

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARLA MORAES CASTELLO BRANCO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL:  
UMA PROPOSTA DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS.**

**CURITIBA**

**2016**

**CARLA MORAES CASTELLO BRANCO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL:  
UMA PROPOSTA DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Escola de Educação de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak

**CURITIBA**

**2016**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

B816 Branco, Carla Moraes Castello  
2016 A formação de professores do curso de comunicação social : uma proposta de procedimentos didáticos / Carla Moraes Castello Branco ; orientadora, Sirley Terezinha Filipak. – 2016.  
106 f. ; il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016  
Bibliografia: f. 100-106

1. Professores – Formação. 2. Didática. 3. Comunicação de massa. 4. Ensino superior. I. Filipak, Sirley Terezinha. II. Universidade Católica do Paraná. Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

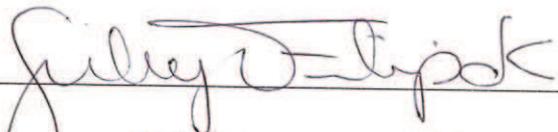
CDD 20. ed. – 378

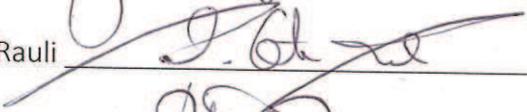
**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 778  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

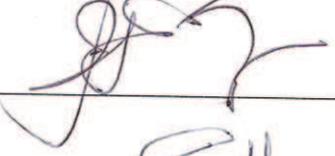
**Carla Moraes Castello Branco**

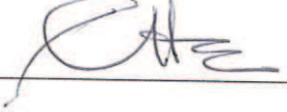
Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala 8 da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Maria Forte Rauli, Prof. Dr. Ricardo Tescarolo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens para examinar a Dissertação da candidata **Carla Moraes Castello Branco**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS", que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

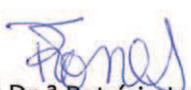
Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Presidente:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirley Terezinha Filipak \_\_\_\_\_  


Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Maria Forte Rauli \_\_\_\_\_  


Convidado Externo:  
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo \_\_\_\_\_  


Convidado Interno:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens \_\_\_\_\_  


  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Dedico este trabalho ao meu filho  
Leonardo Castello Branco Ferreira.

## **AGRADECIMENTOS**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, quando meu cansaço superava minhas forças, me incentivaram nesta caminhada.

Ao Professor Doutor Ricardo Tescarolo, meu antigo orientador. Com admiração, respeito e carinho.

À Professora Doutora Sirley Terezinha Filipak, orientadora, pelo acolhimento, valiosas contribuições e aprendizados.

À Professora Marcia Montenegro da Universidade Estadual do Amazonas, pelo incentivo e valiosa contribuição.

Aos amigos, minha família, distante dos olhos, mas perto do coração. À minha mãe Marly Rebelo de Moraes, o meu muito obrigada. Em especial ao meu pai José Amarilis Castello Branco que de maneira incansável enfrentou ao meu lado, todos os desafios, em cada etapa desse processo de formação acadêmica.

À minha mãe Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Deus pelo dom da vida, pois, sem Ele, nada seria possível.

*“Se você falar com um homem numa  
linguagem que ele compreende, isso  
entra na cabeça dele.  
Se você falar com ele em sua própria  
linguagem, você atinge seu coração”.*

*Nelson Mandela*

## RESUMO

O presente estudo tem como tema de pesquisa a formação de professores do curso de Comunicação Social. A investigação procurou elucidar o seguinte problema: como contribuir para uma melhor formação pedagógica do professor de comunicação social? É objetivo geral dessa pesquisa analisar a importância da formação didática com a finalidade de auxiliar a formação pedagógica do professor. São objetivos específicos: investigar a importância da comunicação social por suas principais características e particularidades; descrever o papel da comunicação, os procedimentos pedagógicos a partir das análises das matrizes curriculares do curso de comunicação social e indicar procedimentos didáticos que subsidiem a ação docente do profissional de Comunicação Social. A metodologia de pesquisa constitui-se de pesquisa bibliográfica e documental. Desenvolvida sob o contexto das ciências humanas, unindo os pilares da comunicação social e da pedagogia. Surge da inquietação e constatação da falta de conhecimento pedagógico dos professores do curso de comunicação social (em termos teóricos e práticos), a favor da educação, da sociedade e do estado atual do conhecimento. Assim, é proposto para o professor de comunicação social, uma formação pedagógica mais sólida e consciente, buscando procedimentos didáticos coerentes ao contexto, a fim de uma melhor formação do comunicador. A pesquisa documental fundamentou a análise das matrizes curriculares do Curso de Comunicação Social-Jornalismo de três universidades de Curitiba no estado do Paraná. A coleta de dados foi feita em fontes secundárias de pesquisa (artigos e materiais científicos disponibilizados na internet), e a análise dos mesmos realizada de modo indutivo. Com base nos estudos dos seguintes autores: Behrens (2013), Capra (2006), Nóvoa (1997), Pimenta e Anastasiou (2005), os quais subsidiaram conceitos fundamentais para a pesquisa. Sobre o resultado proposto, pode-se perceber que, para o professor do Curso de Comunicação Social ser eficaz, competente e construir saberes da profissão docente, proporcionando formação de qualidade em termos metodológicos, ele, o próprio docente, precisa estar disposto a sensibilizar-se, entendendo a necessidade da própria formação pedagógica continuada e permanente. A partir dessa formação continuada, torna-se capaz de praticar procedimentos didáticos que sustentem sua ação como docente e profissional de comunicação social.

**Palavras-chave:** Procedimentos Didáticos. Comunicação Social. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The current study has as a research subject the training of teachers of Social Communication Major. The investigation intended to clarify the following problem: How contribute for a better pedagogical training of social communication teacher? It's the general goal of this research analyze the importance of didactic training in order to assist the pedagogical training of teachers. The specific goals are: 1. Investigate the importance of the social communication for its main characteristics and particularities. 2. Describe the role of communication, the pedagogical procedures based on the analyzes of curriculum matrices of the social communication course. 3. Indicate didactic procedures that support the teaching activities of the social communication professional. The research methodology consisted of bibliographic and documental research. Developed within the context of human sciences, binds together the pillars of social communication and pedagogy. It comes from the concern and finding of the lack of pedagogic knowledge of the social communication course (in practical and theoretical terms), in favor of education, society and the current state of knowledge. Thus, it's proposed for the social communication teacher, a more solid and conscientious teacher training, seeking didactic procedures consistent context, in order to better training of the communicator. The documentary research based analysis the curricular matrices of Social Communication – Journalism course of three universities from Curitiba in Paraná State. Data was collected in research secondary sources (articles and scientific material available on the internet), and their analysis performed inductively. Based on studies of these authors: Behrens (2013), Capra (2006), Nóvoa (1997), Pimenta e Anastasiou (2005), which subsidized basic concepts for the research. On the proposed outcome, one can see that, for the teacher of Social Communication Course be effective, competent and build knowledge of the teaching profession, providing quality training in methodological terms, the teacher himself, must be willing to sensitize, understanding the need for continued and permanent own pedagogical training. From this continuous training, it becomes able to practice didactic procedures to support their action as a teacher and social communication professional.

**Key-words:** Didactic procedures. Social communication. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das matrículas na Educação Superior.....	29
Figura 2 – Modelo metodológico de projetos pedagógicos para prática docente de Behrens.....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PNE	Plano Nacional de Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO .....	18
1.2	OBJETIVOS .....	19
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>19</b>
1.3	JUSTIFICATIVA.....	20
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	21
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE</b> .....	<b>23</b>
2.1	MODALIDADES DE CURSO SUPERIOR NO BRASIL .....	26
<b>2.1.1</b>	<b>Modalidades de ensino</b> .....	<b>26</b>
2.1.1.1	Tecnólogo.....	28
2.1.1.2	Bacharelado .....	29
2.1.1.3	Licenciatura .....	30
2.2	A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE ENSINO, PESQUISA EXTENSÃO .....	32
2.3	O PROFESSOR E O ALUNO NO CENÁRIO ATUAL.....	35
2.4	NATUREZA COMPLEXA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	37
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>43</b>
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA .....	47
3.2	O PROFESSOR NA ATUALIDADE .....	49
3.3	FORMANDO DE MODO RESPONSÁVEL .....	54
3.4	AS TRÊS FACES: PROFESSOR, PESQUISADOR, EDUCADOR .....	56
<b>4</b>	<b>COMUNICAÇÃO SOCIAL</b> .....	<b>57</b>
4.1	A PRÁTICA DO COMUNICADOR.....	58
<b>5</b>	<b>PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA DIDÁTICA</b> .....	<b>64</b>
5.1	SUPERAÇÃO DE UMA PERSPECTIVA REDUCIONISTA NA ATUAÇÃO DIDÁTICA DOCENTE .....	70
<b>5.1.1</b>	<b>Os procedimentos didáticos numa perspectiva contemporânea</b> .....	<b>72</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Os procedimentos didáticos e o comportamento humano</b> .....	<b>73</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Os procedimentos didáticos como a reflexão de um sonho possível e viável</b> 74	
5.2	O PROFESSOR E OS PROBLEMAS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA .....	76

<b>6</b>	<b>ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL-JORNALISMO .....</b>	<b>81</b>
6.1	POSSIBILIDADE DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA .....	86
<b>6.1.1</b>	<b>Modelo metodológico para a prática docente de Behrens .....</b>	<b>86</b>
6.2	ARGUMENTAÇÕES E DISCUSSÕES.....	92
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema formação de professores do curso de comunicação social se originou após a vivência no ambiente de ensino e aprendizado, na docência do Ensino Superior. Observou-se o mau uso da comunicação especialmente a falta de propostas metodológicas que fossem eficazes. As duas áreas aliadas de maneira estratégica podem beneficiar significativamente todo o processo de educação.

Nascida no estado do Amazonas, capital Manaus, principal portão de entrada para a Região Norte. Conclui o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo na Universidade Nilton Lins, em 2002, ainda em Manaus. Durante a graduação já atuava como repórter e desenvolvi trabalhos práticos ocupando o cargo de apresentadora em emissoras de televisão. Em um desses meios de comunicação apresentei um programa ao vivo em nível nacional, abordando editorias diversas: Cultura, Esporte, Economia, Política, Entretenimento e principalmente quadros com temas voltados à Educação. Atuei também na TV Cultura do Amazonas, Rede Amazônica de Rádio e Televisão (afiliada da Rede Globo), Amazon Sat (canal temático brasileiro focado na Amazônia), TV A Crítica (afiliada da Rede Record) e na apresentação de coberturas políticas em emissoras legislativas como Câmara Municipal de Manaus e Assembleia Legislativa do Amazonas.

Em 2005 conclui a especialização em Comunicação Empresarial, a Pós-Graduação despertou em mim um olhar mais sensível e abrangente e passei a observar e estudar a Comunicação como uma competência fundamental no mundo dos negócios, em todas as suas formas e modelos (escrita, falada e gesticulada).

O encantamento pela área educacional foi além do programa televisivo e em 2006 comecei a lecionar na Universidade Nilton Lins em Manaus, por aproximadamente 4 anos. Foi nesse momento que as inquietações relacionadas ao ser professor começaram. Percebi que não estava preparada para lecionar e enfrentar o cotidiano complexo da sala de aula e todo o ofício que envolve o agir docente, principalmente pela falta de formação didática e metodológica. Possuía experiência na área de Comunicação Social, mas, não na área docente. Mesmo assim tentei mediar o maior número de informações pertinentes à profissão acerca das técnicas jornalísticas, teóricas e práticas. Assim, fui obrigada a me apoiar nas experiências como estudante para ser capaz de ministrar as aulas.

No ano de 2013 em Curitiba ministrei aulas na Faculdade Machado de Assis, para os Cursos de Marketing e Logística, responsável pela disciplina Comunicação Empresarial, por aproximadamente 2 anos. Concomitante à docência ocupei o cargo de Assessora de Comunicação do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Papel e Celulose de Curitiba e estado do Paraná.

Diante dessas experiências solidificou-se a inquietação pela busca e pesquisa de uma formação docente, didática, metodológica e os demais saberes que envolvem a profissão do professor do Ensino Superior, com ênfase no Curso de Comunicação Social.

A comunicação é uma forma de expressão que, na atualidade, está cada vez mais ampla e requer habilidades específicas (MACHADO, 2006). O mundo está globalizado e, com a popularização das mídias sociais e da internet, fatos e contextos ocorridos em qualquer parte do planeta geram notícia de forma quase instantânea. A boa comunicação é responsável por resultados surpreendentes, enquanto a comunicação ineficiente ocasiona desde a perda de clientes, oportunidades de empregos, até um conflito armado entre países. No universo educacional há um aumento significativo da consciência da necessidade de desenvolver a comunicação, tanto interna como externa.

O sucesso do professor em sala de aula depende diretamente de sua habilidade em se comunicar, em se fazer entender e motivar os alunos. Dessa forma, a formação do professor do Curso de Comunicação Social está diretamente ligada em seus múltiplos aspectos, à comunicação estudada como uma área complexa. Muitas variáveis estão envolvidas no ato de comunicar, pois, demanda um processo que envolve infinitas dimensões, tais como racional, a emocional, a social, a ética, a estética, a dos valores, entre outras.

Interpretação faz parte desse contexto envolvendo culturas e povos, tradições diferentes, de tal responsabilidade que o comunicador é visto, em termos profissionais, como mediador entre a razão e a emoção, em seu meio, tem a informação que gera notícia. Além da busca incansável pela transmissão dos fatos da forma mais verossímil possível, com um nível expressivo de detalhes, para que o receptor forme um quadro ou um panorama realístico do que ocorre. Entram neste processo entendimentos da multidisciplinaridade, da motivação e da liderança, num contexto de gestão do conhecimento e resultados. Alves (2007) afirma que tanto na

forma comunicativa quanto na investigativa, o comunicador é visto como alguém que expressa à verdade e goza de certa forma de uma fé pública.

Neste contexto cercado de uma trajetória formacional em equipe sob habilidades e capacidades específicas, o profissional da comunicação enfrenta inúmeros desafios, como romper barreiras e transpor paradigmas, vencendo obstáculos que envolvem também dificuldades pessoais como a timidez (POLITO, 2006). Encontra-se em sala de aula como um ser participativo e querendo aprender, enfrentando técnicas e práticas pedagógicas que nem sempre são adequadas ao desenvolvimento de suas habilidades e competências. Embora o jornalista tenha uma experiência vasta no que tange aos ofícios de comunicador não significa que o mesmo atue no Ensino Superior com maestria.

Pelo fato do conhecimento possuir papel central em termos de produção é comum que o conceito competência “transite entre os universos da economia e da Educação” (MACHADO, 2009, p. 20). No entanto, não possui o mesmo significado para ambos. O termo competência pode ser usado apenas para pessoas, uma vez que “toda atribuição de competência a objetos, a artefatos, a plantas, ou mesmo a animais, resultam insólita ou inadequada” (MACHADO, 2009, p. 26 – 27).

Apenas os seres humanos “expressam sua vontade com livre-arbítrio, buscam conscientemente, juntamente com os outros, realizar seus projetos” (MACHADO, 2009, p.27). Visto essa perspectiva, neste trabalho, entende-se por competente uma pessoa que,

é capaz de mobilizar o que sabe para realizar o que deseja. De alguém que tudo lê e tudo sabe, ou diz saber, mas nada consegue realizar, diz-se que é um incompetente. Uma ideia inicial de competência pressupõe, então: - o desejo de algo, ou seja, a apetência por algum objetivo; - o conhecimento dos meios, ou dos recursos para realizá-lo; e a capacidade de mobilizar tais recursos para realizar o que se intenta (MACHADO, 2009, p. 26).

Diante disso, pode-se compreender que competência é quando uma pessoa faz alguma coisa e faz muito bem feito, capacita e habilita um indivíduo para vários desempenhos e atuações.

Sabe-se que não se pode falar em competência sem falar de habilidade, e vice e versa, pois, são interdependentes, por isso, cabe aqui também conceituar o que se entende por habilidade para esse trabalho. Dessa maneira, “as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por

meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (INEP, 1999, p.7).

As competências são, então, capacidades mentais para utilizar as habilidades, e as habilidades são relacionadas a ação, saber fazer.

As relações entre a formação do professor e o comunicador social – jornalista – estão no centro das atenções deste estudo, de modo a criar uma possibilidade de gerar reflexão no docente. No contexto brasileiro há comparativos com modelos europeus e, então, traça uma rota de sistemáticas desejáveis a uma melhor arte de aprender. Lucchesi (2011, p. 3) vem ao encontro dessa afirmativa sobre os modelos que influenciam a educação no Brasil, ao afirmar que, a universidade brasileira tomou como base o modelo francês e também foi influenciada pelo modelo inglês, principalmente Cambridge. Alguns aspectos ideológicos foram marcantes pela influência francesa: a laicidade, a predominância das ciências humanas. A tradição francesa era liberal e humanista e foi esta a mais forte influência na formação da universidade brasileira.

Diante dessa influência pode-se observar algumas características europeias no sistema educacional como um todo. Vê-se nisso tudo a relação ensino-aprendizagem como algo que precisa ser melhorada, lapidada além de repensada e adequada ao contexto brasileiro.

Sob o ponto de vista do profissional de comunicação social, em pesquisa mesmo que informal, realizada anteriormente para definir o objeto deste estudo, percebe-se que o comunicador em geral, não demonstra plena satisfação com o conteúdo programático oferecido na graduação. Cotta (2005, p. 172) corrobora ao posicionar-se criticamente sobre a coerência e eficácia do Curso de Comunicação Social, “funcionasse o curso de comunicação para a universidade, como a mídia funciona à sociedade, o benefício global seria por certo mais abrangente”. Com isso, pode-se compreender tacitamente, que, o Curso Superior de Comunicação Social é deficitário e não atende as expectativas no que tange a prática laboral, e ainda se entende que, tal fato, deve-se não pela ausência de conhecimento específico de comunicação, mas, principalmente, pela falta de conhecimento do professor no que se refere ao saber transmitir aos alunos, ou seja, a falta de didática e metodologia que correspondam às práticas jornalísticas. É comum o caso que,

ao questionar professores universitários, quando indagados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’ e muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’. Portanto, didática é saber ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 82).

Com isso, compreende-se que a pessoa sabe muito de sua profissão, nesse caso o jornalista, mas não sabe ensinar ou como ensinar as técnicas dessa profissão. Em geral, na realidade, advindo de um problema originado ainda na falta de formação didática deste professor.

Já sob o viés do professor até mesmo por experiências didáticas próprias e em conversas com outros profissionais que atuam na área educacional, nota-se que os mesmos sentem-se “perdidos” no que refere-se à metodologia de ensino para um curso prático como a comunicação social. O docente do ensino superior que não possui formação pedagógica, como os profissionais da Comunicação Social, de uma maneira ou de outra aprende “a ensinar com sua experiência’ como aluno ‘e mirando-se em seus próprios professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 63).

No que se refere à formação de professor universitário torna-se urgente a preocupação com didática no ensino superior, pois ele, o docente, precisa compreender a teoria básica da construção da didática, necessita compreender com base científica como funcionam o “ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 62).

Essa formação torna-se importante para o professor do ensino superior ser capaz de superar as práticas tradicionais, aquelas apreendidas em sua própria formação, e propor uma prática inovadora e contextualizada.

Após esta constatação é que foi delimitado este estudo aos procedimentos didáticos importantes à formação de professores do Curso de Comunicação Social-Jornalismo, sendo referente à área das ciências humanas, tendo-se seus entendimentos cercados pela comunicação social e pela pedagogia.

Agrega-se à linha de pesquisa da formação dos professores tendo como diretriz gerar um resultado que, direta ou indiretamente, venha contribuir para repensar as carências das práticas pedagógicas, dos mesmos, no que se refere a ministrar aulas para os Cursos de Comunicação Social, pois em pesquisa exploratória, que também embasou este estudo, nota-se como profissional de comunicação social que estes “sofrem”, na vida profissional, por carências de práticas pedagógicas direcionadas a labuta desse cotidiano. Cabe esclarecer que não se trata

de ação relapsa do professor, mas principalmente pela falta de formação com relação a elaboração e aplicação de tais práticas.

Este estudo delimita-se a entendimentos da temática principalmente no contexto brasileiro. A pesquisa envolveu uma investigação bibliográfica utilizando as fontes secundárias artigos, livros, periódicos e afins, no período de 1980 até 2016. Na delimitação científica o trabalho segue o caráter prático e o objetivo explicativo-analítico.

O trabalho está subdividido em 7 capítulos dentre estes a introdução e as considerações finais.

Diante dessas perspectivas, o capítulo 2 busca compreender de maneira crítica e reflexiva as características emergentes da sociedade atual que mais produzem efeito, positivo ou negativo, diretamente na ação do professor universitário, logo no rumo da Educação Superior no Brasil. Discute também, sobre as modalidades do ensino superior no Brasil, apontando as diretrizes e documentos legais que subsidiem seu reconhecimento e características frente ao Ministério da Educação. Trata também da relação professor e aluno no cenário contemporâneo de mudança das relações, explica ainda, sobre a necessidade do professor estar bem preparado diante do acúmulo de informações, que o mesmo, deve estar atento para escolher as mais relevantes segundo cada contexto de atuação. Dentre os autores citados, os mais relevantes foram: Bauman (2001), Luckesi (1995), Pimenta (2005), Tescarolo e Portilho (2015).

O capítulo 3 aborda a temática formação de professores no qual se verifica conceitualmente deficiências do Curso de Comunicação Social que geram dificuldades no cotidiano do comunicador, incluindo as falhas didáticas ou ausência adequada de formação, quanto aos procedimentos pedagógicos. Dentre os autores citados, os mais relevantes foram: Krasilchik (1987), Freire (1996), Nóvoa (1997) e Gauthier (1998).

O capítulo 4 faz um reconhecimento do que é a comunicação social, argumentações e discussões. Apresenta uma contextualização textual incluindo as revisões bibliográficas feitas de modo a levar a consensos para a proposição dos procedimentos pedagógicos requeridos. Incluindo as particularidades, características principais e, ainda, as derivações que podem trabalhar o profissional de comunicação. Os autores mais relevantes desse capítulo foram: Behrens (2013), Capra (2006), Matos (2009).

O capítulo 5 apresenta uma discussão sobre a didática, conceituação e a transcendência da didática como técnicas de ensino. Os autores de mais relevância foram Pimenta e Anastasiou (2005), Libâneo (2013), Sacristán e Gómez (1998).

O capítulo 6 apresenta a análise das matrizes curriculares do curso de Comunicação Social/Jornalismo fazendo um comparativo entre 3 Universidades de Curitiba-Pr. Propõe também procedimentos didáticos para o desenvolvimento de habilidades à comunicação social-jornalismo, enfatizando um procedimento metodológico e didático dialético e dialógico. As principais diretrizes utilizadas nesse capítulo foram: Resolução CNE/CES n.º 1/2013, LDBN 9.394/96, Machado (2006), Behrens (2013; 2014).

O capítulo 7 trata das considerações finais, como um fecho do trabalho, que inclui o cumprimento dos objetivos do estudo, as dificuldades encontradas, e as sugestões para trabalhos futuros.

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O magistério superior em relação ao Curso de Comunicação Social por diretrizes legais resolve que o docente, para dar aula neste curso, deve ter no mínimo especialização. A LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) assegura no art. 66 sobre ser prioridade a titulação *strictu sensu* à docência do ensino superior, no entanto, não proíbe a atuação do professor especialista nessa etapa de ensino. Percebe-se que há preferência por profissionais que atuam no mercado e possuem jornadas em redações de tv, rádio, jornal impresso, digital, em suas diversas habilitações como, por exemplo, o jornalismo, a publicidade e propaganda ou relações públicas, assim, partindo da premissa que, por afinidade a área, os alunos devem ser mais bem preparados e formados. Entretanto, a exigência da formação não garante tudo na arte de ensinar, pois um professor não precisa ter simplesmente a formação de caráter prático ou teórico, mas sim deve ter procedimentos pedagógicos adequados para também ensinar a comunicação social. Se assim não tiver põe em risco a formação do profissional. Nem todo sábio sabe transmitir seus conhecimentos a terceiros, da mesma forma que, um dicionário, como um compêndio de palavras e termos, não conseguem traduzir um texto.

Em face do que tem sido argumentado nota-se a necessidade da inter-relação entre os conhecimentos técnicos, práticos e teóricos, da Comunicação Social, com a

pedagogia aplicada. Desta forma, o professor precisa cumprir de fato o seu papel de mediador do conhecimento. Nota-se na prática, visto o relato de profissionais de comunicação, que muitas vezes esses professores, dentre eles os que se julgam “estrelas da tv”, na hora de transmitir esses conhecimentos na graduação ficam de mãos atadas. Um problema que deve ser resolvido, pois, a sala de aula e o cotidiano na universidade exigem muitos outros conhecimentos e habilidades. É preciso saber planejar, estudar a didática e metodologias de ensino, dominar o conteúdo, se manter atualizado e tantas outras responsabilidades complexas de quem enxerga o ato de lecionar com profissionalismo. Os temas que permeiam a profissão do professor, tanto para os que começaram recente ou para os que já estão há anos no exercício dessa função tão humana, são inesgotáveis.

Frente a este problema surge a indagação: Como contribuir para uma melhor formação pedagógica do professor de comunicação social? Para tanto, buscou-se na literatura pertinente, tanto da área da educação como na Comunicação Social, contribuições para o procedimento didático ao professor de Comunicação Social.

## 1.2 OBJETIVOS

Esse estudo escolhe um conjunto de informação que, de forma alinhada, vão ao encontro com a solução da problemática, assim envolve o conhecimento que vai se acumulando nos conhecimentos específicos até o geral.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a importância da formação didática com a finalidade de auxiliar a formação pedagógica do professor de Comunicação Social.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Investigar a importância da didática na comunicação social por suas principais características e particularidades.
- Identificar o papel da comunicação, os procedimentos pedagógicos a partir das análises das matrizes curriculares do Curso de Comunicação Social.
- Indicar procedimentos didáticos que subsidiem a ação docente do profissional de comunicação social.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Justifica-se a relevância do presente estudo tendo-se em vista que seus resultados podem contribuir para repensar a formação de professores no Curso de Comunicação Social, no que diz respeito à sua formação pedagógica e com isto impactar positivamente sobre a sociedade, a educação, a academia e ao estado atual do conhecimento. Trata-se de refletir sobre as fontes secundárias de pesquisa, mas também por efeitos práticos e visíveis na trajetória como docente numa sala de comunicação social.

Com relação à sociedade revela-se a importância do presente tema tendo-se, dentre outros e como premissa, que os resultados do trabalho acarretarão uma melhor formação do profissional de comunicação social. Assim sendo, acolhe-se nesta formação necessária criação, captura, ordenação, refinamento e disseminação do conhecimento junto à sociedade. Com uma melhor interação junto à sociedade e mais fidedigna transmissão das notícias que incluem os modos de transmitir informações e conhecimentos de acordo com a cultura e hábito da população, pretende-se com este estudo auxiliar na geração de notícias factuais devido sua importante função social.

Já com relação à educação espera-se que os resultados do trabalho sejam úteis aos profissionais da área ao adentrar e serem trabalhados na sala de aula. Espera-se que as práticas pedagógicas ora propostas venham auxiliar o professor da área da Comunicação Social-Jornalismo ultrapassar as barreiras teóricas e, como apresentadas, venham contribuir para uma melhor formação do comunicador. Não devem ser encarados como simples práticas genéricas e, sim, como direcionamentos da pedagogia a favor de suprir, de maneira direta ou indireta, falhas no desenvolvimento e na exercitação de habilidades desejáveis e requeridas ao profissional da comunicação social.

Pelo lado da academia, espera-se que as práticas ora geradas venham integrar, de maneira sistêmica, o conjunto de conteúdos a serem discutidos e trabalhados em sala de aula. Ainda sob esse viés metodológico, que venham facilitar a relação ensino - aprendizagem, num contexto dinâmico e de intervenções acadêmicas, que cercam a educação e o relacionamento entre professor e estudante, nos dias de hoje.

Enfim para o estado atual do conhecimento, espera-se que os conteúdos e as práticas, ora gerados, venham incrementar o que, na atualidade, se dá como uma base fundamental, inclusive de bibliografias, aos discentes do Curso de Comunicação Social. Daí uma contribuição de valor, visto que, segundo as pesquisas exploratórias já realizadas, existe carência, sob o contexto da pedagogia (clássica ou moderna), de direcionamentos específicos ao suprimento das necessidades, cognitivas e pedagógicas, específicas dos alunos de comunicação social.

#### 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como base a abordagem qualitativa porque ideias e entendimentos foram desenvolvidos a partir de padrões encontrados nos dados. Nessa natureza de estudo é importante observar também que o pesquisador assume o compromisso de ir além do que o estudo revela.

A presente pesquisa é bibliográfica e documental. Bibliográfica e documental porque foi realizada por meio dos livros e documentos disponíveis nos acervos consultados, como os da biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e da internet, os quais subsidiam teórica e cientificamente esta pesquisa. São utilizados artigos e periódicos sobre comunicação, educação, pedagogia, práticas pedagógicas e afins, todos dentro do contexto brasileiro, desde 1980 até a atualidade, ou seja, as fontes são lidas de maneira investigativa, com verificação de “livros ou documentos escritos as informações necessárias para progredir na investigação de um tema de real interesse do pesquisador” (LIMA, 2004, p. 39).

As informações são tratadas de maneira crítico-dissertativa caminhando “no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propormos a interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto” (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2015, p. 99). Relaciona-se essa crítica de conceitos com o propósito de contribuir para uma melhor formação pedagógica do professor de comunicação social.

A pesquisa bibliográfica “ou fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 57). Torna-se fundamental o pesquisador realizar um levantamento dos temas e tipos de abordagens já trabalhados por outros estudiosos, assimilando os conceitos e explorando aspectos já publicados. Essa tipologia de pesquisa pode atender aos

objetivos do estudo na sua formação acadêmica da graduação, como pode gerar a construção de trabalhos inéditos daqueles que pretendem rever, reanalisar, interpretar e criticar considerações teóricas, paradigmas e mesmo criar novas proposições de explicação, de compreensão dos fenômenos das mais diferentes áreas do conhecimento (BARROS, LEHFELD, 2007, p. 84).

Manzo (1971, p. 32, apud, MARCONI e LAKATOS, 2013, p.57) defende que a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”, como a problemática da lacuna na formação de professores do Curso de Comunicação Social. É importante explicar que “a pesquisa não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um novo tema sob enfoque de abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 57).

A pesquisa documental “é a fonte de coleta de dados’ que ‘está restrita a documentos, [...] denominada de fontes primárias” (MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 48). A fonte desses documentos são arquivos públicos e fontes estatísticas. Este são documentos de publicações oficiais, parlamentares e estatísticos.

A análise de dados foi feita de modo qualitativo e interpretação crítica,

ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DESLANDES, GOMES e MINAYO, 2015, p. 21).

A análise de dados foi feita de modo qualitativo por meio de reuniões entre a pesquisadora e sua orientadora, além de sistematizar a montagem do relatório final da pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ATUALIDADE

Compreender o sistema de Ensino Superior do Brasil é, no mínimo, uma tarefa difícil e complexa devido à multiplicidade de sua estrutura e organização. É importante entender pelo menos o atual contexto da educação no país, observando fatores de ordem econômica, política, social e cultural. Dessa forma, é necessário entender como o sistema de Ensino Superior brasileiro se apresenta neste momento. A proposta é apontar de maneira crítica e reflexiva as características da sociedade atual que mais produzem efeito, positivo ou negativo, diretamente na ação do professor universitário, logo no rumo da Educação Superior no Brasil.

Para isso, é necessário discutir sobre o cenário e o contexto da sociedade, além do tempo e o espaço em que ela está inserida e as mudanças aceleradas no contexto mundial, que também incitam reflexos em âmbitos nacional e regional devido sua complexidade.

As mudanças atuais provocadas pela globalização da economia na sociedade contemporânea estão ligadas a vários aspectos da realidade política, tecnológica, cultural, social, ambiental e, sobretudo, da realidade educacional. São novas formas que intensificam as relações entre países por meio da integração dos mercados nacionais ao mercado internacional, permitindo a interdependência cultural e econômica (BRUNO, 1996). No entanto, esse cenário possui um intenso cunho ideológico ao passo que essas mudanças no processo econômico influenciam na construção de valores, ideias, visões, padrões de comportamento, hábitos, gostos, gêneros literários e musicais. O fator econômico, grandes empresas e a burguesia “impõem arbitrariamente uma cultura dominante, [...] alienando construir uma cultura e considerar válida [...]’ conforme ‘a classe dominante” (NOSELLA, 1981, p.114), provocando a homogeneização das populações em realidades distintas.

O fator econômico, mais relacionado com a ‘modernização’ secular, é central nessa profunda mudança cultural, que valoriza o ter, ao invés do ser. Bauman (2001, p. 41) explica sobre essa modernização significar “estar sempre à frente de si mesmo”, com isso, o consumo torna-se efervescente diante dessa constante superação de si mesmo. Afirma ainda que “os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização, se não antes” (BAUMAN, 2001, p.41), essa fugacidade de realização e satisfação das pessoas, pode derivar da rapidez das informações e inovações de produtos para o consumo. Essas atitudes

são incorporadas socialmente sub-repticiamente por meio de mídias televisivas, por exemplo.

Bauman (2001, p.40) comenta a respeito da sociedade contemporânea diferenciar-se em termos de modernidade, mas que não é menos moderno que o século XX. Argumenta a despeito do

que faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas de convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e irrefreável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo futuro – em nome da produtividade ou da competitividade).

Com isso, a maneira de legitimar a ordem social na sua atividade estrutural passa, mais do que nunca, pela educação na formação do sujeito cidadão, ético, autônomo, altruísta, responsável, consciente e participativo. A formação do ser humano integral, educação para humanização, segundo Cardoso (1991, p.83), significa considerar o homem “[...] enquanto ser de cultura, enquanto fonte de valores”.

A educação brasileira tem caracterizado o fazer pedagógico ou docente como saber, saber-fazer, saber-ser separadamente, sempre acentuando uma dimensão em detrimento da outra, ora enfatizando a neutralidade da prática docente, ora o envolvimento pessoal, político e religioso, que dissolve a especialidade da tarefa de ensinar. No entanto, é sabido que não é provável exercer a docência de maneira neutra, pois refere-se a um ato político, o docente sempre se posicionará a favor de uma determinada teoria ou corrente filosófica (FREIRE, 1999).

Os saberes ou o saber pode ser definido conforme Pimenta (1999) como um estágio do conhecimento que o homem sabe que possui, mas não compreende como adquiriu ou não detém a metodologia para sua aquisição.

Freire (1996) reflete esta realidade quando diz:

O saber alicerçante da travessia na busca da distância entre mim e a perversa realidade dos exploradores é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e pelas mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas este saber não basta. [...] Em primeiro lugar é preciso que ele seja principalmente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se some saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (FREIRE, 1996, p.156).

Apesar da realidade brasileira não ser equiparada a de países desenvolvidos, exatamente por estar localizada em um continente emergente “com o maior número de índices desiguais em vários aspectos, incluindo-se, entre eles: distribuição de renda, despesas com bens de consumo, serviços, acesso à saúde e, principalmente, acesso à educação” (STALLIVIERI 2006, p. 2), assume uma postura de responsabilidade social, uma vez que as universidades da,

América Latina, desde o seu surgimento, têm assumido um papel muito maior do que sua responsabilidade formativa. Ela traz para si a decisão de formar cidadãos empenhados com o compromisso social, com a luta pela diminuição das desigualdades, com a criação de oportunidades para todos, com o compromisso do desenvolvimento econômico e social e com a construção e manutenção de identidades culturais (STALLIVIERI 2006, p. 2).

Com isso, percebe-se que há iniciativa para a superação da exclusão social e oferta para o ingresso ao Ensino Superior, inclusive no Brasil, com o programa de incentivo Universidade Para Todos, que segundo o site do Ministério da Educação (2015) foi iniciado “em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”.

Nos últimos vinte anos, o Brasil assistiu a um notável processo de crescimento de seu ensino superior. No começo dos anos noventa do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior no Brasil. Esse número saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011 (BRASIL, 2013a, p.3).

A exigência da contemporaneidade, de um mundo globalizado e em acelerada modificação, tem provocado uma procura por maior formação, fazendo com que as matrículas ao Ensino Superior dobrassem nas últimas décadas e continuam se expandindo, bem como, o incremento da diversificação de oportunidades de ingresso em diferentes áreas do conhecimento no sistema de Ensino Superior.

As instituições de Ensino Superior, ainda, enfrentam inúmeros desafios. Estes estão relacionados a oferta, permanência, formação adequada de profissionais, entre outros. A postura da universidade frente aos desafios precisa ser repensada em sua estrutura global, de maneira a auxiliar na superação, frente às exigências sociais emergentes. Stallivieri (2006, p. 2-3) contribui ao afirmar sobre as

instituições de Ensino Superior enfrentam uma diversidade de problemas, em especial, no que se refere à qualidade, às desigualdades regionais e ao desequilíbrio da quantidade de profissionais qualificados em áreas específicas em desajuste com as exigências do mercado de trabalho. Essa realidade remete à necessidade constante de observatórios contínuos que acompanhem a evolução do cenário educacional, seus novos contornos, suas novas exigências, suas necessidades, que façam leituras adequadas de como se pode, por meio da educação, mudar e atender esse cenário de novas exigências.

É evidente que como defende Freire (2000) a educação sozinha não resolverá todos os problemas que desequilibram o bem-estar social das populações, contudo, sem ela, nada poderá ser feito para transformar a sociedade.

## 2.1 MODALIDADES DE CURSO SUPERIOR NO BRASIL

Repensar a educação superior vem sendo um desafio cada vez maior para as universidades brasileiras. Por um lado a difícil escolha de quem vai tomar uma decisão em qual curso de graduação se matricular, do outro a missão da universidade em atender as demandas complexas que englobam a educação.

### 2.1.1 Modalidades de ensino

No Brasil “os cursos de graduação oferecem formação em nível de bacharelado, licenciatura e tecnológica” (BRASIL, 2008, p.8). Essa formação vem ao encontro da finalidade da Educação Superior, segundo a LBDEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996), quando objetiva, no artigo 43 e inciso “II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, [...]”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, em seu artigo 44, explicita os cursos e programas da educação superior (BRASIL, 1996)

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei n.º 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Não existe graduação melhor ou pior, a finalidade não é dizer qual tipo de curso é mais significativo ou não, pois não se trata disso, são formações com enfoques profissionais diferentes. Alguns fatores que devem ser levados em consideração para a reflexão são: tempo disponível, autoconhecimento, necessidade de inserção no mercado de trabalho, entre outros aspectos.

Enquanto os cursos de bacharelado e licenciatura, segundo o Referencial Curricular Nacional dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, da Secretaria de Educação Superior (2010) têm duração entre 2.400 a 4.800 horas, totalizando de 3 a 6 anos, o curso superior de tecnologia tem uma duração menor, entre 2 e 3 anos. Isso porque os cursos superiores de tecnologia, segundo a proposta apresentada pelo MEC, tornaram-se “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2008, p. 250). Contudo, eles são mais indicados para quem já tem certeza da profissão que deseja exercer, devido sua especificidade, enquanto o bacharel pode escolher atuar em diversas funções após o término do curso.

O bacharelado possibilita o contato com inúmeras áreas de atuação permitindo que o aluno se decida gradativamente. A diferença curricular entre a licenciatura e o bacharelado é a presença de matérias de cunho didático pedagógico.

É importante destacar que os bacharéis e tecnólogos podem ministrar aulas apenas em instituições de ensino superior ou tecnológico, geralmente depois de terem pós-graduação, enquanto o licenciado atua desde a educação básica. A LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996) que esclarece sobre a atuação do professor universitário, estabelece no “Art. 66. a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Com isso, é possível compreender que, tanto o licenciado, bacharel ou tecnólogo, devem respeitar o mesmo critério para o exercício docente de nível superior.

Cabe ao aluno refletir sobre as características dos cursos de graduação antes mesmo de optar pela trajetória profissional. A concepção diante do saber depende de uma visão particular, pois as decisões são tomadas conforme o contexto em que estamos inseridos.

### 2.1.1.1 Tecnólogo

Ao contrário do que muitas pessoas pensam os cursos tecnológicos são considerados cursos de nível superior, segundo o Decreto Federal n.º 2.208/97 (BRASIL, 2008, p. 267) que regulamenta a educação profissional conforme institui a LDBEN n.º 9.394/96, estabelece a seguinte organização dessa modalidade de ensino,

Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

A relevância da organização dessa modalidade de ensino se evidencia no terceiro nível, uma vez que se trata de educação superior. O Parecer CNE/CES n.º 436/2001 (BRASIL, 2008) que trata dos cursos superiores de tecnologia, esclarece que, aos egressos desses cursos serão conferidos diploma de Tecnólogo.

A importância do ensino tecnológico de nível superior reside na maneira que o “cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas” (BRASIL, 2008, p.226). Diante dessa exigência social e do mercado de trabalho o curso tecnólogo é uma “importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2008, p.226).

O “Parecer n.º 17/97, [...] escreve que a educação profissional tecnológica, acessível aos egressos do ensino médio, integra-se à educação superior e regula-se pela legislação referente a esse nível de ensino” (BRASIL, 2008, p. 230). Visto isso, trata-se de um curso que para seu ingresso também é necessário processo seletivo, como os cursos clássicos de bacharel e licenciatura (BRASIL, 2008).

Uma de suas características peculiares e atrativas consiste na “duração mais reduzida das que os cursos de graduação” (BRASIL, 2008, p.238), objetivando atender as urgentes necessidades da sociedade brasileira, como o ingresso de jovens e adultos no mercado de trabalho.

O Catálogo Nacional de Curso Superior em Tecnologia (BRASIL, 2010) em sua organização demonstra abrangência na oferta de cursos. Possui mais de 100 cursos

distribuídos em 13 eixos tecnológicos, com carga horária entre 1.600 a 2.400 horas, ou seja, sua duração está entre 2 e 3 anos.

O curso dessa natureza objetiva uma formação sólida e específica em áreas científicas e tecnológicas, visa também, suprir as necessidades mais imediatas do mercado de trabalho.

### 2.1.1.2 Bacharelado

O bacharelado é a formação superior tradicional, com duração que varia entre 4 e 6 anos.

O Referencial Curricular Nacional dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, da Secretaria de Educação Superior (2010, p. 2005), define que o grau denominado bacharel, no Ensino Superior, “se configura como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural”. Alguns cursos como matemática, educação física e música, entre outros, possuem licenciatura e bacharelado, (BRASIL, 1996).

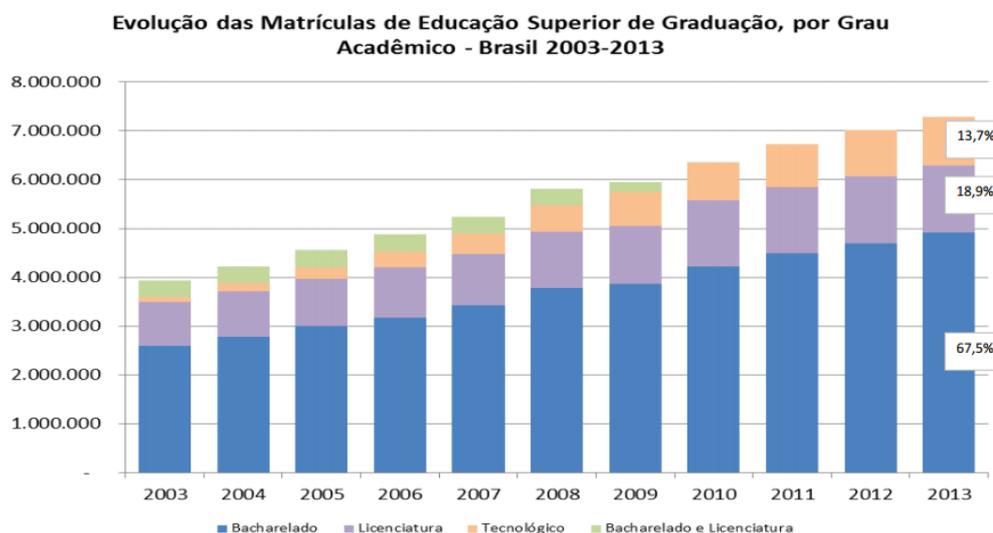


Figura 1 – Evolução das matrículas na Educação Superior.

Fonte: INEP (2013)

A figura 1 representa a evolução das matrículas no ensino superior, ainda com ênfase nos cursos bacharéis, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013, p.9) analisou que:

No período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente.

Diante da constatação do crescimento do número de matrículas dos cursos de bacharel, é que a figura docente, o formador dos bacharéis, possui relevância. Para haver qualidade nesses cursos, a formação do professor também deve ser de qualidade, para que ele consiga mediar o conhecimento de uma maneira relevante.

### **2.1.1.3 Licenciatura**

Os cursos de licenciatura têm duração de 4 anos e possuem boa parte do currículo do bacharel. O Referencial Curricular Nacional dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, da Secretaria de Educação Superior (2010, p. 2005), fala sobre as licenciaturas, que “são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica” (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação superior e continuada. Quem fez licenciatura também pode atuar no Ensino Superior, conforme já citado anteriormente no artigo 66 da LDBEN n.º 9.394 aprovada em 1996.

Em 1.º de julho de 2015, por meio da Resolução n.º 2, o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Define em seu artigo 2.º que as Diretrizes (BRASIL, 2015)

aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Estabelece ainda em seu artigo 13, parágrafo 1.º que os cursos terão duração de no mínimo 4 anos com 3200 horas assim distribuídas (BRASIL, 2015):

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2002, por meio das Resoluções 1 e 2 estabeleciam 2800 horas de duração e algumas instituições de ensino ofereciam os cursos em 3 anos ou 3 anos e meio.

Além de ampliar a carga horária e anos de duração, as novas diretrizes estabelecem em seu artigo 9.º que (BRASIL, 2015)

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

A diferença curricular entre o bacharelado e a licenciatura é a presença de matérias de cunho pedagógico nos cursos do segundo tipo. Teoricamente os egressos dos cursos de bacharelado não podem atuar na educação básica e nas modalidades de ensino estabelecidas no artigo 2.º da Resolução n.º 2, conforme já citado anteriormente. No entanto, de acordo com o estabelecido no artigo 9.º os profissionais graduados não licenciados podem frequentar a formação inicial para a docência na educação básica.

No artigo 14 estabelece ainda que, para os graduados não licenciados os cursos de formação pedagógica são de caráter emergencial e provisório (BRASIL, 2015)

ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Pode-se observar que na resolução anterior aprovada em 2002, a formação do professor para a educação básica acontecia ao longo do curso de formação, bem diferente da proposta atual que oferta uma formação em caráter emergencial e provisória com prazo de cinco anos para avaliação.

## 2.2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE ENSINO, PESQUISA EXTENSÃO

A Universidade é o *locus* não apenas da prática educativa (ensino), mas também, e acima de tudo, de produção e criação de conhecimento, onde se desenvolve o pensamento, a reflexão, a análise crítica do projeto da própria comunidade (pesquisa) e ao mesmo tempo serve de instrumento de transformação desta realidade, retornando a ela os conhecimentos elaborados, por meio de atividades de extensão.

A LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 52 define as universidades como

instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

É, portanto, o tripé indissociável ensino-pesquisa e extensão, que torna a Universidade, não uma simples escola de nível superior, pois segundo Luckesi (1995) esta tem como função específica o desenvolvimento da racionalidade: primeiro a racionalidade instrumental crítica (ensino), porque tem a responsabilidade de formar os quadros superiores exigidos pelo desenvolvimento do país; segundo, a racionalização crítico-criadora, porque sua missão não se esgota na mera transmissão do que já está sabido, ela deve fazer avançar o saber.

Criadora e crítica, porque além de tomar consciência continuamente do que faz, deve se colocar num processo permanente de revisão de suas próprias categorias, porque isso marca a historicidade crítica de uma instituição humana; criadora e crítica, porque específico da universidade é o esforço de ser e desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial humano racional constantemente ativo na leitura dos acontecimentos da realidade, para ver, para analisar, comparar, julgar, discernir e, finalmente, propor perspectivas racionais de ação, em acordo sempre com as exigências do homem que aspira a ser mais, dentro do processo histórico (LUCKESI, 1995 ,p.42).

A importância da pesquisa é constituir-se como atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade para desenvolver essa consciência crítica em interação com a sociedade, a realidade que a sustenta. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo, num contínuo fazer-se, formando pessoas capazes de refletir a respeito das informações, a fim de que a realidade seja percebida, questionada e entendida em todos os seus ângulos e relações, com o rigor exigido pela ciência, e comprometida com a busca cada vez mais séria da verdade, por meio do exercício da assimilação - não simples deglutição - da comparação, da análise, da avaliação das proposições e dos conhecimentos.

A pesquisa torna-se, portanto, atividade fundamental de uma universidade, dando significado às atividades de ensino e extensão, que por sua vez devem concorrer para proporcionar uma investigação crítica, o trabalho criativo no sentido de aumentar o cabedal cognitivo da humanidade.

O outro elo do fazer universitário é a extensão, derrubando os muros, envolvendo a comunidade, promovendo uma ação transformadora do homem sobre si e sobre as instituições que historicamente criou. Propor perspectivas racionais de ação, em acordo sempre com as exigências do homem e da mulher que aspiram ser mais, dentro do processo histórico. Constitui-se no processo de interação universidade / sociedade, considerando ser esta sociedade que a gera e sustenta.

Para construir essa universidade, é necessário, que seja constituída de pessoas capazes de refletir e aberta à reflexão, ao intercâmbio de ideias, à participação em iniciativas construtivas, uma vez que o professor não é um repassador de conteúdo, mas o mediador. Deve dominar o conhecimento, estar informado da realidade como um todo, e de sua área de especialização em particular, por meio do estudo e da pesquisa, podendo assim, desenvolver o potencial da reflexão crítica dos alunos. O professor se torna um motivador do saber, descobrindo formas de construção do saber.

Outro fator que deve ser levado em conta no momento atual é o processo acelerado de desenvolvimento tecnológico, exigindo novas formas de ensinar e de aprender condizentes com o paradigma da sociedade do conhecimento, o qual se caracteriza pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade. Logo o compromisso com as questões educacionais tem sido ampliado, quando pautado em princípios que privilegiam a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar, integrador do pensamento racional, estético, ético e humanista, requer

dos profissionais novas competências e atitudes que possibilitem criar e recriar estratégias e situações de aprendizagem que possam tornar-se significativas para o aprendiz, sem perder de vista o foco da intencionalidade educacional.

A inserção dos meios eletrônicos de comunicação de massa na sociedade é avassaladora e irreversível, atingem instantaneamente e simultaneamente, milhões de pessoas em diferentes pontos do planeta proporcionando acesso a todo tipo de informação, até mesmo aquelas que apenas a escola era o veículo, entretanto predominam mensagens fragmentadas, que não patrocinam a formação voltada para a construção da cidadania, e que pouco contribuem para o fortalecimento dos direitos e para a superação das desigualdades sociais, delegados à escola esse papel.

O avanço dos meios de comunicação e informação não tem encontrado eco na escola, cujos instrumentos de ensino continuam sendo fundamentalmente a lousa, o giz e a linguagem oral e escrita. A atividade educativa pode ser encarada como uma atividade comunicativa, o que exige que a Escola como um todo e a Universidade em particular integrem os meios de comunicação no seu dia-a-dia. A articulação desejada entre Comunicação e Educação exige, por parte dos docentes, conhecimento e familiaridade com a linguagem dos meios, sem que se desviem do caráter pedagógico da prática docente. São necessárias pesquisas para se avaliar a possível contribuição dos multimeios para uma prática educativa significativa (...) e a criação de um espaço comum que permita a integração efetiva do conhecimento em Educação e do conhecimento em Comunicação, maximizando recursos e compartilhando os conhecimentos específicos de cada área (VALE *et al*, 1995, p.5).

Agora mais do que nunca frente a essa nova realidade impõe-se a necessidade de ver o homem em sua totalidade enquanto sujeito e objeto do conhecimento, assim como o contexto em que está inserido, tendo a educação superior como espaço não apenas de informação, mas de decodificação de informações fundamentando uma análise destes conteúdos veiculados. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral.

É necessário que a Universidade do mundo moderno rompa com o ensino fragmentado e passe a desenvolver esse conceito de totalidade, pois, é a partir da visão de conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do todo. A compreensão da totalidade do sujeito passa pela apreensão de caráter social de sua constituição, qual seja, o indivíduo não se constitui isoladamente, mas na trama da totalidade social. Essa dimensão é tão fundamental que define sua própria essência: o indivíduo é o ser social.

### 2.3 O PROFESSOR E O ALUNO NO CENÁRIO ATUAL

A educação no cenário atual da sociedade assume um papel multidimensional, isto é, uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social.

Entretanto o que se tem visto é que boa parte dos professores que atuam nas escolas escolhe a previsibilidade sem fazer ajustes em sua ação docente. Quase todas operam as mesmas coisas, da mesma forma, sem criatividade. Muitos profissionais “se enquadram” para sobreviver; viram tarefeiros, arriscam pouco para não se incomodar. Agrupam-se, bajulam e criam grupos de sobrevivência em nome da colaboração e da participação. Num período de incertezas e de desemprego são compreensíveis essas atitudes defensivas. Mas só sobreviver é pouco, seja em nível pessoal ou institucional, pois esta atitude passiva alimenta a mediocridade e o desencanto. Felizmente há instituições e pessoas que se arriscam na busca de novas soluções e trazem contribuições importantes para educação.

São professores que buscam essa visão multidimensional, que desenvolvem em seu fazer pedagógico, uma nova abordagem e uma nova crítica com relação a sua postura e posição, em que o desafio é construir uma visão articulada entre educação e a prática social inserida no contexto político-social,

Contexto e processo são vistos em articulação onde a prática educativa cotidiana, traduzida em comportamentos e atitudes concretas relativos aos objetivos propostos, disciplina, avaliação, relação professor-aluno, etc., assume uma perspectiva político-social [...] (CANDAUI, 1988, p.55).

Estes se enquadram, na atualidade, em uma maior integração na rede de educação do sistema educacional global. Professor não é mais aquele que simplesmente transmite o conhecimento é, portanto, principalmente, aquele que compartilha e dissemina, com uma visão de totalidade considerando as partes, um conhecimento acumulativo que, de certa forma, tende a formar mentes por meio da criatividade. Uma interação no laço cíclico entre professores, agora com papel de mediadores ou até mesmo instrutores do conhecimento, juntamente com alunos e, redes de interligação do saber por meio de facilitadores na busca da produção de conhecimento.

O professor surge desta maneira, como um elemento organizador de sistemas em um novo cenário. A informação e o conhecimento estão a cada dia mais a

disposição dos alunos, existindo a necessidade de, neste contexto, professores gestores atuarem na busca do conhecimento.

Visto essa avalanche de informações, os professores precisam desenvolver a “capacidade de selecionar os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, igualmente agentes no sistema” (TESCAROLO e PORTILHO, 2015, p. 270). A saber, pessoas que muito além da vontade de dar aula, queiram fazer parte de uma rede interligada e globalizada de construção de saberes relevantes a favor da educação e da sociedade.

Vale ressaltar que, neste novo cenário dinâmico e motriz, no qual o professor vai deixando aos tempos não só a postura tradicional como também a pedagogia clássica, existe a necessidade de se repensar ou até mesmo reescrever a sua formação.

Um mundo globalizado e altamente marcado pela tecnologia requer perfis que possibilitem ir além da transmissão de cultura, explorando a práxis educativa/formativa, favorecendo a transformação e a emancipação dos cidadãos, de cada indivíduo que está aprendendo, permitindo-lhes ultrapassar o papel de receptor passivo de informação, depósito de conteúdos inertes e, antes, o promova criador/promotor crítico e criativo destes. Um mundo capaz de concorrer a um perfil mais capaz da inclusão e da coesão social, onde os sistemas educativos, a escola e outros contextos formativos se destacam pelo papel significativo no desenvolvimento de processos informativos, comunicacionais, de conhecimento como profissional (VIANA, apud OLIVEIRA E PACHECO, 2013, p.100).

Teorias, filosofias e práticas educacionais voltadas a uma dialética clássica não são mais, a esse tempo, processos eficientes e eficazes, numa era moderna, na qual um *click* está facilitando e promovendo mudanças e revoluções.

As tecnologias geram novos espaços do conhecimento, novos espaços para aprender. Hoje, com grande expressão e significatividade, para além da escola, surgem os contextos não formais e informais, como a empresa, o espaço habitacional e o espaço social como ambientes educativos/formativos de relevada importância para a qualidade de vida e para o desenvolvimento local (VIANA, apud OLIVEIRA E PACHECO, 2013, p.100).

A formação do professor, num cenário atual, além do brasileiro e mundial, deve estar relacionada à formação integral, não só inclui a técnica humanizada, mas um sistema sócio educacional de esforços e saberes. O professor, agora como nunca precisa desenvolver posturas colaborativas e ativas na relação ensino aprendido. Deve ir tomando a posição de um cidadão num ambiente de conhecimentos múltiplos

e inteligências diferenciadas. Um todo integrado ao redor dos saberes, numa dinâmica complexa na qual apesar do tempo ter passado e mudanças terem ocorrido, tem como objetivo formar o cidadão.

Por efeitos da modernidade, a relação entre o aluno e o cenário educacional, também assume vieses que superam abordagens tradicionais. Este processo tem ao seu alcance uma diversidade de fontes e meios de conhecimentos, dentre os quais a *internet*, inclusive por força de plataformas educacionais que assumem um papel relevante. A postura do aluno ultrapassa, na atualidade, o modo passivo que se dava em décadas passadas, por exemplo, no Brasil, em 1980. O aluno hoje, inclusive por base legal, assume posturas ativas e ativistas na educação, com sede de resultados e realizações.

A experiência de um mundo interconectado coloca desafios complexos ao interagir humano, à educação/formação, de forma singular, aos profissionais da educação e aos aprendentes. Os profissionais de educação são confrontados com uma diversidade de desafios, entre os quais as tecnologias ocupam uma apologia complexa, gerando a necessidade de mudar da focagem individual para a coletiva/social (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 78).

Os alunos se tornaram também sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, mais diretamente envolvido em pesquisas, assim como em estágios e compartilhamento de conhecimentos, fazendo parte importante em redes sociais e grupos de debate na *internet*. Este aluno não vê mais a sua formação como algo estático e pontual, e sim como um todo dinâmico que busca, dentro das possibilidades, um incremento social e técnico de forma contínua. Uma nova postura devido ao contexto complexo, dentro de uma concepção moderna, profissional, competitiva e de mercado acirrado. A ideia de que os melhores sobreviverão faz parte do dia a dia dos alunos, numa disputa por poder e influência cada vez mais da sede do conhecimento e da aplicação da teoria na concepção prática do saber e que gera melhor qualificação para o trabalho.

#### 2.4 NATUREZA COMPLEXA DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A profunda mutação das características civilizatórias levou “um número expressivo de cientistas e intelectuais de várias áreas do conhecimento a buscarem referenciais que possam romper com a visão racionalista-mecanicista de mundo que dominou a cultura ocidental nos últimos trezentos anos” (BEHRENS, 2013, p. 29). A

partir dessa busca, atribuiu-se uma nova postura, diante de um novo paradigma científico e social, o qual,

passa a se referir à complexidade essencial dos fenômenos elementares e da realidade sistêmica para explicar a crise das certezas que tornam todas as coisas absolutas e que sustentaram até aqui o paradigma fundador da racionalidade moderna” (BACHELARD, 2000, *apud* TESCAROLO, 2004 p.35).

O paradigma racionalista-mecanicista foi marcado por “descobertas na física, astronomia e matemática, conhecidas como Revolução Científica, e associada aos nomes de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton” (CAPRA, 2006, p.34).

Galileu propôs uma teoria sem vida ao mundo, limitando os fenômenos científicos qualitativos aos quantitativos. Ele dissiparia “a visão, o som, o sabor, o tato e o olfato, e junto com eles vão-se também as sensibilidades estética e ética, os valores, a qualidade, a alma, a consciência e o espírito” (LAING, *apud* CAPRA, 2006, p. 34).

Descartes também se refere ao paradigma mecanicista, o qual é marcado principalmente pelos seguintes preceitos,

Jamais aceitar uma coisa como verdadeira sem que seja conhecida como tal, evitando cuidadosamente a precipitação e a prevenção e não incluir nos julgamentos nada além daquilo que se apresente tão clara e distintamente ao espírito que seja impossível pô-lo em dúvida.  
 Dividir cada uma das dificuldades que se examina em tantas parcelas quantas for possível e necessário para melhor resolvê-las.  
 Conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e sempre supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros.  
 Fazer em tudo enumerações de tal modo completas e revisões tão gerais, com a certeza de nada omitir (DESCARTES [1647], 1996, p. 23, *apud* TESCAROLO, 2004. p. 32)

Trata-se de uma ciência fundamentada na ambiguidade e separação, acreditava-se que seu método e preceitos lógicos produziriam e levariam à verdade absoluta. O núcleo de seu método é a separação do corpo, espírito, natureza, razão e emoção.

A mecânica de Newton, indutivo e dedutivo, completou a sustentação de conceitos científicos de um mundo mecânico, o conhecimento lógico-dedutivo (BEHERENS, 2013).

Apesar desse conhecimento científico reducionista, ter sido superado de maneira significativa, “a essência da ideia cartesiana sobreviveu” (CAPRA, 2006, p.

35). Apesar da resistência cartesiana na contemporaneidade, está sendo superada a medida que não está sendo coerente e suficiente aos conceitos no contexto atual.

O paradigma cartesiano, que ainda está muito enraizado nas ciências, nas culturas e nos pensamentos, defende alguns valores e ideias que já estão sendo superados, como,

a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, [...] e na crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda parte, classificada em posição inferior à do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza (CAPRA, 2006, p. 25).

Um fator determinante que comprometeu o método cartesiano foi defender a eficácia absoluta de seus preceitos. No entanto, esses, já não possuem resultados positivos nas soluções dos problemas atuais.

Outro aspecto influente na superação do paradigma newtoniano-cartesiano reside nas novas concepções da física e biologia. Essas concepções possuem ênfase nas teorias de Lamarck que defende a influência do meio ambiente nos seres vivos, Darwin com o evolucionismo, o qual considera mudanças constantes no sistema, Einstein corrobora com a teoria da relatividade e Planck incorpora a física quântica (BEHRENS, 2013). A ideia central da superação do paradigma mecanicista, “refere-se à natureza da vida” aos ‘organismos vivos e suas totalidades integradas” (CAPRA, 2006, p. 33), uma vez que sistema vivo não é estático, e sim, um fluxo contínuo.

Com isso, o paradigma científico passou a sofrer reconstrução, a qual foi “caracterizada não só pela problematização das relações entre o ser humano e a natureza e dos próprios seres humanos entre si, mas principalmente pelas ameaças de um colapso vital [...] que tornou a palavra sobrevivência fundamental [...]” (TESCAROLO, 2004, p. 34).

A problematização, a respeito de conceitos vitais da humanidade, provocou mudança nos conceitos organizadores dos contextos atuais. Diante disso, percebe-se que é possível e necessário emergir uma nova concepção de ciência e paradigma científico. Por mais ‘nova’ e “revolucionária que seja, uma teoria [...] deverá conter a anterior, que, por sua vez, será uma aproximação da nova teoria, ainda que oferecendo resultados diferentes e melhores do que a que a antecedeu (TESCAROLO, 2004, p. 42). A incorporação de um paradigma no outro, refere-se,

mais precisamente, a existência de “alguns referenciais significativos do velho paradigma que ainda atende aos anseios históricos da época” (BEHRENS, 2013, p. 26).

Visto isso, a “abordagem da complexidade sistêmica interessa-se pelas interações dos elementos, prioriza a percepção de totalidade e propõe o conhecimento como uma rede de significações, considerando suas dinâmicas de evolução e suas relações no tempo (Rosnay, 1975, apud TESCAROLO, 2004, p. 36).

Trata-se de uma concepção mais abrangente e integradora que a concepção mecanicista, que reduz os saberes.

Torna-se relevante, explicar o significado do conceito *sistema*, para subsidiar o real sentido que este conceito teve nesse trabalho. A palavra ‘sistema’ “deriva do grego *synhistanai* (“colocar junto”)” (CAPRA, 2006, p. 39), no entanto, Henderson, bioquímico, foi pioneiro com o termo ‘sistema’, adotando esse termo para referir-se a organismos vivos como sistemas sociais. Visto isso, “sistema começou a significar um todo integrado cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes, ‘pensamento sistêmico’, a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior” (CAPRA, 2006, p. 39). De fato, os sistemas maiores contagiam os menores, e vice e versa.

No paradigma da complexidade, “que tira suas aspirações da teia da vida, aprendemos que o não-equilíbrio é uma fonte de ordem [...] o caos é transformado em ordem” (CAPRA, 2006, p. 156). Kant (*apud* CAPRA, 2006, p. 36), ao discutir a natureza dos organismos vivos, explicou sobre a complexidade ser auto-organizadora. Contudo, “é necessário um fluxo constante de energia e de matéria através do sistema para que ocorra a auto-organização [...] a ‘marca registrada’ da auto-organização, ocorre apenas quando o sistema está afastado do equilíbrio” (CAPRA, 2006, p. 80). Dessa maneira, “o universo vivo evolui da desordem para ordem” (CAPRA, 2006, p. 54)

Conforme o pensamento sistêmico, “as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui” (CAPRA, 2006, p. 40), essas propriedades inexistem ao serem dissociadas em elementos isolados, como no pensamento reducionista. A abordagem da complexidade “é “contextual”, o que é oposto do pensamento analítico” (CAPRA, 2006, p. 41).

O fator mais relevante para a teoria da complexidade tratou-se de um fenômeno físico, em específico a física quântica, que superou a teoria newtoniana em reduzir as propriedades de partículas rígidas e sólidas dos materiais. O padrão da física quântica,

não representa probabilidades de coisas, mas sim, probabilidades de interconexões. As partículas subatômicas não têm significado enquanto entidades isoladas, mas podem ser entendidas somente como interconexões, ou correlação, entre vários processos de observação e medida (CAPRA, 2006, p. 41).

Sendo assim, é o contexto maior que determina o comportamento das partes menores.

A ‘nova’ metáfora de pensamento em *rede*, da teoria sistêmica, substitui a metáfora de blocos elementares, do pensamento mecanicista. O pensamento em rede é entendido como teia dinâmica de interconexões, em relação às situações, pensamentos e ações. Essa abordagem é importante para o avanço das ciências humanas, pois, “ela implica o fato de que a física não pode mais ser vista com o nível mais fundamental da ciência [...] eles pertencem a diferentes níveis sistêmicos, mas nenhum desses níveis é mais fundamental que os outros (CAPRA, 2006, p. 48). É importante salientar que, no novo paradigma, a ciência é uma constante, um processo contínuo, ou seja, o empirismo também possui sua limitação, incompletude e incerteza, exatamente por se tratar de sistema dinâmico.

O pensamento complexo para Morin (*apud* MORAES, 2012, p. 58), “se apresenta contra o isolamento dos objetos do conhecimento, alegando a necessidade de contextualizá-los, de inseri-los na globalidade a qual pertence” elevando também, o nível de inteligibilidade.

Em suma, para Morin (*apud* MORAES, 2012, p. 58), a complexidade é

essa tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações organizacionais que tecem a trama da vida.

A lógica desse pensamento exige compromisso às relações integradas e global dos fenômenos, em relação ao observador, ou, a pessoa. Trata-se de um olhar que é capaz de regular um substrato comum, das ciências, das culturas, das disciplinas, das pessoas, apesar de suas diferenças. Embora, apesar de toda essa

complexidade, há a possibilidade em extrair a riqueza da essência dessas interações e conectividades.

Diante da complexidade acima exposta da sociedade contemporânea, aumentam as exigências de formação do professor universitário para lidar com os desafios da atualidade e mediar o conhecimento necessário para a formação de profissionais competentes e cidadãos íntegros.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores possui destaque no contexto atual, devido as constantes e profundas mudanças sociais. A qualidade de sua formação repercute diretamente em sua prática, logo, na qualidade social, uma vez que a escola é o espelho da sociedade, e a sociedade espelho da escola (CHARLOT, 2013). Para tanto, a estrutura curricular e os conteúdos programáticos precisam ser repensados, pelas instituições que formam esses docentes, para atender as necessidades do contexto de formação, de maneira que o,

[...] conhecimento venha convergir com as necessidades dos alunos, constituindo a transposição didática do conhecimento uma espécie de antropologia fundamental, cujo desafio passa a ser humanizar os processos inovadores pedagógicos a partir da reconstrução do currículo como capacidade de ação integrada na vertiginosa e profunda metamorfose dos tempos e dos espaços (TESCAROLO, 2005, p. 98).

Em termos de formação de professores, também, considera-se a formação como uma narrativa, o docente necessita construir conhecimento em torno da 'epistemologia da prática', como exemplo quem leciona para o Curso de Comunicação Social sem formação pedagógica. A partilha é realizada com outros docentes, com o retorno da turma, e mediante processos de supervisão orientados para o contexto da prática, não muito distante da prática do senso comum.

Para Tardif (2002, p. 255), a epistemologia da prática é [...] “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Trata-se do real conhecimento da profissionalização da profissão docente, como o conjunto de saberes, competências e habilidades a serem utilizados nas situações adequadas.

Na linha do pensamento de Paulo Freire (1996), a conscientização é um conceito base da educação e da formação, significando a compreensibilidade do trabalho pedagógico, sobretudo explorado na emancipação e autonomia do aprendiz. A complexidade tendo como base o ser humano faz refletir sobre a missão do professor no sentido de ser encarado como um mediador e facilitador da relação ensino aprendizagem, que faz da informação e, também do conhecimento, o alimento para o ciclo de criação, captura, organização, refinamento e disseminação do conhecimento. Usa técnicas aprendidas e até mesmo suas próprias experiências como aluno para, numa relação de transferência ou compartilhamento de

conhecimentos ser considerado um professor. Passa pelas fases de planejamento, execução, controle e tomadas de decisões sobre os conteúdos e seus resultados, tomando forma de um gestor do conhecimento, ou seja, um verdadeiro mestre do saber.

Nestes termos, a formação de professores toma pauta na conceituação de preparação, de conscientização do professor, ao magistério. Exercita não só as suas habilidades e capacidades, aprimorando-as, mas também lhe apresentando novas e até já consagradas técnicas. Esse é um contexto que nos instiga acerca de como a educação se posiciona em um mundo moderno, cercado de informações e de uma sociedade em rede. Coloca-se diante de uma realidade que apresenta urgência na superação de paradigmas conservadores, abrindo espaço aos paradigmas inovadores, objetivando atingir as potencialidades da verdadeira construção no processo de ensino e aprendizagem (BEHRENS, 2013).

Em um mundo altamente dominado pela tecnologia, os perfis de professores precisam ser alinhados com o objetivo de encontrar um ponto de equilíbrio entre a coerência das reformas e a sua implementação nas instituições de ensino. Ressalta-se que a formação de professores deve se dar de maneira contínua, torna-se importante esclarecer, que “designamos por formação continuada aquela que deriva da ocupação profissional empreendida após o período da graduação [...] portanto com intenção de aperfeiçoamento mais do que a base de aquisição (TESCAROLO, 2004). Sabendo que a formação continuada possui a intenção de buscar conhecimentos, além daqueles conhecimentos básicos já aprendidos, Moraes (1997 p. 73), explica sobre o ofício docente na sociedade moderna,

Para educar na era da informação ou na sociedade do conhecimento é necessário extrapolar as questões de didática, dos métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes, com o momento histórico em que estamos vivendo.

Em termos de sociedade moderna, o professor precisa adquirir uma postura interativa perante, o conjunto de tecnologias e novas possibilidades. É necessário que saiba utilizar os recursos tecnológicos de multimídia e de processos de interação existentes na atualidade, a fim de poder dispor, aos seus alunos, maneiras modernas e atuais de ver e sentir o mundo. É necessário o corpo docente estar disposto a utilizar as tecnologias de comunicação e interação em suas aulas, devido a realidade virtual dos estudantes, proporcionando uma prática com novas oportunidades

colaborativas e significativas. Decorrendo, assim, “uma superação de barreiras, num contexto evolutivo de ser e saber” (MUNHOZ, 2002, p. 73). Conforme ainda ressalta Munhoz (2002, p. 49) “as mídias devem ser utilizadas não como meros instrumentos tecnológicos. Elas podem servir como meio de incentivar e despertar o desejo pela pesquisa e participação, tornando o ambiente de aprendizagem colaborativo”. O professor, nessa perspectiva dos recursos tecnológicos, pode aprimorar um ambiente de interação, integração e compartilhamento dos conhecimentos junto aos estudantes, tendo como objetivo a formação de pessoas reflexivas, críticas e de ação relevante.

A formação do corpo docente das instituições de ensino, nos diferentes níveis, deve atentar-se à formação crítica e reflexiva do professor, uma vez que é uma figura de extrema relevância para formar opinião. Uma pessoa capaz de argumentar e discutir fatos das realidades, ainda sustentados por situações isoladas ou em rede, causadoras ou não de prós e contras a favor do conhecimento e da educação. O professor, na realidade como um gestor do conhecimento, deve estar apto, e de mente aberta, à reflexão, as experiências do cotidiano e no enfrentamento das dificuldades. Schon (2000, p. 134) explica sobre a importância da formação docente crítica,

A formação docente deve capacitar o professor a refletir criticamente sobre suas ações; considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente, pois o professor não deve ser o especialista que aplica o conhecimento, mas um prático reflexivo, alguém que age e toma decisões, avaliando os problemas que surgem no decorrer do seu trabalho em sala de aula.

Diante da formação crítica e reflexiva do professor, Nóvoa (1997, p. 32) diz existirem basicamente três abordagens. Uma abordagem pessoal, uma profissional e uma organizacional, de tal modo que a capacitação e aperfeiçoamento do professor, como ser humano, não escapam do desenvolvimento profissional, das transformações de cultura e da consolidação de práticas educativas. O professor deve refletir então sobre as suas práticas e interações, tendo inclusive uma dimensão política que considera as condições sociais, políticas e econômicas da sociedade. Entretanto, a realidade pedagógica não deve estar, em dissintonia, com a realidade social.

Em termos críticos a formação de professores é comum à relação entre má qualidade do ensino e sua precária formação, conforme Krasilchik (1987, p. 47):

Os cursos de licenciatura têm sido objeto de críticas em relação a sua possibilidade de preparar docentes, tornando-os capazes de ministrar bons cursos, de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências; possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para o conhecimento das próprias disciplinas, levando à insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos.

Para evitar problemas na formação dos professores, os programas de formação devem buscar aliar, conforme Nóvoa (1997), os pesquisadores e os professores. Por não existir diferenças básicas entre os dois, essa associação, do professor ao pesquisador, é impactante no resultado final do processo de ensino e aprendizagem. Habilidades e capacidades de ambos impulsionam a relação significativa no contexto do ensinar e do aprender, tanto para o docente, quanto para o estudante. Krasilchik (1987) fala sobre esse aspecto, ressaltando a necessidade e a importância do diálogo para tal integração na formação de professores, resultando em um profissional da educação crítico, político e reflexivo. Segundo Krasilchik (1987), a coerência e a integração de conteúdos, com a metodologia de ensino, deve ser uma constante.

Em suma, a formação de professores deve ser ampla, conforme Silva e Schnetzler (2001 p. 75) “deve envolver o domínio de conteúdos científicos ministrados, a capacidade de questionar a visão simplista do processo pedagógico, bem como avaliar e planejar atividades de ensino e conceber a prática pedagógica como objeto de investigação”. Em um contexto que,

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

Portanto, a formação de docentes precisa privilegiar o domínio dos conteúdos a serem ensinados em seus aspectos epistemológicos e históricos, buscando suas relações com o contexto social, político e econômico, em uma perspectiva crítica e reflexiva. Os docentes precisam questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino.

Carvalho e Pérez (1995) e Menezes (1996) explicam ser preciso que os professores saibam planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino que contemplem a construção e reconstrução de ideias dos discentes e que tenham a prática pedagógica do cotidiano como objeto de investigação, como ponto de partida

e chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria e prática, buscando dessa maneira, uma prática ativa, significativa, reflexiva, crítica, solidária e ética, tanto para ele, professor, como para os estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação do formador nas instituições de ensino superior, pela sua relevância social, é decisiva. Em tempos de profundas transformações sociais, de estilo de vida, conhecimento, visão de mundo, políticas, relações ética e morais, a formação de professores tem função estratégica. A qualidade e eficácia de uma instituição formadora dependerão, principalmente, dos profissionais formadores que ali atuam (TESCAROLO, 2004). “O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p.64).

A formação continuada deriva da constante interação, mudança e complexidade das pessoas e sociedade que compõem o ambiente formativo, mais precisamente a sala de aula, ela é

caracterizada por uma multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. (...). Eventos inesperados e interrupções variadas podem, por sua vez, mudar igualmente a condução do processo instrucional” (MIZUKAMI, 1996, p.64).

Diante disso, os processos didáticos e metodológicos, como os aspectos relacionados à cultura e linguagem dos estudantes, devem estar em constante atualização, para alcançar o educando, elevando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Porque dessa maneira, ele utiliza fatores e elementos do próprio meio e contexto para, por exemplo, selecionar os conteúdos, processos avaliativos mais coerentes ao seu ‘público’.

Para Nóvoa (1991, p.20), “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. A formação continuada possui relevância e significado quando pensada localmente, diante disso, os eventos que precisam ser estudados, são aqueles que emergem da prática real e contextualizada para apresentar resultados positivos na mesma.

Nóvoa (1991), afirma que a formação continuada está pautada na constante atualização, ou, no caso de profissionais de áreas específicas como Comunicação Social, na aquisição dos saberes docentes específicos.

A aquisição de saberes proporciona o desenvolvimento da autonomia docente. A formação continuada se constrói, por meio de pensamento crítico e reflexivo, o processo de autonomia enquanto profissional da educação. O sujeito é capaz de pesquisar, ler, analisar as práticas, metodologias, procedimentos didáticos que se enquadrem no seu contexto e momento histórico.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 2002, p.27)

É a oportunidade do docente desenvolver estratégias próprias ao processo educativo, para firmar a identidade como profissional da educação. Apesar da significância da formação possuir relevância apenas quando pensada *in loco*, próximo aos problemas reais e concretos do professor, ele, precisa posicionar-se para conseguir mudar sua prática, quando não mais possuir resultados positivos. Nóvoa (1992, p. 25) afirma que, “a transformação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Behrens (1996 p. 136) clarifica, objetivamente, que a

perspectiva da formação contínua aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das pessoas (professores e alunos), do grupo e das exigências do sistema. E neste caminho coletivo, enfatiza-se [...] o compartilhamento de experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e as mudanças.

A riqueza da formação contínua reside no compartilhamento de experiências, anseios, projetos, dificuldades, expectativas, soluções de problemas, entre o corpo docente do local de atuação, ou não. A sala de professores, como ambiente informal de formação, é um ambiente propício para essa troca entre professores mais experientes na docência e professores que possuem menos experiência docente.

O compartilhamento de ideias e informações entre os professores exclui a competitividade, que se apresenta no ambiente educativo, de maneira a propiciar um trabalho interdisciplinar, realizando uma conexão entre os saberes disciplinares.

Diante dessa reflexão, Tescarolo (2004, p. 115-116) elenca as perspectivas mínimas que essa formação deve proporcionar,

- Uma base teórica que evite transformá-lo em um técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática, baseada na transmissão de informações;
- Uma ação pedagógica que se torne eficaz a partir da criação de condições para que se realize uma análise crítica da realidade, o que supõe a superação de um currículo fragmentado, que separa e entende o conhecimento como um encadeamento de informações;
- O desenvolvimento da capacidade de pesquisa como meio de produção de conhecimento.
- A implementação de um projeto de formação continuada em serviço, que não dispensa, antes reforça, um programa pessoal permanente de estudos.

Em suma, requer como resultado e influência da formação continuada, elementos que subsidiem a autonomia, construção de saberes, construção da identidade da profissão, pesquisa, proposta de mudança de metodologias reducionistas e mecanicistas à metodologias ativas e inovadoras, integração e compartilhamento entre os professores e os alunos. A formação deve emergir apenas para acrescentar ao docente e em seu exercício a aquisição de conhecimentos significativos inerentes aos anseios globais dele próprio e de sua docência.

### 3.2 O PROFESSOR NA ATUALIDADE

Dentro dos contextos contemporâneos da teoria de informação e conhecimento global, o professor, na atualidade, enfrenta um panorama de saberes dinâmico e moderno. Esse cenário rompe paradigmas no que concerne à relação do saber e do aprender, dentro de esferas específicas que fazem parte de novos vínculos e veículos de aprendizagem. Deve estar preparado para uma educação sistêmica e voltada a globalização, em que aspectos culturais, de instrução e até mesmo relacionais devem ser levados em conta. As distintas línguas, idiomas e formas de se expressar e entender se faz presente em uma nova realidade do professor dentro da educação e da arte numa sociedade integrada e complexa.

A formação do professor deve ultrapassar barreiras dos conceitos tradicionais, de modo que a inovação passa a fazer parte do contexto e do cotidiano do estudante, professor e instituições de ensino. As atualidades, as invenções e o novo modo de agir, entender e encarar a educação passa dessa forma, a fazer com que o professor seja formado e capacitado para, além de tudo, ser competente, habilidoso, eficaz e eficiente na arte de mediar o conhecimento. Sua mente deve estar aberta para novas alianças, de tal modo que, não como antigamente, mas nos dias de hoje, ele seja capaz de entender e se adaptar, de forma profissional e humana, às novas culturas e responsabilidades do agir participativo. A transmissão do conhecimento, agora, dá lugar ao compartilhamento, assim como os saberes, não como algo blindado, mas passam a ser construídos e disseminados, ainda tratados, sob a forma da gestão do conhecimento.

Os professores precisam compreender que, “as pessoas têm de conscientizar-se que o conhecimento está em constante evolução, por isso é mais vantajoso compartilhá-lo constantemente do que guardá-lo, ou importantes oportunidades serão desperdiçadas” (LOPES, 2002, p.36), de modo a escolher as informações mais relevantes a cada contexto. O professor então, nos dias de hoje, deve ter uma visão integralizadora, multidisciplinar e culturalmente moderna. Ele deve ser um profissional preparado e habilitado para trabalhar com pessoas, ou seja, com seres pensantes dotados de sentimentos, razões e emoções.

Na última década do século XX, os estudos sobre formação de professores têm centrado sua temática em torno de questões relativas à formação de um professor reflexivo, opondo-se às concepções que consideram o professor como simples técnico reproduzidor de conhecimentos gestados por outros atores nas instâncias burocráticas (FRANCO, 2000).

O movimento de reformas educacionais e de formação de professores têm levado em consideração os pressupostos alicerçados nos estudos de Gauthier (1998 e 2001); Nóvoa, Schön e Zeichner (1992) e Pimenta (1992), os quais tratam da formação do professor reflexivo e pesquisador.

A formação do professor é uma etapa de construção e reconstrução de saberes, defendido por autores, entre os quais se destaca Gauthier (1998) e Pimenta (1992), que apresentam saberes, permitindo ao professor apropriar-se de conhecimentos advindos de pesquisas consolidadas em disciplinas acadêmicas e, a partir destas, construir conhecimentos orientadores da prática profissional.

Gauthier (1998) aborda uma gama de saberes necessários para o ofício docente, os quais foram divididos em:

**Saberes disciplinares:** advém de diversas áreas do conhecimento; é produzido por pesquisadores; usado pelo professor (extração).

**Saberes curriculares:** *corpus* de conhecimento; livro didático; serve de guia para planejamento e avaliação.

**Saberes das ciências da educação:** conhecimentos profissionais e de formação ou prática educativa; informações sobre ofício e fundamentos da educação.

**Saberes da tradição pedagógica:** concepções prévias, anteriores à formação. representações; serão modificados pelos experienciais.

**Saberes experienciais:** pressupostos, argumentos, maneiras de agir, sem verificação científica.

**Saberes da ação pedagógica (científico):** parte da experiência e é testado; fim do segredo; necessário à profissionalização e identidade.

Pimenta (1992) aborda saberes que se assemelham muito aos saberes apresentados e discutidos por Gauthier. Sendo eles,

**Saberes da experiência:** produzidos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e prática educativa. Tem como objetivo produzir reflexão.

**Saberes do conhecimento:** se desenvolvem por meio do manuseio de informações classificação, análise, documentação. Objetiva desenvolver a utilização de conhecimentos científicos.

**Saberes pedagógicos:** construídos das necessidades pedagógicas do contexto; desenvolvem a interação entre professor e estudante.

Estes saberes se constituem em um novo paradigma de formação, em oposição à racionalidade técnica, ao “saber-fazer” predominante nos cursos de formação de professores até o início da década de 80. Enfatizando a necessidade de desenvolvimento de capacidades de pesquisa, análise, avaliação, criação de estratégias, práticas e de comunicação além de mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) defende que a identidade do professor na atualidade deve ser pensada e elaborada numa relação interdependente entre teoria-prática envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar sua compreensão e sua atuação no campo do trabalho docente.

O professor produz conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, como pesquisador de sua própria prática.

Pimenta (2005) afirma ainda que, para isso é preciso superar o individualismo da reflexão, ausência de critérios externos potencializados de uma reflexão crítica, a excessiva, e mesmo exclusiva, ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços acadêmicos e a restrição desta nesse contexto.

Para isso são necessárias condições de trabalho, é preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integral; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente (PIMENTA, 2005). Ao mesmo tempo em que uma sólida formação só pode ser desenvolvida por Instituições de Ensino Superior comprometidas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos.

Para que esta perspectiva de um processo de aprendizagem profissional desenvolva-se institucionalmente é necessário pensar a Universidade num processo de formação inicial e continuada que contemple o ensino e a pesquisa como integrantes de um mesmo processo formativo.

Outra concepção de professor reflexivo é expressa por Donald Shön (2000) que tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão na forma de adjetivo, de atributo próprio do ser humano com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Para entender a reflexão como adjetivo e o movimento que denominaram professor reflexivo (conceito) é necessário entender a gênese contextualizada desse movimento.

Donald Shön, professor de Estudos Urbanos, no MIT, Instituto de Tecnologia de Massachusset-EUA até 1998, realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre Jonh Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último o estágio, aplicação para alunos de conhecimento técnico-profissionais.

Segundo Shon (2000), o profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos pela ciência e as respostas técnicas. É necessária a

valorização da experiência e a reflexão na experiência e o conhecimento tácito, conhecimento na ação e, portanto, não a precede.

Estas ideias são criticadas por Liston e Zeichner (1996) que as consideram reducionistas e limitantes aplicadas a profissionais individuais ignorando o contexto institucional, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas e não vão além da sala de aula. Dizem que Shön não considerou quatro elementos fundamentais: as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento. A reflexão só não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

No Brasil esse conceito tem sido ampliado por pesquisadores, como Selma Garrido Pimenta (2005) que considera que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pela teoria da educação. Considera a teoria como fundamental na formação docente, pois dotam os sujeitos de variados pontos de vista por uma ação contextualizada; oferece perspectivas de análise para que os professores compreendam os conceitos históricos, sociais, culturais, organizacionais, de si próprios como profissionais.

E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito, uma oferta de formação para que o professor se torne reflexivo. Entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões (PIMENTA, 2005). Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico.

Pérez-Gómez (1992), referindo-se a Habermas, pontua que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Nesse sentido, quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido.

O professor aprenderia a profissão refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos estudantes, verificando como aprendem, procurando

entender o significado das questões e das respostas que eles formulam. Estas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, caracterizando o professor como produtor de conhecimentos práticos sobre o ensino.

### 3.3 FORMANDO DE MODO RESPONSÁVEL

Dentro do contexto formacional, o professor está submetido a diretrizes legais e disposições institucionais pertinentes a educação. Deve ser um profissional formado, habilitado e capacitado para ser, agir e pensar, dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, das disposições do MEC e ainda da formação do currículo na atualidade. O professor, como um viabilizador do ensino e da transmissão de saberes deve ser capaz de moral e intelectualmente, gestionar e acomodar, dentro da sua forma de viver, pois a escola e os estudantes estão dentro de contextos legais pertinentes à matéria educação. Deve estar ligado na amplitude da sua formação não só dentro da escola, mas também junto à sociedade, numa linha de desenvolvimento da educação. O PNE (Programa Nacional de Educação) deve fazer parte na maneira de gestar, para o fortalecimento e avanço na qualidade da educação e formação docente (SAVIANI, 2014). Como um ser humano, o homem e a mulher, professor e professora, devem estar dentro de conceitos modernos, legais e direcionais; não só em termos políticos, econômicos, mas também sócio culturais.

Conforme a LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o professor deve estar sintonizado e preparado para atuar no contexto amplo e formativo da educação:

Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1.º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2.º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

O que corrobora com as diretrizes do MEC a este respeito, pois a formação do professor precisa ser encarada de tal forma sistêmica, multidisciplinar e significativa, conforme discorre a Lei n.º 11.502 (BRASIL, 2007), para assim, poder também elevar o nível de coerência e significância de sua ação docente:

Art. 2.º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1.º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

§ 3.º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Por tudo, e na visão sistêmica do operacional, tático e estratégico, o professor precisa ser um contextualizador de uma realidade moderna e conceitual, considerando as mudanças de valores e culturas, a fim de educar, de forma direta ou indireta, os alunos que colocam na instituição de ensino a esperança do aprender.

Tardif (2014) explica que, num enfoque de saberes múltiplos e da interdisciplinaridade, o professor é um profissional que tem responsabilidade social. Deve ser formado de maneira integral, a fim de atender as demandas do mundo do trabalho, social e pessoal, pois, assim, fundamenta a formação de um profissional capaz de atuar no contexto de interações complexas. Deve trabalhar com o estado da arte da educação e, dentro desta linha, precisa pensar e agir de maneira crítica diante das reflexões sobre a ciência da educação. Uma formação consolidada que busca superação da visão tradicional, não pode se abster dos enfoques modernos e globalizados necessários.

O curso de formação de professores deve centrar-se em bases pedagógicas, históricas e socioculturais, trazendo para sua realidade a solidez do ver e entender a cultura das escolas e dos seus agentes. Estudantes, professores e famílias formam um corpo organizacional do ensino, de modo que a educação responsável não deve ser pontual. A formação do professor, desde tempos históricos, carrega a consistência do “Eu” e do conjunto, na amplitude legal, organizacional e humana, pois um professor tem responsabilidades além dos muros da escola.

Assim, tem-se o professor responsável, que engloba seu papel de educador que deve estar ligado com a formação e real participação na educação do discente, num papel social relevante. Deve ser um orientador, facilitador, mediador, veículo, ou, uma referência num sistema complexo de saberes, busca atividades múltiplas, prazerosas e desafios correspondentes a maturação cognitiva dos discentes. Um professor responsável em suas múltiplas facetas e atuação junto aos estudantes, deve ter a mente do agir participativo e ativo, no contexto individual e de grupo.

### 3.4 AS TRÊS FACES: PROFESSOR, PESQUISADOR, EDUCADOR

Como um profissional voltado a educação, o professor deve ter a capacidade e consciência de ser pesquisador e de ser educador. Um profissional centrado na arte dos saberes, de modo que a criação, a captura, a ordenação, o refinamento e a disseminação de conhecimento deve ser uma constante.

O professor é o profissional que deve ter a base pedagógica centrada em teóricos, numa formação agregada de valores. Um profissional relacionado a transmissão e compartilhamento de conhecimentos, em teorias e modos expositivos de passar a matéria e compor relação com os alunos de maneira personificar um modelo educacional historicamente construído. Ressalta-se, entretanto, a necessidade e a ponderação das devidas adequações a modernidade e ao sistema educacional contemporâneo.

Pimenta e Anastasiou (2005), no que se refere a face do professor como pesquisador, explicam que, ele deve estar ciente e consciente que, para a produção do conhecimento e especialização ele deve, acima de tudo e para manter-se atualizado, fazer parte de um contexto de pesquisa e prática constante. Um viés de conhecimentos específicos práticos e aplicados, de maneira que, até mesmo motivado por interesses próprios, possa ter base e subsídios para motivação em face do aprender dos estudantes. Um profissional dinâmico e instigado, com curiosidades a serem supridas e limites a serem ultrapassados. A saber, uma pessoa que, como um profissional Professor-Pesquisador, deve ser capaz de criar conhecimentos por meio de metodologias e procedimentos/técnicas validadas.

Pela face do professor como educador tem-se que o mesmo, na atualidade, deve assumir prevalentemente um papel de facilitador e intercambiador do conhecimento. Um profissional que, por qualquer fonte ou veículo que utilize, venha intermediar, como facilitador, o ciclo entre a escola e o estudante no tear do conhecimento científico e da prática social. Uma pessoa flexível no poder de transmissão, criação e flexibilidade, de modo que o novo e o antigo devam, em sua concepção, transformar-se em um todo integrado na relação de ensino-aprendizagem.

## 4 COMUNICAÇÃO SOCIAL

A comunicação é o que conduz todas as ações do ser humano. A palavra comunicação deriva do latim *communis* (BARBOSA, 2005, p. 16). Segundo Matos (2009, p. 2). Comunicação significa o mesmo que “tornar comum, partilhar, repartir, trocar opiniões (...)”. Já para Ferreira (2014), Comunicar quer dizer associar, estabelecer comunicação entre; ligar, unir, compartilhar, tornar comum. Oliveira (2013, p.87), a partir das ideias de Kaplún, destaca, “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação”. Afinal, “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática” (IMBERNÓN, 2005, p. 61).

Dentro do contexto da comunicação, do conhecimento e da formação de opinião, a comunicação surge como uma maneira de conscientização ou, até mesmo, de transmissão de notícia. A Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de setembro de 2013 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (BRASIL, 2013), não aborda definição sobre o que é o jornalismo, mas, explica a finalidade e o entendimento sobre o graduado em jornalismo, defende no art. 5.º desta mesma lei, que,

O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva, capacitando-o, dessa forma, a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder, por um lado, à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social.

Envolve um emissor (quem inicia a mensagem), um receptor (a quem a mensagem é dirigida), uma correlação (caráter um para um ou um para muitos); um assunto entre eles (as respostas ou *Feedback*– que são os resultados obtidos); e um meio de comunicação (ligado as ferramentas de comunicação), ou seja, Para Barbosa (2005, p. 19) na comunicação o processo se desenvolve,

a título de revisão [...] podemos recorrer ao clássico exemplo utilizado por vários autores que resume o processo de comunicação em cinco perguntas: Quem diz (emissor)? O quê (mensagem); A quem? (receptor); Como? (meio); Por quê? (a finalidade).

Atem-se basicamente à transmissão da notícia e do conhecimento, num viés de criação. Assim, seu objetivo é transmitir informações e proporcionar entendimentos dos fatos à população.

Barbosa (2005) explica que, sob a questão da forma da comunicação, nota-se que deve ser estudada e preparada para o público alvo. A linguagem deve ser adequada, assim como também o poder de persuasão. A clareza da informação deve estar em toda a notícia, e o aspecto pontual deve ser evidenciado. A motivação no comunicar deve ser uma constante, de tal modo que entonação e gestos devem ser adequados. A postura e a credibilidade do comunicador devem ser colocadas em primeiro plano no âmbito do comunicar, identificando-se interesses e atendendo necessidades na medida certa. Os aspectos da comunicação e seus contornos, assim como horários de veiculação, e até veículo utilizado, devem ser planejados, estudados, dirigidos e realizados de maneira estratégica a favor de resultados, pois comunicação precisa ser eficiente.

#### 4.1 A PRÁTICA DO COMUNICADOR

Em relação à prática e ao cotidiano do comunicador, algumas características devem ser observadas. A curiosidade, a percepção, a criatividade, a fluência verbal e escrita, ainda a imaginação, devem estar presentes na sua maneira de ser, pensar e agir. Noblat (2004) afirma, as fontes devem ser fidedignas, ressaltando a importância da verdade da informação e da observação, de todas as partes envolvidas. Discernir as características mais importantes e relevantes ao se observar a prática do comunicador, como observar fatos, criar a notícia, preparar a notícia, planejar a transmissão, transmitir a notícia, entre outros aspectos. Diante disso, serão explicados esses aspectos da prática do comunicador:

Observar fatos: A concorrência acirrada dos veículos de comunicação faz com que toda emissora queira ser a primeira a mostrar a notícia, o famoso furo de reportagem. O incêndio, o congestionamento, a manifestação dos professores, a guerra, entre outros, fatos que chamam a atenção da população. Os jornalistas acabam sendo apuradores de notícias, mesmo fora das redações. Barbeiro e Lima (2005, p. 89) explicam que o pauteiro,

é aquele que na imensidão dos acontecimentos na sociedade capta o que pode ser transformado em reportagem, pensa o assunto por inteiro e indica

os caminhos que devem ser percorridos para que a matéria prenda a atenção do telespectador', leitor, ou, ouvinte 'e atinja o público-alvo da emissora.

Os pauteiros, ou seja, profissionais que iniciam o direcionamento da matéria e entregam por escrito ao repórter, em geral, telefonam para a polícia, bombeiros, postos rodoviários, defesa civil, prontos-socorros, aeroportos, enfim, uma variedade de órgãos públicos e privados. Não há mais como fazer jornalismo sem a ajuda da *web*, pois, por exemplo, as sugestões de pauta são enviadas via *release*,

*release* é o primeiro passo a ser dado pelo assessor de imprensa para transformar uma informação, com potencial para virar notícia, em um texto. E esse passo tem de ser dado com o pé direito. De forma sintética: é o texto elaborado pelo assessor de imprensa que sai da Assessoria e é encaminhado para os vários profissionais da imprensa. [...] Pode se transformar em uma matéria jornalística se tratar de algo novo, inédito, um assunto que consiga se destacar no conteúdo da mídia que diariamente é apresentada aos leitores, telespectadores, ouvintes e usuários na internet (CARVALHO e REIS, 2009, p. 1).

As fontes podem estar em todos os lugares, os detalhes muitas vezes são os que diferenciam os comunicadores, aproveitando-se do imperceptível para desenvolver a matéria. Quem tem "*feeling* jornalístico" sai na frente, ou seja, demonstra sensibilidade, sentimento e percepção aguçada. Além de raciocínio rápido para enfrentar situações relâmpago, minuciosas e até mesmo perigosas, numa arte de observar e registrar os fatos. A comunicação é uma profissão que exige certa astúcia e inquietação, a fim de uma formação de opinião rápida e precisa.

Criar a notícia: Observados os fatos, o profissional da comunicação elabora a matéria com personagens específicos para cada tema proposto. O sucesso de uma entrevista depende também muito do entrevistado. O comunicador deve conduzir com perguntas inteligentes e sempre representando o leitor ou telespectador, mas o conteúdo só vai ser útil e auxiliar na formação de opinião se os entrevistados forem pessoas estudiosas, didáticas e seguras ao transmitir o conhecimento.

A troca de ideias e sentimentos com outras pessoas nem sempre é uma tarefa fácil. É fato, também que na maior parte do tempo, essa troca constitui-se uma necessidade. A dificuldade está relacionada ao fato de cada pessoa ter uma maneira particular de ver o mundo e lhe atribuir valores, uma vez que, "o grande entrave da comunicação entre homens e mulheres reside justamente na questão da interpretação" (BARBOSA, 2005, p. 35). Desde a reportagem mais simples até a mais complexa, a percepção de cada um é única, é interessante observar as diversidades

em relação às representações. “A neutralidade do jornalismo diante de um fato é uma utopia a ser perseguida sem descanso, assim, como utopia de mundo mais igualitário” (NOBLAT, 2004, p. 39). As notícias jornalísticas não possuem neutralidade, sendo encharcadas de informações ideológicas, Noblat (2004, p. 39) explica uma situação inerente a isso, em que “cada vez mais os novos donos da mídia são megaempresas que enxergam o jornalismo como um negócio qualquer entre os muitos que controlam. Um negócio que deve se subordinar a outros mais lucrativos”. A falta do real compromisso com o público, diante dos valores ideológicos que os donos das mídias incitam em vista ao fator lucrativo, pode até levar uma disputa de informações distintas entre emissoras. Uma matéria produzida por um jornalista sobre o mesmo tema para a Rede Globo, não será igual a notícia elaborada pelo repórter da Rede Record. Não é apenas o valor ideológico, interesse político e econômico relacionados aos proprietários dos meios de comunicação que podem interferir no resultado da notícia, essa situação é mais complexa, envolve outros fatores, como a,

manipulação por assim dizer ‘técnico’, em que o profissional de mídia vai fazendo escolha e seleção de temas, assuntos, falas dos entrevistados. Pode-se, portanto, falar em manipulação técnica. Porque é uma sequência de decisões, resultado de critério mais do jornalista do que da indução dos acontecimentos (COTTA, 2005, p.116-117).

Mas há quem diga que a maneira de compreender a realidade da maioria da população, que não dispõe de conhecimentos especializados, implica no senso comum como forma fundamental do conhecimento. Mas ao se produzir a notícia deve-se agregar fontes seguras, compor o material a ser veiculado baseado em fatos reais e com dados pertinentes, ou seja, todo comunicador deve tomar cuidado com as informações coletadas de maneira imediatista, sem a devida apuração. Noblat (2005, p. 38) vem ao encontro dessa afirmativa, pois, ele explica que,

manda outra lei do jornalismo que se duvide sempre de tudo e de todos – principalmente do que você imagina ter visto ou estar vendo. Nem tudo é como parece. Ou melhor: nada é como parece. Se alguém lhe conta uma história, primeiro duvide. Depois torne a duvidar. Só acredite e publique quando não lhe restar alternativa. Os jornalistas são cheios de mentiras ou de meias verdades. A televisão, idem, o rádio idem, a internet idem. A informação manipulada é o mais poderoso meio de controle das consciências jamais inventadas pelo homem.

Quando o jornalista assume uma atitude analítica, contemporizando os vários aspectos de um determinado assunto proposto, no lugar do senso comum, está sendo usado o senso crítico. A notícia deve ir ‘crescendo’, até que chegue a ‘sensibilizar’ os

receptores. Para tanto, faz-se necessário que o comunicador além de sensibilidade tenha experiência. O mesmo deve ter sentimento e poder de análise para destacar os pontos-chaves e importantes em cada matéria que veicula.

**Preparar a notícia:** Qualquer exposição pública requer responsabilidade e compromisso com o que for apresentado, defendido e argumentado (COTTA, 2005). Principalmente quando o assunto é veiculado em um meio de comunicação de massa. Tem a ver com responsabilidade, com formação e com o compromisso. O jornalismo é uma função social, um serviço ao público à sociedade, ao cidadão, requer dos comunicadores que, antes de apurar, escrever, pautar, editar, ou veicular um texto, pensem nos direitos, nas necessidades de prestação de serviço, no interesse do leitor, ouvinte, telespectador, internauta, o destinatário da notícia.

A construção de uma matéria é uma experiência singular. Ao ser criada, escorre pelas mãos do comunicador, o lugar de onde é, e o modo como olha, o lugar em que está. Mesmo que o jornalista deva e procure ser neutro, ainda assim, deixa as marcas pessoais e, de certo modo sua posição, pois, “o jornalista é uma pessoa com opções ideológicas que vão sendo construídas aos poucos e isso, é claro, não acontece apenas com jornalistas” (CAPUTO, 2006, p. 23). Ao mesmo tempo, quando se coloca a comunicação plena em prática, já não se vê o mundo como antes. É por isso também que por meio da notícia, se tem a capacidade de transformar pessoas. Caputo (2006) explica que, o jornalista quando recebe a sua pauta, deve sair imediatamente da construção receptiva e assumir a construção ativa. Ou seja, o planejamento da notícia deve ser feito de maneira criteriosa, com uma ordem sequencial lógica de crescimento dentro do contexto, numa relação de profissionais da comunicação. Caso “contrário, estará tomando o cômodo caminho da passividade” (CAPUTO, 2006, p. 30).

Dependendo do tipo de veículo, envolve uma equipe de cinegrafistas, repórteres, editores de texto e imagem, em ações planejadas e de adequação, de modo que a sinergia da comunicação venha cumprir seu objetivo. Para o êxito de uma equipe, é preciso que haja comunicação entre seus membros, que todos saibam ouvir, compartilhar as tarefas, inspirar confiança em todo o processo da notícia. Um conjunto de ações, atividades e processos para que a notícia seja transmitida a sociedade, de modo seguro, humano e conforme planejado.

**Planejar a transmissão:** Cada entrevistado deve ser estudado antecipadamente pelo comunicador, tal como o professor planeja as aulas, “não há nada pior que estar

diante de alguém para entrevistar e não ter a menor ideia de que pergunta fazer” (CAPUTO, 2006, p. 60). Perguntas óbvias e que não acrescentam conteúdo a quem observa a transmissão não são de interesse da massa. A população hoje está mais exigente e informada. O jornalista precisa estar preparado, se colocar no lugar do povo e fazer questionamentos de interesse coletivo. Já o entrevistado precisa responder de uma forma satisfatória, clara e objetiva. E a transmissão deve ser preparada para atender a demanda de interação com o público, sendo ela ao vivo ou não.

Cada transmissão exige do jornalista atitudes específicas, contudo, algumas regras são clássicas em relação às ações e comportamentos em qualquer notícia. É desastroso estar frente a alguém para entrevistar e não saber o que perguntar. Caputo (2006) explica que, antes da transmissão é necessário fazer um roteiro com algumas perguntas fundamentais. Explica ainda, sobre esse roteiro não ser considerado uma camisa-de-força, mas um cronograma com espaço para criar outras perguntas durante a veiculação, caso seja ao vivo. É comum os profissionais ficarem indecisos de como devem se referir ao entrevistado, “para evitar qualquer tipo de gafe, o mais seguro é perguntar ao mesmo antes da transmissão como ele prefere ser chamado” (CAPUTO, 2006, p.60). Caputo (2006) esclarece sobre o ‘senhor ou senhora’, em caso de telejornais, sempre anunciar a distância e o entrevistado saberá que você o respeita e não quer intimidade.

Para quem se faz uma transmissão? É bom imaginar “que o leitor participa dessa construção” (CAPUTO, 2006, p. 62), pois independente da natureza da entrevista, quando uma pessoa é personagem de uma reportagem, ela divulga o trabalho e sistematiza as ideias e propostas com as questões que lhe foram colocadas. Caputo (2006, p. 62) clarifica, desse modo, que o ideal é apresentar uma temática ao entrevistado “desde que não seja uma dissertação inteira e tomando sempre o cuidado para não aparecer mais que o entrevistado”. O jornalista deve expor o pensamento e interagir, mas não estamos entrevistando nós mesmos. Planejar a transmissão é também desconfiar da memória. As anotações são importantes e não ter vergonha de perguntar outra vez toda informação que julgar necessária.

Transmitir a notícia: Houve o preparo da criação da notícia, apuração, do roteiro, planejamento e chega o tão momento esperado da transmissão, é chegado momento de escolher um título ou elaborar uma chamada e despertar a atenção do

público (CAPUTO, 2006). A transmissão da notícia está diretamente relacionada com o fato da interação entre o comunicador e receptor. A transmissão da notícia é a representação da ideia proposta durante todo o processo de planejamento. É a informação que tomou uma forma física ao virar notícia, é necessário “relatar uma série de fatos a partir do fato mais importante presume uma estrutura lógica” (FERRARI, 2006, p.55).

Faz-se compreender, segundo Barbeiro e Lima (2005) que a clareza, a oratória e a redação fazem parte do contexto da transmissão, de modo que harmonizam a forma da boa comunicação. Ressalta-se que a veiculação pode ser feita por meio de TV, jornal, revista, internet, radio e afins. O meio, o canal físico para veicular a mensagem, representa papel determinante no processo de comunicação. É ele que possibilita que a mensagem chegue ao público com a intensidade ou forma desejada. Sem se aprofundar nesse mérito, mas é bom que fique claro que o tipo de canal pode permitir que a mensagem se apresente com todo o seu esplendor, ou pode restringir de modo significativo a compreensão dos fatos. Vive-se em uma época privilegiada no que diz respeito às opções e escolhas de canais de veiculação, a oferta é de uma enorme variedade de serviços entre eles a crescente popularização das notícias via *internet*.

Por tudo, nota-se que a prática do comunicador está relacionada a gestão de informação e conhecimento, desde a hora da criação até a disseminação. Passa pela captura, ordenação e refinamento, numa expressão de agregação de valores. Uma motivação em manter a sociedade informada, guardando a veracidade de fatos e acontecimentos em nível nacional e internacional.

## 5 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA DIDÁTICA

A didática deveria possuir papel central ao se falar em formação de professores. É importante a didática ser entendida como ensino, nas relações do saber (LIBÂNEO, 2013).

O estudo da didática possuiu intensas mudanças, desde as teorias iniciais da mesma, no entanto, tem seu fundamento nas teorias da pedagogia, ou seja, seu cerne é educacional.

A didática teve sua primeira sistematização “por Comênio, em sua obra *Didática magna: trata da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada pela primeira vez em 1657, e por Harbert, um século e meio depois, em sua obra *Pedagogia geral derivada dos fins da educação* (1864)” (LIBÂNEO, 2013, 132) (grifos do autor). Seguida dessas perspectivas a Escola Nova também contribuiu, no final do século XIX, com as metodologias da didática experimental, em que, “o conteúdo do campo vai-se reduzindo pouco a pouco ao estudo de método e procedimentos didáticos de ensino, intensifica-se a ênfase em seu caráter técnico” (SANTOS e OLIVEIRA, 1998, p. 18, *apud*, LIBÂNEO, 2013, p. 133). No Brasil, a didática “ocorreu como uma disciplina nos cursos de formação de professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 62), legalizada como disciplina obrigatória na licenciatura “pelo decreto-lei n. 1.190, de 1939” (LIBÂNEO, 2013, p. 133).

Essa disciplina ficou enraizada, inclusive nos pensamentos atuais de maneira inadequada, “foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 62), no entanto, ela vai muito além dessa perspectiva.

Na década de 1970 inicia-se um “questionamento sobre sua legitimidade epistemológica. Alia-se a isso o forte movimento gestado no campo da educação, de contestação ao regime militar e de sua visão tecnicista de educação” (LIBÂNEO, 2013, p. 133). Nessa perspectiva, emergem pesquisas “sobre a reprodução das relações sociais de produção, em que é denunciado o caráter ideológico da pedagogia e da didática em meio a essas relações” (LIBÂNEO, 2013, p. 133).

Com o novo cenário na década de 1980, da recente Constituição Nacional e suas profundas mudanças nos conceitos sociais, entre outros, Castro (1991, *apud*,

LIBÂNEO, 2013, p. 134) percebeu incoerência do real significado da didática (ensino), pois,

discutia a ocorrência, naquele momento, de inflexões psicológicas, sociológicas ou tecnicistas em relação ao objeto da didática, inclusive de disputas de campo disciplinar entre o currículo, as psicologias da aprendizagem e do desenvolvimento, a tecnologia educacional, argumentando que nenhum desses campos atinge o núcleo central da didática, o ensino.

Outros autores como Castro (1991), Oliveira e André (1997) auxiliaram na explicação dos motivos que ocasionaram estudos relacionados à área pedagógica, buscarem a “superação da antinomia entre as dimensões sociopolíticas e pedagógicas da didática” (LIBÂNEO, 2013, 134). Foi realizada a reorganização sobre os estudos da didática, em 1982, no I Seminário ‘A didática em questão’, a despeito de uma didática fundamental,

A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões: humana, ética e política. Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre “situando-as”. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão do homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática (CANDAU, 1983, p. 21, *apud*, LIBÂNEO, 2013, p. 134).

Junto a essa perspectiva de didática fundamental contextualizada, emerge um cunho crítico e inovador, o professor poderá aliar a teoria e a prática do cotidiano, aos objetivos reais da didática, o ensino significativo. Desconstrói, portanto, aquela visão de técnicas estandardizadas, que se encaixariam a todo contexto de ensino e aprendizagem, aprendidas na formação inicial, ou no caso do professor universitário, que “aprenderam a ensinar com suas experiências e mirando-se em seus próprios professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 63).

Vem crescendo o entendimento sobre estarmos em uma sociedade pedagógica, Libâneo (1998, *apud*, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.64) traz exemplos concretos sobre essa afirmativa,

Nas mídias, há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, em todo material informativo (guias de turismo, enciclopédias, mapas, vídeos, jogos, brinquedos, etc.), pois a mídia atua na modificação dos estados mentais e afetivos das pessoas e nos modos de pensar, disseminando saberes e modos de agir e de sentir. [...] em todos os lugares,

desenvolvem-se programas de formação continuada – nas universidades, nas escolas, nas empresas -, em virtude das novas exigências impostas aos trabalhadores pelas reconfigurações no sistema capitalista e nos modos de produção.

Aborda, portanto, o espaço de atuação pedagógica em diferentes contextos sociais, sendo ele formal ou informal. Diante desse cenário, torna-se assustador “que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica” (LIBÂNEO, 1998, p. 21, apud, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 65). Esses profissionais não buscam conhecer estudos sistematizados realizados a respeito da pedagogia, “a qual’ tem ‘por objeto de estudo a educação enquanto prática social” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 65). Essa lógica de estudo sobre a pedagogia por outros profissionais de outras áreas de atuação é uma proposta de superação da visão reducionista, que entende a Pedagogia, apenas e exclusivamente, a maneira “de ensinar a matérias e o uso de técnicas de ensino” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 65). A Pedagogia possui um significado mais amplo, uma vez que se utiliza da problematização social de maneira global e interligada, “nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflitos na sociedade” (LIBÂNEO, 1998, p. 22, apud, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 66).

Diante dessa explicação sobre a Pedagogia, pode ser compreendida, então, “enquanto campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 66). Permite a profissionais que possuem atividades relacionadas às ações pedagógicas, que,

se apropriem criticamente da cultura pedagógica para compreender e alargar a sua visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho, para nelas imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 66).

Visto isso, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 66) explicam sobre a didática ser a sistematização teórica do ato de ensinar, descrevendo que “o campo do didático é o ensino, atividade de transformar a educação difusa que ocorre na sociedade em conteúdos formativos”. É interessante que as autoras, não só essas, mas os demais autores que discutem o tema ressaltam muito o aspecto contextual em relação à didática, possuindo corpo histórico, sociopolítico das realidades de maneira significativa.

A didática está inserida em uma sub-área de uma ciência maior, que é a Pedagogia. A didática é responsável por “investigar os fundamentos, as contradições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 67).

A atividade de ensinar está subsidiada em experiências e saberes anteriormente construídos, mas que servem de ponto de partida para adaptar-se e criar constantemente novas maneiras de ensinar, objetivando elevar a qualidade da mediação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Como já se sabe, a didática vai além de técnicas, procedimentos e avaliações do ensino e aprendizagem, ela propõe tratar do contexto complexo de maneira dinâmica e também complexa, tentando entender o todo para conseguir atuar contextualmente. Deste modo, a

Didática diz, pois, das finalidades de ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos) (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 67).

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 74), apresentam um estudo sobre a proposta de Azzi e Caldeira, as quais sugerem a incorporação de outros importantes estudos, tais “conhecimentos como cultura interdisciplinaridade e tecnologia precisam ser incorporados à didática”. Já Candau (1997) incita três temáticas muito importantes para a historicidade do contexto atual, o cotidiano escolar, o saber docente e as relações entre escola e cultura (s), mas, a que possui destaque devido à novidade na incorporação é a última. O destaque à incorporação da cultura se dá desde a década de 1980, devido à multidimensionalidade (humano, técnico e político social) do processo de ensino. Há estudos recentes que,

incorporam a diferença entre cultura escolar e a cultura da escola, além dos aspectos recentíssimos de globalização, raça, gênero, novas formas de comunicação, cultura do jovem, expressões de classes sociais, movimentos religiosos, violência, exclusão social e outros (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 75).

A didática vai além dos aspectos restritos entre os muros da escola, ela objetiva o estudo e compreensão do contexto, e o ser humano de maneira integral. Dessa maneira, ela supera a visão tradicional, simplista e reducionista do ensino.

Evidencia-se a relevância da didática na formação do professor de Comunicação Social, pois é o estudo desse saber que irá subsidiar sua ação docente de maneira consciente, reflexiva, ética, empática, eficaz e eficiente. É ela que vai proporcionar o cunho pedagógico dessa ação, uma vez que,

convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 67).

A perspectiva contemporânea da didática propõe um caráter reflexivo na ação docente. Azzi e Caldeira (1997, p.98, apud, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 73) possuem atenção especial quanto a esse caráter, pois, afirmam que “tem um caráter bastante singular, qual seja, o de propiciar ao professor que com ela trabalha a oportunidade de exercer a docência ao mesmo tempo em que reflete sobre ela”.

Para tanto, a ressignificação da didática como disciplina se faz necessária para auxiliar na construção da identidade da profissão docente, uma vez que outros pesquisadores e profissionais, sem formação pedagógica, entraram na profissão docente. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 104) afirmam que,

os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentraram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões de interesses variados.

Adentraram também, profissionais da Comunicação Social, os quais possuem competência e habilidade como comunicadores no seu cotidiano, mas possuem alguma dificuldade na docência devido a carência de formação pedagógica e didática. Essa carência implica na desarticulação sistemática no processo de ensino e aprendizagem. Apesar da falta de conhecimento sistematizado sobre as teorias de educação e ensino, “não se trata, em absoluto, de culpabilizar dos professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.104-105). Com essa valorização será possível superar as dificuldades relacionadas à prática docente, pois,

é a partir da conscientização do ser humano como inacabado, que se posicionará frente a essa problemática, buscando formação adequada que subsidie sua prática e o entendimento de todo ofício docente.

Não se pode negar que “trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.104). Nesse aspecto de serem bons profissionais, mas, não ressignificar a docência como profissão, reside a importância da formação crítica e reflexiva independente da área acadêmica, para ser capaz em autonalisar-se e auto conscientizar-se percebendo a importância de buscar a formação continuada.

Sabe-se que a identidade “é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 76), e por se tratar de um dado mutável, torna-se importante os profissionais das demais áreas estarem cientes desse conceito para apropriação da ‘nova’ posição social. A profissão na docência, “como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta as necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 76).

Quando profissionais de outras áreas passam a atuar na docência do ensino superior, atuam sem formação, mas

se é oriundo da área da educação ou licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem. [...] Todavia, como ocorre na maioria dos casos, sendo de outro quadro profissional, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 105).

A reflexão trazida pelas autoras aponta um dado alarmante, pois se o próprio profissional, no caso o formador universitário, não possuir formação científica, técnica e social, abrirá um rompimento para formar “ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, afim de que aí atuem” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 81).

Na formação de outras áreas, a dos bacharéis, por exemplo, a construção da identidade da profissão acontece na formação inicial e continuada, semelhante a formação nas licenciaturas. Em geral, na formação inicial são construídos variados conceitos da profissão, no entanto, não se refere à docência, o que deriva de uma problemática alarmante quando pensada em nível abrangente de formação. A

formação do professor universitário precisa estar encharcada de “elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética’ mesmo que construídos e ‘considerados nos processos de profissionalização continuada” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.107).

Um aspecto relevante na pós-graduação, *strictu senso*, por exemplo, é a exigência do estágio de monitoria, aos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contudo, é uma oportunidade de verificar a teoria aliada à prática docente do cotidiano didático no ambiente universitário, é uma proposta de analisar o exercício da docência com olhar de professor. Não é correto atuar na profissão docente apenas com a própria experiência como aluno, por isso, diz-se com olhar de professor, pois,

o desafio que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 79).

Com o intuito de consolidar a identidade docente do professor universitário, cuja formação é Comunicação Social, esse profissional, precisa superar a docência como “mais uma atividade para obtenção de renda, e’ sim ‘como profissão de escolha” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 129).

Portanto, é a partir da conscientização de uma nova, ou mais uma profissão, que a formação continuada possui lugar central na pesquisa. Apenas com essa postura, a docência será ressignificada para uma atuação didática e pedagógica questionadora, contextual, de iniciativas que supram as necessidades da realidade educativa de maneira crítica, competente, ética e eficaz.

## 5.1 SUPERAÇÃO DE UMA PERSPECTIVA REDUCIONISTA NA ATUAÇÃO DIDÁTICA DOCENTE

Por procedimentos didáticos, numa concepção clássica da educação, entende-se um conjunto estruturado de atividades, devidamente embasados, objetivos e justificados, sob uma metodologia própria que, na realidade, busca atingir um resultado final próprio e proveitoso para o estudante. Porém, a verdadeira,

tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estudo, porque é parte integrante da trama de ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensino); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 49)

Um encadeamento de saberes que, sob a aplicação prática de recursos (matérias, humanos, financeiros e afins), busca resultados aproveitáveis e, também eficazes, para a relação ensino-aprendizagem. Uma maneira prática, descontraída e eficiente de se chegar a resultados, numa compilação de aprendizagem natural e induzida em um processo didático-pedagógico. Um uso criativo e necessário de novas tecnologias e disposições pedagógicas, num ambiente eletrônico e de reforço, ou seja, a busca da quebra de paradigmas.

No grego, entende-se por paradigma “exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão” (WEIL, 1991 *apud* BEHRENS, 2013, p. 25). Kuhn (1996, p. 129) explica sobre o paradigma ser “aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”.

A questão dos paradigmas nota-se na pedagogia e no evoluir da educação uma série de barreiras. O professor tem caracterizado uma docência baseada numa visão cartesiana e sistemática de pensar, de modo que os recursos que se usavam a cem anos atrás ainda caracterizam o dia de muitos na atualidade. Uma contradição ao dinamismo mercadológico e sinérgico em que se encontra a situação do ensino brasileiro, mundial, numa caracterização do moderno e do versátil. Um mundo novo sob a linha da educação, numa fluência que se impacta relativamente às tradições denominadas como barreiras. (MORAES, 1997, p. 16) O quadro de giz, o preparar aulas em papéis, o estudar em livros físicos, o modelo de transmissão do conhecimento ao invés do compartilhamento e afins, ainda se fazem, na atualidade, situações confrontantes no sistema educacional, conforme expõe Moraes (1997, p. 16).

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma contínua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o

aprendiz do processo de construção do conhecimento que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

Tais situações, como disposições paradigmáticas causam, na atualidade, ainda entraves sobre as práticas pedagógicas. Professores acham que se não for por meio da metodologia de ensino tradicional o aluno não aprende, deixando então de lado um mundo de práticas que veta por falta de conhecimento de causa, gerando uma formação deficitária ainda hoje no século XXI centrada no paradigma cartesiano. O mundo atual precisa de uma visão de futuro na pedagogia e na educação e isso envolve tecnologias e comportamento humano.

### **5.1.1 Os procedimentos didáticos numa perspectiva contemporânea**

Partindo-se da premissa que a educação está diretamente relacionada à formação de seres pensantes para viverem na época que se encontram, mesmo que com olhares discretos para o passado e para o futuro, induz-se que a pedagogia deve estar acoplada em pensamentos do cotidiano, ou seja, numa realidade de momento. Um esforço para aproveitamentos múltiplos, numa concepção complexa, integrada, atual e moderna, a saber, um mundo dinâmico que deve levar em consideração o hoje nas suas diretrizes de formação.

Neste contexto, Moraes (1997) correlaciona o moderno, o atual e o novo na dinâmica do ser e do ambiente. Considera a ciência e sua evolução uma visão ampla para a educação e práticas pedagógicas. Entende-se como defasada a visão míope de não se olhar para frente e educar para um presente e futuro, mostrando que a humanidade se prende a modelos mentais, muitas vezes, que já não passam de irrelevantes. Mostra a relação das pessoas com um ambiente que aprende, de forma que exige pensamentos em rede para sucesso atual e futuro. Um dançar conforme a música, num meio controverso de tradições e maneiras de pensar num mundo passado. Uma necessidade eminente de releituras, num tempo no qual o *click* simplifica caminhadas. Assim expõe:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais, a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos posicionarmos

diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável (MORAES, 1997, p. 20).

Pelo confronto e aceção da educação dentro do moderno e da finalidade de ser, têm-se nos elos da construção dos saberes a necessidade de uma visão pedagógica, assim como de práticas, voltadas para interações constantes entre as gerações. O dinamismo mercadológico assim como o entrelace entre fronteiras traz, nas dimensões da informática e da comunicação, uma nova realidade às práticas pedagógicas dos nossos dias. O recortar, colar, pintar e conjecturar, dentro de teares simples da educação podem, como outras práticas de teatro, interpretação, as práticas de laboratórios continuarão existindo. Não se trata de subtrair práticas tradicionais e, sim, pensar no viés da tesoura eletrônica, do mundo virtual e da velocidade de informação. Isso criará junto ao mundo acadêmico uma agregação de valores tal que, como o *e-mail* substitui o pombo correio e a carta (quase que totalmente), as novas práticas pedagógicas modernas e futuristas podem ir substituindo as obsoletas de forma natural.

### **5.1.2 Os procedimentos didáticos e o comportamento humano**

Sob o ponto de vista do natural e do crescimento evolutivo, ainda do operacional mutante e do tático influenciado pelo estratégico, tem-se que as práticas pedagógicas não se separam do contexto criacional da humanidade. Fatores humanos como a criatividade, a percepção, as expectativas, as necessidades e a maneira de encarar o mundo, num sistema amplo ou particular, ainda de cultura organizacional fazem, das práticas pedagógicas, um reflexo da realidade de poderes e saberes expressas pela mente. Importâncias, tendências, realidades e suprimentos educacionais são nada mais nada menos, que diretrizes à educação e às práticas pedagógicas. Culturas, tradições, marcos, barreiras, facilidades e dificuldades fazem, no contexto educacional e, ainda em outros a saber o mercadológico, uma diferença crucial.

Um discurso diferente entre realidades e verdades, mesmo que relativas, a favor da busca pelo certo. Apesar dos entraves e preconceitos, é importante destacar o ser humano, como ser ativo, junto ao processo educacional. Análises qualitativas e

fatores humanos, sob a correlação de razão entre razão e emoção fazem desta forma, que a pedagogia e as práticas pedagógicas se encaixem na visão sistêmica.

Nesta linha, Behrens, Moran e Masetto (2000, p. 92) discorrem sobre a visão sistêmica e o processo educacional, e neste sentido a colocam sob a interdisciplinaridade, das múltiplas aprendizagens e da compartimentalização do conhecimento, conforme segue:

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a ser. Nesse contexto de múltiplas aprendizagens, leva em consideração processos de superação de dualidades propostas no paradigma cartesiano, entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto, entre outras.

Assim e como bem expressam Behrens, Moran e Masetto (2000), ao falarem das dualidades do viés corpo-alma; objetivo-subjetivo, razão-emoção; o ser humano é o pivô do processo pedagógico e de gestão do conhecimento. Vê-se imerso em uma realidade de saberes, paradigmas e sistemas entrelaçados, não deixando entretanto de colocar, para efeitos inclusive das práticas pedagógicas, o seu lado humano de ser, agir, pensar e tomar decisões. Uma contribuição subjetiva junto aos processos do conhecimento.

### **5.1.3 Os procedimentos didáticos como a reflexão de um sonho possível e viável**

Num contexto amplo de realizações e saberes, motivados pela construção do conhecimento e das realizações, percebe-se que como um algo planejado a educação tem metas e passos específicos. Um processo pedagógico nasce de ideias e é então planejado segundo os objetivos, de tal modo que a concretização das partes contribui para o todo final. Da mesma forma as práticas pedagógicas encontram-se neste ambiente, numa sistemática plena e concreta da realização do abstrato. É necessário compreender a realidade na qual se vive, além da realidade dos estudantes com os quais vai atuar como docente, de modo a se criar uma compatibilidade entre o que se quer com o propósito educativo e social, o que se tem por evidencia do real. Uma compreensão adaptada específica, conforme dizem Sacristán e Gómez (1998, p. 9), na direção do ensino reflexivo:

Sem compreender o que faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer à demanda

e ordens externas. Se algumas ideias, valores e projetos se tornam realidade na educação é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira: em primeiro lugar, interpretando-os, para depois adaptá-los. Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas ideias, pode ser um profissional consciente e responsável.

Observa-se neste ensino a presença de bases subjetivas influenciando nas bases da educação e das práticas pedagógicas, de tal sorte que o lado humano e das vivências/convivências fala mais alto. Crenças, valores, princípios, hábitos, cultura e tradição, assim como outros atores do comportamento humano fazem, das ações nas práticas, um reflexo do “Eu” conforme expõe Myzukami e Rodrigues (1996, p. 61).

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal.

Conforme reforçam, as práticas pedagógicas refletem sonhos possíveis sustentados pelos referenciais e interações do humano com a sociedade e com seus ambientes externos e internos. Uma forma de expressão de vivências e disposições, que se não no concreto estão no subliminar.

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com as pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por eles. A reelaboração dos quadros referenciais do professor constitui, nesse contexto, uma mediação entre teoria e prática revelando, de um lado, novos significados da teoria e, de outro, novas estratégias para a prática. (MYZUKAMI; RODRIGUES, 1996, p. 63).

Ressalta-se que as práticas pedagógicas, como um sonho de um “Eu” numa realidade do hoje e do amanhã, surgem num cenário macro da educação como desafios. A superação de paradigmas, o olhar crítico da educação, o ver o sistema educacional como um todo integrado em um sistema maior dito de sociedade e, afins, levam as práticas pedagógicas a desafios. Tudo numa ação cautelosa e pensada, de forma a não abandonar os entendimentos particulares, clássicos e práticas ditas tradicionais da educação, mas sim ressignificá-las. Contudo, Freire (2014 p. 36-37) apresenta uma lógica que pondera a excessiva rejeição de práticas tradicionais:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Os currículos são mutantes, assim como a sociedade é dinâmica, e o que deve prevalecer é o bom senso na intervenção positiva do ser e estar na atualidade.

## 5.2 O PROFESSOR E OS PROBLEMAS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

Dentro de uma visão sistêmica do ensino e dos saberes, nota-se que o professor, como agente mediador, transmissor e compartilhador de conhecimentos, precisa estar imbuído de procedimentos didáticos e práticas a favor de resultados. Seu pensamento deve estar nos resultados fáticos do ensino-aprendizagem, de modo que entenda como o discente aprende e faz parte deste processo. Aspectos pessoais na interação professor e estudantes surgem ao redor do saber, de modo que fatores culturais, de instrução, tradição e outros devem ser considerados. Um todo integrado que deve ser harmônico em busca da construção do conhecimento. Ressalta-se que a didática surge como uma facilitadora da produção do conhecimento, um modo de ensinar desejável.

Neste contexto, e considerando limitações acerca do assunto e da arte de ensinar, observam-se problemas que envolvem professores e alunos ao redor da didática. Centra-se a atenção nos problemas de didática que mais afetam os professores, reconhecendo-se estes assuntos como: (a) transmitir conhecimento sem possibilitar interação professor e estudante; (b) problemas de oratória e postura; (c) metodologia simplesmente expositiva; (d) falta de exemplificações; (e) falta de práticas didáticas que atraiam a atenção dos alunos; f) avaliações estandarizadas.

A 'arte de ensinar' nem sempre é alcançada de maneira satisfatória, pois, "somente pode afirmar que houve ensino se, de fato, tivesse ocorrido a aprendizagem" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 205). Partindo dessa perspectiva, o processo de ensino só acontece quando todos estão envolvidos de maneira aberta. A responsabilidade não deve ser centrada apenas em uma figura, o professor, mas substancialmente no aluno, Vasconcellos (1992, p. 2), explica que o processo do

conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção

espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial

Partindo do entendimento que o estudante também é responsável por sua aprendizagem, o docente precisa buscar alternativas metodológicas de ensino. O que mais utiliza é a aula expositiva com uma postura dogmática, pois o estudante possui um papel passivo nessa maneira de ensinar. “Apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, expositiva, ‘no cotidiano da escola’ ou universidade, ‘verifica-se que é a mais presente, talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente” (VASCONCELLOS, 1992, p.1). É necessário repensar essa prática expositiva, pois, para haver aprendizagem é necessário pensar em “condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 207)”

Pimenta e Anastasiou (2005) trazem uma reflexão de pesquisadores da área da didática e os elementos constitutivos do processo de ensinar, segundo a relevância para cada autor. Candau (1986, apud, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 205-206) clarifica os elementos,

estruturantes do método didático, os quais fundamentam a ação docente de ensinar: o conteúdo, a estrutura e a organização interna específicos de cada área; o elemento lógico; o elemento contextual no qual se dá a prática pedagógica, o sujeito da aprendizagem e os fins da educação.

Libâneo (1990, apud, PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 206) acrescenta algumas competências no processo de ensinar docente e no aprender do discente, como, “explicitações de objetivos, a organização de seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstração que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula”.

Dessas competências apresentadas, destaca-se uma das maiores dificuldades do professor universitário, sendo o discernimento para,

selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem aprendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 213).

Para tanto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 208) esclarecem que,

nas aulas, para além do 'o quê' e do 'como', deve-se ensinar também 'a pensar', aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, configurando o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuando na atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo.

Por isso, a dialética é uma proposta de responsabilidade mútua pela finalidade atingida, ou não, no processo de ensino e aprendizagem. A dialética é uma oportunidade da superação da aula expositiva, herdada pelo paradigma da escola tradicional. Meditsch (2004, p. 25) contribui com essa posição da ação docente, pois, fala que, "ao se tratar do professor universitário do Curso de Jornalismo, ou, Comunicação Social, é mais relevante a conscientização docente a uma prática competente e dialética". Pelo fato do,

primeiro e maior desafio do ensino de jornalismo é conseguir dar conta da imensa responsabilidade que a Universidade chama para si, ao assumir a tarefa de formar técnica, acadêmica e profissionalmente os futuros profissionais do jornalismo. Isto não implica apenas um compromisso direto com as expectativas dos jovens que procuram este ensino, o que já não é pouco, mas também um compromisso indireto com a sociedade como um todo, que sofrerá as consequências do desempenho profissional destes jovens, para o bem e para o mal. Ao assumir a formação dos jornalistas, a Universidade assume também a co-responsabilidade pela qualidade do jornalismo existente. Muitas vezes, o ensino de jornalismo não parece estar suficientemente preparado (MEDITSCH, 2004, p.25).

Diante da complexidade da ação do professor universitário e sua responsabilidade social, Vasconcellos (1992) explica que a metodologia dialética é composta por três dimensões: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. A metodologia não precisa ser desenvolvida na sequência apresentada, de maneira engessada, mas, é importante que se passe por todas elas.

Vasconcellos (1992, p. 3) apresenta a concepção de cada uma delas,

Mobilização para o conhecimento A mobilização se coloca como um momento especificamente pedagógico, em relação à teoria dialética do conhecimento, uma vez que esta supõe o interesse do sujeito em conhecer. De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem que ser provocado. Visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ("approche"), provocar, acordar, desequilibrar, fazer a "corte". O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a

ser conhecido. Construção do Conhecimento deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se aqui de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir o conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizantes possível. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. Elaboração da Síntese do Conhecimento deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

Diante da definição da proposta metodológica de Vasconcellos, é possível perceber a interação entre o docente e o discente de maneira ativa e significativa, resultando em uma real construção do conhecimento. É uma maneira mais consciente, crítica e reflexiva de ensinar e aprender.

Dentro dessa nova perspectiva metodológica, os professores universitários dos Cursos de Comunicação Social-Jornalismo, podem ampliar suas expectativas temáticas em relação à didática, para além das técnicas de ensino isoladas e descontextualizadas. Pimenta e Anastasiou (2005, p.253-254) elencam algumas temáticas que precisam ser de consciência dos professores para superar os problemas didáticos em sala de aula,

Aquisição de conhecimentos sobre os processos que ocorrem na sala de aula; domínio de estratégias de intervenção didática; análise dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno universitário; desenvolvimento de habilidades e estratégias de comunicação; desenvolvimento de habilidades de pesquisa do próprio ensino em aula; de desenvolver inovações; aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; formação de valores culturais e de ética profissional; elaboração de planos, programas e novas lógicas de organização curricular; análise crítica das demandas profissionais e mudanças curriculares; coordenação de equipes de discussão; mobilização de atividades para relacionar teorias e práticas; integração de resultados de pesquisas de campo em situações de ensino; observação, registro, sistematização, análise e interpretação dos resultados da própria atividade docente; apresentação deles em eventos; sua discussão em vários outros fóruns; e outras.

Os problemas didáticos da prática docente são superados com formação continuada, pedagógica e didática, pois, assim serão capazes de refletir criticamente a maneira como estão atuando no processo de construção do conhecimento de tantos jornalistas. Com essa formação serão capazes de compreender que o ensino vai além

das técnicas, trata-se de um processo complexo, pois envolvem vários outros fatores que são determinantes na eficácia e competência de sua ação.

## 6 ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL-JORNALISMO

Considerando a representatividade das instituições de ensino superior que ministram os cursos de comunicação social e jornalismo na cidade de Curitiba/Pr., foram estudadas e analisadas três matrizes curriculares, de três universidades diferentes. Para salvaguardar o anonimato das Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa, serão utilizados os códigos A, B e C.

O curso de jornalismo da Universidade A forma profissionais questionadores e investigativos, que redigem, condensam e editam artigos, crônicas e comentários nas mais diversas plataformas de comunicação, de modo a capacitar os bacharéis a coordenarem serviços de comunicação de empresas, do governo, entre outros.

A matriz curricular do curso de Jornalismo da Universidade A apresenta as seguintes disciplinas:

- 1.º período: Técnicas de Produção Jornalística; Língua Portuguesa Aplicada à Comunicação; Fotografia e Tratamento de Imagem; Cultura Digital; Mídias Locais e Regionais; Estética e História da Arte.
- 2.º período: Planejamento Gráfico em Jornalismo I; Jornalismo Digital I; Filosofia; Redação Jornalística I; Teorias da Comunicação; Fotojornalismo; Atividades Complementares.
- 3.º período: Planejamento Gráfico em Jornalismo II; Jornalismo Digital II; Inovação em Jornalismo; Atividades Complementares; Teorias do Jornalismo; Sociologia e História da Comunicação; Comunicação e Cultura; Ética; Redação Jornalística II.
- 4.º período: Cultura Religiosa; Radiojornalismo; Ciências Políticas e Econômicas; Projeto Integrador em Jornalismo; Telejornalismo; Atividade Complementares.
- 5.º período: Projeto Comunitário; Jornalismo em Mídias Sonoras; Jornalismo em Mídias Audiovisuais; Fundamentos de Marketing; Produção Científica; Cinema Mundial e Brasileiro; Atividades Complementares.
- 6.º período: Cinema e Documentário; Narrativa Transmídia; Produção Editorial para Revistas; Planejamento Gráfico para Revistas; Assessoria e Planejamento de Comunicação; Atividades Complementares.

- 7.º período: Projeto Experimental em Jornalismo I; Comunicação e Sustentabilidade; Inovação em Jornalismo; Atividades Complementares; Jornalismo Literário e Livro Reportagem; Eletiva.
- 8.º período: Eletiva; Projeto Experimental em Jornalismo II; Mídia e Educação; Empreendedorismo em Comunicação; Globalização e Cultura da América Latina; Jornalismo, Cidadania e Justiça Social.

Percebe-se que as disciplinas ofertadas são em sua maioria voltadas para o desenvolvimento da comunicação total. São abordadas matérias de comunicação, prevalentemente, mas ressalta-se a presença de disciplinas de outras áreas como: língua portuguesa, filosofia, estética e história da arte e sociologia. O fato de haver disciplinas dissociadas da comunicação, como disciplinas do eixo humanístico é relevante ao curso de comunicação social. A Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de setembro de 2013 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo (BRASIL, 2013), é convergente com a presente matriz, pois, prevê algumas competências relevantes para formação além da técnica no artigo 5.º:

- a) compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável;
- b) conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística.

Além de formar um profissional, preocupa-se em formar o estudante integralmente, visando formar e desenvolver uma pessoa nas variadas dimensões, ou seja, com ética, crítica, humana, planetária, intercultural, além da técnica e conhecimento científico.

Não se nota, entretanto, a presença de disciplinas de caráter prático e didático, o que deriva de uma prática frágil, sem consistência, que não possui um fundamento sólido ao futuro profissional. A Resolução CNE/CES n.º1, de 27 de Setembro de 2013 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, além de outras providências para organização curricular, assegura essa

‘prática’, em geral, obsoleta, como um componente curricular obrigatório, que seria o estágio curricular e supervisionado. O artigo 12 dessa resolução assegura que:

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório do currículo, tendo como objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando, definido em cada instituição por seus colegiados acadêmicos, aos quais competem aprovar o regulamento correspondente, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

Além da possibilidade de prática supervisionada, garante também, a probabilidade de consultar na prática, com a interação na realidade, no cotidiano, os conteúdos teóricos estudados durante as disciplinas laboratoriais, e, a experiência em diferentes contextos de atuação profissional. Essa prática efetiva do estágio elevaria a qualidade dos egressos do curso de Comunicação Social-Jornalismo.

A universidade A, incita a pesquisa na disciplina de ‘produção científica’, desenvolve, um profissional autônomo em relação a própria formação inicial. Assegura um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que seria a própria direção de sua aprendizagem, mesmo com um programa pré-determinado, o artigo 3.º e inciso II relaciona aos princípios de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

A Universidade B busca, na estrutura curricular curso de Comunicação Social-Jornalismo, preparar o discente para

Saber planejar e executar projetos gráficos e editoriais de veículos impressos; redigir para meios eletrônicos, como TV e Rádio, bem como para as novas mídias existentes ou que venham a ser inventadas; produzir e editar programas de TV e Rádio; dominar a linguagem e as técnicas do fotojornalismo; além de elaborar projetos acadêmicos e desenvolver pesquisa na área de comunicação.

A matriz curricular do curso de Jornalismo da Universidade B apresenta as seguintes disciplinas:

- 1.º período: História Contemporânea III; História Social dos Meios de Comunicação; Técnicas Fotográficas; Técnicas Básicas de Meios Impressos; Língua Portuguesa I; Teoria do Jornalismo.
- 2.º período: Teoria da Comunicação I; Imprensa Segmentada; Técnicas Básicas de TV; Filosofia para Ciências Humanas; Redação Jornalística I; Sociologia Geral II.

- 3.º período: Teoria da Comunicação II; Técnicas Básicas de Rádio; Redação Jornalística II; Planejamento e Produção Editorial; Laboratório de Jornalismo I.
- 4.º período: Fotojornalismo; Planejamento e Produção Gráfica; Redação e Produção em radiojornalismo; Laboratório de Jornalismo II; Teoria do Conhecimento.
- 5.º período: Comunicação e Linguagem; Laboratório de Radiojornalismo I; Redação e Produção em Telejornalismo; Metodologia de Pesquisa.
- 6.º período: Comunicação Sociedade Cultura; Laboratório de Telejornalismo I; Redação Jornalística III.
- 7.º período: Comunicação e Tecnologia; Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo III; Ética e Legislação do Jornalismo.
- 8.º período: Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo IV.

Percebe-se que são priorizadas na matriz curricular as disciplinas relacionadas à comunicação social, teóricas, práticas e matérias de outras áreas do conhecimento. Um diferencial da matriz curricular da universidade B é a disciplina de metodologia de pesquisa, e a Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de Setembro de 2013 (BRASIL, 2013) assegura a formação de um profissional pesquisador.

O art. 2.º no inciso II (BRASIL, 2013), prevê a organização curricular para estimular o desenvolvimento de um perfil pesquisador, crítico, interdisciplinar e participativo do profissional:

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade.

Essa perspectiva, de postura pesquisadora, está intimamente relacionada ao desenvolvimento de competências, também atribuída na Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de Setembro de 2013 (BRASIL, 2013), ao discernimento das informações, realidades, verdades, visto sua forte influência na formação de opinião. O artigo 5.º (BRASIL, 2013) no inciso I e componente 'e' incita essa necessidade de “pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico”, para complementar, o componente 'q' irá instigar o desenvolvimento de “atuar sempre com discernimento ético”.

A universidade B não apresenta a disciplina de estágio supervisionado, de maneira explícita, o que por consequência, pode gerar uma lacuna entre a teoria e a prática supervisionada concomitante, além de ferir diretamente a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. Essa lacuna, interfere, portanto, em um sentido amplo da atuação desse profissional. A matriz curricular não pode restringir a formação discente apenas em práticas laboratoriais, uma vez que reduz a complexidade da realidade, apresenta-se divergente com a Resolução CNE/CES n.º 1/2013 (BRASIL, 2013), no art. 2.º que institui a Diretriz Curricular do curso, pois, defende que a matriz deve:

VI - propiciar a interação permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo, desde o início de sua formação, estimulando, desse modo, o aluno a lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes, compatíveis com seu grau de autonomia.

Saber mapear a relevância das informações, para cada contexto social e cultural, é também, um saber profissional a ser desenvolvido durante o curso (MACHADO, 2009). Transcender as práticas laboratoriais a prática de situações reais, impulsiona a formação de um profissional responsável, competente e eficaz diante da avalanche de informação.

A Universidade C estabelece convênios com veículos de comunicação, a fim de que os acadêmicos busquem vivenciar a realidade do mercado acompanhando os trabalhos profissionais. Apresenta uma matriz curricular diferenciada, contendo disciplinas de formação em gestão e administração, ainda em ciências humanas e da saúde. Destacam-se entre esses fundamentos da administração, história do Brasil, língua portuguesa, sociologia, psicologia e metodologia científica.

A matriz curricular do curso de Jornalismo da Universidade C apresenta as seguintes disciplinas:

- 1.º série: Comunicação e Cultura Digital; Filosofia e Ética; Fotojornalismo; Fundamentos de Administração; História Contemporânea do Brasil; História da Comunicação; Introdução do Jornalismo e Legislação; Língua Portuguesa I; Planejamento Gráfico; Redação Jornalística; Técnicas de Apuração.
- 2.º série: Comunicação Institucional; História da Arte e da Cultura; Jornalismo Digital I; Jornalismo Gráfico I; Língua Portuguesa II; Radiojornalismo I; Sociologia da Comunicação; Telejornalismo I; Teorias da Comunicação.

- 3.º série: (OPTATIVA); (OPTATIVA); Cinema Documentário; Jornalismo Digital II; Jornalismo Gráfico II; Metodologia Científica; Pesquisa em Jornalismo; Planejamento em Jornalismo; Psicologia e Comunicação; Radiojornalismo II; Telejornalismo II.
- 4.º série: (OPTATIVA); Crítica ao Jornalismo; Empreendedorismo e Inovação em Jornalismo; Teoria Política; Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir da matriz apresentada, percebe-se que a formação da Universidade C, no que diz respeito ao Curso de Comunicação Social-Jornalismo, enquadra-se num contexto moderno e adaptado a novas áreas cognitivas da comunicação.

É nesse contexto moderno, que a matriz C possui relevância e atende a finalidade da Educação Superior, conforme o artigo 43 da LDBEN (BRASIL, 1996), uma vez que, também deve “IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”.

O profissional da Comunicação Social-Jornalismo é responsável em promover a divulgação desses conhecimentos, nos mais variados veículos de comunicação, a fim de atingir a população, sempre com informações atualizadas, apesar da rapidez e dinamicidade social e dos fenômenos. A relevância da matriz atualizada, reside na significação cultural, social, econômica, ética para a sociedade em geral.

## 6.1 POSSIBILIDADE DE PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS A PARTIR DA INSVETIGAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

A proposta de procedimentos metodológicos deverá seguir o projeto metodológico que se caracteriza numa prática docente inovadora num paradigma emergente, conforme apresenta Behrens (2013, p. 98), com as devidas sete fases que se expõe neste trabalho.

### 6.1.1 Modelo metodológico para a prática docente de Behrens

A Figura 6 apresenta o projeto metodológico para o desenvolvimento da prática docente inovadora num paradigma emergente, ou complexo, conforme exposto por Behrens (2013). Entende-se por paradigma emergente “a aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica, progressista e o ensino com pesquisa”

(BEHRENS, 2013, p. 95). A metodologia tem sido palco de discussões e aplicações relevantes, desde 2000, o que leva a sua escolha. O desenvolvimento de projetos pedagógicos é uma oportunidade dialógica e significativa entre os envolvidos, mas, o docente precisa estar consciente e aberto para a interação e opinião dos estudantes.

Trata-se de uma proposta inovadora que inclui um trabalho minucioso e de muita pesquisa para elaboração do programa de aprendizagem, uma vez que precisa ser pensado no contexto e momento histórico a ser desenvolvido. Behrens (2014, p. 106-107) explica sobre os elementos que envolvem a prática dialógica na aplicação da metodologia de projetos pedagógicos,

A minuta inclui a organização pedagógica com os todos os passos (fases) propostos ao longo do processo de aprendizagem, assim, indica a problematização, contextualização, levantamento dos temas, recursos envolvidos, ações didáticas que atendam à proposta metodológica, apresentação dos critérios para avaliação no processo das atividades que compõem o portfólio, indicação de autores para realização de possíveis leituras, links de acesso à temática.

A metodologia de projeto, apesar de não ser uma tarefa fácil por exigir uma postura reflexiva e crítica do professor, trata-se de uma proposta inovadora para o subsídio do trabalho docente na Comunicação Social-Jornalismo, pois tem o propósito de atingir os estudantes de maneira significativa, dialógica e dialética. É também, uma oportunidade de trabalho interdisciplinar.

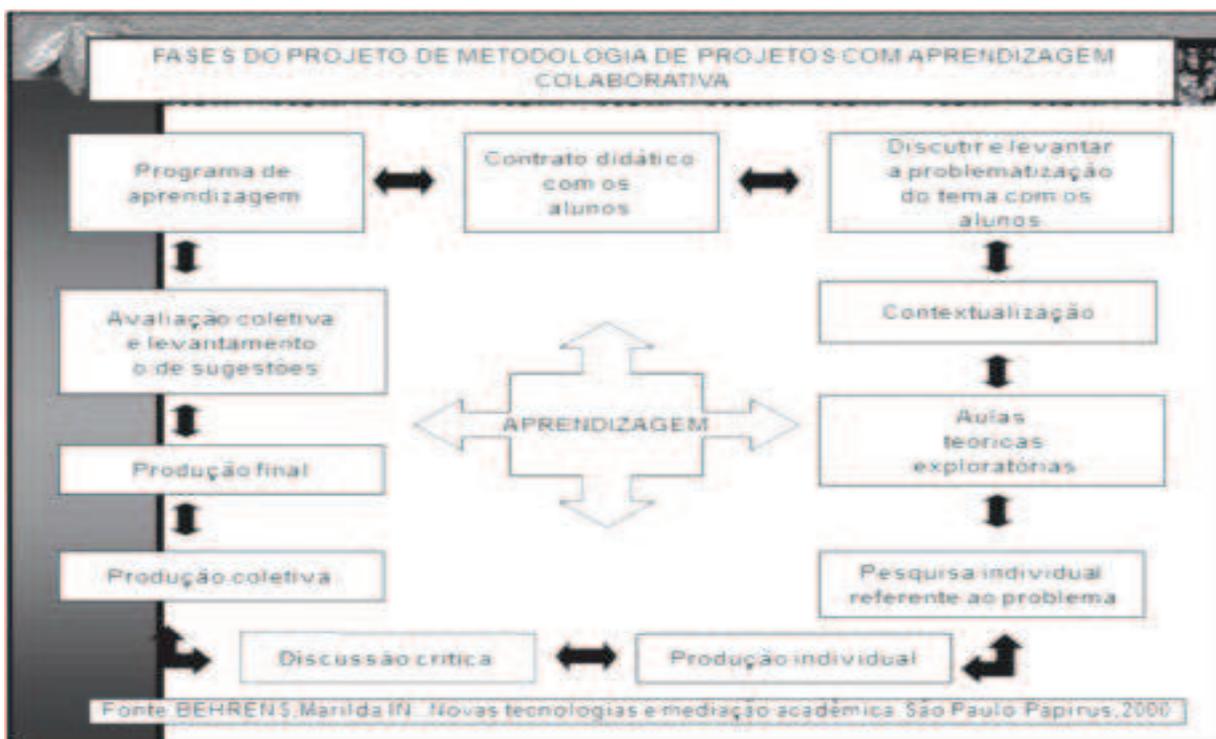


Figura 2 – Modelo metodológico de projetos pedagógicos para prática docente de Behrens.  
Fonte: Behrens (2014, p. 106)

Esta proposta metodológica de Behrens (2013) ainda conta com sete fases distintas de aplicação, compondo uma disposição conceitual aplicável à prática docente.

a. Primeira fase: Problematização

Conscientiza os alunos sobre a importância do tema a ser tratado, bem como a necessidade de se trabalhar individualmente ou em grupo para atingir objetivos. O professor passa a ser um facilitador do estudo e da produção, e os alunos os ‘donos’ do projeto. A ação deve mostrar como os alunos estão inseridos no problema a se resolver e que este precisa ser resolvido.

Behrens (2013, p. 99) explica sobre a mobilização, “nesta fase, o conhecimento como um todo é focado com base na localização histórica de sua produção [...] cria envolvimento e responsabilidade mútua pelo sucesso ou fracasso do projeto”. Trata-se de uma postura que o ensino tradicional não possui. Descentraliza a figura docente e também atribui responsabilidade ao estudante pela aprendizagem, ou falta dela.

Na fase da problematização é preciso que o estudante “dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento” (VASCONCELLOS, 1992, p.4). Para que isso aconteça, o docente precisa conhecer bem a realidade e o problema de investigação de maior relevância a uma determinada turma ou contexto, para então poder sensibilizar o interesse do estudante.

b. Segunda fase: Exposição teórica dialogada dos conteúdos a serem tratados.

Debate sobre o projeto, problemas e possíveis soluções, incentivando o estudante a pensar e a desenvolver soluções. O professor nesta fase toma as atenções, de modo a conseguir transmitir conhecimentos diretos e indiretos aos discentes sobre o tema. Ainda escuta num contexto de compartilhamento.

Behrens, (2013) esclarece que nessa fase, sobre o docente poder apresentar por meio da aula expositiva teórica e dialogada, os conteúdos programáticos escolhidos a serem trabalhados ao longo do desenvolvimento do projeto de aprendizagem. A exposição dos conteúdos tem a intensão de instigar os estudantes, para que sejam mobilizados a pesquisar os diversos temas e depois compartilhá-los.

“Não se trata de ditar receitas para serem seguidas, mas de explicitar possíveis caminhos para produzir conhecimentos sobre a problemática proposta. As aulas expositivas dialógicas têm a finalidade de orientar a pesquisa do problema”. (BEHRENS, 2000, p.112, apud, 2014, p.109). Refere-se a um trabalho reflexivo e crítico dos envolvidos no processo de aprendizagem, exige da postura docente um posicionar mediador, para tanto, os objetivos do projeto devem estar bem esclarecidos ao professor.

#### c. Terceira fase: Pesquisa Individual

O discente inicia estudos e pesquisas individuais sobre o tema, estabelecendo correlações e aprofundando seus conhecimentos. Esboça possíveis soluções para os problemas tratados numa abordagem teórico-prática de investigação. Segue metodologias de pesquisa, tendo objetivos a serem cumpridos.

Esta fase exige que o estudante saia de sua ‘zona de conforto’ e seja confrontado com as bases de dados que ultrapassam a cultura enraizada de pesquisa e perspectiva do livro didático. “Nesta etapa da pesquisa instiga-se o aluno para iniciar-se como pesquisador” (BEHRENS, 2013, p. 101). Para que essa metodologia de fato se efetive, ela deve ser incorporada desde o início da educação básica, rompendo assim o ensino tradicional, em que o discente é apenas receptor e passivo do processo. Nasce assim, uma nova cultura didática e postura ativa dos estudantes.

O professor precisa valorizar de maneira igualitária as pesquisas dos estudantes, para que não se instale “a competitividade, mas de’ modo a ‘valorizar o envolvimento e a competência na investigação desencadeada pelo aluno” (BEHRENS, 2013, p. 101).

A pesquisa individual refere-se ao aprender a aprender, busca-se o desenvolvimento da autonomia e a figura central, nesse ensino, é o estudante ativo, questionador, reflexivo, interativo, crítico e pesquisador.

#### d. Quarta fase: Produção de texto individual

Com o material ou dados coletados na pesquisa individual, o aluno faz as articulações pertinentes e desenvolve o esboço do texto ou produção individual. Toma atitudes, realiza ações, perfaz movimentos e, então, busca tangibilizar o resultado de

seu esforço de pesquisa e de construção do conhecimento. Esta fase é como se fosse a geração de um protótipo a ser aperfeiçoado.

Está fase é desafiadora, pois exige que o estudante produza um texto individual, mas é evidente que o professor estará disponível para esclarecer as eventuais dúvidas que possam surgir no processo.

É o momento dos estudantes deixarem fluir a criatividade a partir de todo o referencial pesquisado e compartilhado entre os colegas de classe. “Nesse processo individual do texto, o aluno precisa aprender a pensar, a posicionar-se perante os dados levantados, a expressar-se com criticidade, registrando por escrito sua caminhada de investigador” (BEHRENS, 2013, p. 104.). Para isso, ele deve ter esclarecido os reais objetivos e problema da pesquisa, além de ser capaz de interpretar os textos pesquisados de maneira científica.

e. Quinta fase: Discussão crítica

Busca o aperfeiçoamento da produção individual, mostrando entre prós e contras a tomada de decisão a favor do aperfeiçoamento. Considera coeficientes de desempenho, teorias, melhorias e fatores de decisão. Articula neste ambiente a otimização dos recursos utilizados ou a serem utilizados.

A discussão crítica dos trabalhos individuais trata-se de um desafio disparado pelo professor em expor o trabalho individualmente. Refere-se a uma oportunidade em,

discutir, refletir, comparar as obras pesquisadas, discordar e argumentar sobre suas pesquisas e a de seus colegas. O professor, como mediador do processo, precisa instigar a discussão de todos os alunos para que saibam defender suas ideias e acreditar em suas produções” (BEHRENS, 2013, p. 104-105)

Essa manifestação oportuniza ao estudante o início do desenvolvimento da qualidade política, superando assim, posição passiva e do senso comum.

A discussão crítica proposta aos estudantes tem o objetivo de aliar a teoria à prática, de modo a abrir possibilidades e perspectivas para intervenção de qualidade na comunidade concreta, do contexto dos discentes. Como também, além de se tratar do desenvolvimento de uma competência pedagógica, substancialmente, possui relevância na função social de intervenções na postura de cidadão de direitos e deveres.

f. Sexta fase: Produção de texto coletivo

Leva em consideração a geração do conhecimento coletivo em busca da tangibilização. Aproveita ideias, discussões, saberes individuais e, desta forma, com um raciocínio comum ou entre discussões de prós e contras, chega-se a um consenso que é trabalhado e realizado.

Behrens (2014) expressa sobre esse ser o momento em que unem as produções individuais a uma produção em grupos de 3 a 4 componentes, preferencialmente, para não comprometer a qualidade das interações e a dissertação segundo as categorias estabelecidas no início do processo.

O professor será o mediador desse processo de construção e confronto de pesquisas, ele auxiliará para que o posicionamento sobre as convergências e divergências sejam bem articuladas na construção crítica do texto coletivo, atentado sempre a qualidade do texto crítico, e não, a quantidade. Behrens (2014) ainda orienta que esse trabalho coletivo deve ser entregue junto ao trabalho individual.

g. Sétima fase: Produção final.

Constitui-se na tangibilização de todas as discussões, montagens e trabalhos a respeito. Tem-se um objeto concretizado a ser trabalhado, de modo que, já tendo passado por ideias principais e aperfeiçoamentos, chega-se ao resultado do projeto. Fecha-se, nesta fase, as partes de controle e tomadas de decisão do ciclo PDCA(Plan, Do, Check, Act). A saber, planejamento, ação, controle e tomadas de decisão.

Refere-se a etapa de exposição dos trabalhos desenvolvidos no projeto pedagógico, mas a maneira de exposição precisa ser pensada e discutida no início do projeto. Existem variadas maneiras de realizar essa exposição, a autora Behrens (2013, p. 106) elenca algumas dessas:

Exposição didática em sala de aula dos textos individuais e coletivos produzidos; montagem de painel, na sala ou no espaço da escola sobre os conhecimentos referenciais que foram pesquisados; encenação criada e produzida pelos alunos mediada pelo professor; organização de evento envolvendo a comunidade sobre os referenciais pesquisados; a proposição de montagem um jornal com a divulgação dos textos e ilustrações produzidas pelos alunos; organização de revista ou periódico acadêmico com os textos dos alunos e que crie a possibilidade de publicar as produções do grupo; a criação de produção de vídeo pelos alunos com a possibilidade de coletivizar o avanço do grupo com a comunidade acadêmica.

A autora traz uma gama de possibilidades e procedimentos para exposição dos trabalhos produzidos pelos estudantes. Torna-se relevante explicar que, esses procedimentos também são cabíveis ao ensino superior, os acadêmicos dessa etapa também estão abertos ao trabalho diferenciado, inovador e integrador, que instigue a criticidade, a reflexividade, a dialogicidade, a criatividade e a troca entre professor e estudante, ou seja, a dialética.

Outro aspecto importante a se tratar é a avaliação, pois, na metodologia de projetos, segundo a autora Behrens, (2013), é indicado realizar a avaliação de aprendizagem processual. Esta é mais significativa e coerente com a proposta, mas se o docente preferir avaliação no final do processo é importante que deixe esclarecido desde a apresentação do projeto. É importante também, a avaliação pelos estudantes, é relevante possuírem o espaço para sua manifestação, parecer, visão, pois é a partir desse retorno dos estudantes que o professor pode refletir sua prática, a fim de realizar um trabalho cada vez mais significativo e coerente, como também, repensar nos procedimentos que não obtiveram resultados positivos.

## 6.2 ARGUMENTAÇÕES E DISCUSSÕES

Vista a literatura pertinente aos assuntos de Comunicação Social-Jornalismo, educação e procedimentos pedagógicos apresentados, percebe-se um certo afunilamento no que concerne às deficiências ou falhas, de ordem pedagógica e por parte do professor de Comunicação Social, que vem em detrimento à formação do cotidiano do comunicador.

Começando pela conceituação da Comunicação Social-Jornalismo, tem-se que é um curso importante e relevante, para fins sociais, e que está relacionado com o conhecimento e com a transmissão da informação. A Federação Nacional dos Jornalistas (FEDERAÇÃO, 2008, p. 17) pontua sobre a verdadeira relevância do trabalho jornalístico, para o cotidiano das pessoas em sociedade,

Se eventualmente o jornalismo derruba presidentes corruptos como aconteceu com Nixon nos Estados Unidos e Collor no Brasil, ou se serve, às vezes, para as grandes denúncias que atingem estruturas fundamentais de um país, a verdadeira razão de sua existência é muito mais simples e prosaica, mas, ao mesmo tempo, mais essencial para a vida cotidiana das pessoas. Dar o tempo e a temperatura, o resultado dos jogos do domingo ou qual a rua interditada pelas obras da prefeitura, relatar os acontecimentos não presenciados pela maioria, narrar uma história que emociona e informa pode ser tão ou mais importante do que a reportagem que muda a curso da história.

A transmissão das informações são veiculadas de diversas maneiras, pelo rádio, televisão, jornal, revista e internet, esses veículos de comunicação demandam que os profissionais atuem com agilidade, dinamicidade, criatividade, compromisso ético, moral e discernimento. O jornalista precisa entender as características de cada veículo, por exemplo, o profissional que atua em coberturas jornalísticas para emissoras de rádio, necessita trabalhar de maneira diferente de um jornalista que produz uma matéria para o jornalismo impresso. É um curso que necessita de práticas e atividades de laboratório, a fim de desenvolver nos estudantes a criatividade e as competências requeridas pelo curso. Um curso de caráter teórico e prático, que requer, entretanto, aperfeiçoamento.

No que se refere às falhas pedagógicas e práticas do curso, percebe-se em jornalistas que os Cursos de Comunicação no geral são deficientes em relação a parte prática. Cotta (2005, p.169) critica não haver controle em relação à oferta das disciplinas teóricas e práticas, “a atual grade curricular do jornalismo, além de não dar o balanço desejável entre disciplinas ditas teóricas e outras consideradas práticas, muitas vezes peca ainda por oferecer o remédio na hora errada ou na posologia inadequada”. Deixam a desejar em procedimentos pedagógicos relacionados aos laboratórios de comunicação, estúdio e entrevistas; agravando então um distanciamento entre o mercado profissional, o “divórcio entre meio profissional e acadêmico já tem varias gerações” (MEDITSCH, 2008, p. 25). Meditsch (2008) crítica as universidades por buscarem baratear o Curso de Comunicação Social-Jornalismo, tendo por consequência a obsolescência existente entre as principais disciplinas relacionadas ao jornalismo. Essa falta de investimento e valorização no curso trazem limitações de prática laboratoriais, de assessoria de comunicação, webjornalismo, em matérias de TV e rádio.

Sobre os profissionais e discentes, suas expectativas no curso de Comunicação Social-Jornalismo, nota-se na literatura que guardam desejos de práticas e teorias modernas sobre telejornalismo e redação, e a superação “que muitos professores consideram a prática como ‘ensino técnico’, desconsiderando o seu aspecto’, de fundamental importância, o ‘intelectual” (MEDSGER, 1996, apud, MEDITSCH, 2008, p.27). Medsger (1996, apud, MEDITSCH, 2008, p. 27) aborda algumas recomendações para os Cursos de Comunicação Social-Jornalismo,

Entender e usar novas tecnologias sem perder o foco jornalístico; afirmar o jornalismo como atividade intelectual e os jornalistas como educadores; reconhecer os melhores jornalistas como presença necessária na comunidade acadêmica; motivar seus professores para pesquisar, escrever e publicar sobre jornalismo; desenvolver escola de pensamento e prática; [...] educar estudantes para pensar criticamente.

Essas recomendações discutidas por Medsger (1996, apud, MEDITSCH, 2008) vêm firmar as expectativas dos docentes e discentes desse curso. Trata de uma perspectiva para o fortalecimento da profissão e oferta nas universidades.

A universidade tende a viver a distancia da realidade, cria um verdadeiro balé de conceitos que inverte o verdadeiro método de conhecimento: ao invés de partir dos problemas da prática para buscar respostas na teoria e devolver soluções à prática, parte da teoria, quando muito faz uma visita empírica à prática e volta a se refugiar na teoria. Esta inversão é que provoca a impotência teórica na pesquisa, e a irrelevância de seus resultados em relação aos problemas concretos (MIDITSCH 2003, apud, MEDITSCH 2008, p. 29).

Com intuito de ofertar ensino de qualidade e significativo, Meditsch propõe que sejam trazidas as realidades para a sala de aula, ou que realizem saídas e atividades em campo para exercitar a relação teoria versus prática, a fim de uma formação coerente ao cotidiano do futuro jornalista.

Algumas dificuldades são encontradas no curso, por exemplo, professores que não possuem preparo pedagógico e que veem a docência como uma renda extra. E pelo lado pedagógico, pelas falhas curriculares no incentivo à prática e às disciplinas aplicadas ao campo. O estudante acaba sendo formado dentro de um sistema que dicotomiza a teoria e a prática em relação ao mercado de trabalho. Meditsch (2004, p.31) vem ao encontro dessa afirmativa, ao explicar que,

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

Notam-se, por evidências de bibliografias científicas, o Curso de Comunicação Social-Jornalismo e a postura do professor levam às insatisfações. Como também, é necessário ser enfatizado as relevâncias de disciplinas de caráter prático, numa ânsia a suprir dificuldades profissionais após formação (ALMEIDA, 2005). Tais como, atividades laboratoriais, programas de rádio e TV, jornais impressos e *onlines*,

atividades em redações, atividades de acompanhamento com assessores, pauteiros, repórteres, produtores, atividades de reportagem em campo, atividades de jornal e televisão universitária, atividades de introdução à vivência no mercado. Disciplinas das ciências humanas também são de extrema importância, “porque [...] fazem uma crítica mais bem estruturada da dominação da sociedade contemporânea” (MEDITSCH, 2008, p. 28).

Com isso, os professores do Curso de Comunicação Social/Jornalismo devem planejar e atuar em suas relações didáticas por procedimentos mais eficazes, considerando que a comunicação é dinâmica e mutante. Devem usar mais movimentos, práticas, atividades de campo, numa arte de ensinar preocupada com a formação centrada no cotidiano profissional. Tudo num entendimento sistêmico e que diferencie o saber científico do saber transmitir ao estudante, de maneira adequada e proveitosa, segundo práticas e procedimentos pedagógicos já pensados e validados na relação ensino-aprendizagem.

O Curso de Comunicação Social-Jornalismo, conforme a análise das matrizes curriculares das instituições pesquisadas, não prepara para o exercício do magistério na educação superior. Os egressos dos cursos, como de todos os bacharelados, quando ingressam na carreira docente, seguem o exemplo dos professores que tiveram, para início das aulas e também vão aprendendo com os colegas professores no cotidiano acadêmico.

Pode-se observar que nos cursos existem as disciplinas optativas e atividades complementares. Não só o curso analisado neste trabalho, mas todos os cursos de bacharelado e tecnólogos deveriam ofertar uma disciplina que trabalhasse o processo pedagógico na educação superior, aqui descrito. O campo de trabalho já existe, pois o profissional professor que vai atuar na educação superior é o egresso do próprio curso, portanto precisa ter uma formação pedagógica de qualidade. Para ser professor não basta somente o conhecimento técnico-científico de sua área de atuação. Há necessidade de uma sólida formação pedagógica que possibilite o encontro do professor dos cursos de bacharelado com a metodologia de ensino adequada para a formação de profissionais competentes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como tema de investigação ‘a formação de professores do Curso de Comunicação Social’, e a problematização consistiu em analisar como contribuir para uma melhor formação pedagógica do professor de comunicação social.

Objetivou analisar a importância da formação didática com a finalidade de auxiliar a formação pedagógica do professor de Comunicação Social. Mais especificamente objetivou investigar a importância da didática na comunicação social por suas principais características e peculiaridades, identificar o papel da comunicação, os procedimentos pedagógicos a partir das análises das matrizes curriculares do curso de comunicação social e identificar procedimentos didáticos que subsidiem a ação docente do profissional de comunicação social.

Por meio desta pesquisa foi possível perceber quão importante é a didática na prática docente do comunicador social-jornalista. Não basta ter o conhecimento específico da área, mas também como contribuir na formação de profissionais competentes. É a partir da reflexão crítica que o docente pode conscientizar-se a fim de compreender as características peculiares de cada contexto de docência, agindo assim de maneira significativa e eficaz nas escolhas dos procedimentos didáticos.

O segundo objetivo foi parcialmente factível, uma vez que foi possível identificar o papel da comunicação, dos procedimentos pedagógicos, mas não exatamente a partir das análises das matrizes curriculares do curso de comunicação social. A diretriz curricular do curso de comunicação social-jornalismo explica seu papel, sua relevância e a responsabilidade social, mas a análise das matrizes curriculares foi insuficiente para atingir essa identificação.

A identificação da função e a importância dos procedimentos pedagógicos foram possíveis explorar e discernir a partir da bibliografia. Mas foi possível observar nas análises, no geral, a consonância das matrizes curriculares em relação a diretriz curricular do curso. No entanto, percebeu-se também que não prepara para o exercício do magistério na educação superior, pois pode-se observar que nos cursos existem as disciplinas optativas, técnicas, do eixo humanístico e atividades complementares.

Como já explicitado anteriormente neste trabalho, para ser professor não basta somente o conhecimento técnico-científico de sua área de atuação. Há necessidade de uma sólida formação pedagógica que possibilite o encontro do professor dos

cursos de bacharelado com a metodologia de ensino adequada para a formação de profissionais competentes. É nessa perspectiva que a formação continuada tem destaque, já que na formação inicial não é possível a preparação pedagógica e didática.

O terceiro e último objetivo específico foi atingido, de modo que foi possível identificar procedimentos didáticos que possam subsidiar a ação docente do profissional de comunicação social-jornalismo. Os procedimentos didáticos mais relevantes são aqueles problematizados e pensados na historicidade local. Em destaque foi identificada a proposta de metodologia de projetos, por se tratar de um procedimento inovador que exige postura ativa e responsável do aluno em detrimento a sua aprendizagem. Trata-se de uma proposta dialógica, reflexiva, crítica, dialética, e de superação do ensino tradicional do professor à mudança na postura docente para inovadora, ou complexa.

Sobre a comunicação social e comunicador identificou-se que é uma profissão regulamentada junto ao Ministério da Educação e, como outras, segue um currículo flexível, conforme as especificidades contextuais de cada instituição de ensino. É ministrada em nível de educação superior, dando a possibilidade de um título de bacharel, tendo características próprias dentro do conceito do entendimento, da transmissão e compartilhamento da notícia e do conhecimento, ainda da reportagem, da entrevista e do jornalismo.

Este curso trata a informação de maneira profissional e impactante, de forma a transmitir, aquele que se destina a informação da maneira mais precisa possível. Usa de técnicas de oratória, retórica, entrevista, improvisação, redação, encenação e afins; para um complexo que envolve o comunicador, o ouvinte e a notícia. Um ciclo de procedimentos, responsabilidades e funções, numa visão holística, impactante e relevante de comunicador.

Uma concepção inovadora que atende um todo complexo que, de maneira alternativa, natural ou complementar, vem acrescentar à vida das pessoas, comportamentos, modos de pensar e ver o mundo, conhecimento, culturas, tradições e afins. Uma maneira de possibilitar a vida em sociedade, em um entender e agir sobre regras e consensos de relacionamento.

Acerca da formação de professores entende-se que é um processo específico e que deve ser contínuo, com a utilização de métodos de ensino, saberes do ofício

docente, fundamentos educacionais, teorias de conhecimentos e especialmente que privilegie o conhecimento necessário para uma boa relação humana com os alunos.

A formação continuada, além de ser oferecida dentro das instituições que oferecem graduação, é trabalhada em nível de pós-graduação de forma mais específica, dentro de um contexto de saberes aplicados que levam à formação humana e profissional desejável a quem é ou pretende ser professor, ou seja, que se propõe a arte de ensinar.

Com relação à docência aplicada na formação de profissionais do Curso de Comunicação Social-Jornalismo existe na literatura, apontamentos que, de forma praticamente generalizada, os ensinamentos são transmitidos por profissionais do ramo, que possuem tanto experiência teórica como prática, mas que, por deficiências da própria formação continuada em relação à saberes pedagógicos e didáticos, acabam, sabendo fazer, mas não transmitir.

Especificamente no que diz respeito a formação dos comunicadores sociais, nota-se no confronto entre os teóricos da educação e jornalismo, que existe um certo consenso. As disciplinas do curso são ministradas por profissionais da comunicação, muitas vezes até renomados, mas que, por certo na área didática, como já explicado, acabam deixando a desejar. Deixam explícito perante a turma a falta de habilidades e competências na relação ensino aprendizagem.

O professor não deve ser apenas um profissional experiente e conceituado no mundo do trabalho para dar aulas, como também deve ser um profissional da sala de aula. Alguém que além da parte técnica específica da comunicação social e sua prática do cotidiano, tenha tido também uma formação de professores adequada. Deficiências então são detectadas. A maioria dos professores não passou por uma formação pedagógica de professores satisfatória.

Com relação às deficiências de formação de professores do Curso de Comunicação Social-Jornalismo, o que acaba impactando em impressão negativa e problemas no cotidiano de profissionais comunicadores, notou-se que existem problemas bem definidos que, se sanados, poderiam ajudar ao melhor êxito no cotidiano laboral. Estes problemas concentraram-se na questão da falta de didática e preparação metodológica do professor de comunicação para ministrar as aulas. Ainda notou-se que a preocupação e o trabalho com práticas dialéticas e dialogadas junto à turma, poderiam reduzir este problema de defasagem em relação ao ensino e aprendizagem. Mesmo o professor não tendo uma formação pedagógica adequada

para ministrar aulas, procedimentos pedagógicos adequados poderiam vir reduzir estes impactos negativos junto ao público de estudantes.

Feita a pesquisa, percebeu-se que a didática vai além de técnicas de ensino e procedimentos, precisa ser pensada criticamente no momento histórico e contextual, de maneira interdisciplinar. No ensino superior também é relevante a proposta de inovação de práticas e procedimentos didáticos significativos, por exemplo montagem de painel, encenação criadas pelos estudantes, organização de eventos com intuito de apresentar e compartilhar trabalhos científicos, montagem de jornais com intuito de apresentar pesquisas relevantes, organizações de rádios universitárias. Enfim, procedimentos que oportunizem produções que envolvam ativamente o aluno. Estas atividades e procedimentos não esgotam o assunto, mas podem auxiliar professores que desejam ter uma docência relevante, competente e eficaz.

Cabe ainda ressaltar a importância de repensar a organização curricular dos cursos de comunicação social – jornalismo e também de todos os cursos de bacharelado, no sentido de incluir, ainda que como disciplina eletiva, o estudo do processo pedagógico na educação superior, abordando os procedimentos metodológicos sugeridos nesta pesquisa.

Para o ingresso na carreira docente na educação superior a condição deveria ser ter cursado a disciplina. Não é o suficiente, mas o mínimo necessário para o exercício do magistério. O professor, como todos os profissionais, deve estar em uma formação permanente que fundamente a prática docente.

O estudo cumpriu com os objetivos a que se propôs. Não esgotou o assunto mas, de maneira validada e seguindo a originalidade desejada, deu um passo importante na contribuição com a formação pedagógica de professores de jornalismo. Afinal, a partir do estudo, novas pesquisas e derivações poderão ser feitas. A Comunicação Social merece essa preocupação e ação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paul Edman de. De Habermas a Poder. In. NASSAR, Paulo. (Org.). **Comunicação interna a força das empresas**. São Paulo: A77, 2005.

ALVES, Clair. **A arte de falar bem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ANDRÉ, Marli. OLIVEIRA, Maria R. **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

BARBEIRO, Heródoto. LIMA, Paulo Rodolfo de. **Manual de telejornalismo: os segredos da notícia na TV**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

BARBOSA, Irecê. **Comunicação intra e interpessoal no processo educativo**. Manaus: BK Editora, 2005.

BARBOSA, Laura MontSerrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação**. Curitiba: Bolsa do Livro, 2006.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHRENS, Marilda. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel. MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: LUPION, Torres. (org). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR., 2014. p. 95-116.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)> Acesso: 20 jun. 2015.

BRASIL. A Lei nº 11.502 de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de

formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em 20 de jan. 2016.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ReferenciaisGraduacao.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica**: Legislação Básica - Nível Superior. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-depoio/legislacao/educacao/Legislacao\\_superior.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-depoio/legislacao/educacao/Legislacao_superior.pdf)> Acesso em: 12 de jan. 2016.

BRASIL. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7931-cat-cur-sup-05-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7931-cat-cur-sup-05-11-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 12 de jan. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO da Educação. **PROUNI**: Apresentação. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em 20 jan. 2016.

BRASIL. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. Estabelece o relatório técnico sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 11 de jan. 2016.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 27 de setembro de 2013: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 23 nov. 2015.

BRASIL. Resolução CN/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028> .Acesso em: 09 fev.2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2015.

BRUNO, Lucia. **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CAPUTO, Stela Guedes. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTRO, Amélia A. **A trajetória histórica da didática**. Ideias, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

CARDOSO, Heloísa. **Supervisão, um exercício de democracia ou de autoritarismo?** In: ALVES, Nilda (coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Claudia. REIS, Léa Maria Aarão. **Manual prático de assessoria de imprensa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COTTA, Pery. **Jornalismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Rubio, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FEDERAÇÃO, Nacional dos jornalistas. **Formação superior em jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade**. Florianópolis: FENAJ, 2008. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/livro2.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

FERRARI, Pollyana. **Jornalismo digital**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2014.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2001.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Grécia**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIMA, Manolita Correa. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPES, Ricardo de Moura. **A gestão do conhecimento: O desafio de um novo paradigma como alternativa estratégica para implantação na câmara dos deputados**. 2002. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Gerencia). Brasília: Secretaria de empreendimentos da universidade de Brasília, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos [et. Al.] **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIO DA AMÉRICA DO SUL. 11. CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU. 2. **Repositório**. Florianópolis: Instituto de Gestão e Liderança Universitária, 2011. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1>> Acesso em 9 de jan. 2016.

MACHADO, Adilson. **É preciso comunicar**. União da Vitória: Uniporto, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009.

MANDELA, Nelson. 2014. **Frases de Nelson Mandela**. Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase/109550>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução da pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013

MATOS, Gustavo Gomes. **Comunicação Empresarial sem complicação**. 2.º ed. São Paulo: Manoele, 2009.

MEDITSCH, Eduardo. A formação para a praxis profissional do jornalista: uma experiência brasileira inspirada em Paulo Freire. In: **Comunicação e Sociedade** v. 5, 2004. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/viewFile/1243/1186>> Acesso em 5 jan 2016. p. 25-38.

MEDITSCH, Eduardo. Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. In: FEDERAÇÃO, Nacional dos jornalistas. **Formação superior em jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade**. Florianópolis: FENAJ, 2008. Disponível em: <<http://www.fenaj.org.br/livro2.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2016.

MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: NUPES, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline M. de M. R. MIZUKAMI, Ma. da Graça Nicoletti (org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Edgar Morin: peregrino e educador planetário. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (org). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MUNHOZ, SimsenAntonio. **Tecnologias aplicadas a educação: educação e tecnologia na sociedade de informação**. Curitiba: IBPEX, 2002, p. 49.

MYZUKAMI, Maria da Graça; RODRIGUES, Aline (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

NOBLAT, Ricardo. **O que é ser jornalista: memórias profissionais de Ricardo Noblat**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: DOM Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: A ideologia subjacente aos textos didáticos**. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. **Currículo, didática e formação de professores**. São Paulo; Editora Papirus, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

POLITO, Reinaldo. **Como falar corretamente e sem inibições**. 111 Ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. TESCAROLO, Ricardo. Formação continuada e prática docente: uma perspectiva metacognitiva. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. FERREIRA, Jacques de lima. **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. Curitiba: APPRIS, 2015.

SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, L. H. A. ; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos em biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n.º 3, p. 63-73, set./dez. 2001.

STALLIVIERI, Luciane. O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas. In: ASSESSORIA DE RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS E INTERNACIONAIS. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <[https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf)> Acesso em: 23 nov. 2015

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como um sistema complexo: A ação, o poder e ao sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2004.

VIANA, Isabel C. Desafios do século XXI às políticas curriculares e a formação de professores em Portugal. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. e PACHECO, José Augusto (org). **Currículo, didática e formação de professores**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2013.

VALE, J. M. F. do. **Educação e Comunicação: os recursos tecnológicos e as possibilidades didático-pedagógicas**. Bauru: (mimio), 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n. 83). Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>> Acesso em 15 jan. 2016.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.