitos de jornalismo**: norte e sul: manual de comunicação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

LABASSE, Bertrand. A epistemologia do jornalismo pode delimitar seu território discursivo? **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-28, jan./jun. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. 20. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Samuel. Democracia e jornalismo: uma dissonância histórica no Brasil. **Objethos: observatório de ética jornalística**. Disponível em: <https://objethos.wordpress.com/2019/09/30/democracia-e-jornalismo-uma-dissonancia-historica-no-brasil/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LISBOA, Silvia; BENETTI, Marcia. O jornalismo como crença verdadeira e justificada. **Brazilian Journalism Research**, v. 11, n. 2, p. 10-27, 2015. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/viewFile/664/666>. Acesso em: 25 mar. 2020.

LOPES, Fernanda Lima. **Autorreferência, discurso e autoridade jornalística**. [2006?]. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/lopes-fernanda-auto-referencia-discurso.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 295-305, ago. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820/7383>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MACHADO, Elias. O pioneirismo de Robert E. Park na pesquisa em jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 2, n. 1, p. 23-34, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2086/1826>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MAGNONI, Antonio Francisco; MIRANDA, Giovani Vieira. Jornalismo hiperlocal e internet: a comunicação hiperlocal cidadã como possibilidade na arena pública. **Comun. & Inf.**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 166-184, out./dez. 2018.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e jornalismo: a saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MARIOTTI, Humberto. Outro olhar, outra visão. *In*: MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lis Diskin. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MAROCCO, Beatriz. Para entender as mídias. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 197-199, jan. 2005. ISSN 1984-6924. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2098/1839>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 151-163, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010/1788>. Acesso em: 02 out. 2021.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Trad. Humberto Mariotti e Lis Diskin. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MAYO, Peter. Intelectual/Intelectuais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 227-228.

McQUAIL, Dennis. **Atuação de mídia: comunicação de massa e interesse público**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MEDITSCH, Eduardo. Jornalismo e construção social do conhecimento. *In*: BENETTI, Marcia; FONSECA, Virgínia P. S. (Orgs.). **Jornalismo e acontecimento: mapeamentos críticos**. Florianópolis: Insular, 2010.

MEDITSCH, Eduardo. **O conhecimento do jornalismo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1992.

MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** 1997. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MEDITSCH, Eduardo. **O rádio na era da informação: teoria e técnica do novo radiojornalismo**. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC, 2007.

MEDITSCH, Eduardo. Tipos e formas de conhecimento na escola de jornalismo. *In*: ALMEIDA, Fernando Ferreira; CARILHO, Kléber; BASTOS, Robson (orgs.) **Fórum Ensinocom: realidades e perspectivas do ensino de comunicação no Brasil**. São Paulo: Intercom, 2017.

MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne. Contratos comunicativos no ensino formal e no jornalismo: uma análise comparativa entre agências socializadoras de conhecimentos.

- Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 42-53, 15 jul. 2021. Semestral. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i1p42-53>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172595/173989>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- MEDITSCH, Eduardo; SPONHOLZ, Líriam. Prefácio: bases para uma teoria do jornalismo 2.0. *In*: GROTH, Otto. **O poder cultural desconhecido: fundamento da ciência dos jornais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Contratos comunicativos e ação situada: uma abordagem pragmática. **Revista Compós**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2008.
- MIGUEL, Luis Felipe. O jornalismo como sistema perito. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 197-208, maio 1999.
- MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Construtivismo: desconstituindo mitos e constituindo perspectivas. *In*: BECKER, Fernando; FRANCO, Sergio R. (orgs.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MORETZSOHN, Sylvia. **Pensando contra os fatos: jornalismo e cotidiano: do senso comum ao sendo crítico**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Tradução: Mercedes Vallejo-Gómez. Paris: Unesco, 1999. Disponível em: <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- MOREIRA, Thiago Miranda dos Santos. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1031-1044, out./dez., 2016.
- NAGAMINI, Eliana; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades. *In*: CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares**. Ilhéus, BA: Editus, 2021. p. 167-203.
- NEVEU, Érik. **Sociologia do jornalismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- NICOLETTI, Janara. **Precarização e qualidade no jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2020.
- NIELSEN, Rasmus Kleis. Notícias digitais como formas de conhecimento: um novo capítulo na sociologia do conhecimento. **Intexto**, Porto Alegre, RS, p. 96916, mar. 2021. ISSN 1807-8583. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/96916>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- NÓVOA, António. Nada será como antes. **Revista Pátio Ensino Fundamental**, Porto Alegre, n. 72, p. 18-21, nov. 2014/jan. 2015.

OLIVEIRA, Michelle Roxo de. Memória e identidade no jornalismo: o capital simbólico dos agentes e a autoridade para fixação de narrativas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 6., 2008, Niterói, RJ. **Anais** [...]. Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia, 2008. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/Memoria%20e%20identidade%20no%20jornalismo.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PARK, Robert E. A história natural do jornal. *In*: MAROCCO, Beatriz; BERGER, Christa (orgs.). **A era glacial do jornalismo**: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2008a. v. 2. p. 33-50.

PARK, Robert E. A notícia como forma de conhecimento: um capítulo dentro da sociologia do conhecimento. *In*: MAROCCO, Beatriz; BERGER, Christa (orgs.). **A era glacial do jornalismo**: teorias sociais da imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2008b. v. 2. p. 51-70.

PATRÍCIO, Maria Raquel. Educação formal, não formal e informal. *In*: BRITES, Maria Jose; AMARAL, Inês; SILVA, Marisa Torres da Silva (eds.). **Literacias cívicas e críticas**: refletir e praticar. Braga: CECS, 2019. p. 105-107.

PEREIRA, Fábio H. **Os jornalistas-intelectuais no brasil**: identidade, práticas e transformações no mundo social. 2008. 468 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/1155/1/TESE\\_2008\\_FabioHenriquePereira.pdf](https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/1155/1/TESE_2008_FabioHenriquePereira.pdf). Acesso em: 16 mar. 2018.

PEREIRA, Fábio H.; ADGHIRNI, Zélia. O jornalismo em tempos de mudanças estruturais. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 38-57, jan./jun. 2011.

PEREIRA Jr., Alfredo E. V. Telejornalismo: das rotinas produtivas à audiência presumida. *In*: PEREIRA Jr., Alfredo E. V.; MOTA, Célia Ladeira; PORCELLO, Flávio A. C. **Telejornalismo**: a nova praça pública. Florianópolis: Insular, 2006. p. 19-40.

PEREIRA Jr., Alfredo E. V.; ROCHA, Heitor C. L.; SIQUEIRA, Fabiana C. Telejornalismo: da audiência presumida aos co-produtores da notícia. *In*: **Anais...** XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010, Caxias do Sul. Sociedade Brasileira de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: <https://intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3124-1.pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

PHILLIPS, E. Barbara. **Novidade sem mudança**. *In*: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e ‘estórias’. Florianópolis: Insular, 2016.

PIAGET, Jean *et al.* **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio Ramos. **Teorias da comunicação**: o pensamento e a prática do jornalismo. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PONTE, Cristina. **Para entender as notícias**: linhas de análise do discurso jornalístico. Florianópolis: Insular, 2005.

PONTES, Felipe Simão. **Adelmo Genro Filho e a teoria do jornalismo no Brasil**: uma análise crítica. 2015. 577 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135113/334236.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 maio 2019.

PONTES, Felipe Simão. Adelmo Genro Filho e a teoria do jornalismo: 30 anos de O Segredo da Pirâmide. **Brazilian Journalism Research**, v. 13, p. 164-181, jan.-abr., 2017. Disponível em <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/960/898>. Acesso em: 23 mar. 2020.

PONTES, Felipe Simão; MICK, Jacques. O conceito de jornalismo para os públicos: um estudo fenomenológico com moradores de Joinville (brasil). **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 19, n. 33, p. 174-190, 2020. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/1122>. Acesso em: 24 fev. 2021.

POERKSEN, Bernhard. **The creation of reality**: a constructivist epistemology of Journalism and Journalism Education. Exeter: Imprint Academic, 2011.

PULITA, Edemir José. As transformações tecnológicas e comunicacionais e seus reflexos nas pesquisas em educação: novos cenários e personagens na/para a construção de conhecimentos? *In*: VERSUTTI, Andrea; MIER, Catalina; SANTINELLO, Jamile (orgs.). **Comunicação, educação e a construção do conhecimento**. 2. ed. Aveiro: Ria Editorial, 2020.

QUIROZ VELASCO, María Teresa. Educar em outros tempos: o valor da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 203-219.

REGINATO, Gisele Dotto. **As finalidades do jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2019.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum**: human and social sciences, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. RODRIGO ALSINA, Miquel. **A construção da notícia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

RYFE, David Michael; BLACH-ØRSTEN, Mark. Introduction. **Journalism Studies**, v. 12, n. 1, p. 3-9, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2010.511939>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 79-88, 2008.

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. *In*: MARTINS, Lígia Maria; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de**

**professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 83-97. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-06.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SANTOS, Janaíne Kronbauer dos. Socialização de conhecimentos pelo jornalismo: em busca de uma definição conceitual. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO*, 17., Goiânia, 2019. **Anais [...]**. Goiânia: Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, 2019. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2019/paper/viewFile/1880/1073>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, Janaíne Kronbauer dos; LIMA, Samuel Pantoja. Entre teoria, prática e ensino, a busca de Eduardo Meditsch pela afirmação de um campo. **Pauta Geral: estudos em jornalismo**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 164-180, 2018.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHLESINGER, Phillip. Os jornalistas e a sua máquina do tempo. *In: TRAQUINA*, Nelson (org.). **Jornalismo: questões, teorias e 'estórias'**. Florianópolis: Insular, 2016.

SCHMITZ, Daniela; PIEDRAS, Elisa; WOTTRICH, Laura; SILVA, Lourdes Ana Pereira; PIENIZ, Mônica; JACKS, Nilda; JOHN, Valquíria. Estudos de recepção: estado da questão e os desafios pela frente. **Intercom: revista brasileira de ciências da comunicação**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 109-128, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172595/173989>. Acesso em: 04 out. 2021.

SCHUTZ, Alfred. Fundamento da fenomenologia. *In: WAGNER*, Helmut R. (org.). **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SCHWAAB, Reges Toni. Para ler de perto o jornalismo: uma abordagem por meio de dispositivos da análise do discurso. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 11-23, jan/jun, p. 11-23, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERPA, Leoní. **Modernidade, mulher, imprensa: a revista O Cruzeiro no Brasil de 1928-1945**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702005000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 maio 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.  
SILVA, Bento Duarte da. Âmago da comunicação educativa. **Comunicação e Sociedade**, [S. l.], v. 2, p. 689-710, 2000. Disponível em: <https://revistacomsoc.pt/index.php/revistacomsoc/article/view/942>. Acesso em: 11 nov. 2021.



SILVA, Bento Duarte da; CALDAS, José. Interação, mediação, identidade. *In*: PACHECO, José; ALVES, Palmira *et al.* (orgs.). **Actas V colóquio sobre questões curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 2002. p. 918-930.

SILVA, Daniel Reis. John Dewey, Walter Lippmann e Robert E. Park: diálogos sobre públicos, opinião pública e a importância da imprensa. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1. p. 57-68, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2016.181.06/5296>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, Gislene. Diferenciações, aproximações e complicações entre a prática jornalística e a prática científica. *In*: CRISTOFOLETTI, Rogério; KARAM, Francisco José (orgs.). **Jornalismo investigativo e pesquisa científica: fronteiras**. Florianópolis: Insular, 2015. p. 111-118.

SILVA, Gislene. Para pensar critérios de noticiabilidade. **Revista Estudos de Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 95-107, 2005.

SILVA, Laerte José Cerqueira da; PEREIRA JUNIOR, Alfredo Eurico Vizeu. Os saberes da pedagogia no telejornalismo: Paulo Freire e a prática jornalística. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2019.1.31212>

SILVEIRA, Patrícia. Crianças e notícias: representações sobre a atualidade e a sua importância para o conhecimento do mundo. *In*: SILVA, Sérgio Gomes da; PEREIRA, Sara (coord.). **Atas do 2º Congresso “Literacia, Media e Cidadania”**. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social, 2014.

SILVESTRIN, Patrícia. **Um estudo sobre a constituição da autoridade docente**. 2010. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOCIALIZAR. *In*: AULETE Digital. Rio de Janeiro: Lexikon, [2020?]. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/socializar>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOCIALIZAÇÃO. *In*: MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=QwXBy>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SODRÉ, Muniz. Ciência e método em comunicação. *In*: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SOUSA, Jorge Pedro. Tobias Peucer: progenitor da teoria do jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 31-47, jan. 2004. ISSN 1984-6924. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2071>. Acesso em: 02 set. 2019.

SPARROW, Bartholomew H. A research agenda for an institutional media. **Political Communication**, n. 23, p. 145-157, 2006.

SPONHOLZ, Lílian. **Jornalismo, conhecimento e objetividade**: além do espelho e das construções. Florianópolis: Insular, 2009.

STOPPINO, MARIO. Autoridade. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 88-94.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAMBOSI, Orlando. Informação e conhecimento no jornalismo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 31-38, jan. 2005. ISSN 1984-6924. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2139>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TAVARES, Camila Quesada. A expectativa da audiência como valor-notícia: uma análise a partir da experiência dos jornalistas da Gazeta do Povo. *In*: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 28., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2019. Disponível em: [http://www.compos.org.br/biblioteca/trabalhos\\_arquivo\\_83CA0R64HHBSNA0Y53YV\\_28\\_7867\\_22\\_02\\_2019\\_12\\_58\\_48.pdf](http://www.compos.org.br/biblioteca/trabalhos_arquivo_83CA0R64HHBSNA0Y53YV_28_7867_22_02_2019_12_58_48.pdf). Acesso em: 13 maio 2021.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. *In*: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). p. 33-66.

TELES, Jorge; LÁZARO, André. Educação, poder e autoridade docente: tramas e sentidos na contemporaneidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 307-323, jul./dez. 2014.

TRAQUINA, Nelson. As notícias. *In*: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e ‘estórias’. Florianópolis: Insular, 2016.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: por que as notícias são como são. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005. v. 1.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: a tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2.

TUCHMAN, Gaye. A objetividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objetividade dos jornalistas. *In*: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e ‘estórias’. Florianópolis: Insular, 2016.

TUCHMAN, Gaye. Contando “estórias”. *In*: TRAQUINA, Nelson (org.). **Jornalismo**: questões, teorias e ‘estórias’. Florianópolis: Insular, 2016.

VAN DIJK, Teun A. Notícias e conhecimento. **Revista Estudos em Jornalismo e Mídia**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VERÓN, Elíseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

VILAS BOAS, Sérgio. **O estilo magazine: o texto em revista**. São Paulo: Summus, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAGNER, Helmut R. (org.) **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

WERNECK SODRÉ, Nelson. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZELIZER, Barbie. Os jornalistas enquanto comunidade interpretativa. **Revista Comunicação e Linguagens**, Lisboa, n. 27, p. 33-61, fev. 2000.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, da pesquisa “A socialização de conhecimentos pelo Jornalismo: diferenças e semelhanças quanto às práticas pedagógicas realizadas pela escola”, sob responsabilidade da doutoranda Janaine Kronbauer dos Santos e do orientador professor Dr. Eduardo Barreto Vianna Meditsch.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. A proposta deste Termo é explicar tudo sobre a realização da etapa de entrevistas desta pesquisa e solicitar sua permissão para participar da mesma. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que é composto por duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

**Objetivo e justificativas:** A presente pesquisa objetiva compreender a socialização de conhecimentos promovida pelo jornalismo, analisando suas semelhanças e diferenças em relação às práticas pedagógicas realizadas pela escola. Ela é parte da tese a ser apresentada pela pesquisadora como pré-requisito à conclusão do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta pesquisa justifica-se em função de as práticas jornalísticas disporem de um potencial latente para que, com a socialização de conhecimentos acerca da realidade, a sociedade possa ser informada e a ação mais ativa dos indivíduos seja fomentada (o que pode resultar em mudanças no contexto social). A maneira como essas práticas pedagógicas ocorrem, no entanto, ainda não foi identificada e é isso o que se pretende fazer a partir de análise comparativa com as práticas pedagógicas realizadas pela escola. Com esta pesquisa, aspiramos contribuir para o delineamento de concepções teóricas acerca da prática profissional dos jornalistas a partir de experiências concretas – aspecto que tende a contribuir para o reconhecimento efetivo deste campo acadêmico e sua atividade profissional.

**Procedimentos metodológicos da pesquisa (entrevistas):** O procedimento a ser adotado pela pesquisadora inclui a realização de entrevistas individuais com dois perfis de especialistas nas áreas do jornalismo e da educação – portanto você deve se enquadrar em um destes perfis. Sua duração será de aproximadamente uma hora, em momento e local privado. As entrevistas serão registradas em áudio com o único objetivo de permitir sua transcrição e a posterior análise de seu conteúdo por parte da pesquisadora. As entrevistas não serão exibidas a terceiros ou tornadas públicas em hipótese alguma. Os dados colhidos serão usados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

**Riscos, ações mitigadoras e benefícios:** Os riscos aos quais você estará exposto são mínimos, no entanto, existem. Você pode se sentir constrangido caso algum tema que lhe seja sensível venha a ser tematizado. É possível que você sinta desconforto devido ao fato de as entrevistas serem gravadas em áudio. Também é possível haver alterações na sua de visão de mundo em função de reflexões sobre sua atividade profissional. Dentre os benefícios por participar da pesquisa está sua contribuição para a pesquisa em Jornalismo e, de modo correlato, à Educação. Além disso, a entrevista é uma oportunidade para que você observe, converse e reflita sobre ambas as atividades e os efeitos decorrentes dela junto à sociedade. Outro benefício é fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa inédita e com possíveis reflexos para a futura atuação responsável e com compromisso ético tanto por parte de jornalistas quanto de professores.

**Sigilo e privacidade:** Por se tratar de uma pesquisa que vai acionar entrevistas com especialistas e/ou pessoas com notório saber nas áreas do Jornalismo e da Educação, é preciso explicitar que o nome de cada um dos entrevistados será referido e identificado ao longo do trabalho. Assim, concordar com a identificação nominal no texto da tese é condição fundamental para a participação no estudo na qualidade de entrevistado.

**Ressarcimento e indenização:** Salientamos que você, como participante da pesquisa, não terá benefício ou compensação financeira por participar dela. No entanto, quaisquer despesas decorrentes da sua participação serão ressarcidas pelo pesquisador. Ainda é importante informar que caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

**Acompanhamento e acesso aos resultados da pesquisa:** Ao longo das entrevistas, você sempre estará acompanhado por um dos pesquisadores que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre o procedimento de entrevista ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com os pesquisadores a qualquer momento pelos telefones ou e-mails abaixo indicados. Os resultados serão inteiramente compartilhados com você, em formato PDF, tão logo a tese seja apresentada à banca



examinadora e a versão final entregue à Universidade. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e/ou revistas científicas. Os dados da sua entrevista serão arquivados digitalmente por cinco anos.

**Liberdade de não participação ou de retirada do consentimento:** Independente das informações prestadas pela pesquisadora pessoalmente ou por meio deste documento você poderá, a qualquer momento solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, bem como retirar seu consentimento, sem precisar justificar e sem sofrer nenhuma penalização, bastando informar a decisão por meio dos contatos ao final desse Termo.

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC):** Órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, o CEPSH é vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Esta pesquisa observa a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Você receberá uma cópia do termo rubricada e assinada pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos de participante da pesquisa.

## CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Nome:

**Assinatura do Participante/Entrevistado:**

Telefone para contato:

**Assinatura do Responsável pela pesquisa:**

**Assinatura da Assistente da pesquisa:**

### Endereços e formas de contato:

Pesquisador responsável pela pesquisa: Prof. Dr. Eduardo Meditsch

Endereço: \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

Assistente da pesquisa: Janaine Kronbauer dos Santos

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail para contato: \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - CEPSH, responsável pela autorização da pesquisa: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, no 222, sala 401 - Trindade, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-400. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

## APÊNDICE B – Cartas com providências ao CEP SH-UFSC

Prezados membros do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC,

Venho por esta carta de resposta indicar as providências tomadas em relação às pendências indicadas no Parecer Consubstanciado de número 3.946.039 do CEP que recebi no último dia 31 de março. O referido Parecer está vinculado à pesquisa previamente intitulada “A socialização de conhecimentos pelo Jornalismo: diferenças e semelhanças quanto às práticas pedagógicas realizadas pela escola”.

PENDÊNCIA	PROVIDENCIA TOMADA
- Incluir no(s) TCLE(s) uma breve explicação sobre o que é o CEP (art. 17º, inc. IX da res. 510/16)	Informação adicionada na página dois do TCLE, junto ao item relativo do CEP SH-UFSC. Obs.: <b>Verificar arquivo TCLE_Janaine_versao_2</b> (página 2).
- Incluir no(s) TCLE(s) algum endereço físico dos pesquisadores.	Os endereços da doutoranda e de seu orientador de pesquisa foram incluídos na segunda página do TCLE, de acordo com o perfil da pesquisa, que não envolve intervenção clínica. Obs.: <b>Verificar arquivo TCLE_Janaine_versao_2</b> (página 2).
- Apresentar o(s) roteiros(s) de entrevista(s) a que serão submetidos os participantes, ainda que preliminares (no caso de semiestruturadas).	Os roteiros preliminares das entrevistas foram inseridos no Projeto de Pesquisa. Obs.: <b>Verificar arquivo Projeto_de_pesquisa_Janaine_versao_2</b> (a partir da página 17).
- Adequar o cronograma da pesquisa no formulário da Plataforma Brasil, no projeto de pesquisa e em eventuais outros documentos anexados, levando em conta o tempo de tramitação do processo no CEP.	O cronograma readequado e detalhado da pesquisa foi anexado à Plataforma Brasil e também ao projeto de pesquisa. Obs.: <b>Verificar arquivo Projeto_de_pesquisa_Janaine_versao_2</b> (página 24).
- Anexar declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada ou à(s) quais os participantes estão de alguma maneira vinculados, autorizando a pesquisa e comprometendo-se a cumprir os termos da resolução apropriada (466/12 e/ou 510/16).	Os indivíduos que participarão desta pesquisa serão entrevistados como pessoas físicas, pois o que interessa para nosso estudo são as percepções particulares de cada um deles. Nesse sentido, suas considerações serão relativas a seus posicionamentos pessoais, não estando vinculadas às instituições das quais eles porventura façam parte. Decorre deste fato a não necessidade de emissão de declaração e/ou autorização legal para que as entrevistas sejam concedidas pelos participantes, exceto de seu “Consentimento de participação”.
- Elaborar o(s) TCLE(s) de modo que as assinaturas do(s) pesquisador(es) e do participante estejam na mesma página (item IV.5.d da res. 466/12 e art. 32o. da res. 510/16). Não foi adicionado um local específico para a assinatura do pesquisador.	No espaço relativo ao “Consentimento para participação”, na página 2 do TCLE, foi inserido o espaço para a assinatura da pesquisadora. Obs.: <b>Verificar arquivo TCLE_Janaine_versao_2</b> (página 2).

No aguardo de sua avaliação, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Janaína Kronbauer dos Santos  
Assistente de Pesquisa

Eduardo Meditsch  
Pesquisador Responsável

Prezados membros do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC,

Por meio desta carta de resposta indicamos as providências tomadas em relação às pendências indicadas no Parecer Consubstanciado de número 3.977.177 do CEPESH-UFSC. O referido Parecer vincula-se à pesquisa “A socialização de conhecimentos pelo Jornalismo: diferenças e semelhanças quanto às práticas pedagógicas realizadas pela escola”.

PENDÊNCIA	PROVIDENCIA TOMADA
- Explicitar como serão escolhidos e contatados os participantes da pesquisa.	- Informação inserida no projeto de pesquisa. Obs.: Verificar arquivo <b>Projeto_de_Pesquisa_Janaine_versao_3</b> (página 9).
- Apresentar a declaração de anuência das instituições às quais os profissionais professores, tanto os de ensino médio quanto de ensino superior, estejam vinculados.	- Os indivíduos que participarão desta pesquisa serão entrevistados como pessoas físicas, visto que interessa ao estudo proposto identificar as percepções particulares dos entrevistados. As considerações dos participantes, portanto, serão relativas a seus posicionamentos pessoais, não estando subordinadas às instituições de ensino com as quais estes porventura possuam vínculo empregatício. Entende-se, ainda, que ao condicionar a participação dos professores à anuência das instituições de ensino às quais estes estejam vinculados, abre-se margem para que ocorra a autocensura dos entrevistados diante de questões polêmicas que venham a ser suscitadas na entrevista e/ou que denotem casual prejuízo à imagem das instituições de ensino. Além disso, os professores a serem entrevistados podem se sentir constrangidos devido a algum eventual assédio que pode ocorrer por parte de colegas e superiores, os quais, ao tomarem conhecimento prévio de sua colaboração com a pesquisa, podem querer obter informações sobre sua participação nesse processo. Isso possibilita que prejuízo seja acarretado sobre o próprio desempenho e desenvolvimento profissional do docente que se dispôs a contribuir com a pesquisa, sem considerar efeitos negativos decorrentes disso para a vida pessoal do participante. Isto posto, entendemos que o “Consentimento de Participação” do TCLE seja suficiente para atender às exigências do CEPESH-UFSC, especialmente por tratarem-se de questões relacionadas à privacidade e ao sigilo dos participantes.

No aguardo de sua avaliação, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Janaine Kronbauer dos Santos  
Assistente de Pesquisa

Eduardo Meditsch  
Pesquisador Responsável



Prezados membros do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC,

Por meio desta carta de resposta ao Parecer Consubstanciado de número 3.996.224 do CEP SH-UFSC indicamos a ocorrência de algumas modificações na proposta de nossa pesquisa original. Tais mudanças ocorrem especialmente em função da pandemia que estamos atravessando (a qual dificulta o contato e a própria emissão de documentos por parte de instituições) e, ainda, devido a uma releitura em relação às nossas possibilidades de incursão no trabalho de campo.

Agrega-se a esse cenário, a dificuldade de realização de entrevistas presenciais – motivo que nos fez optar por, além de outro perfil de entrevistados, aderir a um novo formato para a realização das entrevistas. Com essas mudanças de perspectiva, nossa escolha foi por realizar entrevistas apenas com especialistas referenciais das áreas do Jornalismo e da Educação, excluindo-se os perfis de entrevistados anteriormente elegidos para as entrevistas em profundidade.

Assim, estamos propondo a alteração de alguns pontos da redação dos documentos a seguir relacionados:

- Projeto de pesquisa (que explicita, dentre outros, os objetivos da pesquisa, o perfil de entrevistados, o modelo de entrevista a ser utilizado e o cronograma de execução),
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ajustado conforme as próprias alterações sugeridas no projeto de pesquisa),
- Previsão orçamentária (indicada exclusivamente na Plataforma Brasil).

No aguardo de sua avaliação, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Janaína Kronbauer dos Santos  
Assistente de Pesquisa

Eduardo Meditsch  
Pesquisador Responsável

Prezados membros do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC,

Por meio desta carta de resposta ao Parecer Consubstanciado de número 4.081.459 do CEP SH-UFSC indicamos, na tabela abaixo, as pendências identificadas e as providências tomadas para dirimi-las.

PENDÊNCIA	PROVIDÊNCIA TOMADA
- Adequar o cronograma da pesquisa no formulário da Plataforma Brasil, no projeto de pesquisa e em eventuais outros documentos anexados	- O cronograma da pesquisa foi adequado na <b>Plataforma Brasil</b> e também pode ser verificado na <b>página 21</b> do arquivo <b>Projeto_de_Pesquisa_Janaine_versao_5.pdf</b> .
- Incluir no(s) TCLE esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa (item IV.3.c da res. 466/12 e art. 17o., inc. V da res. 510/16).	- A forma de acompanhamento e assistência aos entrevistados está indicada no item <b>Acompanhamento e acesso aos resultados da pesquisa</b> , o qual consta na <b>página 2</b> do arquivo <b>TCLE_Janaine_versao_5.pdf</b> .

No aguardo de sua avaliação, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Janaine Kronbauer dos Santos  
Assistente de Pesquisa

Eduardo Meditsch  
Pesquisador Responsável

**APÊNDICE C – Lista com links das entrevistas e suas transcrições**

<b>ENTREVISTADA/O</b>	<b>LINK ENTREVISTA</b>	<b>LINK DA TRANSCRIÇÃO</b>
Ângela Both Chagas	<a href="https://youtu.be/H466RA7WGPA">https://youtu.be/H466RA7WGPA</a>	<a href="https://bit.ly/3kp7PPM">https://bit.ly/3kp7PPM</a>
Caio Tulio Costa	<a href="https://youtu.be/znvGD6HD3gE">https://youtu.be/znvGD6HD3gE</a>	<a href="https://bit.ly/3wxYGJL">https://bit.ly/3wxYGJL</a>
Carlos Eduardo Lins da Silva	<a href="https://youtu.be/6msnsta9-nU">https://youtu.be/6msnsta9-nU</a>	<a href="https://bit.ly/3qwGqQ1">https://bit.ly/3qwGqQ1</a>
Cremilda Medina	<a href="https://youtu.be/OLtxPC7vanc">https://youtu.be/OLtxPC7vanc</a>	<a href="https://bit.ly/3qrKZe8">https://bit.ly/3qrKZe8</a>
Eugênio Bucci	<a href="https://youtu.be/oR5_ff4TdQ4">https://youtu.be/oR5_ff4TdQ4</a>	<a href="https://bit.ly/3HapbcS">https://bit.ly/3HapbcS</a>
Fabiana Moraes	<a href="https://youtu.be/tQA1leyTHSU">https://youtu.be/tQA1leyTHSU</a>	<a href="https://bit.ly/3F9gXjD">https://bit.ly/3F9gXjD</a>
Gilka Giraldello	<a href="https://youtu.be/2e9U8QariLI">https://youtu.be/2e9U8QariLI</a>	<a href="https://bit.ly/3HbbJW9">https://bit.ly/3HbbJW9</a>
Isabel Colucci Coelho	<a href="https://youtu.be/0wjYybSQjqw">https://youtu.be/0wjYybSQjqw</a>	<a href="https://bit.ly/3bYrth5">https://bit.ly/3bYrth5</a>
Jorge Kanehide Ijuim	<a href="https://youtu.be/oK7u8U_ltc">https://youtu.be/oK7u8U_ltc</a>	<a href="https://bit.ly/3HcUxzO">https://bit.ly/3HcUxzO</a>
José Carlos Libâneo	<a href="https://youtu.be/t8_LjmwhPfY">https://youtu.be/t8_LjmwhPfY</a>	<a href="https://bit.ly/3D4rv2I">https://bit.ly/3D4rv2I</a>
José Luiz Braga	<a href="https://youtu.be/34CL2n_jkcA">https://youtu.be/34CL2n_jkcA</a>	<a href="https://bit.ly/3obkFCc">https://bit.ly/3obkFCc</a>
Leonardo Sakamoto	<a href="https://youtu.be/0yAN5xSHhdg">https://youtu.be/0yAN5xSHhdg</a>	<a href="https://bit.ly/3kqjWMJ">https://bit.ly/3kqjWMJ</a>
Liriam Sponholz	<a href="https://youtu.be/NkNPjszu5qs">https://youtu.be/NkNPjszu5qs</a>	<a href="https://bit.ly/3H8oCjT">https://bit.ly/3H8oCjT</a>
Maria Amélia Santoro Franco	<a href="https://youtu.be/WHp2WfehzN8">https://youtu.be/WHp2WfehzN8</a>	<a href="https://bit.ly/3kt8qjo">https://bit.ly/3kt8qjo</a>
Marcia Benetti	<a href="https://youtu.be/NGacTIsrdFc">https://youtu.be/NGacTIsrdFc</a>	<a href="https://bit.ly/2YDHB14">https://bit.ly/2YDHB14</a>
Nilson Lage	<a href="https://bit.ly/3D4rY4Y">https://bit.ly/3D4rY4Y</a>	<a href="https://bit.ly/3qs6Jqs">https://bit.ly/3qs6Jqs</a>
Rodrigo Pelegrini Ratier	<a href="https://youtu.be/Ssqm10J6h1s">https://youtu.be/Ssqm10J6h1s</a>	<a href="https://bit.ly/3n3Fn7N">https://bit.ly/3n3Fn7N</a>
Rosa Maria Bueno Fischer	<a href="https://youtu.be/rdYcj9_CZ6M">https://youtu.be/rdYcj9_CZ6M</a>	<a href="https://bit.ly/3wDZEUD">https://bit.ly/3wDZEUD</a>
Sônia Virgínia Moreira	<a href="https://youtu.be/pwVpSB347mg">https://youtu.be/pwVpSB347mg</a>	<a href="https://bit.ly/3kt8TCa">https://bit.ly/3kt8TCa</a>
Virgínia P. S. Fonseca	<a href="https://youtu.be/bMa1smmz56A">https://youtu.be/bMa1smmz56A</a>	<a href="https://bit.ly/3D4rY4Y">https://bit.ly/3D4rY4Y</a>

## ANEXO A – Parecer consubstanciado CEP SH-UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A socialização de conhecimentos pelo Jornalismo: diferenças e semelhanças quanto às práticas pedagógicas realizadas pela escola

**Pesquisador:** EDUARDO BARRETO VIANNA MEDITSCH

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 30108920.9.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.107.979

#### Apresentação do Projeto:

Tese de doutorado de Janaíne Kronbauer dos Santos do Curso de Pós Graduação em Jornalismo, orientada por Eduardo Barreto Vianna Meditsch.

Estudo prospectivo, com previsão de 14 participantes.

Critérios de inclusão: Especialistas em jornalismo e especialistas em educação.

Os participantes serão submetidos a: entrevistas semi-estruturadas.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Compreender a socialização de conhecimentos promovida pelo jornalismo, analisando suas semelhanças e diferenças em relação à escola.

**Objetivo Secundário:**

Revisar a literatura sobre conceitos-chave relativos à socialização de conhecimentos presentes tanto nas práticas pedagógicas do ambiente escolar quanto no contexto das práticas do jornalismo; – Investigar as práticas pedagógicas realizadas pela escola e pelo jornalismo para a

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.107.079

produção de informações e conhecimentos; – Averiguar quais atributos de perfil pedagógico são mobilizados pelos jornalistas em suas práticas profissionais no momento da produção das informações a serem socializadas no ambiente social; – Examinar a percepção de especialistas nas áreas do jornalismo e da educação acerca das práticas pedagógicas de socialização de conhecimentos; – Comparar a socialização de conhecimentos realizada pelo jornalismo com as práticas de socialização levadas a efeito pela escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A análise de riscos está adequada no projeto, no formulário da Plataforma Brasil e no TCLE.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto vem assinada pelo pesquisador responsável Eduardo Barreto Vianna Meditsch e pelo Coordenador do PPGJOR Rogerio Christofocetti.

O cronograma informa que a coleta de dados acontecerá a partir de 03/08/2020

O orçamento informa despesas de R\$ 600 com financiamento próprio.

O TCLE apresentado cumpre todas as exigências da res. 510/16.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomendo a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1507622.pdf	11/08/2020 10:16:41		Aceito
Outros	5_Carta_com_providencias_ao_CEPSH _UFSC.pdf	11/08/2020 10:16:04	JANAINE KRONBAUER DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.107.979

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Janaine_versao_4.pdf	11/06/2020 10:13:25	JANAINE KRONBAUER DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Janaine_versao_5.pdf	11/06/2020 10:12:49	JANAINE KRONBAUER DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Pesquisa.pdf	13/03/2020 17:35:36	JANAINE KRONBAUER DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 24 de Junho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Maria Luiza Bazzo**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br