Patrícia Weber

Pesquisa sobre Jornalismo na Graduação: inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS)

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2020

Patrícia Weber

Pesquisa sobre Jornalismo na Graduação: inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS)

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2020

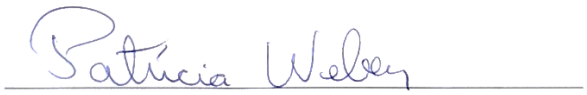
© 2020

Patrícia Weber

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Patrícia Weber

Pesquisa sobre Jornalismo na Graduação: inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS)



Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Informação, especialidade de Jornalismo e Estudos Mediáticos, sob orientação do Professor Doutor Jorge Pedro Almeida Silva e Sousa e co-orientação do Professor Doutor Antonio Carlos Hohlfeldt.

RESUMO

PATRÍCIA WEBER: Pesquisa sobre Jornalismo na Graduação: inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS). (Sob orientação do Prof. Dr. Jorge Pedro Almeida Silva e Sousa e coorientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Holfeldt)

Esta tese apresenta uma análise dos encaminhamentos processuais e metodológicos, realizados pelos alunos de graduação nas pesquisas, desenvolvidas em trabalhos de final de curso, nas universidades portuguesas e brasileiras, em Ciências da Comunicação e Jornalismo. O cenário da pesquisa é exposto, nestes países, nos anos de 2017 e 2018, apresentando a inventariação temática e a categorização dos métodos, utilizados pelos estudantes, nas instituições, escolhidas como objeto de estudo nesta investigação: Universidade Fernando Pessoa (UFP), Universidade do Algarve (UAlg), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O resgate histórico e normativo da prática jornalística e do ensino na área, a apreciação das matrizes curriculares e o levantamento de dados no que se refere ao desenvolvimento das monografias permitem um exame dos direcionamentos, realizados pelos discentes. Aponta-se para os avanços nas estruturas curriculares e soluções nas problemáticas, verificados no processo do fazer científico, a partir de pesquisa teórica, baseada no estado da arte, e pesquisa empírica, realizada nas quatro universidades, onde foram analisados documentos, aplicados inquéritos e efetuadas entrevistas com estudantes e professores. Concluída a investigação, verifica-se a necessidade de refletir sobre como as teorias podem ser aplicadas nas práticas profissionais, integrando o fazer e a perspectiva teórico-científico nas graduações. O resultado da pesquisa permite concluir que, através de experiências com uso de metodologias e da linguagem formal ao longo da vida acadêmica dos discentes, é possível solucionar os problemas e incômodos, mencionados pelos participantes da investigação.

ABSTRACT

PATRÍCIA WEBER: Research on Journalism for Graduation: thematic inventory, methodological categorization, challenges faced by researchers in their final graduation works and search for solutions for Portugal and Brazil (RS). (Supervision by Prof. Jorge Pedro Almeida Silva e Sousa, PhD, and co-supervision by Prof. Antonio Carlos Holfeldt, PhD)

This thesis presents an analysis of the processual and methodological pathways followed by senior undergraduate students in their research, in the scope of the final work to obtain their Bachelor's Degree in Communication Sciences and Journalism, in Portuguese and Brazilian universities. The research scenario under study concerns the graduation years of 2017 and 2018 in the two countries, identifying the thematic inventory and categorization of methods employed by students from the universities chosen as object of study for this research: University Fernando Pessoa (UFP), University of Algarve (UAlg), the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) and the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The historical and normative rescue of the journalistic practice and teaching in the area, the appraisal of curricular structures and data collection regarding monograph development allowed assessing the orientations followed by the students. It was possible to verify some advances in curricular structures and solutions finding within the science making process, based on theoretical research on the state of the art, and empirical research carried out in the four universities, through documentary analysis, questionnaires and interviews with students and teachers. As a result of the research it was possible to identify the need to reflect on how to apply theories to professional practices, integrating the practical and the theoretical-scientific perspective during undergraduate education. This study concluded that the experience of using methodologies and formal language throughout the academic life of students may improve problem solving skills and reduce the nuisances identified by the research participants.

SOMMAIRE

PATRÍCIA WEBER: Recherche en Journalisme pendant les travaux de fin d'études: inventaire thématique, catégorisation méthodologique, difficultés des chercheurs dans les travaux de fin d'études et recherche de solutions pour le Portugal et le Brésil (RS). (Sous la supervision du Prof. Dr. Jorge Pedro Almeida Silva e Sousa et co-supervision par le Prof. Dr. Antonio Carlos Holfeldt)

Cette thèse présente une analyse des chemins procéduraux et méthodologiques, réalisés par des étudiants de premier cycle dans leurs recherches pour ses travaux de fin d'études, dans les universités portugaises et brésiliennes, en sciences de la communication et en journalisme. Le scénario de recherche exposé dans ces pays concerne les années de 2017 et 2018, présentant l'inventaire thématique et la catégorisation des méthodes utilisées par les étudiants, dans les institutions choisies comme objet d'étude dans cette enquête: l'Université Fernando Pessoa (UFP), l'Université de l'Algarve (UAlg), L'université Pontificale Catholique du Rio Grande do Sul (PUCRS) et l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS). La récupération historique et normative de la pratique journalistique et de l'enseignement dans ce domaine, l'appréciation des matrices curriculaires et la collecte de données concernant l'élaboration des monographies permettent un examen des orientations suivis par les étudiants. On souligne les avancées dans les structures curriculaires et les solutions aux problèmes, vérifiées dans le processus de fabrication de connaissance scientifique, basées sur des recherches théoriques, basées sur l'état de l'art, et des recherches empiriques menées dans les quatre universités où des documents ont été analysés, des enquêtes ont été appliquées, et des entretiens avec des étudiants et des enseignants. À l'issue de l'enquête on vérifie qu'il est nécessaire de réfléchir à la manière dont les théories peuvent être appliquées dans les pratiques professionnelles, en intégrant le faire et la perspective théorico-scientifique dans les diplômes. Le résultat de la recherche nous permet de conclure que, grâce à des expériences d'utilisation de méthodologies et de langage formel tout au long de la vie académique des étudiants, il est possible de résoudre les problèmes et les inconvénients identifiés par les participants à la recherche.

RESUMEN

PATRÍCIA WEBER: Investigación en Periodismo durante el Pregrado: inventario temático, categorización metodológica, dificultades de los investigadores en los trabajos de fin de grado y búsqueda de soluciones para Portugal y Brasil (RS). (Bajo la supervisión del Prof. Dr. Jorge Pedro Almeida Silva e Sousa y la co-supervisión del Prof. Dr. Antonio Carlos Holfeldt)

Esta tesis presenta un análisis de los transcursos procesales y metodológicos empleados por estudiantes universitarios en sus pesquisas aplicadas a trabajos de fin de grado en Ciencias de la Comunicación y Periodismo, en universidades portuguesas y brasileñas. Se expone el escenario de investigación en estos países de los años 2017 y 2018, presentando el inventario temático y la categorización de los métodos utilizados por los estudiantes en las instituciones elegidas como objeto de estudio en esta investigación: Universidad Fernando Pessoa (UFP), Universidad do Algarve (UAlg), Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS) y Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). La recuperación histórica y normativa de la práctica periodística y la docencia en esta área, la apreciación de las matrices curriculares y la recolección de datos sobre la elaboración de monografías permiten un examen de las orientaciones elegidas por los estudiantes. Se señalan los avances en estructuras curriculares y soluciones a problemas verificados en el proceso de elaboración científica, a partir de la investigación teórica, con base en el estado del arte, y la investigación empírica realizada en las cuatro universidades, donde se analizaron documentos, se aplicaron encuestas y realizaran entrevistas a estudiantes y profesores. Finalizada la investigación, se verifica la necesidad de reflexionar sobre cómo se pueden integrar las teorías en las prácticas profesionales, aplicando la perspectiva teórico científica y la práctica en las titulaciones. El resultado de la investigación permite concluir que las experiencias con utilización de metodologías y lenguaje formal a lo largo de la vida académica de los estudiantes permiten resolver los problemas e inconvenientes aludidos por los participantes de la investigación.

DEDICATÓRIA

> *Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?* (Fernando Pessoa)

Dedico esta pesquisa àqueles que foram meus alunos e se tornaram colegas de profissão, amigos. A maioria não fez orientação de TCC comigo ou não tive a felicidade de participar da banca como avaliadora, mas foram 17 anos intensos de docência e troca. Talvez nem todos tenham a consciência de quanto me instigaram, me deixaram mais curiosa a ponto de finalizar essa pesquisa. Cada palavra aqui escrita é dedicada a vocês, com destaque aos queridos que me honraram com a escolha como orientadora.

Este trabalho também é fruto do caminho que os meus pais me possibilitaram, mesmo não tendo acompanhado fisicamente essa trajetória. É uma homenagem a minha mãe Marleni, que amava estudar e comprava sempre muitos livros, era uma leitora assídua e me deixou de herança o gosto da leitura, e meu pai Raul, ou Luar como ele gostava de falar, que com o apoio financeiro me possibilitou finalizar meus estudos. Eles me entusiasmaram a chegar ao Doutoramento.

Tão importante quanto eles, aqui, comigo hoje, estão as duas pessoas que mais tempo me acompanham na vida e são amores incondicionais. Pela ordem de tempo de vivência, minha irmã-mãe-amiga Angélica e meu eterno namorado, o maior amor que a vida poderia ter me dado, o Paulo. Ela me ajudou a crescer como ser humano e me apoia nos momentos difíceis. Ele me faz ser melhor, acreditar nos meus desejos, mas, principalmente, disse adeus para tudo que conquistou e largou o nosso mundo certo para viver o incerto ao meu lado, sem sabermos, depois de mais de 28 anos, onde vamos chegar.

Vocês são minha vida!

AGRADECIMENTOS

É preciso iniciar estes agradecimentos lembrando dos amigos, a família que escolhi para me acompanhar nesta trajetória. São muitos, em diferentes lugares. Entre as pessoas que me estimularam a chegar a Portugal e vencer esta etapa, estão as “amigas do coração” Luiza Carravetta e Beatriz Sallet. A Bea foi a responsável por me colocar em contato com o meu orientador, professor Jorge Pedro Sousa, alguém que admirava já em minha época de docente no Brasil e com quem aprendi tanto nos últimos anos. A Luiza, uma incentivadora dos projetos e da mudança para Portugal, me presenteou com seu olhar atento na sua revisão gramatical e ortográfica. Também entram nesta lista os amigos, os colegas da Unisinos, irmãos que ganhei nos muitos anos na instituição e que permaneceram comigo durante anos de minha vida, me apoiando nos momentos difíceis que me levaram a tomar decisões extremas, mesmo depois de minha saída da instituição.

Corro risco de não mencionar professores que foram exemplo e me guiaram na vida, mas creio que alguns são importantes demais para deixar de nomeá-los. O meu agradecimento ao meu eterno mestre e guia, professor José Luiz Braga; ao meu iluminado coorientador, cirúrgico em seus apontamentos, professor Antonio Carlos Hohlfeldt; aos professores do Doutoramento que alargaram minha visão de pesquisa; ao professor Ricardo Jorge Pinto pela possibilidade de realizar projetos diferentes; aos professores que não fazem parte do Doutoramento em Ciências da Informação da UFP, como a professora Paula Reis, mas que auxiliaram muito, seja na pesquisa, seja em meu crescimento pessoal. Ao meu orientador, professor Jorge Pedro, meu agradecimento por tornar o Porto a minha segunda “cidade natal” e oportunizar conhecer tantas pessoas queridas nas atividades que realizamos.

Aos meus amigos “portugueses”, colegas desta etapa de vida. Nomeia-se aqui a Ana Santos, que ensinou tanto sobre o único meio que não havia trabalhado no Jornalismo: televisão. Ela, o Rui e a Maria me ofereceram uma “casa” no laboratório de TV, possibilitando conhecer os “miúdos” da graduação. Os colegas das bibliotecas da UFP que foram imprescindíveis na construção desta tese, em especial o bibliotecário Humberto Alves. A João Sousa pelo carinho e por ajudar a cuidar do corpo! As pessoas da secretaria, da reprografia, contínuos e demais funcionários que auxiliaram na vida acadêmica.

Também fazem parte dessa trajetória, duas pessoas que me acompanharam na realização de um sonho, numa caminhada que nos tornou amigas muito próximas: Leoní Serpa, com quem tive a felicidade de dividir a descoberta do Porto, e a mãezona Giovanna Benedetto Flores! A Adriana Pierre Coca, que chegou um pouco depois e também se tornou uma amiga querida a partilhar a vida comigo e o Paulo. Obrigada, meninas!

E foram muitos os colegas, com diferentes graus de proximidade. Amigos que levo para a vida e que compartilharam aflições, enfermidades, almoços alegres, defesas, congressos, viagens: a nossa mãe Angela Dutra, Nilton Arruda, Sandra Luz, Samantha Fernandez, Ana Suely Lopes, Liliana Santos Leite, Juliana Feliz, Patricia Teixeira, Mônica Delicato, Gabriela Lima, Renato Ferreira, Marcos e Dani Gehlen e muitos outros, mas me restrinjo no momento aos que estavam mais próximos durante o tempo de vivência no Porto.

Meu agradecimento final aos que tornaram possível a realização desta pesquisa. Instituições, nomeadamente UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS, que autorizaram minha estada em suas dependências tornando possível o projeto que pensava desenvolver. Estudantes e professores que demandaram seu tempo para responder inquéritos, entrevistas, dúvidas ao longo destes três anos de Doutoramento.

A todos vocês e a minha família (cunhados, sobrinhos, sogra, primos e tios por todo carinho), o meu mais sincero e profundo agradecimento!

ÍNDICE

RESUMO ... VI
ABSTRACT ... VII
SOMMAIRE ... VIII
RESUMEN ... IX
DEDICATÓRIA ... X
AGRADECIMENTOS ... XI
ÍNDICE ... XIII
LISTA DE FIGURAS ... XVI
LISTA DE TABELAS ... XVII
LISTA DE GRÁFICOS ... XX
LISTA DE ABREVIATURAS ... XXII

INTRODUÇÃO ... 1

CAPÍTULO I - Jornalismo: História, Evolução e a Implantação dos Cursos Universitários em Portugal e no Brasil ... 15

1.1 Histórico do Jornalismo Mundial ... 16
i. O Jornalismo em Portugal ... 18
ii. O Jornalismo no Brasil ... 22
1.2 O Início do Ensino e Evolução ... 28
i. Portugal ... 30
i.i A Formação Superior em Comunicação e Jornalismo em Portugal ... 36
i.ii A Criação de Politécnicos e a Abertura para as Instituições Privadas. 38
i.iii O Processo de Bolonha ... 44
ii. Brasil ... 51

ii.i Primórdios da Formação Superior em Jornalismo no Brasil ……..…. 52
ii.ii A Implantação do Curso no Brasil ……...…..... 53
ii.iii A Influência do CIESPAL ……..…..…..... 58
ii.iv O Início das Avaliações Institucionais e a Atualidade ……....….… 64

CAPÍTULO II - O Ensino do Jornalismo em Portugal ……..……..... 68

2.1 História e Evolução ……..……...…….…… 71
2.2 Grades Curriculares ...…...…….…….……. 84
i. O Lugar das Monografias/Trabalhos de Final de curso …….……...… 96
2.3 Universidades Portuguesas Estudadas ……...……..…. 103
i. Universidade Fernando Pessoa ……...…….……..…… 103
ii. Universidade do Algarve ….……..…..… 116

CAPÍTULO III - O Ensino do Jornalismo no Brasil ……...……. 128

3.1 História e Evolução ……...…….… 133
3.2 Grades Curriculares ……...……...…….……..…… 141
i. O TCC no Ensino do Jornalismo no Brasil ……..……...…. 155
3.3 Universidades Brasileiras Estudadas ……..……..…..… 161
i. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul …..……...… 172
ii. Universidade Federal do Rio Grande do Sul …….……..… 184

CAPÍTULO IV – A Pesquisa na Graduação em Jornalismo em Portugal e Brasil …… 194

4.1 Metodologia ……..……..... 196
i. Definições Conceituais e o Preparo para a Investigação …….……..… 197
ii. Trajeto Percorrido …….……..…..… 204
4.2 Grades Curriculares e as Disciplinas de Pesquisa ……...……... 211
i. O Espaço da Pesquisa nas Grades ……..……..…..…. 226
4.3 Dados sobre Número de Formandos e a Produção da Pesquisa …… 243
4.4 Inventariação Temática ……...…...…..... 252

4.5 Tipos de Pesquisa Utilizados ……...… 265
4.6 A Opção pelas Metodologias e Métodos ……..……...…..… 268
4.7 A Orientação da Pesquisa ……...…...…… 276
i. A Orientação sob a Perspectiva dos Alunos …….…….…... 293
4.8 A Realização da Pesquisa ……..……...…..……. 300
4.9 O Texto Científico ……...…..…..… 311
4.10 As Bancas ou Júris ……..……...…. 319
4.11 Expectativas dos Alunos na Continuidade da Pesquisa ……..…..…… 329
4.12 A Realidade do Ensino na Visão de Especialistas: Entrevistas com Professores Salvato Trigo e Eduardo Meditsch ..……....…… 335

CONCLUSÃO …….…….…… 350

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……..…… 363

APÊNDICES …….……..…. 395
APÊNDICE I – Inquérito Aplicado em Discentes das IES …….…..…… 396
APÊNDICE II – Guia de Perguntas aos Discentes …….…..…… 400
APÊNDICE III – Guia de Perguntas aos Coordenadores ..……...…… 401
APÊNDICE IV – Guia de Perguntas Docentes …….…...…… 402
APÊNDICE V – Entrevistas Discentes ……..…….…..……. 405
APÊNDICE VI – Entrevistas Docentes ……..….…….…… 442
APÊNDICE VII – Entrevista Professora Sandra Tuna …….…… 469
APÊNDICE VIII – Entrevista Professora Ivone Cassol …….….. 477
APÊNDICE IX – Entrevista Professora Thais Furtado …….… 482
APÊNDICE X – Entrevista Professor Bruno Silva …….……..… 486
APÊNDICE XI – Entrevista Professor Salvato Trigo ……..... 490
APÊNDICE XII - Entrevista Professor Eduardo Meditsch …….….. 506

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Plano de Estudos da Licenciatura dm Comunicação Social em 1979/1980 – Universidade Nova de Lisboa ……...…….….. 86

Figura II: Matriz Curricular Escola de Jornalismo Cásper Libero no ano de 1947 …… 142

Figura III: Universidades no Rio Grande do Sul em 1995 ..…….…… 166

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Oferta de cursos superiores em Portugal no ano 1999/2000 ……... 42

Tabela II: Lista das instituições cadastradas com Cursos de Comunicação de Portugal – DGES agosto/2019 ……...…… 47

Tabela III: Cursos de Jornalismo em funcionamento no Brasil até 1960 …….... 58

Tabela IV: Cursos instalados na área de Jornalismo no Brasil: entre 1961 e 1979 ……...…..…… 62

Tabela V: Quadro da oferta em cursos de Comunicação e Jornalismo no Ensino Superior em Portugal em 2019/2020 ……...……..…… 75

Tabela VI: Quadro com números de cursos em Comunicação e Jornalismo no Ensino Superior ofertados em Portugal em 2019/2020 …..…….....….…… 82

Tabela VII: Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Comunicação da UNL em 2009/2010 ……..... 87

Tabela VIII: Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Comunicação da UNL em 2019/2020 ……..…..……..…..…. 89

Tabela IX: Oferta das Disciplinas de Metodologia e Projetos de Graduação no ano letivo 2017/2018 ……...…...…… 98

Tabela X: Plano de Estudos UFP autorizado pela Portaria nº 909/90 …...….... 104

Tabela XI: Plano de Estudos UFP alterado pela Portaria nº 618/2001 …… 106

Tabela XII: Plano de Estudos UFP alterado pela Portaria nº 147/2002 …….... 108

Tabela XIII: Plano de Estudos UFP alterado pelo Despacho nº18 077/2006... 111

Tabela XIV: Plano de Estudos UFP alterado pelo Despacho nº12238/2013.... 114

Tabela XV: Plano de Estudos UAlg autorizado pela Deliberação nº SU-1/95……...…… 118

Tabela XVI: Plano de Estudos UAlg alterado pela Deliberação nº 591/2000.. 119

Tabela XVII: Plano de Estudos UAlg alterado pela Deliberação n.º 1452-B/2007……..…….…. 121

Tabela XVIII: Plano de Estudos UAlg alterado pelo Despacho nº 6643/2010..123

Tabela XIX: Plano de Estudos UAlg alterado no Aviso nº 6589/2015 ……..... 124

Tabela XX: Matriz Curricular Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília após implantação do primeiro currículo mínimo de Jornalismo ……. 145

Tabela XXI: Matriz Curricular ECA-USP com base na Resolução 02/84, aplicada no curso noturno em 1993 …….…….…… 147

Tabela XXII: Matriz Curricular da Universidade Federal de Santa Maria de 2006……... 151

Tabela XXIII: Matriz Curricular da Faculdade Cásper Libero em 2020……... 153

Tabela XXIV: Disciplinas de Metodologia e TCC nos currículos aplicados em 2020 no RS ……...… 158

Tabela XXV: Relação Habitantes x IES – Estados mais populosos Brasil ..… 164

Tabela XXVI: Quadro da oferta em cursos de graduação e pós-graduação em Jornalismo e Comunicação em 2019 no RS ……..…….. 168

Tabela XXVII: Comparativo Demográfico e de IES com Cursos de Comunicação / Jornalismo em Portugal e RS …….…..…… 169

Tabela XXVIII: Comparativo Faixa Etária Portugal e RS ……....…….. 170

Tabela XXIX: Matriz Curricular da PUCRS em 1952 …….…… 173

Tabela XXX: Matriz Curricular da PUCRS em 1964 …….…….... 174

Tabela XXXI: Matriz Curricular da PUCRS em 2004 …….……...… 176

Tabela XXXII: Matriz Curricular da PUCRS em 2016 ……...… 179

Tabela XXXIII: Matriz Curricular da PUCRS em 2020 …….…….…...…. 182

Tabela XXXIV: Matriz Curricular da UFRGS em 2016 …….…… 187

Tabela XXXV: Matriz Curricular da UFRGS em 2018 ……..……..… 189

Tabela XXXVI: Quadro comparativo das IES: Carga Horária X Créditos …. 213

Tabela XXXVII: Disciplinas de 1º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 ……..……...…… 214

Tabela XXXVIII: Disciplinas de 2º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 …… 216

Tabela XXXIX: Disciplinas de 3º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 …… 217

Tabela XL: Disciplinas de 4º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 ……..…...…… 219

Tabela XLI: Disciplinas de 5º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 ……..... 220

Tabela XLII: Disciplinas de 6º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 ……..….. 221

Tabela XLIII: Disciplinas de 7º Semestre PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 ……..……... 223

Tabela XLIV: Disciplinas de 8º Semestre PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018 …….…….……...… 223

Tabela XLV: Disciplinas da área de pesquisa nas universidades pesquisadas no ano de 2018 …….. 228

Tabela XLVI: Tema do Projeto ou Trabalho …….…….. 263

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Oferta dos Cursos por Tipo e Distritos – Dados DGES Agosto de 2019…… 50

Gráfico II: Oferta formativa na área de Jornalismo – 1º Ciclo em Portugal no ano letivo 2017/2018 ……..……...…… 100

Gráfico III: Distribuição da População Brasileira em 2019 – estimativa IBGE …… 163

Gráfico IV: Distribuição das IES por região - dados e-MEC ……..…… 163

Gráfico V: Total IES Brasil por natureza pública x privada ……..……..… 164

Gráfico VI: Cursos de graduação Jornalismo no Brasil x Rio Grande do Sul – e-MEC 2019 ……..….... 167

Gráfico VII: Demografia por Faixa Etária - Portugal e RS ……..... 171

Gráfico VIII: Número de Formandos na Graduação em 2018 (RS) e 2017/2018 (PT) …… 244

Gráfico IX: Pesquisas realizadas em 2018 (RS) e 2017/2018 (PT) ……..… 246

Gráfico X: Pesquisas realizadas em 2018/2 (RS) e 2017/2018 (PT) …….. 247

Gráfico XI: Pesquisa por Gênero nas IES: Jornalismo x Outros em 2017/2018 (UFP), 2018/2019 (UAlg) e 2018/2 (RS) ……...…….. 248

Gráfico XII: Inquéritos realizados para a investigação …….……...… 249

Gráfico XIII: Faixa Etária dos Inqueridos ……..…….....……... 250

Gráfico XIV: Entrevistados por Gênero e Ocupação ……...…… 251

Gráfico XV: Motivação para a Pesquisa …….…….…… 253

Gráfico XVI: Mídias que serviram de objeto de estudo nas pesquisas …… 256

Gráfico XVII: Áreas de pesquisa …….…… 258

Gráfico XVIII: Temáticas das pesquisas ……. 259

Gráfico XIX: Áreas de Conhecimento ……. 261

Gráfico XX: Tipos de Pesquisa ……. 266

Gráfico XXI: Métodos Utilizados ……. 270

Gráfico XXII: Opção pela Metodologia Utilizada ……. 273

Gráfico XXIII: Escolha do Orientador ……. 286

Gráfico XXIV: Elaboração do Sumário Inicial ……. 288

Gráfico XXV: Contatos com o Orientador ……. 292

Gráfico XXVI: Opção de Autores da Revisão da Literatura ……. 302

Gráfico XXVII: Materiais Usados na Revisão de Literatura ……. 303

Gráfico XXVIII: Dificuldades Encontradas na Revisão da Literatura …… 305

Gráfico XXIX: Expectativas e Posicionamento em Relação ao Júri/Banca..325

Gráfico XXX: Opinião dos inqueridos sobre projeto/TCC ……. 330

Gráfico XXXI: Expectativas com a Finalização da Pesquisa ……. 332

LISTA DE ABREVIATURAS

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ABI - Associação Brasileira de Imprensa

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AEES - Área Europeia de Ensino Superior

AI5 - Ato Institucional nº 5

AJHLP - Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto

ALAIC - Associação Latino-Americana dos Pesquisadores em Comunicação

ARI - Associação Riograndense de Imprensa

BR - Brasil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Comunidade Europeia

CES - Câmara de Educação Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CIESPAL - Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina / Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina

CIML - Centro de Investigação de Media e Jornalismo

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretriz Curricular Nacional

DGES - Direção-Geral de Ensino Superior

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

EAD - Ensino a Distância

ECA-USP Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

ECTS - European Credit Transfer Scale

e-MEC - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

ESEC - Escola Superior de Educação e Comunicação

ESEF - Escola Superior de Educação de Faro

ESJ - Escola Superior de Jornalismo

ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing

FABICO - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação

FADERGS - Centro Universitário FADERGS

FAMECOS - Faculdade dos Meios de Comunicação Social / Escola de Comunicação, Artes e Design

FEEVALE - Universidade Feevale

FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FLUC - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FNPJ - Nacional de Professores de Jornalismo

FSG - Centro Universitário da Serra Gaúcha

IES - Instituições de Ensino Superior

INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

IPA - Centro Universitário Metodista

ISCIE - Instituto Superior de Ciências da Informação e da Empresa

ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OberCom - Observatório de Comunicação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPG - Programa de Pós-graduação

ProUni - Programa Universitário para Todos

PT - Portugal

PUCRJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RS - Rio Grande do Sul

SBPJor - Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SOPCOM - Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação

STF - Superior Tribunal Federal

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UAlg - Universidade do Algarve

UBEA - União Brasileira de Educação e Assistência

UC - Unidades Curriculares

UCPEL - Universidade Católica de Pelotas

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UDF - Universidade do Distrito Federal

UE – União Europeia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFN - Universidade Franciscana

UFP - Universidade Fernando Pessoa

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UMESP - Universidade Metodista de São Paulo

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta

UNIFIN - Faculdade São Francisco de Assis

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa

UNIRITTER - Centro Universitário Ritter dos Reis

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari

UNL - Universidade Nova de Lisboa

UPF - Universidade de Passo Fundo

URCAMP - Centro Universitário da Região da Campanha

INTRODUÇÃO

As obras sobre produção científica e metodologia de pesquisa existentes mostram a preocupação de autores sobre o fazer e a estruturação dos trabalhos científicos. Na década de 1970, Umberto Eco já apontava, em seu livro "Como se Faz uma Tese", os passos fundamentais para a realização e apresentação de um estudo (Eco, 1995). Desde a publicação pelo professor da Universidade de Bolonha, muito se investigou e discutiu sobre as questões, relacionadas à metodologia de pesquisa, referenciação, estruturação dos trabalhos, métodos e suas aplicações empíricas, mas muitos questionamentos sobre estes processos permanecem em aberto. Por este motivo, entende-se necessário compreender a construção e avanço das pesquisas, partindo de uma caminhada histórica e do saber acumulado (Bachelard, 1977).

À estas questões, somam-se os temores, causados pela inexperiência, nos casos dos que estão sendo iniciados no fazer científico. Assim, esta tese propõe apresentar um cenário das pesquisas, realizadas pelos alunos na finalização da licenciatura em Ciências da Comunicação e do bacharelado em Jornalismo, respectivamente, em Portugal e Brasil.

A trajetória de 17 anos na docência dos cursos de Comunicação Social, no Brasil, permite à pesquisadora verificar que, muitas vezes, o saber acumulado é considerado como um limitador, que leva os alunos a buscar objetos já estudados e métodos amplamente aplicados, para realizar seus *Projetos* e *Trabalhos de Conclusão de Curso*. Entende-se necessário um movimento de adequação entre a pesquisa teórica e empírica (Giard, 1994), numa busca pelo aprimoramento de caminhos que podem levar à construção de conhecimento, ao longo da investigação.

Na realização da pesquisa, é necessário "investir em planejamento, construção e realização de sucessivas aproximações ao concreto empírico, a partir de várias angulações possíveis" (Bonin, 2008, p. 125). A validação destes encaminhamentos, compreendidos aqui por uma pesquisa exploratória, tem como objetivo possibilitar a vivência e experimentação de mapeamentos necessários à lógica do objeto empírico.

Braga (2011) destaca que os elementos da investigação se apoiam e se cobram. Num primeiro momento, reflete sobre a construção e problematização do objeto; sua fundamentação teórica; e, por fim, sobre a necessidade de ida à realidade para sua observação. Ao colocar estes encaminhamentos para a investigação, o autor concorda com a necessária adaptação das metodologias ao objeto empírico, o que pode gerar dificuldades na iniciação científica, realizada nas graduações. "(…) Diferentes pesquisas solicitam diferentes aproximações, conforme suas perguntas e objetos; e mesmo táticas metodológicas comprovadas e pertinentes devem ser ajustadas a características concretas do objeto e ao desenho específico da investigação (…)" (Braga, 2011, p. 3).

O resultado da construção da pesquisa teórica e empírica, do encaminhamento dos avanços da investigação, dos ajustes de caminhos, possibilitará a elaboração de formulações teóricas, experiência fundamental para o bom pesquisador (Braga, 2011). É partindo destas considerações, que se faz necessário analisar como se dá a produção científica nas graduações e de que forma é possível buscar soluções para os problemas com os quais os estudantes se deparam na realização de seus trabalhos de conclusão de curso.

As dificuldades nas escolhas dos caminhos de estruturação da pesquisa, a partir da ideia e/ou objeto de estudo, são observadas na orientação de pesquisadores iniciantes, tornando-se de imediato o primeiro obstáculo na pesquisa acadêmica, no que se refere ao seu encaminhamento e desenvolvimento de projetos.

Muitos discentes buscam temáticas ou objetos de estudo já explorados e que parecem menos complexos, possibilitando aplicação de métodos conhecidos de

pesquisa. Outros, por influência dos professores, realizam investigações que não instigam seu interesse. Para além destas questões, coloca-se o desconhecimento da referenciação teórica a ser utilizada, que frequentemente é descoberta após as reuniões iniciais com os orientadores.

Como resultado destas complexidades, encontram-se pesquisas que, muitas vezes, não possuem uma harmonia em suas partes, por falta de aprofundamento teórico ou empírico. Capítulos teóricos, desvinculados da prática do pesquisador, resultam na falta de interação entre os elementos da pesquisa, entre outros problemas.

Através da observação direta, a pesquisadora percebeu que os orientandos e arguidos em bancas de *TCC*s buscavam uma adequação de seus objetos de estudo a um formato metodológico, previsto nos referenciais teóricos já existentes, sem compreender que havia outras possibilidades de encaminhamentos diferenciados e de uma "receita" própria para suas investigações.

Outras percepções eram a da falta de entendimento dos textos científicos, utilizados no referencial bibliográfico, e desconhecimento das obras sobre as temáticas pesquisadas.

Colocam-se, assim, questões que perpassam a realização desta investigação: Como os cursos tem preparado os estudantes para a pesquisa científica? As grades curriculares possibilitam um conhecimento teórico e metodológico para a realização da investigação? De que forma ocorre a escolha das temáticas pelos alunos? Quais os fatores pessoais que influenciam na realização do *TCC*? Há uma compreensão do papel do orientador? Como o professor influencia o aluno? Quais as complexidades que os discentes encontram na interpretação e produção de textos científicos e porque existem tais dificuldades? Como é possível auxiliar os iniciantes na estruturação dos vários elementos teóricos, metodológicos e o objeto da investigação de modo a garantir a harmonia dos mesmos e os melhores resultados, pretendidos nos trabalhos finais?

Coloca-se como uma das hipóteses para as dificuldades observadas e questões elencadas, que o distanciamento da teoria e prática, observado na formação superior, é um dos elementos que colaboram para esta complexidade.

Além da necessidade de promover um pensamento crítico sobre o fazer, a falta de espaço para a compreensão e realização de pesquisa nas estruturas curriculares também dificulta a tarefa dos finalistas dos cursos, por não ser fomentada a investigação ao longo da trajetória acadêmica.

Não menos importante, é a hipótese de que o ensino do Jornalismo ainda é muito recente sob a ótica da história, comparado a outras ciências, apoiado ainda nas bases metodológicas das Ciências Sociais e Humanas, o que obriga o estudante a compreender questões teóricas que vão para além da Comunicação e, muitas vezes, de interpretação problemática para os pesquisadores.

Por ser esta uma temática que sempre causou inquietude naquela que era considerada uma das atividades de maior satisfação para a pesquisadora, a orientação de *TCC*s, a escolha do objeto para a investigação durante o Doutoramento em Ciências da Informação, especialidade Jornalismo e Estudos Mediáticos, era muito clara.

O plano de intenções, apresentado em 2017, previa a realização dos levantamentos propostos: a evolução do ensino, a apresentação do cenário da produção científica, a busca de soluções para os desconfortos dos estudantes na realização dos trabalhos finais de curso em Portugal e no Brasil.

A abordagem no que se refere à situação de ambos os países também é considerada de extrema relevância, tendo em vista o reconhecimento de um grande número de autores brasileiros e portugueses na área da Comunicação Social, o que pode ser observado através da utilização dos mesmos como base referencial para os *TCC*s, ao longo da trajetória docente. Este fator está aliado, atualmente, ao grande intercâmbio de alunos entre os dois países, muito em função do uso comum da língua portuguesa e ao número de convênios, realizados pelos seus governos, nos últimos anos.

De modo a compreender esta realidade, esta investigação apresenta o cenário das pesquisas nos dois países, que possuem diferentes cenários. Em Portugal, a legislação, que tem como base o Processo de Bolonha, documento assinado em 1999 que estabeleceu regras de ensino comuns a 29 países europeus, não prevê a obrigatoriedade de produção científica no 1º ciclo, a graduação. As investigações ocorrem ao longo do 2º e 3º ciclo.

A normativa brasileira prevê a obrigatoriedade de realização de projeto ou monografia desde o ano de 1984, quando a maior parte das instituições de ensino superior (IES) adotou a prática do *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC), pela impossibilidade de criação de laboratórios de ensino, compatíveis com as determinações das resoluções, e por ter o formato de prática da pesquisa, estabelecida nos Programas de Pós-Graduação (PPG).

Verificadas e compreendidas as diferenças, uma pesquisa exploratória nas IES portuguesas permitiu a descoberta de quais poderiam ser os objetos de estudo da investigação. Entre as licenciaturas do país, somente duas possuíam, no ano de 2017, produção científica, nomeadamente Universidade Fernando Pessoa (UFP), no Porto, e Universidade do Algarve (UAlg), no Faro, com suas devidas particularidades.

A representação de uma instituição privada e outra pública levou a pesquisadora a escolher objetos de estudo com os mesmos parâmetros no Brasil. A escolha pelo Rio Grande do Sul ocorreu por ser um estado com dimensões populacionais e geográficas, semelhantes a Portugal, além de ser seu local de residência até a mudança para Portugal.

O critério seguinte para a escolha foi a representatividade das universidades, as mais antigas do estado, localizadas na cidade de Porto Alegre. Optou-se, então, pela realização da pesquisa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), privada, e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pública.

Definidas as quatro universidades que serviriam de objeto de estudo, foi solicitada autorização de pesquisa para as IES e definiu-se um cronograma para a

investigação. O espaço temporal deveria abranger o período do Doutoramento, possibilitando o tempo necessário para a escrita da tese. Assim, os inquéritos foram produzidos e realizados entre maio e dezembro de 2018, à exceção da UAlg, onde foi necessário deslocamento em maio de 2019, pois o encerramento das atividades letivas, que necessitavam de acompanhamento na cidade do Porto impossibilitou a viagem ao Faro no ano em que ocorreram as demais pesquisas.

As entrevistas com discentes foram realizadas em paralelo à execução dos inquéritos e com os docentes ocorreram entre janeiro e julho de 2019. Todas as informações, obtidas e divulgadas na tese, através destes métodos, devem ser compreendidas neste período. Todos os inquéritos respondidos por alunos que estavam matriculados em *Projeto de Graduação* (UFP), *Trabalho de Projeto* (UAlg) e *TCC* (PUCRS e UFRGS), no momento da realização, foram utilizados na pesquisa.

Os participantes foram comunicados que poderiam desistir de participar da investigação a qualquer momento. As entrevistas, realizadas com alunos e professores, podem ser lidas na íntegra nos apêndices da tese, mantendo, quando é o caso, o seu anonimato.

Assim, a tese, intitulada *"Pesquisa sobre Jornalismo na Graduação: inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS)"*, tem como objetivo principal *c*ontribuir para a análise crítica dos encaminhamentos processuais e metodológicos, realizados pelos alunos que iniciam nas pesquisas, desenvolvidas para a produção dos trabalhos de conclusão de curso em universidades portuguesas e brasileiras, buscando soluções para a superação dos problemas, sentidos pelos estudantes na elaboração de seus projetos.

Os objetivos específicos desta investigação são:

a) Apresentar o desenvolvimento histórico e curricular dos cursos de Ciências da Comunicação/Jornalismo, bem como o espaço da pesquisa nas matrizes curriculares atualmente implementadas;

b) Identificar as similaridades e diferenciações no que se refere às normativas curriculares e práticas de pesquisa entre os dois países;

c) Verificar o cenário atual das investigações através do levantamento das monografias, realizadas em um ano letivo em universidades em Portugal e Brasil;

d) Classificar, através de inventariação, as temáticas e categorizações metodológicas, utilizadas em *projeto/TCC*, realizados pelos alunos da graduação em Ciências da Comunicação/Jornalismo;

e) Detectar e listar as dificuldades na realização e encaminhamento das pesquisas na graduação, junto a alunos e professores de cursos de Ciências da Comunicação/Jornalismo em Portugal e Brasil;

f) Constatar e descrever os tensionamentos teóricos e metodológicos em relação ao uso de referencial teórico e metodologias de pesquisa;

g) Compreender as influências que se colocam, quando da escolha dos encaminhamentos da pesquisa, no que se refere aos enquadramentos metodológicos e bibliografia, assim como os aspectos da orientação;

h) Identificar possibilidades de soluções para a superação dos problemas, verificados junto aos alunos, através da audição de professores orientadores e especialistas em educação;

i) Promover e/ou sugerir possibilidades de encaminhamento e estruturação dos vários elementos necessários para a realização de uma pesquisa - teoria, metodologia e prática.

De modo a alcançar estes objetivos, optou-se pela utilização de um conjunto de diferentes métodos na composição da metodologia da pesquisa.

Inicialmente, foi realizada uma investigação exploratória sobre a realidade portuguesa. Apesar de conhecer o ensino do Jornalismo no Brasil, a pesquisadora ignorava, as particularidades do processo de produção científica da graduação em Portugal. Neste momento, para além da busca em referencial teórico existente, foram realizadas análises dos documentos das IES nos sites da Direção Geral de Ensino Superior - DGES e das universidades.

Como ocorre nas pesquisas com este design, o objetivo era identificar, localizar e selecionar os cursos que poderiam servir de objeto de estudo na investigação pretendida (Sousa, 2006a, p. 677, Freixo, 2018, p. 300). Como resultado, conclui-se que, atualmente, somente as duas instituições, que serão apresentadas, mantêm produção científica no 1º ciclo.

Paralelamente aos seminários do Doutoramento, iniciou-se a revisão do estado da arte sobre as temáticas que seriam abordadas ao longo da tese. O objetivo foi resgatar o que já foi publicado por outros autores a respeito do objeto de estudo. Investigou-se como o próprio Jornalismo se desenvolveu, a necessidade do ensino na área, a evolução das instituições de ensino, o histórico que perpassou os cursos de Ciências da Comunicação/Jornalismo e a pesquisa e produção monográfica em Portugal e Brasil.

Nesta primeira parte da investigação, foram revisitados os autores com a intencionalidade de realizar uma "compilação", como coloca Eco (1995, pp.2-3), de modo a detectar o que se pesquisou sobre o tema na literatura existente e que se encontrava "disperso em outros textos". Assim, a releitura e reorganização dos estudos estão expostos de uma forma original, a partir da ótica de estudo, proposta na pesquisa, procurando garantir não apenas um panorama do que já foi realizado por outros pesquisadores, mas também uma harmonização de suas pesquisas com o tema abordado nesta tese.

Os documentos institucionais, referentes às disciplinas de preparação para pesquisa e formulação de trabalhos científicos também foram analisados e são apresentados como base para a análise, executada nas duas partes, de pesquisa teórica e empírica da tese. Através destes, é possível não só compreender como as universidades encaminham os procedimentos, como perceber a evolução das grades curriculares ou planos de estudos, como chamados em Brasil e Portugal, e o espaço que a produção científica ocupa. Nomeadamente, foram utilizadas as portarias de autorização dos cursos, estruturas curriculares, manuais ou orientações para produção de trabalho científico, projetos pedagógicos, resoluções das IES e programas das disciplinas.

Com base nesta revisão, compreendeu-se a necessidade da aplicação de pesquisa quantitativa e qualitativa, de modo associado, a fim de obter os dados que eram necessários. A aplicação de inquérito foi definida como essencial para a obtenção de dados quantitativos. O questionário foi organizado com o objetivo de verificar a processualidade de todas as fases de um trabalho científico, determinadas pelos autores, utilizados no estado da arte, permitindo assim manipular as variáveis, encontrando semelhanças e diferenças entre os resultados obtidos (Eco, 1995; Gil, 2002; Barros & Junqueira, 2005; Sousa, 2006a; Prodanov & Freitas, 2013; Freixo, 2018).

O propósito da pesquisadora era entregar, pessoalmente, os inquéritos aos alunos, mas devido à impossibilidade de ocorrer tal intervenção com todos os estudantes brasileiros, a pesquisa foi realizada via Google Doc naquele país.

Apesar do questionário trazer questões subjetivas, que possibilitavam a livre manifestação dos inqueridos, também se optou pelas entrevistas, a partir da necessidade de análise qualitativa. Discentes e docentes foram ouvidos, num total de 31 e 6 respectivamente, de modo anônimo, para compreender suas percepções sobre o processo de produção científica. Também foram entrevistados os coordenadores da UFP e UFRGS, bem como os representantes, apontados pelas IES na UAlg e PUCRS, objetivando conhecer detalhes dos procedimentos normativos, adotados em *projeto/TCC.*

A reorganização do estado da arte, somada ao conjunto de métodos da investigação, possibilita uma pesquisa inédita sobre o cenário atual da produção científica no corpus estudado. Além disso, ela também proporciona uma nova maneira de entender algumas das questões que já foram abordadas em outros trabalhos, através de uma investigação empírica que avança na produção de conhecimento, principal objetivo da ciência.

Na revisão bibliográfica realizada, assim como ao longo da vida acadêmica, não foram encontrados autores que abordassem, diretamente, este objeto da forma como aqui se apresenta. Por este motivo, entende-se esta tese como original e que lança luz sobre o desenvolvimento da pesquisa científica na graduação.

A tese está estruturada em duas partes, divididas em quatro capítulos. Na primeira parte, composta dos capítulos 1 a 3, coloca-se uma revisão histórica e das normativas, a partir do estado da arte, sobre o Jornalismo como profissão e o seu ensino. Após a pesquisa teórica, a segunda parte apresenta a investigação, realizada pela autora nas IES de Portugal e Brasil, contemplando análise de documentos, inquéritos e entrevistas sob as perspectivas quantitativa e qualitativa.

Como coloca Sousa (2006a), as proposições metodológicas, que unem a fundamentação teórica com a pesquisa empírica, apontam para a exploração de elementos variados na tentativa de busca por verdades científicas. Assim, as pesquisas quantitativas e qualitativas podem ser descritivas, experimentais e de caráter tésico, utilizando-se de procedimentos diversos, sendo esta a opção para a investigação apresentada.

O primeiro capítulo explicita o cenário histórico mundial do Jornalismo e o início do ensino na área. Segue-se com a apresentação da realidade portuguesa, na qual o desenvolvimento dos cursos superiores é abordado até a implantação do Processo de Bolonha.

Quanto à prática profissional e a graduação no Brasil, o capítulo desenvolve seu histórico até o fim da obrigatoriedade do diploma de bacharel para o exercício da profissão e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Para esta revisão foram utilizadas pesquisas de autores da área de ensino e Jornalismo. Destacam-se as obras de Alejandro Pizarroso Quintero, Aline Strelow, Antonio Hohlfeldt, Asa Briggs e Peter Burke, Carla Baptista, Eduardo Meditsh, João Carlos Correia, Jorge Pedro Sousa, José Manuel Tengarrinha, José Marques de Melo, Manuel Pinto, Marialva Carlos Barbosa, Mário Mesquita e Cristina Pontes, Patrícia Oliveira Teixeira, Paula Melani Rocha, Paulo da Rocha Dias.

O ensino de Ciências da Comunicação em Portugal é tratado no segundo capítulo, que inicia com o resgate da implantação da formação superior no país, de modo generalizado, chegando à atualidade na área estudada. As mudanças normativas e dos planos de ensino, desde a implantação do primeiro curso em 1979, na Universidade Nova de Lisboa, até as consequências da implantação do Processo de Bolonha, são elencadas de modo a compreender os avanços ocorridos.

Atenta-se às duas universidades, objetos de estudo desta tese, a UFP e UAlg, apresentando seus históricos, desenvolvimento dos cursos de Ciências da Comunicação e seus planos curriculares ao longo dos anos. Para a composição deste cenário, foram utilizados documentos legais, publicados no Diário da República e referentes ao Processo de Bolonha, sites das IES, entrevistas realizadas com os representantes da UFP e UAlg, além das obras de autores como Francisco Porto Jr., João Canavilhas, Jorge Pedro Sousa, Lisandra Valquaresma, Mário Mesquita e Cristina Pontes, Mário Pinto, Patrícia Oliveira Teixeira, Paula Melani Rocha, Pedro Coelho, Renato Mendes e Sandra Marinho.

O terceiro capítulo é dedicado ao ensino do Jornalismo no Brasil, onde, novamente, busca-se contextualizar a implantação dos cursos superiores, que ocorre tardiamente no país, de modo generalizado. A pesquisa aborda desde a normatização

das grades curriculares do bacharelado, que inicia ligado ao curso de Filosofia, até a Diretriz Curricular Nacional de 2013.

Contrariamente a Portugal, os documentos de reconhecimento dos cursos não estão disponibilizados de modo detalhado em sites públicos, o que impede uma visão pormenorizada da evolução dos planos e mudanças ocorridas, porém apresentam-se os documentos legais que regulamentaram a graduação ao longo dos anos.

A história e avanços estruturais dos cursos são destacados, principalmente através de documentos, adquiridos nos sites das IES e nos Projetos Pedagógicos de PUCRS e UFRGS. Além dos documentos e sites citados, a construção do contexto é possibilitada pelas pesquisas de Aline Strelow, Antonio Hohlfeldt, Claúdia Jawsnicker, Claúdia Moura, Cristiane Bernardo e Inara Leão, Eduardo Meditsch, Jorge Pedro Sousa, José Braga, José Marques de Melo, Márcia Silva, Maria Elisabete Antonioli, Paula Melani Rocha.

O capítulo final apresenta a pesquisa empírica, realizada para a tese. A metodologia utilizada é explicitada de modo detalhado, a partir das "definições conceituais e o preparo para a investigação" e o "trajeto percorrido" pela autora. Para este referencial, foram importantes as obras de pesquisadores como Ana Lucia Novelli, Antonio Barros e Rogério Junqueira, Antonio Carlos Gil, Howard Becker, Ida Stumpf, Joaquim Gonçalves e Sonia Gonçalves, Jorge Duarte, Jorge Pedro Sousa, Maria Cristina Gobbi, Manuel Freixo, Marina Marconi e Eva Lakatos, Umberto Eco, Vitor Jorge, entre outros.

A partir destas definições, percorre-se um caminho que compreende a preparação ofertada pelos cursos, para a realização da pesquisa pelos discentes, inventariação temática das investigações executadas nas IES nos anos de 2018, tipos e metodologias de pesquisa usadas nas monografias, a orientação, a compreensão e produção do texto científico, os júris/bancas e as expectativas dos alunos. Estes tópicos foram analisados com base nos inquéritos e entrevistas, realizados com discentes e docentes.

O capítulo encerra com a apresentação do olhar de dois professores de extrema relevância para o ensino das Ciências da Comunicação e Jornalismo, em Portugal e no Brasil. O reitor da UFP, professor Doutor Salvato Trigo, aborda as questões do ensino português, como pioneiro na implantação do curso de Jornalismo no país. O professor Doutor Eduardo Meditsch explica a evolução da graduação no Brasil, com suas normas, avanços e perdas nos últimos anos, com o olhar do pesquisador atento à questão há mais de três décadas.

Realizada a investigação e a análise dos dados coletados, é possível auxiliar na busca de soluções para os incômodos, apontados pelos alunos. Destaca-se a necessidade de reflexões sobre como o fazer científico é inserido nos cursos e como suas grades curriculares são formatadas; da possibilidade de trazer para o cotidiano, de modo integrado as práticas profissionais, o olhar teórico-científico nas graduações; de compreender que metodologias e métodos permitem uma nova perspectiva não apenas na pesquisa, mas na vida dos discentes; e da preparação para o uso de uma linguagem formal, para produção escrita e interpretação textual.

Outras considerações foram possibilitadas pela investigação e são apresentadas nas conclusões. Contudo, acredita-se que a principal é a de que a produção científica não pode mais ser vista pelo aluno como um problema a ser resolvido, quando chega ao último semestre da graduação. O fazer científico precisa ser interpretado como parte e resultado da vida acadêmica e do conhecimento adquirido.

Por fim, é necessário destacar alguns termos, utilizados ao longo da tese, que merecem atenção. Em obras de pesquisadores portugueses é comum a expressão “curso de formação superior”, o que vem a ser compreendido também como 1º ciclo ou graduação, com bacharelatos/licenciaturas em Portugal e bacharelados no Brasil, nesta investigação.

Quanto aos planos curriculares, entenda-se como sinônimos: matrizes curriculares, grades curriculares, estruturas curriculares, currículos ou planos de estudos. As disciplinas também são denominadas como atividades acadêmicas e

unidades curriculares. Como é apontado na lista de siglas, ocorre a utilização de UC para unidade curricular, *TCC* para *Trabalho de Conclusão de Curso*, IES para instituição de ensino superior, bem como nas demais situações explicitadas.

Realizada a apresentação da investigação, parte-se agora para os capítulos e a pesquisa executada.

CAPÍTULO I - Jornalismo: História, Evolução e a Implantação dos Cursos Universitários em Portugal e no Brasil

O ensino universitário, voltado para a prática do Jornalismo, é uma consequência dos fatos que transformaram a circulação das notícias ao longo dos anos. Fazer Jornalismo é contar histórias, o que, durante muitos séculos, foi uma atividade vinculada aos escritores e historiadores. Mas com a evolução dos impressos, a industrialização dos jornais e a definição de normas para a produção das notícias, tornou-se necessária uma melhor preparação para aqueles que desejavam assumir a profissão de jornalistas.

Neste capítulo inicial, apresentar-se-á o estado da arte sobre o princípio do Jornalismo e de seu ensino no mundo. Mas, por tratar-se de uma pesquisa que tem Portugal e Brasil como objetos de estudo, estão enfatizados aspectos referentes a estes países. O objetivo é mostrar, de forma sintetizada, o contexto em que se desenvolveu o Jornalismo, sua evolução e como ocorreu o início do ensino, de modo a compreender as bases da problemática abordada nesta pesquisa. Como registra Hohlfeldt (2011, pp.42-43),

> Uma primeira observação, portanto, que quero fazer é que, se de modo geral, a pesquisa implica uma grande articulação coletiva que ultrapassa tempo e espaço, muito mais na pesquisa histórica isso se torna necessário. Os pesquisadores norte-americanos, seguindo a bela lição de Aristóteles, que sempre se referia à necessidade de se conhecer as causas, as "coisas primeiras", em todo e qualquer paper que apresentam, têm o saudável hábito de, primeiro, revisarem o que chamamos de estado da arte daquele campo de pesquisa. Isso é fundamental para sabermos onde nos encontramos, de onde vamos sair e, assim, melhor esboçar onde queremos chegar. Se chegaremos ou não, evidentemente, é outra questão.

Como referencial teórico para este enfoque, foram utilizadas as pesquisas e obras de Alejandro Pizarroso Quintero (1994), Mário Mesquita e Cristina Ponte (1996/1997), José Manuel Tengarrinha (1965, 1989, 2013), José Marques de Melo (1998 e 2004), João Carlos Correia (1998 e 2008), Eduardo Meditsch (1997,1999, 2004, 2007, 2012, 2014, 2015, 2018 e 2020), Manuel Pinto (2004), Jorge Pedro Sousa (2006, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2013), Asa Briggs e Peter Burke (2006), Fernando Correia e Carla Baptista (2007), Antonio Hohlfeldt e Aline Strelow (2008), Marialva Carlos Barbosa (2008), Paula Melani Rocha e Jorge Pedro Sousa (2008), Patrícia Oliveira Teixeira (2009/2010 e 2013), Antonio Hohlfeldt (2011), Paulo da Rocha Dias (2018), entre tantas outras.

1.1 **Histórico do Jornalismo Mundial**

Sob a abordagem de que o Jornalismo é uma representação discursiva da vida humana (Sousa, 2008a, p.13), é possível afirmar que seu início se deu ainda no mundo antigo, num tempo em que as pinturas e a oralidade eram a base para a transmissão de informações ou da memória das sociedades. Ao contrário do que acontece hoje, era uma ideia que não contemplava a perspetiva de Jornalismo como forma de conhecimento (Meditsch, 2008, p.7), ligada ao método científico, que tem como ideal a produção de uma verdade, mas uma reprodução da realidade de modo diferenciado, através da linguagem, como se observa nos estudos em Comunicação, realizados a partir do século XX.

Fala-se, assim, de relatos das histórias, o que relaciona a evolução do Jornalismo diretamente à Literatura e à História. A Literatura foi a responsável por desenvolver a linguagem que serviu de base para a redação de notícias, enquanto os historiadores-cronistas foram os precursores da profissão de jornalista, ao se ocupar com a disseminação dos fatos cotidianos. A esta altura, ainda na Grécia Antiga, muitos poetas começaram “a obra de historiar, na qual a história é notícia” (Pizarroso Quintero, 1994, p. 18). Sousa (2008a, p.21) entende, também, que as *Actas Diurnas*, difundidas no

Império Romano, eram uma espécie de jornais com regularidade de divulgação, corpo de escribas, difusão de informação, entre outras características que se encontram no atual Jornalismo.

A disseminação dos acontecimentos sob a forma de notícia atenua-se com a queda de Roma (Sousa, 2008a). A Europa Ocidental passou por um período de obscurantismo que se manteve durante a Idade Média, onde as informações eram repassadas oralmente ou através de crônicas, cartas e relatos de viagens, facilitadas pela chegada do papel e sua consequente popularização (Pizarroso Quintero, 1994). Durante este período, a China manteve um meio de divulgação oficial que terá sobrevivido entre os anos de 618 e 1911 e que trazia respostas do imperador às questões levantadas pela população (Sousa, 2008a, p.24). O país teve seu primeiro livro impresso conhecido em 688 e registra a invenção do tipo móvel em 1040 (Briggs & Burke, 2006, p.330).

No ocidente, a prensa de Johann Gutenberg, de Mainz, Alemanha, tem importância central para a cultura escrita (Sousa, 2008a, p.28). Criada provavelmente em 1450 (Briggs & Burke, 2006, p.24), usava tipos móveis de metal e em 50 anos já estava espalhada por mais de 250 lugares da Europa. A disseminação dos impressos era vista como um problema para escribas, que perdiam sua função de copiar os livros, e para a Igreja e países com monarcas absolutistas, que acreditavam que manter as pessoas na ignorância garantia a manutenção de seus poderes. Pizarroso Quintero (1994, p.30) explica que "a invenção e a rápida difusão na Europa do prelo de caracteres móveis constituiu uma verdadeira revolução", consolidando as línguas nacionais e literaturas, propagando a Reforma Protestante, considerada por alguns autores como elemento decisivo para a modernização da sociedade e sua alfabetização (Sousa, 2013, p.116; Teixeira, 2013, p.75). Assim, o Renascimento ficou marcado, também, por uma série de fenômenos que possibilitaram a propagação dos almanaques, que apresentavam as notícias de maneira simples, tinham conteúdos populares e uma periodicidade definida, características que viriam a ser apropriadas pelos jornais (Sousa, 2008a, p.28).

No século XVII, estava criado o cenário para a disseminação do Jornalismo moderno na Europa. Com a experiência dos fenômenos pré-jornalísticos e a invenção de Gutenberg, houve uma transformação político-econômica na sociedade e a solidificação da rede de ensino, com o aumento da alfabetização (Sousa, 2008a). Os jornais, que inicialmente recebiam o nome de gazeta, nome originário de Veneza, onde os *avisos* eram vendidos pelo valor de uma moeda com esta denominação (Pizarroso Quintero, 1994, p.32), passaram a incluir notícias factuais e de assuntos variados, ter anúncios pagos e periodicidade definida. Devido à política dos monarcas europeus da época, as publicações sofriam com o controle das notícias.

i. O Jornalismo em Portugal

Portugal registrou sua primeira folha noticiosa, ainda manuscrita, em 1588 (Tengarrinha, 2013, p. 29; Pena Rodríguez, 1994, p.351). Mas foi somente a partir do século XVII que foram intensificadas as publicações, muitas incitando o povo contra a monarquia, o que levou a criação da primeira lei da imprensa portuguesa, quando os periódicos passaram a ser submetidos à censura, em 1627. A *Gazeta "da Restauração"* (1641-1647) e o *Mercúrio Português* (1663-1667) são considerados (Tengarrinha, 2013, pp.49-61; Sousa, 2013, pp.15-16; Teixeira, 2013), respectivamente, o primeiro e segundo periódicos do país. Sousa (2013, pp.360-365) entende que o nascimento do Jornalismo português esteve em sintonia com o restante da Europa, seguindo muitas vezes os modelos que já se faziam presentes, por exemplo, na França. Entre outros destaques, observa que "os primeiros periodistas portugueses – isto é, os vários promotores, editores e redatores da *Gazeta* – eram clérigos afetos à causa da restauração da independência" (Sousa, 2013, p.360). Eram tempos em que a família Bragança buscava reconhecimento internacional como mandatária do país, motivo que levou Portugal à guerra com Castela, pela independência de sua governança. Como sofria sanções de D. João IV, por divulgação de notícias que poderiam ser usadas pelos castelhanos durante a batalha, coube à *Gazeta* se ocupar, principalmente, com

informações que vinham de fora do reino, após o ano de 1642, enquanto o *Mercúrio* garantiu a divulgação de fatos locais (Sousa, 2013; Oliveira, 2013; Tengarrinha, 2013).

As ações do ministro Marquês do Pombal, durante o reinado de D. José I, impediram que o Jornalismo mantivesse sua continuidade, ao longo do século XVIII, no entendimento de Pena Rodríguez (1994, p.353):

> A rigorosa vigilância sobre os jornais desde que apareceu a Real Mesa Censória, em 1768, com jurisprudência civil e criminal, fez desaparecer do panorama jornalístico português todas as publicações noticiosas até à invasão francesa, em 1807. Entre 1768 e 1777, não se publicou nenhum jornal.
> O controlo exercido por Marquês do Pombal sobre a informação e a opinião impressa para calar as críticas quanto à sua polémica gestão, favoreceu os títulos de divulgação cultural e entretenimento ou especializados em literatura ou medicina, sob o impulso do enciclopedismo francês.

Tengarrinha (2013, pp. 169-171) esclarece que, em função da grande curiosidade dos portugueses sobre o que acontecia na Europa durante o período das invasões francesas em Portugal, em 1808 muitos periódicos estrangeiros traduzidos passaram a circular no país, como nos casos do *Correio de Londres* e o *Diário do Governo da Corunha*. A família real havia viajado para o Brasil e como forma de instigar a população contra os intrusos, foi permitida uma liberdade momentânea à imprensa (Pena Rodríguez, 1994, p. 354) ocasionando uma eclosão jornalística. Porém, a partir de 1809, esta liberdade é refreada para evitar as críticas ao governo. Num momento em que a população desejava a volta de D. João VI, temia-se a influência que os jornais teriam na opinião de seus leitores. O *Correio Brasiliense*, considerado oficialmente o primeiro impresso brasileiro e que circulava também em Lisboa, é compreendido como um dos principais jornais do período. Redigido por Hipólito José da Costa, era produzido em Londres, defendendo a monarquia constitucional, num regime livre, sem censura (Pena Rodríguez, 1994, pp. 355-356).

O desenvolvimento das publicações foi observado entre 1820 e 1828 em Portugal. A expansão foi resultado da Constituição adotada após a Revolução Liberal do Porto, que entre outros atos, garantiu a liberdade de expressão e de imprensa nos territórios portugueses, ao mesmo tempo que o governo provisório regulava a censura

prévia e criava uma comissão de censores que proibia a publicação de escritos que desrespeitassem a igreja, a monarquia, demais países e os "bons costumes" (Sousa, 2009, p.2) . O movimento acabou por trazer o monarca de volta para Lisboa, em 1821. A situação política do país alternou-se várias vezes até o fim da monarquia. Em 1910, passou pelo absolutismo e o fim da liberdade de imprensa no período de D. Miguel (1828 a 1834), o liberalismo de D. Pedro IV (1834 a 1836), a guerra civil de 1846 e a tendência republicana inspirada na Espanha, a partir dos anos de 1870 (Pizarroso Quintero, 1994).

No que se refere ao desenvolvimento dos jornais, Sousa (2013, pp.20-21) considera o *Diário de Notícias*, inaugurado em 1864 e com publicações regulares em 1865, como o precursor "no caminho da industrialização", tornando-se "um dispositivo de difusão massiva de notícias e outras informações, destinado, principalmente, a produzir lucro através da captação de anúncios publicitários e das vendas". Tengarrinha (1965, p.188) entende que, para além da questão da informação compreensível para qualquer camada da população, seu preço era acessível "a todas as bolsas".

Em 1880, foi constituída a primeira Associação dos Jornalistas e Escritores Portugueses. A denominação, segundo Sousa *et al.* (2010, p.52), "indica a grande identificação entre os que se diziam jornalistas e os escritores". O grupo era formado pela elite, redatores que atuavam como articulistas.

Foi presidida por António Rodrigues Sampaio, do jornal *Revolução de Setembro*. Após realizar poucos projetos, sem angariar profissionais para além de Lisboa e sem uma real ideia de classe, acabou no ano de 1885. Uma organização semelhante foi criada na cidade do Porto, em 1882, com o nome de Associação dos Jornalistas e Homens de Letras do Porto. Apesar de existir até a atualidade, com o passar dos anos tornou-se "essencialmente um grémio mutualista e cultural" (Sousa *et al.*, 2010, p.52). A Associação dos Jornalistas de Lisboa, criada em 1896, viria a ter um papel importante no debate sobre o ensino, graças à sua participação em eventos como o

Congresso Internacional da Imprensa, ocorrido na cidade, em 1898, reunindo 343 jornalistas de 18 países.

Associações e sindicatos foram criados no início do século, mas foram incorporados ao Sindicato Nacional dos Jornalistas, fundado em 1934 e em funcionamento até os dias atuais. Sousa *et al.* (2010, p.55) destaca o ingresso de jovens e com melhor índice de escolaridade, a partir do fim da década de 1950, que não tinham mais a visão do jornalista como "escritor de jornal" ou boêmio, mas que optavam pela profissão.

O século XX continuou politicamente marcado para a imprensa portuguesa. Apesar da instauração da República, em 1910, a partir de 1926 um golpe de estado voltou a decretar a censura prévia, o que somente iria ser alterado com a Revolução dos Cravos e a deposição do regime ditatorial, em 1974.

Uma mudança importante pode ser observada entre os anos de 1958 e 1974 (Sousa *et al.*, 2010, p.435). A partir de 1974, o Jornalismo deixa de ser associado exclusivamente à imprensa e ocorre o reconhecimento dos profissionais de rádio e televisão, que podem então se inscrever no Sindicato. Para além dos estudos no impresso, passam a ser realizados trabalhos com preocupação na linguagem e técnica em radiojornalismo e telejornalismo. Outra preocupação dos estudiosos está relacionada às questões de liberdade de imprensa, o que causou certo tensionamento com as "tentativas de controlo e censura da informação, emanadas do regime ditatorial do Estado Novo" (Sousa *et al.*, 2010, p.436).

A Constituição de 1976 garante, desde então, a liberdade de expressão. Autores como Tengarrinha (1989 e 2013) consideram que houve três períodos na história da imprensa: o antes da censura, o durante e o posterior. Correia & Baptista (2007, pp.22-45) explicam que o tempo de censura, vivido por Portugal, pode ser classificado em diferentes períodos. Entre 1926 e 1933 vigora um decreto que já restringia a divulgação de notícias, mas que não tinha um detalhamento da censura como o que seria colocado na Constituição salazarista.

Entre 1933 e 1956, a situação permaneceu inalterada, com uma clara falta de liberdade de expressão e sem grandes transformações profissionais. A partir de 1956, até 1968, aponta-se para um período fértil, em que "progressivamente se foi verificando uma alteração qualitativa nas formas de conceber e praticar o Jornalismo, com a introdução de inovações no pensar e agir" (Correia & Baptista, 2007, p.23). Essas mudanças seriam implantadas em sua plenitude após o fim da ditadura.

Assim, os autores indicam que a história precisa ser analisada também sob a ótica da perspectiva jornalística, sendo os profissionais testemunhas e atores sociais que possuíam uma autonomia relativa em seus fazeres.

ii. O Jornalismo no Brasil

Na América, Estados Unidos e países hispanos registraram publicações relevantes a partir do século XVIII. No Brasil, a primeira publicação data do século XIX, quando o Jornalismo europeu já entrava em sua maioridade. Os jornais chegaram ao país com séculos de atraso, em função da proibição de tipografia, dos livros e publicações avulsas, pela Corte. A então colônia portuguesa era proibida de ter impressos até o ano de 1808, sendo liberada a circulação de documentos após a chegada da Família Real em seu território (Souza & Silva, 2016; Weber & Sousa, 2020).

Antes de 1808, ocorreram algumas tentativas de instalação de tipografias, mas todas sem êxito. A luta para a utilização do invento de Gutenberg teve vários registros ainda no século XVII, como em Recife, durante a ocupação holandesa, ainda em 1642. Pernambuco assinalou nova tentativa em 1706. A mais relevante aconteceu em 1746 e durou menos de um ano, com o tipógrafo de Lisboa, Antônio Isidoro da Fonseca (Dias, 2018). Apesar de ter conseguido levar o equipamento de Portugal para o Rio de Janeiro, teve o mesmo confiscado pelo Reino, depois de ter iniciado suas atividades.

A chegada de D. João VI ao Rio de Janeiro mudou a situação. Com a presença do rei e a família em suas terras, foram necessárias tipografias para tornar conhecidos os

atos do governo e divulgar as notícias (Souza & Silva, 2016). Em 1808, há o registro dos dois primeiros jornais: o *Correio Braziliense*, fundado em 1º de junho, era redigido em Londres, por Hipólito José da Costa, com caráter doutrinário e propagação de ideias liberais, em uma perspetiva internacional. Natural do estado do Rio Grande do Sul, o advogado formou-se na Universidade de Coimbra e tornou-se diplomata. Perseguido por suas conexões maçônicas, passou a publicar o jornal, durante seu asilo político na Inglaterra, e a distribuí-lo de modo clandestino no Brasil (Barbosa, 2008, p.129; Marques de Melo, 2008, p.296; Rocha & Sousa, 2008, p.29).

A *Gazeta do Rio de Janeiro*, do Frei Tibúrcio José da Rocha, funcionário do Ministério de Relações Exteriores, foi criada em 10 de setembro de 1808. Era informativa e considerada por muitos como a publicação oficial do governo (Dias, 2018; Barbosa, 2008, p.129; Rocha & Sousa, 2008, p.28). Foi o primeiro jornal da colônia, produzido pela Impressão Régia, que chegou nas mesmas caravelas da Família Real. Seu objetivo era divulgar as notícias do reino, dedicando espaço também ao que acontecia em Portugal. Circulou até 1821, quando surgiu, então, o *Diário do Governo*.

Os primeiros anos da imprensa brasileira são relatados como um período do "Jornalismo personalista" pelos historiadores. Enquanto o *Correio* trazia críticas às ações administrativas dos portugueses, a *Gazeta* anunciava as mudanças, proporcionadas pela chegada da família real, destacando-se por informar as ações da monarquia. "Os jornais eram a voz do seu dono" (Dias, 2018, p.22), dando foco aos seus interesses pessoais e sem uma política editorial.

Em função da Revolução Liberal do Porto, em março de 1821, foi instituída a primeira norma que vigorou no país, "abolindo a censura prévia e regulando a liberdade de imprensa", mas com a implantação da censura posteriori (Flores, 2011, p.67) de modo que autores de textos e tipografias, ou na falta de assinatura dos artigos, respondiam a processos jurídicos no caso de publicações que falassem contra a igreja católica, governo, moral e bons costumes. Em 28 de agosto de 1821, D. Pedro I assina aviso no Brasil que reforçava o decreto.

As notícias da Europa e as manifestações de cunho político ganharam repercussão nos jornais no período. A partir de 1827, com o fim das manifestações sobre a independência do país, declarada seis anos antes, as fundações da *Aurora Fluminense* e do *Jornal do Commercio* promoveram a construção de um discurso diferenciado daquele que predominava na época. Barbosa (2008, p.130) explicita que "esses jornais passam a ter na construção de um discurso de cunho político a base de sua produção editorial".

Observa-se que, naquele momento histórico, muitos dos homens que exerciam a prática jornalística no Brasil tinham formação europeia, principalmente ibérica (Dias, 2018, p.23). Barbosa (2008, p.131) considera que "há, portanto, desde os tempos da Colônia, um certo fascínio pelo bacharelismo ilustrado o que, no caso do Jornalismo brasileiro, será fundamental". As universidades de Lisboa e Coimbra eram consideradas destaques nesta formação superior. Normalmente, os jornais apresentavam as ideias de eruditos, médicos, escritores, advogados, teólogos, políticos que se posicionavam a favor ou contra as decisões da monarquia e falavam sobre a liberdade que soprava da França. Dias (2018, p.23) afirma que "a metrópole era Portugal…, o ideário era francês e a dependência econômica era com a Inglaterra".

Por este motivo, apesar da demora na implantação da imprensa no Brasil, em 1828 já surgiam os cursos superiores jurídicos, que preparavam profissionais para a escrita. Os bacharelados habilitavam intelectuais com aulas de retórica e língua pátria. Porém, o texto seguiu literário, sem as características específicas que passaram a ser utilizadas pelo Jornalismo no século seguinte. Quanto às temáticas, mudam da Independência para a necessidade de implantação da República e a abolição da escravatura, na segunda metade do século. Desde então, muitos se utilizavam desta atividade nos jornais para conquistar cargos políticos.

Instaurada e consolidada a independência (1822), em 1870, novos debates passaram a ser foco das atenções da sociedade brasileira. A fundação do Partido Republicano garantiu espaço para este movimento, em novos jornais. A Lei do Ventre

Livre, que tinha como objetivo realizar a transição para o fim da escravatura, no Brasil, foi aprovada em 1871, mas o ideário abolicionista se manteve e foi tema de campanhas de jornalistas da época. Com a aprovação da Lei Áurea, que encerrava a escravidão no país, em 1888, da Proclamação da República, um ano depois, e a implantação de moldes empresariais nos jornais, criou-se o cenário necessário para as "fábricas de notícias" (Barbosa, 2008, p.131). Neste contexto, o trabalho das redações foi alterado, dividindo-se entre as operações técnicas e de redação. Surge também uma nova função que viria para acompanhar os fatos que aconteciam nas ruas: de repórter. Os impressos deixaram de ser vendidos em pequenos estabelecimentos e surgiram os jornaleiros e as bancas de revistas (Rocha & Sousa, 2008, pp.30-31).

A liberdade de expressão e a evolução do Jornalismo tiveram espaço no Brasil entre as décadas de 1890 e 1930. Grandes conglomerados de comunicação foram instalados no país. Foi criada, em 1908, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) que tinha, entre seus objetivos, a instalação de um curso de Jornalismo. Mas a situação política voltou a ser instável. Entre 1925 e 1927, a chamada Coluna Prestes pregou mudanças na República Velha, defendendo direitos sociais, entre eles o do ensino público. Ocorreu então a Revolução de 1930, um movimento armado que teve como consequência a deposição do presidente e a posse de Getúlio Vargas, por meio de movimento militar, como chefe de um governo ditatorial provisório. No dia em que a revolução assumiu o poder, o jornal *A Noite*, que apoiava o opositor a Vargas, foi incendiado (Barbosa, 2008, p.137).

O governo seguiu com problemas ao longo dos anos, em função da falta de apoio dos políticos e fazendeiros do sudeste do país. Em 1937, o presidente derrubou a Constituição e criou o Estado Novo, com o apoio dos militares. Foi suprimida a liberdade partidária e a independência dos poderes, o Congresso Nacional foi fechado, sendo criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que censurava os meios de comunicação.

As empresas se alinharam ao ideário do governo, apresentando-o como uma espécie de "árbitro dos interesses nacionais" (Barbosa, 2008, p.139). Findo o regime de censura, a Constituição de 1946 voltou a garantir a liberdade de expressão. Destaca-se que, ao contrário do que aconteceu em Portugal, com o governo Salazar, Vargas incentivou o ensino durante este período, inclusive universitário, e a criação de sindicatos (Rocha & Sousa, 2008, p.52).

O primeiro curso de Jornalismo foi criado neste contexto político. Em São Paulo, a Escola de Jornalismo Cásper Líbero começou suas atividades em 1947, por iniciativa do proprietário do jornal *A Gazeta*. O empresário faleceu antes da efetivação da escola que facilitava o acesso dos primeiros estudantes à infraestrutura da empresa, mas deixou o desejo de criação do curso e de uma Fundação com seu nome, em testamento (Marques de Melo, 1994; Weber & Sousa, 2020). Outros cursos foram implantados na sequência, em diferentes regiões do Brasil, como abordado, posteriormente, neste capítulo.

Getúlio Vargas voltou à presidência da República pelo voto direto, em 1951. Houve um novo governo tumultuado, com reprovação de militares, e com novas normas legislativas. A administração manteve a pressão que fazia sobre os meios de comunicação. O presidente foi acusado de enviar membros de sua guarda nacional para realizar o atentado contra o seu opositor, o proprietário da *Tribuna da Imprensa* e jornalista Carlos Lacerda, em 1954, ano em que Vargas cometeu suicídio. Durante este período, houve campanhas pró e contra o governo que levaram a diferentes posições da população e tomadas de decisões, num cenário social onde os jornalistas já possuíam grande influência na opinião publica (Barbosa, 2008, p.146).

É preciso destacar o papel exercido pelo jornal *Última Hora*, criado em 1951 por Samuel Wainer que, antes de sua fundação, era repórter dos *Diários Associados*, um impresso contrário ao regime. Wainer foi estimulado pelo próprio Getúlio a abrir o diário que, além de ter uma abordagem popular, "defendia um nacionalismo pró-Vargas" (Reyes, 2009, p.12). A estabilidade financeira do *Última Hora* foi afetada por

várias razões políticas nos anos que se seguiram, mas o jornalista manteve o impresso, que acabaria por ter circulação em seis estados brasileiros, até 1964, quando vendeu a sede e suas sucursais, partindo para o exílio no Chile (Reyes, 2009).

Após um intervalo democrático, entre os anos de 1954 e 1963, em 1964 ocorreu um novo golpe militar. Desta vez, os próprios militares assumiram o poder e silenciaram a imprensa. Entre 1964 e 1968, o governo controlou a informação fazendo contato com as redações e proibindo a divulgação de determinadas notícias. A partir de 68, com o Ato Institucional nº 5 (AI5), censores militares passaram a ficar nas redações (Barbosa, 2008, p.146). Jornalistas, donos de meios de comunicação, artistas, cidadãos que se posicionaram contra ações do governo, foram presos. A realidade começou a mudar a partir de 1979, ano em que iniciou o processo de transição do governo e que culminou, em 1985, com um presidente civil assumindo o governo. Desde então, o Brasil e os meios de comunicação vivem um período considerado de liberdade para a imprensa, garantida pela Constituição de 1988, apesar das pressões políticas e econômicas sempre impostas às empresas de comunicação.

Entre os atos do período do regime militar, destaca-se a obrigatoriedade da realização do curso universitário para o exercício da profissão, decretada em 1969 e, por consequência, a obtenção do registro profissional, emitido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Para além desta decisão, o governo brasileiro determinou que o bacharelado em Jornalismo passaria a ser parte da Faculdade de Comunicação Social (Gurgel, 2012). A resolução se manteve até o ano de 2009, quando o Superior Tribunal Federal (STF) considerou, em ação movida por empresas de comunicação e profissionais que trabalhavam em jornais com formação em outras áreas, que a determinação afrontava a liberdade de expressão prevista na Constituição de 1988.

A trajetória da imprensa, no Brasil, pode ser dividida em fases, como propõe Nelson Werneck Sodré em seu livro *História da imprensa no Brasil*: a imprensa colonial, do período da chegada da Família Real; a imprensa da independência; o pasquim do período turbulento pós-independência; a imprensa do império; a grande

imprensa do período pós-república e a crise na imprensa, a partir da segunda metade do século XX (Sousa, 2011).

As mudanças que ocorreram, desde então, em Brasil e Portugal, e o ensino do Jornalismo atual, nestes países, são questões abordadas nos capítulos sobre estas temáticas no seguimento desta tese.

1.2 O Início do Ensino e Evolução

O primeiro estudo reconhecido sobre Jornalismo data de 1690, quando Tobias Peucer (2004) defendeu a tese "Os relatos jornalísticos", na Universidade de Leipzig. A partir da visão filosófica, o autor buscou classificar estes "relatos", comparando-os com a história e a literatura (Peucer, 2004; Marques de Melo, 2004, p.74; Sousa, 2008b, p.156; Rocha & Sousa, 2008, pp.13-14). Entre os debates que o autor travou, em seu texto, estava o que abordava as "circunstâncias já conhecidas que se costuma ter sempre em conta em uma ação tais como a pessoa, o objeto, o local, o tempo, o modo e a causa" ou seja, "quem?", "o quê?", "onde?", "quando?", "porquê?" e "como?" (Sousa, 2008a, p.13-17). Os elementos que, posteriormente, seriam chamados de lead pelos jornalistas, estavam presentes desde a antiguidade, nas narrativas feitas pelos poetas-historiadores.

Aqueles que escreviam as notícias, na Europa deste período, eram pessoas sem formação específica, mas os jornais diários já eram uma realidade na Alemanha daquele século. Sousa (2008a, p.45) esclarece que, apesar da Comunicação e Jornalismo serem temas debatidos no século XVIII, somente no século seguinte, em 1808, seria criada uma disciplina, voltada para o ensino do Jornalismo. A primeira experiência ocorreu na Universidade de Breslau, então Alemanha, e atual Polonia, Wroclaw. Outras instituições europeias criaram cursos ao longo daquele século, entre elas a Escola Superior de Jornalismo em Paris, com parceria do jornal *Le Figaro*. Leipzig, onde Peucer apresentou sua tese, ofertou o curso somente em 1926, mas destacou-se por ser a

primeira universidade da história a sediar uma disciplina de Comunicação social (Rocha & Sousa, 2008, p.14). Na América, os Estados Unidos registraram seu primeiro curso para formação de jornalistas em 1869, na hoje Universidade de Washington, Virgínia. Porém, o curso era uma mescla de ensino de Jornalismo e tipografia. A Universidade do Missouri desvinculou as áreas em 1878.

É importante destacar o debate que se criou frente à criação dos cursos de Jornalismo nestes continentes, já no início de século XX. Na França, o diretor do *Le Figaro* defendia a necessidade dos jovens, mesmo para os que tinham vocação, passarem pelos bancos universitários de modo a adquirirem uma educação geral e profissional (Marques de Melo, 2004, pp.75-76).

A Alemanha também possuía um cenário favorável, graças às pesquisas, desenvolvidas na área das ciências dos jornais, tendo como representante Otto Groth, que procurou explicar a história e a natureza do Jornalismo (Xavier & Pontes, 2019).

Em Portugal, como será abordado posteriormente, o início do século XX foi um momento de transição da política nacional, com o fim da monarquia em 1910, início da república e o regime autoritário do Estado Novo a partir de 1926. Em meio a estas mudanças ocorreram debates e discordâncias sobre a criação de um curso de Jornalismo. Mas as políticas educacionais adotadas pelo governo acabaram por impedir sua implantação, que veio a ocorrer de forma efetiva nas universidades somente a partir de 1979.

Nos Estados Unidos, havia o desejo de implantação dos cursos, por parte de algumas personalidades, mas era desprezado por outras. Enquanto o diretor do *The York Herald*, Frederic Hudson, pensava que Jornalismo se aprende trabalhando numa redação, Joseph Pulitzer, diretor do *New York World*, defendia uma preparação teórica. Para além das polêmicas, foram implantados os cursos de graduação e pós-graduação. O primeiro Mestrado em Jornalismo foi criado na Universidade de Columbia, graças a uma doação no valor de dois milhões de dólares, feita por Pulitzer (Rocha & Sousa, 2008, pp. 25-26; Sousa, 2008a, p.45).

i. Portugal

O ensino superior está presente em Portugal desde o século XIII, sendo um dos países pioneiros no esforço para a formação da população. Durante os séculos XIV e XV, foi considerado um dos sistemas de ensino mais evoluídos da Europa. Porém, o período de instabilidade econômica fez-se sentir na educação, que voltaria a ser uma preocupação apenas nos anos que antecederam à chegada do século XX (Dias, 2012, p.33).

A ideia de que se nasce jornalista e não se torna jornalista fez com que Portugal, bem como tantos outros países do mundo, implantasse o ensino em Jornalismo tardiamente (Rocha & Sousa, 2008, p.49). A compreensão de parte da sociedade de que a escrita era um dom, somada aos fatores políticos e à inicial falta de interesse, neste propósito, dos sindicatos e associações, que já existiam no país desde 1880, também foram motivações para esta realidade.

Apesar de receber o Congresso Internacional da Imprensa em Lisboa, no ano de 1898, que contou com a participação de representantes de diferentes nacionalidades, o país ainda levaria 80 anos para ver seu primeiro curso de Ciências da Comunicação instalado. Em 1902, o delegado da Associação de Imprensa Portuguesa, António Cabreira defendeu, no congresso jornalístico de Berna, a necessidade de um curso para que os profissionais tivessem melhor conhecimento dos idiomas, geografia, economia, política, filosofia, história, taquigrafia, legislação e discutissem as questões morais. Sem um curso específico que dispusesse de tais conteúdos, aconselhava a criação de escolas com este fim:

> Na economia social, cabe à imprensa um papel importantíssimo (...). É ela que interpreta, perante a consciência nacional, todos os factos sociais, políticos e económicos, e que, portanto, devem os seus membros estar convenientemente habilitados para proceder à crítica dos diversos assuntos. (...)
> Além disso, convém ver que a educação e a instrução (...) podem (...) reduzir muito os abusos da liberdade de imprensa que tanto desprestigiam a classe.
> Os bons caracteres e as lúcidas inteligências nascem com os indivíduos. Todavia, a escola tem soberana influência sobre a sua formação. (Cabreira, 1902, pp.8-9 *cit. in* Sousa *et al*. 2010, pp.158-159).

Sousa (2008a, p.65) considera que somente no início do século XX "a dignidade universitária do jornalismo foi alcançada", "apesar de em países retrógrados, pobres e atrasados, como Portugal (onde a universidade de cariz napoleónico, era e é intensa, mas, ignorantemente, elitista), essa dignidade só ter sido reconhecida no final desse século...". Efetivamente, a proposta pioneira de um curso universitário somente foi apresentada em 1926, pelo Sindicato dos Trabalhadores da Imprensa de Lisboa, em seu primeiro boletim, em que falava da necessidade de uma Escola Superior de Jornalismo, o que foi inserido em seu estatuto (Sobreira, 2013; Correia, 1998; Teixeira, 2009/2010). Porém, a situação política do país, com o golpe de estado, tornou impossível qualquer ação neste sentido, naquele momento.

Na década de 1930, o jornalista João Paulo Freire voltou a defender a criação de uma escola de Jornalismo prática. De fato, também considerava que o jornalista, em geral, já nascia com um talento nato, mas que o mesmo poderia ser aprimorado com uma boa formação (Freire, 1936 *cit.in* Sobreira, 2003, pp 70-71). Porém, esta não seria uma possibilidade nos anos que se seguiram, tendo em vista as posições adotadas pelo ditador António de Oliveira Salazar, que governou Portugal entre os anos de 1932 e 1968. Mendes (2011, p.6) explica que "as características intrínsecas do regime autoritário português determinaram o cenário de profundo atraso para o ensino do Jornalismo, uma vez que Salazar olhava para a imprensa como uma força de oposição ao Estado Novo".

Apesar da situação política, o debate continuou e novo projeto foi apresentado em 8 de fevereiro de 1941, ao Departamento de Estado da Educação Nacional. A proposta de curso, formulada pelo presidente da Comissão Administrativa do Sindicato Nacional de Jornalistas, Luís Teixeira, defendia que desta forma a profissão seria dignificada e seria possível fazer um melhor recrutamento dos jornalistas, o que acabava em várias tentativas frustradas nas empresas. Com uma formação de dois anos, o curso ofereceria aulas teóricas e práticas e teria como local a sede do sindicato (Sobreira, 2003a). Como pré-requisito para os 30 candidatos anuais que poderiam participar,

estaria a experiência de mais de um ano na profissão ou o 5º ano do liceu completo. Sobreira (2003a, pp.70-71) detalhou o programa:

> A componente teórica do curso incluía as seguintes áreas de formação: «A Formação Profissional do Jornalista»; «A Educação Política e Histórica do Jornalista»; «Os Estados Modernos e o Direito Internacional Público»; «Os Grandes Problemas Económicos Actuais»; «História Geral da Imprensa»; «A Formação e Evolução do Jornalismo Profissional em Portugal» e «Legislação da Imprensa».
> A nível prático, os estudantes receberiam formação nos seguintes domínios: estenografia, língua portuguesa, língua francesa e «exercícios práticos de jornalismo».

Novamente, o projeto foi arquivado, apesar do objetivo de entregar o curso posteriormente ao Ministério da Educação Nacional. Rocha & Sousa (2008, p.77) consideram a relevância da formação proposta estar direcionada à imprensa e sem foco nas ciências humanas em geral. Além de não dar o encaminhamento desejado ao projeto, o Subsecretário de Estado das Coorporações "determinou que qualquer curso oferecido pelos Sindicatos deveria estar legalizado perante a Inspeção do Ensino Particular para funcionar".

Ao longo dos anos que seguiram, novamente a história apresenta uma série de debates sobre a questão, mas não estão registradas tentativas de formulação de cursos. Destacaram-se, neste período, a posição do jornalista e estudioso Alfredo Cunha. Defendia que a formação em ensino superior proporcionaria aos profissionais um curso que servisse como "adestrador dessas faculdades inatas ao indivíduo" (Rocha & Sousa, 2008, p.77). Um jornalista desconhecido publicou orientação semelhante na *Gazeta Literária*, editada pela Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto (AJHLP). No espaço denominado *Problemas que nos dizem respeito*, defendia a criação de um curso.

Outro incentivo à implantação de faculdades na área foi feito pelo professor e jornalista brasileiro, Danton Jobim. Em participação na Conferência na Faculdade de Letras de Lisboa, em 1957, incitou o governo português a criar uma escola de Jornalismo (Sobreira, 2003a; Rocha & Sousa, 2008). Dez anos depois, Jobim viria a fundar a Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

quando da dissociação das graduações de Jornalismo às faculdades de filosofia. Ressalte-se que o curso era ofertado pela universidade de modo ininterrupto desde 1948, como abordado na sequência desta tese.

O número de favoráveis ao ensino do Jornalismo aumentou na década de 1960 (Rocha & Sousa, 2008, p.78). Uma primeira formação jornalística aconteceu em 1962, organizada pelo Instituto Superior de Estudos Ultramarinos. Responsáveis pela imprensa da época realizaram palestras aos estudantes da instituição e profissionais que trabalhavam nas redações sobre *Técnicas de Direcção, Edição e Preparação de Jornais*; *Órgão de Opinião e Órgão de Informação*; *Ética e Responsabilidade no Jornalismo*; *Tendências Actuais da Imprensa*; *Considerações sobre o Regime Jurídico da Imprensa*; e *O Jornalismo e os Modernos Meios de Audiovisuais* (AAVV, 1963 *cit. in* Sobreira, 2003, p.77). O curso resultou em um livro publicado no ano seguinte.

Em 1966, uma formação baseada na necessidade da empresa jornalística foi organizada pelo *Diário Popular* (Sobreira, 2003, p.77). O curso, entre abril e maio daquele ano, com 20 dias de duração, teve como objetivo recrutar jornalistas que correspondessem às suas exigências, já que normalmente a contratação se fazia de forma arriscada, com pessoas inexperientes, e o impresso necessitava de novos profissionais. Francisco Pinto Balsemão foi seu idealizador e promotor. Foram escolhidos 25 candidatos, com menos de 30 anos, que assistiram às aulas teóricas, das 20h às 24h. Os funcionários do *Diário* foram os professores que, na primeira parte, abordaram temas gerais relacionados com a imprensa e o próprio jornal, na parte final. Eram pré-requisitos ter concluído o 7º ano de liceu, comprometer-se a prestar todas as provas com o objetivo de trabalhar no *Diário*, "falar e escrever uma ou mais línguas estrangeiras, … ter curso universitário ou já ter tido alguma experiência como jornalista e dactilografar com rapidez". As provas finais escritas e orais duraram quatro dias (Mendes, 2011, pp.7-8).

O próximo passo para a dignificação da profissão aconteceria com o I Curso de Jornalismo, finalmente organizado pelo Sindicato Nacional dos Jornalistas, com o apoio

do governo (Sousa, 2008c, p.339; Teixeira, 2009/2010, p.32). A iniciativa foi discutida no ano de 1967, mas as aulas ocorreram a partir de 21 de novembro de 1968, com duração de quatro meses. Mendes (2011, p.9) recorre ao jornal *Diário de Notícias*, da época, para mostrar o sucesso da formação, que registrou 385 interessados, sendo destes 187 profissionais da área, sócios do sindicato. Foi necessário criar a modalidade por correspondência para que pessoas de outras partes do país, e mesmo do exterior, acompanhassem os ensinamentos passados por professores universitários e profissionais de Comunicação de Portugal e estrangeiros. Os estudantes, que realizavam outros cursos na universidade, eram a maioria dos inscritos entre os que não trabalhavam na imprensa.

Apesar do sucesso entre a parceria do Sindicato e Ministério das Corporações, as opiniões se mantiveram divididas sobre a necessidade ou não da formação para os jornalistas. Enquanto muitos dos mais jovens entendiam que havia uma necessidade de elevar as habilitações literárias, compreender a teoria e exercitar a prática para enfrentar os desafios do futuro, os profissionais que já estavam nas redações, há muitos anos, tinham visões diferenciadas. Muitos dos mais velhos ainda acreditavam que o jornalista nasce sabendo (Sobreira, 2003). De fato, para além da profissionalização, o impulso do ensino do Jornalismo no restante do mundo era uma influência na Portugal do final dos anos 60.

A nova década iniciaria com uma proposta, agora de curso universitário, do Sindicato Nacional dos Jornalistas ao Ministério da Educação (Sobreira, 2003; Pinto, 2004; Sousa, 2008c; Rocha & Sousa, 2008; Teixeira, 2009/2010; Mendes, 2011). Eram anos de mudança, com a saída de Salazar do governo e a administração de Marcello Caetano. Como observa Correia (1998, p.2), “a criação do ensino universitário de Jornalismo identificou-se, em larga medida, com a defesa da própria liberdade de expressão”. É neste contexto que foi criada uma comissão, no sindicato, incumbida de preparar uma proposta para uma formação superior, em 1970. Três conselheiros técnicos do grupo eram graduados em outros países da Europa e, com base nestes

sistemas de ensino, inspiraram-se nas ciências sociais e humanas para realizar o projeto (Mendes, 2011, p.10).

O Projecto de Ensino de Jornalismo em Portugal, aprovado em assembleia do sindicato e levado ao governo, em 1971, previa uma formação de três anos para o bacharelato (2160 horas aula) e cinco para licenciatura (3600 horas aula), com acesso semelhante ao que ocorria nos demais cursos universitários, além da implantação do Doutoramento. Teixeira (2009/2010, pp.33-42) traz um relato detalhado da proposta que apresentava justificativas para a implantação do ensino e dados estatísticos, entre eles o número de jornalistas que atuavam naquele ano, num total de 498, em 48 jornais diários, 84 a mais do que em 1966. O programa, que deveria ser implantado no Instituto Superior de Ciências da Informação, conforme denominação proposta, foi baseado nas técnicas do Jornalismo, temáticas das ciências da informação e cultura geral. Terminado o curso, o profissional estaria apto a exercer funções nas áreas de Jornalismo, radiojornalismo, telejornalismo e cinejornalismo (Sousa, 2008c, p.337; Sobreira, 2003, p.81; Mendes, 2011, p.11). Para capacitar os alunos, as disciplinas contariam com laboratórios.

Novamente a tentativa foi frustrada pelo governo, apesar do país estar discutindo a liberdade de imprensa e preparando reformas no sistema de ensino. Pinto (2004, p.51) acredita que:

> Analisando hoje o conteúdo desse projecto, torna-se notório que o regime político de então, apesar das contradições internas, continuava a temer uma iniciativa que não controlava e que se propunha incluir, no plano de estudos, o ensino de matérias ainda muito problemáticas e incómodas no contexto da Universidade, como era o estudo da História Contemporânea ou as Metodologias das Ciências Sociais.

Apesar da negativa do governo, o ano de 1971 registrou a criação da Escola Superior de Meios de Comunicação Social pelo grupo financeiro Borges & Irmão, junto ao Instituto de Línguas e Administração, fundado em 1962, considerada a primeira instituição de ensino superior particular de Portugal. O objetivo era formar profissionais para as áreas de Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade, Rádio e Televisão, em três

anos. Porém, os cursos não obtiveram reconhecimento oficial. A escola acabou por fechar. Os autores colocam diferentes datas para seu encerramento: logo após o fim do regime autoritário que ocorre com a Revolução dos Cravos, que marca a instalação da democracia portuguesa no dia 25 de abril de 1974 (Teixeira, 2009/2010, p.42; Sousa, 2008c, p.339; Sobreira, 2003, p.83); e Mendes (2011, p.12), explicitando que as atividades teriam sido finalizadas somente nos anos de 1980.

Com a instalação do novo regime político democrático, a lei de imprensa foi publicada em 1975, tendo a liberdade de expressão e o direito à informação como base de seu texto. O Sindicato Nacional dos Jornalistas vivia então o momento de resolução de problemas que não tiveram espaço durante a ditadura, como a profissionalização e a reorganização da classe. Passam a ser reconhecidos como jornalistas, os profissionais que trabalharem em outros meios que não os jornais diários impressos, especificamente rádio e televisão (Correia & Baptista, 2007).

A questão do ensino foi novamente deixada em segundo plano (Mendes, 2011, pp.24-25). Em 1976, a entidade aprovou o primeiro código deontológico de Portugal. O documento detalhava qual deveria ser a conduta dos profissionais (Rocha & Sousa, 2008). Sua revisão ocorreu em 1993, inserindo temas como sigilo das fontes, liberdade de expressão e direito de resposta. Os trabalhos de assessoria de imprensa e publicidade e propaganda estavam descartados das funções do jornalista e, no caso de realização destas atividades, os profissionais deveriam devolver ao sindicato a carteira que era fornecida pela instituição, durante o período de atuação nestas áreas, sob pena de suspensão da mesma.

i.i A Formação Superior em Comunicação e Jornalismo em Portugal

De fato, somente em 1979 foi criado o Curso Superior de Comunicação Social na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Mendes, 2011; Barata, 2011). Implantado pelo professor Adriano Duarte Rodrigues, único Doutorado em Ciências da Comunicação no país naquele momento, teve uma

característica mais generalista, "valorizando as componentes histórico-filosófica, linguística, sociológica e tecnológica" (Pinto, 2004, p.52).

A estrutura curricular funcionava com um tronco comum, nos primeiros dois anos, a maior parte das disciplinas e professores eram os mesmos para os cursos de Sociologia, Antropologia e Comunicação Social. Mendes (2011, p.17) explica que, "durante os três primeiros anos, a Licenciatura em Comunicação Social foi, juntamente com as de Antropologia e Sociologia, uma das variantes do curso de Ciências Sociais". Pinto (2004, p.52) considera que "ou seja: o jornalismo, quando possuía alguma especificidade, coexistia com outras opções como as relações públicas, comunicação publicitária, produção e realização audiovisual, tecnologias da informação e comunicação, etc". Ainda sob este aspecto, Teixeira (2009/2010, p.45) conclui que "assim, o jornalismo, como campo específico de estudo, continuava a ser uma utopia".

Adriano Rodrigues reconhece que, com a chegada do professor Nelson Traquina, a partir de 1982, o Departamento de Comunicação Social teve uma abertura para os estudos sobre Jornalismo (Mendes, 2011). De qualquer forma, a implantação de cursos teóricos fez com que muitos egressos não fossem contratados pelas empresas por não estarem aptos à realidade das redações (Rocha & Sousa, 2008, p.82). Mendes (2011, p.21) entende, no entanto, que ao menos "a Licenciatura não foi pensada para atender às demandas da classe jornalística, em exclusivo, mas sim de perseguir o propósito em formar profissionais que tenham na comunicação e na informação o centro de suas actividades".

Uma proposta de pós-graduação, com o Curso de Reciclagem em Comunicação Social, da Nova de Lisboa, também procurou, em uma tentativa falhada, inserir os profissionais na universidade, com benefícios para os que já tinham experiência, sendo divulgada nos principais jornais do país. Observa-se ainda, que a partir de meados dos anos 1990, a nomenclatura da licenciatura é alterada, passando a denominar-se Ciências da Comunicação, como inserido na Tabela I.

Voltando ao ano de 1979, Canavilhas (2009, p.59) relata que outra ação com vistas à formação técnica foi realizada no ensino secundário neste momento. A disciplina de "Iniciação ao Jornalismo", nos cursos complementares deste grau, levou inclusive à realização de um Curso Tecnológico de Comunicação, entre os anos de 1997 e 2005. Para o ensino profissional, compreendido entre o décimo e décimo segundo anos, foram ofertadas as formações em Técnico de Comunicação, Técnicas de Audiovisuais e Técnicas Jornalísticas, a partir de 1989. Os cursos profissionalizantes deixaram de existir após os anos 2000.

A partir de 1980, houve uma proliferação dos cursos universitários e no número de jornalistas sindicalizados em Portugal. Em 1975, eram 812 profissionais; em 1980, havia 1474 e, como uma consequência da implantação dos cursos, já somavam 6767, em 2007 (Rocha & Sousa, 2008, p.48; Mendes, 2011, p.30).

A grande maioria dos bacharelatos baseou sua proposta naquela que foi adotada pela Universidade Nova de Lisboa (Pinto, 2004; Correia, 2008; Teixeira 2009/2010), que também seria uma das pioneiras na implantação do Mestrado, em 1984. As universidades tinham como projeto pedagógico uma formação capacitando para Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade (Mesquita & Ponte, 1996/1997).

Ainda em 1980, ocorreu a criação da faculdade de Comunicação Social no Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e uma pós-graduação na Universidade Católica Portuguesa, com uma configuração na área de Ciências da Informação, destinada a licenciados de qualquer área e profissionais de Jornalismo. O Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho iniciou sua especialização em Comunicação Social, ligada à licenciatura em Ciências Sociais, em 1983.

i.ii A Criação de Politécnicos e a Abertura para as Instituições Privadas

Seguiram-se as criações de centros de estudo, voltados para o ensino politécnico (Pinto, 2004, p.52; Teixeira, 2009/2010, p.47). A Escola Superior de Jornalismo, congeminada no Centro de Formação de Jornalistas, foi pensada em 1983 e reconhecida em 1985, resultou de dois encontros, realizados pelos Jornalistas do Norte, no Porto. Além do politécnico, a escola ofereceu uma pós-graduação em Jornalismo Internacional, até ser absorvida pela Universidade do Porto:

> A Escola Superior de Jornalismo (ESJ) nasceu como resultado de um esforço conjunto de um grupo de jornalistas (foram sete os seus fundadores: João Pinto Garcia, José Rodrigo Carneiro Costa Carvalho, Luís Humberto Marcos, Manuel Joaquim da Silva Pinto, Albertino Frederico Martins Mendes, Manuel Correia de Brito e Abílio Marques Pinto) e um grupo de quatro professores da Universidade do Porto (Salvato Vila Verde Pires Trigo, Eugénio Francisco dos Santos, Luís Carlos Gomes de Melo Araújo e Humberto Carlos Moreno) (Teixeira, 2009/2010, p.48).

Em 1986, o Centro Protocolar de Formação de Jornalistas de Lisboa foi instalado por uma iniciativa do Sindicato, entidades patronais e o departamento governamental ligado à formação profissional. A modalidade de ensino foi uma resposta aos cursos universitários que não tinham como foco o Jornalismo. Destaca-se que este foi o ano de ingresso de Portugal na Comunidade Europeia e em que a normatização de setores, como o da educação, buscaram criar os caminhos para uma economia mais aberta no continente.

A lei de bases do Sistema Educativo, promulgada em 14 de outubro de 1986 (Lei nº 46/86), estabeleceu que o ensino superior compreenderia os cursos universitários e politécnicos. As universidades deveriam "assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica".

Os cursos superiores politécnicos tinham como objetivo "proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações". Os critérios de acesso eram os mesmos, mas os

politécnicos ficavam restritos à formação de bacharéis e especialistas, enquanto os universitários conferiam graus de licenciado, mestre e doutor.

Mesquita & Ponte (1996/1997) concluem que, "a partir de finais da década de 80, o ritmo de crescimento de cursos na área da Comunicação acelera-se, em Universidades e Institutos Politécnicos do sector público e privado, num somatório que ultrapassa as três dezenas". Um dos exemplos é a Universidade do Algarve, resultado da fusão da instituição que já recebia esta denominação com o Instituto Politécnico do Faro, ambos criados em 1979 (UAlg, 2017). A gestão foi unificada em 1988 e o instituto extinto em 1991. A licenciatura em Ciências da Comunicação faz parte da Escola Superior de Educação e Comunicação, classificada pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES, 2019) como uma instituição politécnica.

Numa sequência de implantações, a Universidade Nova de Lisboa lançou o Mestrado em Comunicação em 1984. Em 1989, outras quatro universidades abrem seus cursos: licenciatura na Universidade da Beira Interior; bacharelato no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração, de Aveiro; a licenciatura em Ciências da Comunicação, da Universidade Autónoma de Lisboa, primeira instituição privada a fazer a oferta; e um curso de Jornalismo do Instituto Superior de Administração, Comunicação e Empresa, da Guarda.

Em resposta à impossibilidade das instituições públicas de absorver o número de candidatos que surgiram, apesar de não haver aumento no número de vagas no mercado de trabalho e muitos licenciados não conseguirem colocação nas redações, houve uma abertura para que as universidades particulares também ofertassem cursos na área. A Universidade Autónoma de Lisboa, como colocado, foi a pioneira, em 1989/90.

A segunda instituição de ensino universitário privada a ter o curso implantado foi a Universidade Fernando Pessoa, no Porto, que iniciou a licenciatura em 1990/91. Seu fundador e reitor, o professor Dr. Salvato Trigo, participou do grupo de formação da ESJ, sendo o seu diretor entre 1983 e 1995. O projeto da UFP começou a ser desenvolvido junto à criação de sua mantenedora, a Fundação Ensino e Cultura

Fernando Pessoa, ocorrida em 1988. No ano seguinte, foi reconhecido o Instituto Superior de Ciências da Informação e da Empresa (ISCIE) e, em 1990, o Instituto Erasmus de Ensino Superior, que possibilitou o intercâmbio de alunos com instituições de outros países. A UFP mantém cursos também na cidade de Ponte de Lima, norte do país. O curso de Ciências da Comunicação iniciou as atividades em 1990 (Teixeira, 2009/2010), estando vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, com sede no Porto.

A década de 1990 foi marcada pela implantação de novos politécnicos. O primeiro foi na Escola Superior de Educação da Guarda, com o curso de Comunicação e Relações Públicas, de 1991. A primeira formação superior específica, de Jornalismo, em Portugal, foi a da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 1993, também nesta modalidade. Coordenada pelo professor Mário Mesquita, focava na preparação de profissionais para as áreas de jornalismo escrito, rádio e televisão. Na Universidade do Porto, que desde 1997 realizava uma parceria com a Escola Superior de Jornalismo, foi criada em 2000 uma licenciatura em Ciências da Comunicação e Jornalismo.

Sobre as iniciativas ligadas à investigação no campo da Comunicação, em Portugal, faz-se necessário registrar a criação do Observatório da Imprensa, em 1994. Este Centro de Estudos Avançados em Jornalismo tinha como objetivo melhorar o Jornalismo no país, sendo composto por profissionais da área, em uma associação privada. Além deste, as associações científicas Centro de Investigação de Media e Jornalismo (CIML) e Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM) são fundados em 1997. Dois anos depois, o Observatório de Comunicação (OberCom) também iniciou suas atividades (Teixeira, 2009/2010, pp.54-55).

Verifica-se, assim, que, em consequência da implantação dos cursos politécnicos, mais curtos e profissionalizantes do que os universitários, e a abertura da educação superior à iniciativa privada, em todas as áreas da formação superior em Portugal, em “meados dos anos 90, o sistema estava massificado, correspondendo a uma taxa bruta de participação superior a 50%” (Amaral, 2012, p.9).

A expansão do ensino privado fez com que o setor representasse 35% do sistema, na década de 1990, percentual que caiu para menos de 25% do total, no início dos anos 2010. Neste contexto, a oferta dos cursos superiores em Comunicação, em funcionamento no país, em 1999/2000, com base nos autores citados neste capítulo (Mesquita & Ponte, 1996/1997; Pinto, 2004; Teixeira, 2009/2010; Sousa, 2008; Rocha & Sousa, 2008; Mendes, 2011), é apresentada na tabela que segue.

Tabela I: Oferta de cursos superiores em Portugal no ano 1999/2000

Instituição	Curso	Tipo de Ensino	Ano de Fundação	Diplomação
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário	1979	Licenciatura
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa	Comunicação Social	Ensino Público Universitário	1980	Licenciatura
Escola Superior de Jornalismo (Porto)	Comunicação Social	Ensino Privado Politécnico	1983	Bacharelato
Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração (Aveiro)	Jornalismo (gestão de empresas)	Ensino Privado Politécnico	1989	Bacharelato
Universidade da Beira Interior (Covilhã)	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário	1989	Licenciatura
Universidade Autónoma de Lisboa	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário	1989	Licenciatura
Instituto Superior Administração, Comunicação e Empresa (Guarda)	Jornalismo	Ensino Privado Politécnico	1990	Bacharelato
Universidade Fernando Pessoa (Porto)	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário	1990	Licenciatura
Instituto Português de Estudos Superiores (Lisboa)	Comunicação e Jornalismo	Ensino Privado Politécnico	1991	Bacharelato
Universidade Católica Portuguesa (Braga)	Comunicação Social e Cultural	Ensino Privado Universitário	1991	Licenciatura
Universidade do Minho (Braga)	Comunicação Social	Ensino Público Universitário	1991	Licenciatura
Instituto Politécnico do Porto	Tecnologia da Comunicação Audiovisual	Ensino Público Politécnico	1992	Bacharelato
Escola Superior de Educação da Guarda	Comunicação e Relações Públicas	Ensino Público Politécnico	1992	Bacharelato
Escola Superior de Educação de Coimbra	Comunicação	Ensino Público Politécnico	1993	Bacharelato
Escola Superior de Educação de Setúbal	Comunicação Social	Ensino Público Politécnico	1993	Bacharelato

Universidade de Aveiro	Novas Tecnologias da Comunicação	Ensino Público Universitário	1993	Licenciatura
Faculdade de Letras – Universidade de Coimbra	Jornalismo	Ensino Público Universitário	1993	Licenciatura
Universidade Independente (Lisboa)	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário	1993	Licenciatura
Escola Superior de Educação de Portalegre	Jornalismo e Comunicação	Ensino Público Politécnico	1994	Bacharelato
Escola Superior de Educação de Faro	Ciências da Comunicação	Ensino Público Politécnico	1995	Bacharelato
Escola Superior de Educação de Viseu	Comunicação Social	Ensino Público Politécnico	1995	Bacharelato
Universidade Lusófona (Lisboa)	Ciências da Comunicação e da Cultura	Ensino Privado Universitário	1995	Licenciatura
Instituto Superior de Línguas e Administração (Santarém)	Comunicação	Ensino Privado Universitário	1995	Licenciatura
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (Almada)	Comunicação e Desenvolvimento Intercultural	Ensino Privado Universitário	1995	Licenciatura
Escola Superior de Comunicação Social (Lisboa)	Jornalismo	Ensino Público Politécnico	1996	Bacharelato
Instituto de Serviço Social de Coimbra	Ciências da Informação	Ensino Privado Universitário	1996	Licenciatura

Fonte: Elaboração própria, com base nos autores consultados.

A Tabela I mostra que havia 26 instituições no total, com oferta para 12 bacharelatos, promovidos pelos politécnicos e 14 licenciaturas dos universitários, divididas em 14 públicas e 12 privadas, sendo 11 universidades e as demais classificadas como institutos e escolas. As IES privadas, em sua maioria, possuíam cursos universitários, no caso de oito das 12 ofertas, e já estavam sediadas nos distritos de maior concentração populacional do país, como Lisboa e Porto. As IES públicas estavam colocadas em ao menos dez distritos diferentes do país, com um equilíbrio de oferta entre o ensino politécnico e o universitário.

Os cursos de bacharelato tinham duração de três anos e as licenciaturas variavam entre os quatro e cinco, a exemplo das demais áreas no ensino superior. Além das formações superiores, inseridas no quadro, o sistema de ensino possuía cursos de pós-graduação e os centros de formação que, por uma questão de objeto de estudo desta tese, especificamente a graduação/licenciatura, não serão explorados.

Através da apresentação deste retrato dos cursos no país, é possível compreender as alterações no ensino que ocorreram após a implantação do Processo de Bolonha, a partir dos anos 2000, e que são abordadas no próximo tópico. Para além de mudanças na estrutura dos cursos, objetivação e da pedagogia aplicada, as diferenças nas denominações na formação de politécnicos e universitários deixam de existir: acabam os bacharelatos e todos passam a ter as licenciaturas.

i.iii O Processo de Bolonha

Portugal entrou na Comunidade Europeia em 1985, o que levou a muitas das transformações, observadas em suas políticas, a partir daquele ano (Rocha & Sousa, 2008, pp.83-84). Mas a que se colocaria de modo impactante para o ensino, e que vinha sendo discutida pelo bloco desde os anos 1980, seria documentada em 1999 e entraria em vigor na primeira década do século XXI, o Processo de Bolonha (EHEA, 1999). Firmado por 29 países da Europa, trouxe profundas modificações nas estruturas dos cursos universitários em geral.

O objetivo da declaração era "promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento global do Continente" (EHEA, 1999) e o avanço científico, principalmente entre os 29 países que assinaram o documento, naquele que era denominado como Espaço Europeu do Ensino Superior. A partir de sua assinatura, os ministérios da educação destes governos iniciaram os trabalhos para a criação de normas internas que permitissem a adaptação ao Sistema Europeu do Ensino Superior proposto. Entre as principais resoluções, estavam:

- Criação de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, de modo a promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade no sistema de ensino;
- Adoção da pré-licenciatura e a pós-licenciatura, em que a fase inicial teria duração mínima de três anos e possibilitaria um nível de habilitações apropriado para

ingressar no mercado de trabalho europeu. A segunda fase deveria conduzir ao grau de mestre e/ou doutor;

- Utilização de um sistema de créditos (European Credit Transfer Scale – ECTS) que incentivasse a mobilidade de estudantes, da forma mais livre possível, entre as instituições europeias, com reconhecimento dos títulos em todos os países membros.

Desta forma, em 24 de março de 2006, o Diário da República de Portugal publica o Decreto-Lei n.º 74/2006 sobre graus e diplomas do Ensino Superior, com as normas que passariam a valer obrigatoriamente, a partir do ano 2009-2010, nos ciclos de estudo, o que exigiu uma adaptação dos cursos neste prazo. Determinou-se que o grau de licenciado passaria a valer, tanto para o ensino politécnico, quanto para o universitário, sem mais haver distinção de diplomação.

Enquanto o politécnico previa normalmente uma duração normal de seis semestres e 180 créditos ECTS na totalidade, com alguma excepcionalidade a ser analisada; o universitário adotaria os 180 ou 240 créditos e a duração normal compreendida entre seis e oito semestres, buscando a adoção de valores similares aos de instituições de referência nas mesmas áreas. Definiu-se o Mestrado e o Doutoramento como segundo e terceiro ciclos, respectivamente.

Como consequência destas normas, as universidades adotaram planos de estudo de três anos. Apesar da adaptação, um estudo feito por Rocha & Sousa (2008) mostrou que a concepção generalista que se colocava nas propostas iniciais de cursos permanecia presente em ao menos oito instituições portuguesas, com foco principalmente nas Ciências Sociais e Humanas, sem ênfase no Jornalismo. Como aconselhava o Processo de Bolonha, a especialização na área de Jornalismo permaneceu no segundo ciclo, com o objetivo de formar um profissional com bases teóricas e práticas. A pesquisa e o domínio científico ficaram contemplados no terceiro ciclo.

Estas disposições são reflexo do Decreto-Lei n.º 74/2006. Porto Jr. (2014, p.275) explica, a partir de entrevistas realizadas com professores de quatro universidades portuguesas, a dificuldade apontada para a especialização e a realização da investigação

no primeiro ciclo. O "tempo de integralização curricular muito curto, a preparação acadêmica não condizente e um conjunto de competências/habilidades, traduzidas nos conteúdos que precisa ser desenvolvido", impossibilitam maior avanço nestas áreas nas licenciaturas.

Canavilhas (2009) explicita que a reformulação das licenciaturas, em função do Processo de Bolonha, iniciou já em 2005, em Portugal. Em relação à inserção de atividades, voltadas às novas tecnologias, nos planos curriculares, enfatiza que "o Processo de Bolonha, que poderia ser uma oportunidade para introduzir essas disciplinas, não pode ser totalmente aproveitado, devido à redução de um ou dois anos verificada na duração das novas licenciaturas" (Canavilhas, 2009, p.62).

Estas motivações, somadas ao generalismo presente no primeiro ciclo, "fez com que parte significativa dos estudantes sentisse necessidade de continuar a sua formação no 2º ciclo". Porto Jr. (2016, p.283) também considera que "surge ainda, na fala dos entrevistados, a ideia de que, com a diminuição do tempo de integralização curricular, o segundo ciclo (Mestrado) parece ter assumido as funções formativas restantes que eram da licenciatura". Conclui ainda que alguns professores compreendem que "terminar os estudos de licenciatura e não adentrar de imediato no Mestrado é expor o alunado a uma formação sem tanta consistência, em comparação com o que se praticava antes de Bolonha".

As opções de disciplinas, adotadas pelas universidades, para a estruturação de seus cursos, são apresentadas com maior profundidade no capítulo sobre a atualidade do ensino de Jornalismo em Portugal. Mas, para encerrar esta evolução histórica, faz-se ainda necessário mostrar que, enquanto ocorriam estas transformações no sistema de ensino, novos cursos foram sendo implantados, muitos já com foco nas novas diretrizes. A Tabela II apresenta os cursos cadastrados na página da DGES (2019), em agosto de 2019, referentes às licenciaturas das áreas de Comunicação Social, Ciências da Informação e Jornalismo. Todas as formações têm duração de seis semestres.

Tabela II: Lista das instituições cadastradas com Cursos de Comunicação de Portugal – DGES agosto/2019

Instituição	Curso	Tipo
Atlântica - Escola Universitária de Ciências Empresariais, Saúde, Tecnologias e Engenharia (Oeiras)	Marketing e Comunicação Empresarial	Ensino Privado Universitário
Escola Superior Artística do Porto	Design de Comunicação	Ensino Privado Universitário
Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa	Design de Comunicação	Ensino Privado Politécnico
Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	Comunicação e Relações Públicas / Comunicação Multimédia	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação	Educação e Comunicação Multimédia	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela	Comunicação e Jornalismo	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas	Design de Comunicação e Audiovisual	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	Comunicação Social	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia - Escola Superior de Tecnologia (Vila Nova de Gaia)	Comunicação e Tecnologia Digital	Ensino Privado Politécnico
Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Comunicação e Média	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Comunicação Social	Jornalismo	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Jornalismo e Comunicação	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação e Comunicação Multimédia	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação	Comunicação Social	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Tecnologia de Abrantes	Comunicação Social	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Ciências Empresariais	Marketing e Comunicação Empresarial	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu	Comunicação Social	Ensino Público Politécnico
Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Média Artes e Design	Tecnologia da Comunicação Audiovisual	Ensino Público Politécnico
Instituto Superior D. Dinis (Marinha Grande)	Comunicação e Tecnologias Digitais	Ensino Privado Politécnico
Instituto Superior de Comunicação Empresarial (Lisboa)	Comunicação Empresarial	Ensino Público Politécnico

Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Faro)	Design de Comunicação	Ensino Privado Universitário
Instituto Superior Miguel Torga (Coimbra)	Comunicação Empresarial / Design em Comunicação	Ensino Privado Universitário
Instituto Universitário da Maia - ISMAI	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário
Universidade Católica Portuguesa (Lisboa e Braga)	Comunicação Social e Cultural / Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário
Universidade da Beira Interior (Covilhã)	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade da Madeira - Faculdade de Artes e Humanidades	Comunicação, Cultura e Organizações	Ensino Público Universitário
Universidade de Aveiro	Novas Tecnologias da Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras	Jornalismo e Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais (Vila Real)	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Ciências da Comunicação	Ensino Público Politécnico
Universidade do Minho (Braga)	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade do Porto - Faculdade de Letras	Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia	Ensino Público Universitário
Universidade dos Açores	Relações Públicas e Comunicação	Ensino Público Universitário
Universidade Europeia (Lisboa)	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário
Universidade Fernando Pessoa (Porto)	Ciências da Comunicação	Ensino Privado Universitário
Universidade Lusíada (Lisboa)	Comunicação e Multimédia	Ensino Privado Universitário
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa)	Ciências da Comunicação e da Cultura / Cinema, Vídeo e Comunicação Multimédia / Comunicação Aplicada: Marketing, Publicidade e Relações Públicas / Comunicação e Jornalismo / Design de Comunicação	Ensino Privado Universitário

Universidade Lusófona do Porto	Ciências da Comunicação / Comunicação Aplicada / Comunicação Audiovisual e Multimédia / Design de Comunicação	Ensino Privado Universitário
Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Ciências da Comunicação	Ensino Público Universitário

Fonte: Elaboração própria, com base no DGES (2019)

A oferta de cursos de 2019 comprova a proliferação da formação na área. O DGES tem 41 instituições cadastradas, com formação nas áreas de Ciências da Comunicação, Comunicação Social e Jornalismo. No comparativo com 1999, são apresentadas 15 novas instituições com cursos ligados à Comunicação. Porém, é importante observar que há uma diversificação das formações propostas que conjugam gestão, tecnologia, design, educação, cultura, audiovisual às áreas comumente estudadas no campo das Ciências da Comunicação: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Marketing. Ao menos 19 cursos apresentam denominações que remetem a essa ampliação do campo de ensino.

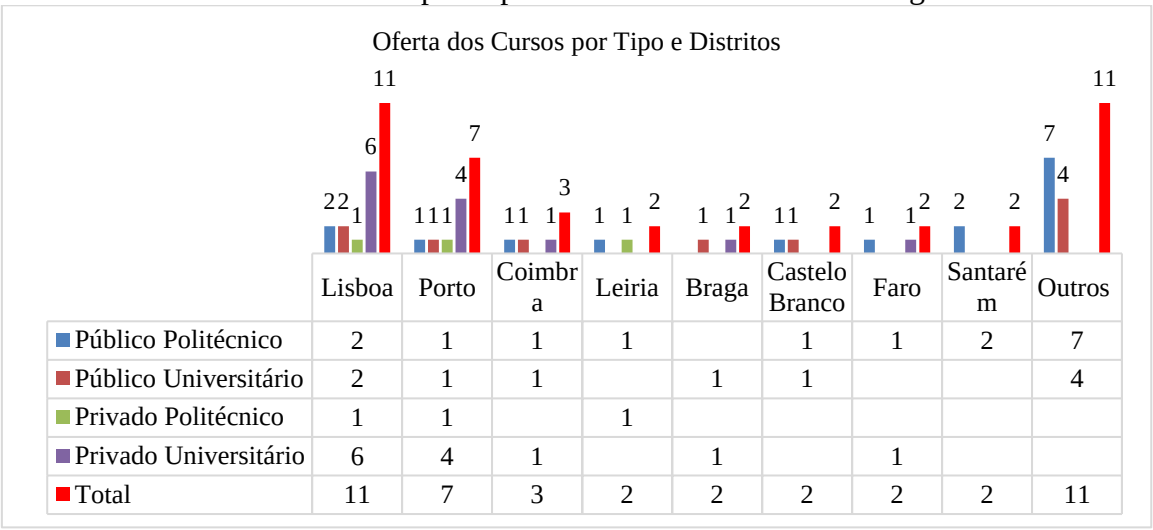
Apesar de não haver mais distinção entre os diplomas, conferidos nas formações superiores de primeiro ciclo, há 19 IES com cursos considerados politécnicos e 22 universitários. Destaca-se que somente seis utilizam a palavra *Jornalismo* nas suas denominações, dando maior especificidade às formações ofertadas pelo Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Portalegre, Universidade de Coimbra, Universidade do Porto e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Outro dado relevante diz respeito ao ensino público e privado: manteve-se em 2019 uma maioria de escolas públicas para a formação, num total de 26 instituições, e 15 são privadas. Das escolas com especificidade em *Jornalismo* nos nomes de seus cursos, somente uma das seis é privada, a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Conclui-se, assim, uma manutenção do legado e da preservação do ensino superior público em Portugal, que teve sua abertura à iniciativa privada apenas a partir

da década de 1980 para os cursos politécnicos e da década de 1990 para os universitários, como abordado anteriormente.

Observadas as localizações das instituições, verifica-se que 11 ofertas ocorrem em Lisboa e sete no Porto, somando 42% do total. Na divisão por regiões do país, Lisboa e Vale do Tejo, Norte e Centro têm 36 ofertas, um percentual de 85%, frente às seis ofertas no Algarve, Alentejo e Regiões Autônomas dos Açores e Madeira. Uma concentração de IES privadas em Lisboa, sete, e Porto, cinco, um total de 12 da 15 registradas na DGES também é verificada nesta análise, como pode ser observado no Gráfico I, que segue.

Gráfico I: Oferta dos Cursos por Tipo e Distritos – Dados DGES Agosto de 2019



	Lisboa	Porto	Coimbra	Leiria	Braga	Castelo Branco	Faro	Santarém	Outros
Público Politécnico	2	1	1	1		1	1	2	7
Público Universitário	2	1	1		1	1			4
Privado Politécnico	1	1		1					
Privado Universitário	6	4	1		1		1		
Total	11	7	3	2	2	2	2	2	11

Fonte: Elaboração própria com base em DGES (2019).

O gráfico mostra uma divisão mais uniforme dos cursos públicos nos distritos e a concentração do ensino privado nas grandes cidades, ofertando apenas três opções de politécnicos dos 19 apresentados pela DGES. Entre os denominados “outros”, onde há somente IES públicas, estão os distritos de Beja, Bragança, Guarda, Portalegre, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu com formações politécnicas e as ilhas dos Açores e Madeira, Aveiro e Vila Real com ensino universitário. Se comparado ao cenário que era apresentado em 1999/2000, em 20 anos, poucos foram os distritos que receberam novas

instituições com cursos de Comunicação, especificamente: as ilhas, Beja, Bragança, Leiria, Viana do Castelo e Vila Real.

Com o objetivo de verificar a realidade brasileira no ensino de Jornalismo, que tem um histórico e concepção diferenciados, é traçada a sua trajetória, na sequência deste capítulo. A exemplo da revisão de literatura e dados apresentados sobre Portugal, para além do exposto a seguir, um capítulo específico ocupar-se-á do cenário brasileiro com o objetivo de explicitar seu desenvolvimento de modo a possibilitar a análise proposta nesta pesquisa.

ii. Brasil

Até o início do século XIX, as famílias brasileiras com possibilidades financeiras enviavam seus filhos para ter formação superior em Portugal, como o exemplo já citado de Hipólito José da Costa. O motivo para as viagens para a capital do reino era o atraso considerável da implantação do ensino superior no Brasil, em relação aos países latino-americanos, colonizados pelos espanhóis onde, no século XVI, já se instalavam universidades, o que se reflete até hoje, nas suas instituições (Fonseca & Timm, 2012, p.56).

Somente em 1808, com a chegada da Família Real portuguesa em suas terras, que foram criadas algumas faculdades, na Bahia e no Rio de Janeiro. As escolas superiores de formação militar já funcionavam, mas sem acesso à população civil. A primeira universidade foi inaugurada apenas em 1920. Ela seria denominada inicialmente como Universidade do Rio de Janeiro, depois Universidade do Brasil e, atualmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Como escola politécnica militar, ela já abrigava os cursos de engenharia (ano de 1792) e medicina (ano de 1808). Outras tentativas de abertura de universidades estaduais ocorreram a partir de 1912, mas estas foram extintas em 1937, pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, no governo implantado com o golpe do Estado Novo (Facchinetti, 2006, p.90).

ii.i Primórdios da Formação Superior em Jornalismo no Brasil

Na área de Comunicação, como referido anteriormente, o ensino do Jornalismo no Brasil começou a ser discutido apenas no início do século XX. Enquanto as redações eram ocupadas por bacharéis, uma função que começava a ganhar notoriedade na prática da profissão e captação de informações era a do repórter. Porém, como coloca Marques de Melo (2004, p.79), estes figuravam como "subalternos", fazendo parte de um grupo que não possuía formação superior. Barbosa (2008, p.131) reforça a ideia, dizendo que, "paralelamente, nas redações, um novo personagem – o repórter – é responsável pela apuração junto aos Ministérios, Câmara, Senado, Delegacias de Polícia e Teatros". Aos literatos, a maioria formada pelos cursos de Direito, instalados no país desde 1828 (Dias, 2018, p.28), cabia escrever para a primeira página.

É neste cenário que o então repórter Gustavo de Lacerda lançou seu projeto para criação da Casa do Jornalista, que seria transformada na Associação Brasileira de Imprensa (ABI), com o objetivo de fortalecer os interesses profissionais e garantir uma formação para os colegas que não a tinham, como forma de diminuir o descompasso entre as duas equipes. O documento com as pretensões da entidade foi lançado em 1908. Lacerda chegou a pedir que colegas que visitavam o continente europeu trouxessem sugestões para a escola, mas a morte prematura do dirigente, em 1909, acabou por esmorecer este ideal, naquele momento. Em 1917, a entidade voltou à proposta que chegou a ser aprovada pela diretoria e submetida ao 1º Congresso de Jornalistas do ano seguinte.

A Escola de Jornalismo, proposta pela ABI, não era pensada como uma formação superior, mas uma profissionalização para aqueles que chegavam nas redações com idades entre 16 e 20 anos, sem méritos profissionais (Barbosa, 2008, p.137). As ideias tinham como base a experiência norte-americana, principalmente os propósitos difundidos por Joseph Pulitzer, o currículo implantado na Universidade de Missouri e o referencial teórico europeu (Dias, 2018, pp.40-46). O programa também

previa um aprofundamento de conhecimentos que a formação básica brasileira não alcançava, para além da preparação para a atuação nos jornais.

Outras tentativas de implantação foram realizadas entre os anos de 1930 e 1945. De fato, as primeiras ações resultantes, através do então dirigente da ABI, jornalista e editor do *Correio da Manhã*, Costa Rego, ocorreram ainda na década de 1930 (Marques de Melo, 2004). Afonso (2006, p.32-33) relata que, com o incentivo do então governante do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto do Rego Batista, e um projeto que levou à criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), com apoio do educador Anísio Teixeira, o curso chegou a ser implantado entre os anos de 1936 e 1937. Devido à falta de clareza da documentação existente, não é possível afirmar se a iniciativa se tratava de uma disciplina, dentro da Faculdade de Filosofia, ou de uma formação especifica (Dias, 2018). Rocha & Sousa (2008, p.66) consideram que, como curso de Jornalismo, em função do período de manutenção da UDF, não houve tempo para sua implantação.

Porém, é certo que a proposta da ABI tramitava junto ao governo federal desde 1935. A UDF foi extinta em 1939, com o golpe de estado, depois de desavenças entre os governantes. Ainda em 1939, a licença do bacharelado acabou por ser aprovada. Mas a falta de entendimento entre estado e federação impediu a assinatura da autorização do curso, pelo presidente Getúlio Vargas. O decreto de criação foi publicado em 1943, para a então Universidade do Brasil, conforme denominação que a instituição possuía, naquele momento. Com tanta demora nos processos, a inauguração ocorreu em 1948, um ano depois da implantação da faculdade pela Fundação Cásper Libero (Rocha & Sousa, 2008, pp. 33-34).

ii.ii A Implantação do Curso no Brasil

A Escola de Jornalismo Cásper Líbero começou suas atividades em 1947, por iniciativa do proprietário do jornal *A Gazeta*, em São Paulo. O empresário, considerado um incentivador da formação jornalística, assim como Pulitzer, faleceu antes da

efetivação da escola, facilitou o acesso dos primeiros estudantes à infraestrutura da empresa. Ele deixou em testamento o desejo de criação do curso e de uma Fundação, criada em 1944, com seu nome (Marques de Melo, 1994; Fundação Cásper Libero, 2019; Hohlfeldt & Strelow, 2008; Frighetto, 2016).

A inspiração da estrutura curricular para o bacharelado foi a mesma da ABI. Foi estabelecida uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), o que possibilitou a instalação da oferta na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras São Bento, por esta já ter autorização de funcionamento pelo governo (Afonso, 2006, p.34; Frighetto, 2016). O decreto-lei 5.480, assinado em 13 de maio de 1943, obrigava que, "no sistema de ensino superior do país, o curso de Jornalismo" (Decreto-lei 5.480/1943) fosse parte das Faculdades de Filosofia dos estabelecimentos de ensino, numa cooperação que deveria envolver a ABI e os sindicatos de empregados e empregadores das empresas jornalísticas.

A Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), criada em 1946 para representar os sindicatos dos diversos estados do país, teria um papel importante na evolução do ensino e dos direitos dos jornalistas.

A estrutura curricular da Escola de Jornalismo Cásper Líbero era dividida em três anos e previa as disciplinas de *Português e Literatura, Sociologia, Política, Francês ou Inglês, Geografia, História, Ética, Psicologia, Economia, Direito, Organização e Administração de Jornal*. No campo prático, a formação se dava nas disciplinas de *Radiodifusão e Técnica de Jornalismo* e estava prevista a realização de estágio. A instituição teve 42 alunos em sua primeira turma, sendo seis mulheres (Facchinetti, 2006, p.101).

Dias (2018, p.175) explica que, na aula magna do primeiro ano do curso, o professor de Filosofia, Leonardo Van Acker, deixou claro que o "o jornalista deveria sim dominar a técnica jornalística, mas nunca deixar de lado a cultura que exige a tarefa informadora". A premissa foi adotada a partir do lema do jornal *A Gazeta* e de seu fundador: "formar e educar". A escola passou a se chamar Faculdade de Comunicação

Social Cásper Líbero a partir de 1971 e terminou seu convênio com a PUCSP, em 1972 (Facchinetti, 2006, p.101).

Em 1948, finalmente foi implantado o curso da ABI, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, entidade pública. Após a autorização da sua abertura por decreto-lei de 1943, e a regularização da estrutura curricular para as formações, pelo decreto nº 22.245 de dezembro de 1946, a instituição organizou seu programa com base nestas diretrizes. Mas frente a uma necessidade de "reorganizar o eixo de formação, eliminando algumas disciplinas e fundindo outras" (Dias, 2018, p.159), a inauguração ocorreu apenas em abril de 1948. As disciplinas eram semelhantes às ofertadas pela Cásper Líbero, como não poderia deixar de ser, frente à normatização do Ministério da Educação e Saúde. Mas, no caso da universidade localizada no Rio de Janeiro, os dois primeiros anos eram formados por uma estrutura obrigatória, sendo o terceiro ano considerado um ciclo de especialização, onde o aluno poderia optar pelo caminho que iria seguir.

Porém, as sucessivas reestruturações, falta de infraestrutura, professores de áreas alheias ao curso e a ausência de aulas práticas deixaram descontentes tanto alunos, quanto professores e meios jornalísticos. Perante o problema, o professor Carlos de Andrade Rizzini foi aos Estados Unidos, em 1952, para conhecer as formações da área e empresas jornalísticas. Por consequência, as transformações para melhoria do curso ocorreram após a década de 1950 (Afonso, 2006, p.34).

Dias (2018, p.176) conclui, sobre a criação das duas primeiras instituições de ensino com Jornalismo, a primeira privada e a segunda pública, que é possível identificar dois modelos:

> São dois modelos distintos. São duas visões específicas de jornalismo e sua função na sociedade. São dois pontos peculiares sobre o papel do jornalista no exercício da profissão e na vida nacional. O modelo público, da Faculdade Nacional de Filosofia, tende a dar ênfase ao ensino técnico e prático. Para o modelo público, o jornalismo é uma profissão que exige aprendizado técnico, de valor instrumental. O modelo privado busca formar um humanista culto sem, contudo, deixar de proporcionar adestramento técnico. Para o modelo privado, o jornal é a universidade das massas. Os jornalistas, humanistas

> cultos, são os professores dessa universidade. O modelo público procura inspirar-se na prática jornalística e nas experiências de ensino da América do Norte. O modelo privado encontra suas bases na Europa, particularmente no modelo educacional humanista clássico de cariz católico.

Os anos de 1950 não foram prósperos para a criação de novos cursos de Jornalismo no Brasil. Após as iniciativas, em São Paulo e Rio de Janeiro, dados de cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior (e-MEC), do Ministério da Educação do Brasil, apontam que outras seis formações superiores foram abertas no período (MEC, 2019).

A Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia aprovou o curso de Jornalismo, ainda em 1949, e iniciou seu funcionamento em 1950 (Mattos, 1994, p.29). Dos quase 120 ingressos, 64 concluíram o curso, em 1952. Porém, houve uma interrupção na oferta, entre os anos de 1953 e 1961 (Mattos, 1994). Este pode ser considerado o motivo para que autores como Luiz Beltrão e José Marques de Melo apontem a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) como a terceira a instituir o bacharelado, em 1951.

A PUCRS, universidade privada, sempre teve como sede a cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Foi criada em março de 1931, como Curso Superior de Administração e Finanças. Em 1934, se tornou faculdade e, em 1948, foi equiparada à universidade. Mantida pela União Brasileira de Educação e Assistência - UBEA, é considerada uma instituição confessional católica e comunitária (PUCRS, 2017).

O curso de Jornalismo teve seu projeto encaminhado na instituição em 1949. O início de suas atividades ocorreu, como previsto na lei, junto à Faculdade de Filosofia da PUCRS, no Colégio Rosário, em março de 1952, sendo o pioneiro no estado. A base do ensino, a exemplo das faculdades do centro do país, tinha a influência das escolas americanas e europeias.

A primeira turma somou 47 alunos que tinham aulas com professores com formação em outras áreas (PUCRS, 2019). Entre as disciplinas, estavam *Técnica de*

Jornal, Ética, História e Legislação da Imprensa, Administração de Jornal, História da Civilização, Língua Portuguesa, Literatura da Língua Portuguesa e *Geografia Humana* (PUCRS, 2019a). Com base nas alterações feitas no decreto-lei 43.829 de 6 de junho de 1958, a nova estrutura curricular previa a realização de atividades práticas que não faziam parte da grade inicial, como Publicidade e Radiojornalismo (PUCRS, 2019b).

Passados 13 anos de sua instalação, a então escola de Jornalismo passou para a Faculdade dos Meios de Comunicação Social (Famecos), criando uma sigla que atualmente é mantida para a Escola de Comunicação, Artes e Design (PUCRS, 2017b). A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) seria a universidade seguinte a abrir a formação, no dia 1 de março de 1952.

Outra instituição de ensino de Porto Alegre passou a ofertar o curso, no ano de 1952, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A universidade pública deu os primeiros passos para sua constituição em 1895, com a Escola de Farmácia e Química. Várias outras escolas e faculdades foram criadas em Porto Alegre, nos anos que se seguiram, sendo agrupadas, em 1947, como o que seria a Universidade do Rio Grande do Sul. Durante este período, chegou a incorporar as Faculdades de Pelotas e Santa Maria, cidades do interior do estado. Três anos depois, a sua administração passou à esfera administrativa da União, tornando-se uma Universidade Federal. Inicialmente, o curso de Jornalismo fazia parte da Faculdade de Filosofia. A partir de 1970, foi inserido na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO).

Como objetos de estudo desta tese, outros detalhes sobre o curso de Jornalismo da PUCRS e UFRGS são abordados nos capítulos 3 e 4. Observa-se o final da década com a implantação da formação na Universidade Federal de Juiz de Fora e a autorização para a Universidade Católica de Pelotas, que viria a implantar o curso em 1960.

A história dos bacharelados em Jornalismo ganha novos rumos com o decreto-lei 43.839, de 6 de junho de 1958. Através da norma assinada pelo presidente Juscelino Kubistschek, os cursos são autorizados a funcionar de modo autônomo, adjacente às Faculdades de Filosofia. O decreto previu a possibilidade de implantação de regime

próprio e oferta em instituto autônomo das universidades e faculdades (Oliveira, 2009, p.23; Oliveira, 1970, pp.78-79), alterando a publicação de 1949.

As instituições, cadastradas no Ministério da Educação, até 1960, são apresentadas na Tabela III, que tem como base as leituras realizadas e o cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior, e-MEC (2019).

Tabela III: Cursos de Jornalismo em funcionamento no Brasil até 1960

Instituição	Tipo	Ano funcionamento
Faculdade Cásper Líbero	Privada	1947
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública	1948
Universidade Federal da Bahia	Pública	1950
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Privada	1952
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Privada	1952
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública	1952
Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública	1958
Universidade Católica de Pelotas	Privada	1960

Fonte: Elaboração própria, com base nas obras consultadas e cadastro do e-MEC.

A cronologia mostra um curso privado como sendo a primeira formação superior brasileira, ao contrário do que ocorreu em Portugal, onde os cursos de instituições privadas foram aprovados somente depois da implantação da formação pública e devido à necessidade de oportunizar vagas para os alunos excedentes. O fato é uma consequência da falta de entendimento entre governos estaduais e federal, no período do Estado Novo. Os dados apontam também para uma equiparidade entre os tipos de estabelecimentos de ensino que oferecem o bacharelado: quatro públicos e quatro privados.

ii.iii A Influência do CIESPAL

Hohlfeldt & Strelow (2008, p.379) acreditam que é possível distinguir a criação e organização dos cursos em três momentos, no período que contempla os anos de 1946 a 2008. Entre 1946 e 1960, foram observadas a implantação das primeiras escolas sob as tendências europeia e norte-americana. O segundo, entre 1961 e 1969, veio ao

encontro ao funcionamento do Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (CIESPAL), da Universidade Central de Quito, a partir de 1960, que introduziu novos parâmetros nos cursos de Jornalismo, e foi então que também teve início a mentalidade de pesquisa científica. O terceiro momento ocorreu a partir de 1969, até a publicação do artigo dos autores: um decreto tornou obrigatório o diploma de bacharel para retirada do registro profissional e atuação, à exceção dos que comprovaram experiência na atividade profissional e receberam um registro provisionado, e os cursos passaram para as faculdades de Comunicação Social, com habilitações especificas em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda.

Faz-se essa ressalva pois, a partir de 2009, houve a retirada da obrigatoriedade do diploma, como explicado anteriormente e, em 2013, como será exposto no capítulo 3, os cursos de Jornalismo são desvinculados das faculdades de Comunicação Social.

De fato, após esta primeira fase dos bacharelados, com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1960, e o impacto que as propostas de modernização do sistema de ensino, apresentadas na Conferência de Punta del Este (Uruguai), ocorrida em 1961, muito seria alterado nas políticas educacionais do Brasil.

Quatro pontos são propostos no encontro: “um controle centralizado, a prioridade ao ensino técnico e profissional, a tecnificação do ensino de humanidades e ciências sociais e a despolitização das relações educacionais” (Ianni, 1976, p.47, *cit. in* Meditsch, 2004, p.28). A orientação foi deixar a fundamentação clássico-humanística e buscar um Jornalismo digno de uma ciência.

A receita foi adotada pelo governo, a partir do golpe militar de 1964. O então presidente da ABI, Celso Kelly, considerado por Meditsch (2004) como um “técnico formado pelo CIESPAL”, foi o responsável pela criação de um currículo mínimo, imposto a todas as escolas. O objetivo era preparar os profissionais para trabalhar em todos os meios de comunicação, desempenhar atividades como publicitário e relações públicas ou, ainda, ser investigador. Com essa formação unificada na América Latina,

dizia-se que seria possível "facilitar o intercâmbio" entre os países. Após o período de vácuo dos cursos de Jornalismo, que acabaram tendo base nas Ciências Sociais, junto às Faculdades de Filosofia, novamente o ensino da área foi posto num patamar de submissão, mas agora, à Comunicação Social. O resultado voltou a ser bacharelados distantes da realidade do mercado, como coloca Rocha & Sousa (2008, p. 84).

A iniciativa, pioneira no país, para a "formação de profissionais habilitados para todas as áreas da Comunicação", foi da PUCRS, que, em 1965, ao transformar o curso de Jornalismo em Faculdade dos Meios de Comunicação Social (Oliveira, 1970, p.89).

Para formar na "profissão das comunicações", foi elaborada uma estrutura curricular (Oliveira, 1970, p.85) na qual, no primeiro ano, eram ofertadas disciplinas como *Português-Literatura, Inglês, História, Civilização Contemporânea, Geografia* e *Psicologia*.

No segundo ano, os alunos tinham aulas de *Redação, Teoria da Informação, História da Comunicação, Cultura Brasileira, Política, Estudos Sociais e Econômicos, Filosofia – Ética da Comunicação, Ótica e Fotografia* e *Cultura Religiosa*.

No terceiro ano, eram ofertados os saberes ligados especificamente à Comunicação Social, como: *Técnica de Jornal e Periódico, Técnica de Rádio, Técnica de Televisão, Técnica de Cinema, Técnica de Publicidade, Técnica de Relações Públicas, Administração de Empresas – Legislação*. A partir do quarto ano, eram escolhidas as especializações por meio de cursos: Jornal, Rádio, Televisão, Cinema, Publicidade e Relações Públicas.

Parte deste modelo, adotado pela PUCRS, viria a ser utilizado como tronco comum para todas as áreas da Comunicação Social que seriam outorgadas pelo governo, em 1969. A resolução nº 631/69, que previa o currículo do curso de graduação em Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, foi publicada em 10 de outubro daquele ano (Oliveira, 1970, p.69; Gurgel, 2012). Também ficava determinado o fim dos cursos profissionalizantes da área

ou a ligação com as Faculdades de Filosofia, que ainda perdurava em algumas instituições. Além das disciplinas básicas a serem cumpridas, previu-se duração mínima de 2.200 horas e uma temporalidade entre três e seis anos letivos. A obrigatoriedade da realização do estágio e pesquisa na graduação está prevista na resolução (Faccin & Ferreira, 2014).

Sete dias após a divulgação da resolução, foi publicado, no Diário Oficial, o decreto-lei nº 972/69, que estabelecia a regulamentação para a profissão de jornalista, que tornava obrigatório o diploma de bacharel para a obtenção do registro.

Sousa (2006, p.86) considera que, com base nos relatórios de Mesquita & Ponte (1996/1997), percebe-se "a preocupação central de muitos cursos superiores é, assim, a formação de comunicólogos e a pesquisa comunicológica e não a formação especifica de jornalistas". Meditsch (1999) argumenta que houve um divórcio das escolas com a realidade profissional por uma questão política que se colocava na época.

Ocorreu um desprezo pela prática, no chamado tronco comum dos cursos, voltado para teorias que não se aplicavam ao fazer diário, o que levou os alunos a terem de optar em seguir o caminho da pesquisa ou o campo profissional, impossibilitando um fazer crítico do jornalista ou uma investigação real sobre essa prática, pelos pesquisadores.

Apesar das alterações realizadas ao longo dos anos, o problema continua a ser corrente no país. A herança deixada pela influência do CIESPAL, na formulação das estruturas curriculares, parece ter relação direta com esta realidade, na qual muitos acreditam que bons profissionais de mercado não podem ser pesquisadores e pesquisadores não podem ser bons profissionais.

Foram várias as alterações nas diretrizes do ensino, ao longo dos anos. Somente na década de 1960, Hohlfeldt & Strelow (2008, p.380) referem-se a três pareceres diferentes que levam às mudanças no ensino. Antonioli (2014) cita mais de 15

documentos diferentes entre normas, resoluções e pareceres que, entre 1948 e 2013, afetaram diretamente a formação na área.

Enquanto se alteravam as políticas de ensino, muitas universidades eram instaladas no Brasil. Se nos primeiros 13 anos foram apenas oito cursos implantados, entre os anos de 1961 e 1979, foram 41 novas instituições a oferecer o bacharelado de Jornalismo e, depois, de Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Os dados do cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior e-MEC mostram que 19 estabelecimentos eram públicos e 22 privados. A Tabela IV apresenta as ofertas que entraram em funcionamento neste período.

Tabela IV: Cursos instalados na área de Jornalismo no Brasil: entre 1961 e 1979

Instituição	Tipo	Ano Funcionamento
Universidade Católica de Pernambuco	Privada	1961
Universidade de Uberaba	Privada	1961
Universidade Federal de Minas Gerais	Público	1962
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Público	1963
Centro Universitário Fluminense	Privada	1965
Universidade de São Paulo	Público	1966
Universidade Federal do Ceará	Público	1966
Universidade Federal de Goiás	Público	1968
Universidade Federal Fluminense	Público	1968
Universidade Federal do Amazonas	Público	1969
Universidade Federal do Paraná	Público	1969
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Privada	1970
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Privada	1971
Universidade Católica de Santos	Privada	1971
Universidade de Brasília	Público	1971
Universidade de Ribeirão Preto	Privada	1971
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Público	1971
Universidade Gama Filho	Privada	1971
Faculdades Integradas Hélio Alonso	Privada	1972
Fiam-Faam - Centro Universitário	Privada	1972
Universidade Estácio de Sá	Privada	1972
Universidade Federal de Pernambuco	Público	1972
Universidade Federal de Santa Maria	Público	1972

Universidade Metodista de São Paulo	Privada	1972
Centro Universitário Braz Cubas	Privada	1973
Centro Universitário de Belo Horizonte	Privada	1973
Centro Universitário de Brasília	Privada	1973
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Privada	1973
Universidade Estadual da Paraíba	Público	1973
Centro Universitário Augusto Motta	Privada	1974
Centro Universitário da Cidade	Privada	1974
Universidade de Mogi das Cruzes	Privada	1974
Centro Universitário de Barra Mansa	Privada	1975
Universidade Federal do Espírito Santo	Público	1975
Universidade Federal do Maranhão	Público	1976
Universidade Federal do Pará	Público	1976
Universidade Federal da Paraíba	Público	1977
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Privada	1978
Universidade de Taubaté	Privada	1979
Universidade Federal de Alagoas	Público	1979
Universidade Federal de Santa Catarina	Público	1979

Fonte: Elaboração própria com base no MEC (2019).

O Brasil chegou aos anos de 1980 com 49 cursos, somados os criados nas décadas anteriores. Estas instituições precisaram realizar novas adaptações em seus currículos, entre o ano de 1978 e o de 1979. A principal mudança, no então quarto currículo mínimo, de acordo com a resolução nº 03/78, do Conselho Federal de Educação, foi a inserção de carga horária mínima para a disciplina de *Projeto Experimental* e a implantação do *Estágio Supervisionado*. Para Bernardo & Leão (2014, p.119), as alterações "deixam evidente o objetivo de caracterizar o ensino de Comunicação como técnico, além de generalizar ainda mais o que era de cunho específico".

Motivador de muitas críticas entre as entidades de classe, o decreto 83.284, de 1979, acabou com a possibilidade de estágio em empresas de meios de comunicação para os universitários. A norma previu ainda mudanças na exigência de diploma para o exercício da profissão, possibilitando que apenas um terço das contratações nas empresas correspondesse a jornalistas não diplomados, estagiários ou profissionais com registro provisionado, um limite que não havia sido estabelecido até então. Sem a

regulação, as empresas realizavam uma contratação massiva de estudantes, com salários baixos para as redações (Afonso, 2006, p.37; Hohlfeldt & Strelow, 2008, p.380; Rocha & Sousa, 2008, p.72).

Em 1984, ano em que o país voltou a ter um presidente civil, uma nova resolução foi publicada. Antonioli (2014, p.185) explica que o currículo mínimo possibilitou "as instituições planejarem seus currículos sem a obrigatoriedade do ciclo básico". Desta forma, as universidades puderam distribuir ou não as disciplinas comuns das habilitações em paralelo à formação específica.

ii.iv O Início das Avaliações Institucionais e a Atualidade

Uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1996. A lei nº 9394/96 estabeleceu a avaliação institucional, prevendo o recredenciamento de cursos e determinando que, como o saber é sistêmico, cabe às universidades promover pesquisa. A qualidade dos cursos passou a ser analisada através de provas realizadas pelos alunos matriculados, qualidade dos espaços e laboratórios ofertados, formação e experiência dos professores, currículos ajustados às normas governamentais, entre outros aspectos (Kunsch, 2006, p.32; Rocha & Sousa, 2008, p.74).

Outras diretrizes foram publicadas: em 2001, com o objetivo de promover a inserção da prática da profissão no Projeto Pedagógico das instituições; e em 2004, com foco nas avaliações institucionais.

A realidade das instituições de ensino, independente de área, no final da década de 2010, aponta que, de modo geral, ao contrário de Portugal, o setor privado representava 74,2% das matrículas da educação superior no Brasil. As instituições recebiam 75% do total dos universitários, sendo que as opções pelas aulas noturnas equivaliam a 63,5% das matrículas, contra 56,1%, no ano de 2000. Amaral (2012, p.11)

considera que os números mostram "um predomínio crescente dos trabalhadores que estudam sobre os estudantes que trabalham".

Especificamente em Comunicação Social, os dados do e-MEC mostram que já foram cadastradas 516 criações de cursos de Jornalismo e mudanças em seus currículos, ao longo de mais de 70 anos de história. Os registros, datados de 31 de agosto de 2019, apontam que há 280 bacharelados em funcionamento no país, outros 34 em extinção e 15 extintos, o que pode ocorrer em função da alteração do curso e currículo de "Comunicação Social: Habilitação Jornalismo" para "Jornalismo", a partir das resoluções do MEC, ou pelo fechamento de estabelecimentos de ensino. Uma questão que se coloca na última década é a oferta de cursos a distância em 12 estabelecimentos privados, muitos ainda não iniciados. O Rio Grande do Sul, estado onde estão as sedes das instituições pesquisadas nesta tese, possui 36 ofertas na atualidade, quatro públicas e 32 privadas, 23 com aulas presenciais e 13 com aulas *online*, sendo estas, privadas.

A implantação da formação, no Brasil, ocasionou grandes transformações no mercado de trabalho. Segundo o Ministério do Trabalho, no ano de 1953 estavam registrados 5.028 jornalistas, que somavam 18.566 em 1995 e 35.322 em 2005. Apesar da positiva profissionalização dos diplomados, o número de vagas nas redações não comporta grande parte dos bacharéis, sendo que em torno de 50% acaba por se empregar em assessorias de imprensa, governo, serviços editoriais ou ainda na área de ensino e investigação (Rocha & Sousa, 2008, p.39). Como não fazem parte deste estudo, que é voltado especificamente para o 1º ciclo e graduação, não foram abordadas outras formações técnicas, como aquelas propostas por empresas como a Folha de São Paulo e Estado de São Paulo, que têm grande notoriedade no país (Weber & Sousa, 2020), ou as pós-graduações.

O fim da obrigatoriedade do diploma para exercer a profissão, no ano de 2009, marca o encerramento de uma discussão judicial entre empresas e jornalistas que se prolongou por décadas, sendo aprofundado com a promulgação da Constituição de 1988, que prevê a liberdade de expressão.

Ainda no ano de 2009, criou-se uma comissão presidida por José Marques de Melo, para repensar as diretrizes da formação superior em Jornalismo. Como resultado, em 2013, o bacharelado ganhou autonomia, acabando assim o curso de Comunicação Social e suas habilitações. A denominação implantada, desde então, é "Curso de Graduação em Jornalismo". Os eixos adotados e a estrutura curricular prevista serão detalhados no capítulo 3, de modo a justificar os programas, adotados pelas universidades brasileiras que servem de objeto de estudo desta tese.

O histórico do Jornalismo mostra o quanto foi difícil a conquista pela profissionalização e a implantação de seu ensino. Somente no século XIX, iniciou o debate sobre a importância dos jornalistas e a necessidade de saberes específicos, mundialmente. Nos casos de Portugal e Brasil, esse reconhecimento com atraso.

As questões políticas, a ideia de que os profissionais da área nascem jornalistas, a falta de autonomia do curso frente a outras ciências, entre tantas outras questões, está presente na história dos dois países. Ao mesmo tempo, há diferenças marcantes que podem ser assinaladas. Portugal, apesar de ter uma licenciatura mais tardia que a do Brasil, conseguiu estabelecer uma rede de ensino pública, com cursos universitários e politécnicos, tornando as instituições privadas um complemento para suas necessidades de oferta. O país adotou a formação em Comunicação Social e Ciências da Comunicação, mais generalista.

No Brasil, as questões políticas fortaleceram o ensino privado, que é detentor de aproximadamente 73% das instituições que ofertam o bacharelado, voltado especificamente para o Jornalismo. Analisada a situação do Rio Grande do Sul, onde o estudo será realizado especificamente, 88% do ensino ocorre em instituições privadas. Dadas as proporções de país continental, entende-se, em parte, os motivos para as dificuldades de aplicação de suas políticas e projetos em IES públicas.

Este capítulo cumpre, em parte, os objetivos de expor o desenvolvimento histórico e das políticas de ensino, aplicadas aos cursos de Jornalismo no Brasil e Ciências da Comunicação em Portugal. Algumas diferenças e similaridades entre os dois países já puderam ser verificadas. Entre elas, destaca-se a diferença das políticas para a criação e estruturação dos cursos, extremamente regulamentadas no Brasil e com maior autonomia nas IES portuguesas.

Os capítulos que seguem detalham as normativas, as matrizes curriculares e a prática da pesquisa na implementação da formação superior da área, de modo a concluir os propósitos desta investigação no que se refere às questões de história e legislação, além de apresentar o cenário atual e as IES, escolhidas como objetos de estudo. Inicialmente é abordado o caso de Portugal no capítulo 2.

CAPÍTULO II - O Ensino do Jornalismo em Portugal

O ensino superior em Portugal inicia no século seguinte ao estabelecimento de seu reino. Apesar da demora no desenvolvimento de políticas para as instituições, abordadas no capítulo 1, bem como da maioria das graduações, a primeira universidade, criada em Lisboa, data de 1288, sendo transferida para Coimbra duas décadas depois. Após várias mudanças, a Universidade de Coimbra se fixaria em definitivo no concelho, no século XVI.

No mesmo século, outras três escolas jesuítas passaram a ofertar cursos superiores. O Colégio do Espírito Santo seria transformado em Universidade de Évora, ainda em 1559, mas, com a expulsão da ordem jesuíta do país, em 1759, pelo regime de Marquês do Pombal, as escolas foram fechadas e somente a partir de 1825 novas formações foram ofertadas.

A instalação da República, em 1911, trouxe efetivas mudanças e, com a chamada Reforma Republicana, foram criadas as Universidades de Lisboa e Porto. Em 1918, o Estatuto Universitário definiu as bases para a democratização e modernização do ensino superior, estabelecendo fundos universitários e critérios de bolsas de estudo. O objetivo era adaptar as escolas para que pudessem responder aos problemas nacionais (Dias, 2012, pp.34-35).

A partir de 1926, o país vivia uma fase pré-ditatorial e que apontava para os rumos que a educação tomaria com o projeto político que viria a ser instalado. Inicia, neste período, a mudança na admissão nos cursos. A matrícula, que antes dependia da avaliação realizada nos exames dos liceus, passou, inicialmente, a ser feita mediante exame de admissão na instituição que o aluno pretendia frequentar. Num segundo

momento, a partir de 1930, o ingresso, além de ser possível por meio de exame de admissão, também volta a ser feito através de nota do exame de saída do liceu.

Crespo (1993, pp.52-53) considera que as definições do estatuto de 1926 são originadas "pelo reconhecimento da degradação da qualidade do ensino não superior, agora acrescida pela intenção de aumentar a selecção na frequência das Universidades e de restringir os gastos com a Educação". Já em 1930, há uma tentativa do governo de desenvolver a educação no país, que tinha os níveis mais baixos de ensino da Europa.

Mas é importante compreender que os seis diplomas, publicados em três anos, relativos à disciplina acadêmica, mostravam a necessidade de restringir o conhecimento que poderia levar a uma expressão mais critica ao governo (Dias, 2012, p.37; Crespo, 1993, p.56). A implantação do Estado Novo (1933-1974) teve como consequência mudanças profundas nas diretrizes que eram aplicadas às universidades, que perderam autonomia e passaram a ter reitores, nomeados pelo governo, exercendo a função de representantes do regime nas instituições.

Entre os anos de 1940 e 1960, não há registros de grandes alterações nas políticas da educação superior. Novos cursos são implementados e segue a falta de autonomia das universidades. Crespo (1993, p.75) explica que havia uma crise no ensino que culminou com uma manifestação de estudantes da Universidade de Coimbra, em 1969, que, através de sua Associação Acadêmica, exigiam fazer parte das decisões diretivas da instituição. Após a greve aos exames, onde 87% dos alunos faltaram as provas, muitos dos manifestantes foram enviados para guerra na África, como forma de penalização.

O sistema universitário não estava adequado à realidade social. O então ministro Galvão Teles propôs uma evolução da autonomia, conduzida pelas próprias instituições, de modo gradual, que não resultava nas necessidades que se apontavam no momento, para uma profunda alteração no sistema. Uma nova lei de 1973, ainda no regime do Estado Novo, instalou as habilitações diferenciadas para os estudantes dos cursos

superiores politécnicos, os bacharelatos de menor duração num total de três anos, e os universitários, as licenciaturas, com quatro ou cinco anos.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 viria a garantir a autonomia desejada, possibilitando a participação de membros da sociedade nas decisões tomadas nas universidades. Todos os reitores e demais membros dos conselhos diretivos foram destituídos. Durante os anos que se seguiram, houve uma crise profunda, como coloca Crespo (1993, p.98), gerada pelos "desmandos e do estado caótico em que a Universidade estava mergulhada", o que levou o governo a implantar medidas de normalização, em 1976.

Jorge Sampaio (*cit. in* Dias, 2012, p. 44) entende que a revolução encontrou um sistema universitário num processo lento de transformação e implantação, mas que foi possível democratizar a sua gestão, garantir sua autonomia e abri-lo para o setor privado. Se Crespo (1993) considerou os anos entre 1974 e 1980 como o período pós-revolucionário, pode-se compreender as décadas de 1980 e 1990 como de transição e preparação para os rumos que o ensino português teria de tomar com a assinatura do Processo de Bolonha, em 1999. As consequências da entrada na Comunidade Europeia, em 1986, levaram Portugal a uma transformação em todos os setores.

No primeiro capítulo, apresentou-se uma perspectiva histórica anterior ao Processo de Bolonha e de alguns aspectos da evolução do ensino universitário, bem como do desenvolvimento do Jornalismo e do início de sua formação superior no ano de 1979.

O objetivo deste capítulo é apresentar o desenvolvimento histórico e curricular dos cursos de Ciências da Comunicação em Portugal, assim como as alterações sofridas, a partir da implantação das novas diretrizes, designadas pela Comunidade Europeia. Para tanto, verificar-se-á as alterações nas normativas da educação superior que seguiram a assinatura do tratado, os efeitos nos planos de estudos e disciplinas. As universidades portuguesas que servem de base para esta investigação recebem um foco

diferenciado com o propósito de examinar, em profundidade, suas estruturações e os conhecimentos propostos.

2.1 História e Evolução

É no contexto de abertura política e transformação do ensino superior português que a Universidade Nova de Lisboa foi a primeira a ofertar o curso universitário público, então chamado de Comunicação Social, que entrou em funcionamento a partir de 1979. A segunda instituição de ensino superior a criar seu curso na área de Comunicação foi a Universidade Técnica de Lisboa, atual Universidade de Lisboa, em 1980. Houve, então, uma espera de cinco anos para que novos projetos fossem aprovados.

A Lei de Bases 46/86, publicada no Diário da República, estabeleceu um novo quadro geral do sistema educativo, normatizando os cursos politécnicos. A exemplo das demais áreas, as Ciências da Comunicação passaram a ter os bacharelatos. A norma instituiu que estes cursos se dariam em "escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, artes e educação". Com esta definição, criou-se o curso politécnico privado da Escola Superior de Jornalismo do Porto, marcando o início dos bacharelatos de perfil técnico-profissional.

Resende & Vieira (1992, p.91) entendem que houve uma procura social pela educação como forma de "retradução dos apelos democratizantes, incluídos nos discursos liberais, e socializantes do período" e que acarretou o crescimento das classes médias. A possibilidade de ingresso nas universidades fez os jovens se empenharem para dar continuidade aos estudos. Porém, sem uma estrutura universitária possível para esta demanda, o governo implantou cursos de curta duração, o que possibilitaria a estas classes adquirir um diploma qualificado em uma rede escolar já existente, mas em outros níveis de escolaridade, como no caso dos profissionalizantes no ensino

secundário (Resende & Vieira, 1992, p.93). A liberação para a abertura de cursos por instituições privadas, também auxiliou na implantação da oferta.

Por estas razões, não é possível compreender a implantação dos cursos de Jornalismo, dissociado do desenvolvimento econômico, político e social do país (Pinto & Marinho, 2009, p.303). Estudo realizado por Pinto & Sousa (2003, p.179) aponta motivações políticas para o nascimento dos politécnicos, que estavam associados a um conflito com a universidade. Compreende-se que havia espaço para os dois modelos, ao ser assinalada uma vocação profissional para os politécnicos e a existência da investigação e visão crítica do fazer na universidade. Assim, como afirma Coelho (2013, p. 320), "os sete bacharelatos públicos em Jornalismo e Comunicação, que surgiram entre 1992 e 1996, pretendiam ser a alternativa à oferta universitária, estabelecendo uma ligação ao mercado e às profissões". Mas com as mudanças normativas do ensino superior após o Processo de Bolonha, estas diferenças, existentes anteriormente, não podiam mais ser enfatizadas (Pinto & Marinho, 2009, p.312).

O Processo de Bolonha, implantado em menos de dez anos em Portugal, levou a uma padronização entre cursos universitários e politécnicos. Com a diplomação única em licenciatura e a duração de três anos no 1º ciclo, as diferenças praticamente deixam de existir. O governo português começou a estabelecer as normas, previstas pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, em 2003, o que levou a uma sucessão de leis publicadas até a finalização do processo de implantação e adequação dos cursos no ano letivo de 2009/2010.

A Lei nº 1/2003 criou o regime Jurídico do Desenvolvimento da Qualidade no Ensino Superior, a partir das definições da Comunidade Europeia (Soares, 2016, pp. 9-13). Já o Decreto-Lei nº 42/2005 instituiu os Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, que, entre outros propósitos, previu maior autonomia e responsabilidade dos estudantes no processo de aprendizagem, garantiu os objetivos fixados pelo grupo no que se refere à mobilidade e ao sistema comum de créditos.

O Decreto-Lei nº 369/2007 definiu que a Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) seria responsável pela manutenção da qualidade dos cursos, agindo diretamente com a rede europeia. No mesmo ano, o Decreto nº 341/2007 aprovou o regime jurídico do reconhecimento de graus acadêmicos superiores estrangeiros. Estes são apenas alguns exemplos dos decretos que normatizaram a entrada de Portugal na rede de ensino superior da Europa. Soares (2016) explica que apesar de 40% das instituições já estarem com a oferta do 1º e 2º ciclos, implantadas em 2006/2007:

> No entender da Direção Geral do Ensino Superior (2009) a adequação do ensino superior português aos ideais de Bolonha, foi ultimada no início do ano letivo de 2009/2010, dado estarem terminados os processos de adaptação e criação dos três ciclos de estudos, de acordo com Bolonha em todo o sistema de ensino (Soares, 2016, p.13).

O Processo de Bolonha transformou as políticas formativas do país em todas as áreas (Porto Jr. & Oliveira, 2017). O sistema, em nome do espaço europeu, "(…) pressupunha "abrir mão" de diversos elementos histórico-sociais específicos no processo formativo, em prol de "algo comum", uma conclamada visão europeia" (Porto, 2016, p.272). No caso dos cursos de Ciências da Comunicação, estes foram adaptados a estas mudanças e o jornalista e professor Luís Loureiro (*cit. in* Valquaresma, 2018, pp. 66-67) considera, ao falar da alteração curricular, que as licenciaturas "anteriormente ao processo de Bolonha eram cursos na maior parte muito teóricos nas universidades públicas… porém, há algumas universidades privadas que acho que avançaram demasiado na componente prática".

A respeito da implantação das mudanças, Marinho (2015, pp. 329-330) entende que o processo foi uma espécie de "catalisador de alterações no sentido da simplificação da organização e da produção legislativa". Para além das questões legais, são apontadas as modificações centrais no ensino de Jornalismo: a reorganização em ciclos; as necessidades de mudança curricular com a aplicação da semestralização e redução de tempo total das licenciaturas, bem como das horas em sala de aula; as novas metodologias de ensino-aprendizagem, prevendo um trabalho mais autônomo dos

estudantes; instrumentos de avaliação, baseados em habilidades e competências; novas dinâmicas de ensino com acesso às novas tecnologias.

Apesar dos valiosos esforços realizados e o empenho das instituições de ensino para adaptação ao novo sistema, a exemplo do que ocorreu nas demais licenciaturas, na área específica do Jornalismo foram poucas as ações para a discussão da qualidade, sendo estas em sua maioria promovidas pela SOPCOM.

> Sem ignorar estas e outras iniciativas que possam ter decorrido nas várias instituições de Ensino Superior, e a partir do teor das várias tomadas de posição, mantemos o nosso argumento: não houve debate sobre o ensino do Jornalismo, antes ou depois do início dos processos de reestruturação dos cursos, e as tomadas de posição, discussões e documentos apresentados restringem-se a questões formais, como a duração dos ciclos e as suas designações, deixando de fora as questões que enunciámos anteriormente e que consideramos fundamentais (Marinho, 2015, p. 332).

Canavilhas (2009, pp. 61-62), ao analisar a adaptação dos cursos ao processo e ao espaço dedicado às disciplinas práticas nos novos planos, considera que

> Por fim, o próprio Processo de Bolonha, que poderia ser uma oportunidade para introduzir essas disciplinas, não pode ser totalmente aproveitado devido à redução de um ou dois anos verificada na duração das novas licenciaturas, agora denominadas 1º ciclos. Ainda assim, registou-se a supressão de algumas disciplinas de âmbito mais geral para introdução de outras mais tecnológicas. A redução na duração das licenciaturas fez com que parte significativa dos estudantes sentisse necessidade de continuar a sua formação para 2º ciclo (antigo Mestrado), o que permitiu às escolas construir planos de estudos com mais disciplinas ligadas às novas práticas jornalísticas.

Esta problemática do número restrito de disciplinas práticas, ligadas ao Jornalismo no que se referia aos planos de estudos da graduação em Ciências da Comunicação, antes das alterações realizadas, também é apontada por Mesquita & Ponte (1997). Dez anos depois de implantadas as alterações, Canavilhas (2009) entende que não houve grandes mudanças nesta realidade, em que, muitas vezes, as unidades acadêmicas foram apenas reduzidas, de modo a adotar as regras estabelecidas pelo Processo de Bolonha.

Os cursos formavam, e ainda formam no 1º ciclo, jornalistas, relações públicas e publicitários simultaneamente. Os autores, a exemplo do Sindicato dos Jornalistas,

compreendem que há um antagonismo das áreas, principalmente no caso de publicidade em relação ao Jornalismo, o que causa certa confusão aos alunos, com consequências no entendimento das questões deontológicas e práticas das profissões.

Para compreender o panorama atual dos cursos, foi elaborada a Tabela V que apresenta as ofertas do ensino superior em Comunicação e Jornalismo, divulgadas pela Direção-Geral de Ensino Superior (2019) para o período letivo 2019/2020. Observa-se a disseminação dos cursos, em Portugal, com as Ciências da Comunicação, mescladas as mais diversas áreas. Optou-se por incluir a totalidade dos cursos de 1º, 2º e 3º ciclos, com o objetivo de expor, de modo amplo, a realidade da formação destas etapas no país, apesar de ter-se ciência de que nem todos estão necessariamente ligados a área deste estudo.

Os dados foram adquiridos no site da DGES (2019), a partir da pesquisa por Cursos e Instituições, nas quais buscaram-se todas as formações, referentes aos termos "Comunicação" e "Jornalismo":

Tabela V: Quadro da oferta em cursos de Comunicação e Jornalismo no Ensino Superior em Portugal em 2019/2020

Instituição	Tipo	Curso técnico superior profissional	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Atlântica - Escola Universitária de Ciências Empresariais, Saúde, Tecnologias e Engenharia	Universitário Privado		Marketing e Comunicação Empresarial		
Escola Superior Artística do Porto	Universitário Privado		Comunicação Multimédia		
Escola Superior de Educação de João de Deus	Politécnico Privado	Práticas Administrativas e Comunicação na Escola			
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	Politécnico Privado	Comunicação Digital			

Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa	Politécnico Privado		Design de Comunicação (A cessar)		
Instituto Politécnico da Guarda	Politécnico Público	Comunicação Digital	Comunicação e Relações Públicas	Marketing e Comunicação	
		Comunicação, Protocolo e Organização de Eventos	Comunicação Multimédia	Turismo e Tecnologias de Informação e Comunicação	
		Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação			
Instituto Politécnico de Beja	Politécnico Público		Educação e Comunicação Multimédia (A cessar)		
Instituto Politécnico de Bragança	Politécnico Público	Comunicação Digital	Comunicação e Jornalismo	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e Formação	
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Politécnico Público	Comunicação Audiovisual	Design de Comunicação e Audiovisual		
		Assessoria e Comunicação Empresarial			
Instituto Politécnico de Coimbra	Politécnico Público		Comunicação e Design Multimédia	Comunicação Organizacional - Cidadania, Confiança e Responsabilidade Social	
			Comunicação Organizacional	Comunicação Social - Novos Media	
			Comunicação Social	Marketing e Comunicação	
Instituto Politécnico de Leiria	Politécnico Público	Comunicação Digital	Comunicação e Media	Comunicação Acessível	
		Práticas Administrativas e Comunicação Empresarial	Relações Humanas e Comunicação Organizacional	Comunicação e Media	
Instituto Politécnico de Lisboa	Politécnico Público		Jornalismo	Jornalismo	
			Relações Públicas e Comunicação Empresarial	Engenharia de Redes de Comunicação e Multimedia	
Instituto Politécnico de Portalegre	Politécnico Público	Novos Média e Comunicação Local	Jornalismo e Comunicação		

			Design de Comunicação		
Instituto Politécnico de Santarém	Politécnico Público	Comunicação Digital	Educação e Comunicação Multimédia (A cessar)	Educação e Comunicação Multimédia (A cessar)	
		Gestão e Comunicação Comercial			
Instituto Politécnico de Setúbal	Politécnico Público		Comunicação Social		
Instituto Politécnico de Tomar	Politécnico Público		Comunicação Social		
			Tecnologias da Produção e Comunicação Artísticas		
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Politécnico Público	Design de Comunicação Digital	Marketing e Comunicação Empresarial	Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação (A cessar)	
				Comunicação em Saúde	
Instituto Politécnico de Viseu	Politécnico Público	Assessoria e Comunicação Organizacional	Comunicação Social	Comunicação Aplicada	
				Comunicação e Marketing (a cessar)	
Instituto Politécnico do Porto	Politécnico Público	Línguas Aplicadas à Comunicação Organizacional	Tecnologia da Comunicação Audiovisual	Comunicação Audiovisual	
			Comunicação Empresarial	Assessoria em Comunicação Digital	
Instituto Superior D. Dinis	Politécnico Privado		Comunicação e Tecnologias Digitais		
Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	Politécnico Privado	Comunicação Digital			
Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo	Politécnico Privado	Assessoria e Comunicação Organizacional			
Instituto Superior de Comunicação Empresarial	Politécnico Privado	Comunicação Empresarial (A cessar)	Comunicação Empresarial (A cessar)	Comunicação Empresarial (A cessar)	
Instituto Superior de Novas Profissões	Politécnico Privado	Comunicação Digital (A cessar)		Comunicação Integrada (A cessar)	

Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	Universitário Privado		Design de Comunicação		
Instituto Superior Miguel Torga	Universitário Privado		Jornalismo		
			Comunicação Empresarial		
			Design de Comunicação		
Instituto Universitário da Maia - ISMAI	Universitário Privado		Ciências da Comunicação	Jornalismo em Ambientes Multiplataforma	
			Tecnologias de Comunicação Multimédia	Tecnologias da Informação, Comunicação e Multimédia	
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Universitário Público		Ciências da Comunicação	Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação	Engenharia de Redes de Comunicação e Multimédia
ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências	Politécnico Privado	Comunicação e Marketing			
ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia	Politécnico Privado	Comunicação Digital		Comunicação e Tecnologia Digital	
Universidade Aberta	Universitário Público			Comunicação Educacional Multimédia (A cessar)	
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Universitário Privado		Ciências da Comunicação	Comunicação Aplicada	
Universidade Católica Portuguesa	Universitário Privado		Comunicação Social e Cultural	Ciências da Comunicação	Ciências da Comunicação
			Ciências da Comunicação	Comunicação Digital	
			Tecnologias da Informação e da Comunicação	Tecnologias de Informação e Comunicação em Turismo (A cessar)	
Universidade da Beira Interior	Universitário Público		Ciências da Comunicação	Jornalismo	Ciências da Comunicação
				Comunicação Estratégica: Publicidade e Relações Públicas	
Universidade da Madeira	Universitário Público		Comunicação, Cultura e Organização		

Universidade de Aveiro	Universitário Público	Informática e Comunicação Organizacional	Novas Tecnologias da Comunicação	Comunicação Multimédia	Informação e Comunicação em Plataformas Digitais
			Secretariado e Comunicação Empresarial		
Universidade de Coimbra	Universitário Público		Jornalismo e Comunicação	Jornalismo e Comunicação	Ciências da Comunicação
Universidade de Lisboa	Universitário Público		Ciências da Comunicação	Comunicação Social	Ciências da Comunicação
			Design de Comunicação	Design de Comunicação	
			Estudos de Cultura e Comunicação	Cultura e Comunicação	
				Turismo e Comunicação	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Universitário Público		Ciências da Comunicação	Ciências da Comunicação	
			Comunicação e Multimédia	Tecnologias de Informação e Comunicação	
			Tecnologias de Informação e Comunicação		
Universidade do Algarve	Politécnico Público		Ciências da Comunicação	Design de Comunicação para o Turismo e Cultura	Comunicação, Cultura e Artes (A cessar)
			Tecnologias de Informação e Comunicação	Comunicação, Cultura e Artes (A cessar)	
			Línguas e Comunicação		
			Design de Comunicação		
Universidade do Minho	Universitário Público		Ciências da Comunicação	Ciências da Comunicação - áreas de especialização em Informação e Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas, Audiovisual e Multimédia	Ciências da Comunicação
				Comunicação de Ciência	Estudos de Comunicação: Tecnologia, Cultura e Sociedade
				Comunicação, Arte e Cultura	
				Comunicação, Cidadania e Educação	

				Design de Comunicação de Moda	
				Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial	
				Tradução e Comunicação Multilingue	
Universidade do Porto	Universitário Público		Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria, Multimédia	Ciências da Comunicação	
			Design de Comunicação	Comunicação e Gestão de Indústrias Criativas	
				Comunicação Clínica	
Universidade dos Açores	Universitário Público		Relações Públicas e Comunicação		
Universidade Europeia	Universitário Privado		Ciências da Comunicação	Comunicação Audiovisual e Multimédia	
			Secretariado e Comunicação Empresarial (A cessar)		
Universidade Fernando Pessoa	Universitário Privado		Ciências da Comunicação	Ciências da Comunicação	Ciências da Comunicação
Universidade Lusíada	Universitário Privado		Comunicação e Multimédia	Comunicação Multimédia	
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Universitário Privado		Comunicação e Jornalismo	Ciências da Comunicação, Marketing e Publicidade	
			Ciências da Comunicação e da Cultura	Comunicação nas Organizações	
			Cinema, Vídeo e Comunicação Multimédia	Jornalismo, Política e História Contemporânea	
			Cinema, Vídeo e Comunicação Multimédia	Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio (A cessar)	
			Comunicação Aplicada: Marketing, Publicidade e Relações Pública		

			Design de Comunicação		
Universidade Lusófona do Porto	Universitário Privado		Ciências da Comunicação	Comunicação Audiovisual e Multimédia	Estudos em Comunicação para o Desenvolvimento
			Comunicação Aplicada	Comunicação, Redes e Tecnologias	
			Comunicação Audiovisual e Multimédia		
			Design de Comunicação		
Universidade Nova de Lisboa	Universitário Público		Ciências da Comunicação	Jornalismo	Ciências da Comunicação
				Ciências da Comunicação	
				Comunicação de Ciência	
				Comunicação, Média e Justiça	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do DGES (2019).

A pesquisa de cursos que recebem a nomenclatura "Comunicação" ou "Jornalismo" instituições apresenta para um total de 170 ofertas, 112 formações em instituições públicas (66%) e 58 em privadas (34%). As formações em Curso Técnico Superior Profissional, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento ocorrem em 49 diferentes universidades, institutos e escolas. Inserem-se, nestes apontamentos, os cursos técnicos, por estes corresponderem "ao ciclo curto de ensino superior ligado ao 1.º ciclo" (DGES, 2019), que não confere grau acadêmico, sendo constituído de 120 créditos ECTS e tendo duração de dois anos, do qual resulta diploma de técnico superior profissional.

A Tabela VI permite visualizar, de modo resumido, como se dá a divisão nos diferentes níveis do ensino superior.

Tabela VI: Quadro com números de cursos em Comunicação e Jornalismo no Ensino Superior ofertados em Portugal em 2019/2020

Formação	Curso técnico superior profissional	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Universitário Público	0	21 (29,2%)	28 (44,5%)	9 (75%)
Universitário Privado	0	26 (36%)	15 (23,8%)	3 (25%)
Politécnico Público	15 (65%)	22 (30,6%)	17 (27%)	0
Politécnico Privado	8 (35%)	3 (4,2%)	3 (4,7%)	0
Total	23	72	63	12

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do DGES (2019).

Entre os cursos apresentados na tabela, ao menos 17 são caracterizados pela DGES como “a cessar”, ou seja, estão tendo suas ofertas suspensas. Há especificamente dois técnicos profissionalizantes, oferecidos por institutos; cinco licenciaturas, ligadas às áreas de educação, secretariado, design e administração em quatro institutos e uma universidade; 8 Mestrados com ênfase em educação, arte, administração e tecnologia da informação em quatro institutos e quatro universidades; e um Doutoramento em Arte e Comunicação de uma universidade.

Nos casos do Instituto Politécnico de Santarém, observa-se a finalização de seus 1º e 2º ciclos. Já o Instituto Superior de Comunicação Empresarial, a Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa, o Instituto Superior de Novas Profissões e a Universidade Aberta apontam para o encerramento das ofertas na área em todos os ciclos de ensino.

A análise dos dados permite, ainda, observar que somente sete licenciaturas e sete Mestrados, em ambos os casos de cinco instituições públicas e duas privadas, apresentam, em seus nomes, a ênfase no Jornalismo. Ao verificar as ofertas, voltadas às Ciências da Comunicação, observam-se 15 licenciaturas, sete Mestrados e sete Doutoramentos.

A denominação Comunicação Social ainda é utilizada em cinco licenciaturas e dois Mestrados. Destaca-se que, no caso da Universidade Fernando Pessoa, apesar do site da instituição apresentar apenas o nome de Doutoramento em Ciências da Informação, no cadastro da DGES (2019) é também apresentada a denominação Ciências da Comunicação, quando realizada a pesquisa sobre o 3º ciclo na área de Comunicação.

Por fim, ao realizar a análise do registro da DGES, fica notória a organização dos cursos em diferentes áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Comércio e Direito; Educação; Artes e Humanidades; Ciências, Matemática e Informática; Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; Saúde e Proteção Social; e Serviços. Entende-se que a formação em parte destes cursos ocorre com saberes que não são exatamente os objetivados pelas Ciências da Comunicação. Há, por exemplo, os ligados a Letras, como o de Tradução e Comunicação Multilíngue; ou com vínculo às Engenharias como a Engenharia de Redes de Comunicação e Multimédia. A Comunicação possui assim uma outra conceituação, desvinculada da Ciência que a abriga e entendida como processo ou transmissão de mensagens.

Uma visão da realidade do ensino superior português, para além dos cursos da área de Comunicação e Jornalismo, pode ser verificada em Melo (2017). Ao falar sobre a implantação do Processo de Bolonha, de modo geral, lembra que, nas declarações, formuladas pelos países membros da Área Europeia de Ensino Superior (AEES), como na Declaração de Yerevan em 2015, foi reafirmado que a formação "é potenciadora do desenvolvimento social e econômico de qualquer sociedade" ao promover as competências necessárias para se adaptar ao mundo atual (Melo, 2017, p. 80).

Porém, no caso português, após análise de vários relatórios e estudos, pode-se considerar que estes "apontam para uma clara e mais bem conseguida implementação do Processo ao nível estrutural e administrativo, do que ao nível da sua concretização prática" (Melo, 2017, p. 133). Em sua percepção, as políticas delineadas pela AEES são filtradas de acordo com as vontades dos governos dos países, num segundo nível pelos

dirigentes das instituições de ensino e, por fim, pelo docente que está em sala de aula, que pode ou não aplicar a proposta de renovação pedagógica-didática. Neste sentido, ainda há muito a ser feito para alcançar a igualdade de oportunidades a todas pessoas e, apesar do processo pretender evitar a fuga de profissionais altamente qualificados da Europa, no caso de Portugal, a emigração permanece alta em consequência da falta de empregos e os baixos salários.

2.2 Grades Curriculares

As formações superiores em Jornalismo sempre estiveram articuladas às faculdades de Ciências Sociais, Humanas ou Letras sem uma associação específica às Ciências da Comunicação em Portugal (Mesquita & Ponte, 1997; Rocha & Sousa, 2008). Em função desta visão mais generalista dos cursos, possibilitaram uma formação teórica sólida, mas com desvantagens em relação à prática que o mercado exigia.

A estrutura proposta pela Universidade Nova de Lisboa serviu de base para os projetos pedagógicos das demais graduações posteriormente implantadas. Assim, como colocam Rocha & Sousa (2008, p. 94), "as disciplinas eram distribuídas em quatro áreas de saber: Ciências Sociais e Humanas; Ciências da Comunicação; Estudos sobre os Meios; e Jornalismo". As disciplinas de *Filosofia* e *Ciências da Linguagem* estiveram presentes nos planos curriculares iniciais, normalmente nos troncos comuns, bem como *Sociologia da Comunicação, Semiótica, Teoria da Comunicação*.

Nomeadamente, a investigação, uma das principais atividades do jornalista, não aparece contemplada nos cursos mais teóricos, ou mesmo naqueles que buscavam dar maior equilíbrio com a prática. Em 1986, a oferta do curso politécnico privado de Jornalismo, da Escola Superior de Jornalismo do Porto, buscou atender as especificidades da área. Suas disciplinas estavam divididas entre as Ciências Sociais e Humanas e as Ciências da Comunicação. Também ofertou um Curso de Estudos Superiores Especializados em Jornalismo Internacional, que tinha como objetivo,

preparar os alunos para as possibilidades de emprego, abrangidas pela Comunicação Social nos diversos países europeus. Quanto ao plano de estudo:

> As cadeiras específicas de Jornalismo incluem Jornalismo e Literatura, Jornalismo Especializado e Teoria Comparada da Expressão Jornalística (que integra assuntos europeus), para além de Técnicas de Expressão Jornalística, transversal ao curso. Em Estudos sobre os Media incluíram-se Ciência Política e Mass Media (que também integra assuntos europeus) e Teorias da Comunicação Social. O tratamento de questões europeias é ainda feito especificamente em Introdução aos Estudos Europeus e incluído em Doutrinas Políticas e Económicas (Mesquita & Ponte, 1997).

A partir da década de 1990, com a entrada de Portugal na então Comunidade Europeia, as universidades optaram por incluir novas disciplinas, voltadas à realidade da CE em seus planos de estudos, pensando na proposta de AEES que era objetivada pelo grupo de países membros.

Outro fator determinante para o desenvolvimento dos cursos foi a evolução da tecnologia, que possibilitou a implantação de laboratórios que antes exigiam alto investimento financeiro. Com isso, apesar da publicação somente em 2006 do Decreto-Lei n.º 74, que normatizava as mudanças definidas pelo governo de Portugal para a adoção das medidas do Processo de Bolonha, muitas instituições começaram a elaborar seus novos planos antes mesmo desta data, antecipando as alterações.

Uma forma de compreender o impacto das alterações, nas estruturas curriculares, é através da visualização dos planos de estudos antes e depois do Processo de Bolonha no primeiro curso superior na área, oferecido em Portugal. A Universidade Nova de Lisboa denominou sua licenciatura, inicialmente, como Comunicação Social, mas por estar a expressão associada ao Jornalismo e aos media, foi alterada em meados dos anos 90 para Ciências da Comunicação, tendo em conta a objetivação do curso em formar profissionais mais generalistas (Mendes, 2011, pp. 45-47).

É possível realizar a análise destas mudanças, observando os planos de estudos dos anos de 1979/1980, 2009/2010 e 2019/2020, encontrados nas obras de Mendes (2011), Rocha & Sousa (2008), Teixeira (2009/2010) e a oferta atual, apresentada no

site da universidade. A Figura I mostra a estrutura inicial, em que a instituição previa a realização da formação em cinco anos.

Figura I: Plano de Estudo da Licenciatura dm Comunicação Social em 1979/1980 – Universidade Nova de Lisboa

PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA EM COMUNICAÇÃO SOCIAL	
1º ANO	**2º ANO**
– Sociologia Geral – Teoria e Método em Ciências Sociais – Matemática e Estatística para as Ciências Sociais – Introdução à Antropologia – Introdução à Economia	– História Económica e Social Contemporânea – Introdução ao Direito (semestral) – Teoria da Comunicação – Semiologia I – Técnicas de Investigação e de Expressão Jornalística I
3º ANO	**4º ANO**
– Direito e Deontologia da Comunicação Social – Sociologia da Comunicação Social – Psicossociologia – História do Media e Jornalismo Comparado – Técnicas de Investigação e de Expressão Jornalística II (semestral) – Gestão dos Meios de Comunicação Social (semestral) – Sociologia Política dos Poderes e do Estado	– História da Cultura Portuguesa – Teoria do Texto e Análise Textual (semestral) – Semiologia II (semestral) – Tecnologia dos Meios de Comunicação Social – SEMINÁRIO: "Problemas do Mundo de Hoje"
Disciplinas de opção do 4º ano: Duas semestrais, a escolher entre as seguintes:	
– Sociologia Industrial e do Trabalho – Sociologia da Arte – Demografia Social e Políticas Demográficas – Sociologia e Psicanálise – Sociologia da Mudança – Sociologia do Desenvolvimento – Sociolinguística – Sociologia da Família – Sociologia das Religiões – Sociologia da Saúde – Sociologia das Migrações – Sociologia dos Tempos Livres – Informática – Civilizações Africanas e Tropicais – Análise Institucional – Geografia de Portugal – Arqueologia – Métodos Quantitativos Aprofundados – Ecologia Humana – Etologia – Sociobiologia – Antropologia Filosófica – Organizações Internacionais – Sindicalismo – Literatura Comparada – Dinâmica Estrutural e Conjuntural	
5º ANO	
Estágio Profissional orientado pelo Departamento e pela instituição em que o estágio é realizado	

Fonte: Mendes, 2011, p. 81.

O primeiro plano do curso previa a realização de 26 disciplinas ao longo de quatro anos, além de um estágio no quinto ano da formação. Observa-se que somente nove unidades eram relacionadas aos estudos em Comunicação, sendo três com o

objetivo de preparar para a formação jornalística. Mesmo as optativas não estavam relacionadas à área.

Mendes (2011, p. 17) explica que "durante os três primeiros anos, a Licenciatura em Comunicação Social foi, juntamente com as de Antropologia e Sociologia, uma das variantes do curso de Ciências Sociais". Responsável pela implantação da licenciatura, o prof. Dr. Adriano Rodrigues esclarece que houve incorporação de disciplinas práticas ao longo dos anos seguintes, não com o propósito para formar profissionais, mas centrado "no desenvolvimento do espírito crítico do aluno e não prepará-lo para o mercado de trabalho" (Mendes, 2011, p.46).

Já em 2008, a Universidade Nova de Lisboa havia alterado seu plano de estudo com o objetivo de adaptá-lo ao Processo de Bolonha. As disciplinas obrigatórias foram reduzidas a 20, de modo a possibilitar que o 1º ciclo fosse ajustado na oferta de 180 ECTs com duração de três anos (Teixeira, 2009/2010; Rocha & Sousa, 2008). No tronco comum, foram adotadas sete unidades, consideradas básicas, oito generalistas com foco em Comunicação e cinco de áreas especificas, como observa-se na Tabela VII.

Tabela VII: Plano de Estudo da Licenciatura em Ciências da Comunicação da UNL em 2009/2010

Disciplinas obrigatórias
Comunicação e Ciências Sociais
Direito e Deontologia da Comunicação
Discurso dos Media
Economia
Filmologia
Filosofia da Comunicação
História dos Media
Mediação dos Saberes
Métodos Quantitativos
Mutação dos Media
Retórica e Argumentação
Semiótica
Sistémica e Modelos da Informação

Sociologia da Comunicação	
Teoria da Comunicação	
Teoria da Imagem e da Representação	
Teoria da Notícia	
Teoria Política	
Teorias do Drama e do Espetáculo	
Textualidades	
Opção Condicionada I	**Opção Condicionada II**
Análise do Jornalismo	Atelier de Ciberjornalismo
Comunicação Política	Atelier de Jornalismo
Géneros Jornalísticos	Atelier de Jornalismo Radiofónico
Jornalismo Televisivo	Atelier de Jornalismo Televisivo
Produção Jornalística	
Questões Éticas e Deontológicas do Jornalismo	

Fonte: Teixeira, 2009/2010, pp. 76-77; Rocha e Sousa, 2008, pp.100-101.

Foram mantidos os estudos em *Economia* e *Sociologia da Comunicação*, mas é possível perceber que outras ciências passaram a ter seu conteúdo, aplicado na área de interesse dos alunos, como no caso do *Direito*, *Filosofia* e *Ciências Sociais e o*utras foram abolidas, como a *Antropologia* e a *Psicossociologia*.

O Jornalismo passou a ser o foco principal no terceiro ano, em que era necessária uma escolha de quatro disciplinas da Opção Condicionada I e um dos ateliers, oferecido na Opção Condicionada II. Nomeadamente em investigação e pesquisa, foi subtraída *Técnica de Investigação e de Expressão Jornalística I*, mas, ao mesmo tempo, o plano tornou obrigatória a disciplina de *Métodos Quantitativos*, que antes fazia parte de um elenco de 24 opções, em que era necessário realizar apenas quatro deste grupo.

A Universidade Nova de Lisboa não alterou o tronco comum do plano de estudos nas mudanças, realizadas posteriormente. Porém, no ano letivo de 2019/2020 possibilita que o aluno opte pela área que deseja seguir. São ofertados quatro percursos: Cinema e Televisão, Comunicação Estratégica, Jornalismo e Comunicação, Cultura e Artes. A licenciatura segue com duração de três anos, 20 disciplinas obrigatórias com

temporalidade semestral, num total de 120 ECTs, como previsto no Decreto-Lei nº 74/2006.

O último ano do curso possui 60 créditos a serem realizados no percurso escolhido e com disciplinas de livre escolha. A caracterização geral da licenciatura prepara os alunos para dar sequência no 2º e 3º ciclo e para atuação em áreas como Jornalismo, Relações Públicas, Marketing e Publicidade, Comunicação e Cultura, Cinema, Consultoria e Comunicação, Investigação e Ensino (UNL, 2019). A Tabela VIII mostra o plano atual.

Tabela VIII: Plano de Estudo da Licenciatura em Ciências da Comunicação da UNL em 2019/2020

Disciplinas obrigatórias 2019	
Comunicação e Ciências Sociais	
Direito e Deontologia da Comunicação	
Discurso dos Media	
Economia	
Filmologia	
Filosofia da Comunicação	
História dos Media	
Mediação dos Saberes	
Métodos Quantitativos	
Mutação dos Media	
Retórica e Argumentação	
Semiótica	
Sistémica e Modelos da Informação	
Sociologia da Comunicação	
Teoria da Comunicação	
Teoria da Imagem e da Representação	
Teoria da Notícia	
Teoria Política	
Teorias do Drama e do Espetáculo	
Textualidades	
Percurso: Cinema e Televisão	**Percurso: Comunicação Estratégica**
Cultura Visual	Análise de Campanhas Políticas
Fotografia	Argumentação e Média
Géneros Televisivos	Comunicação Empresarial
Guionismo	Comunicação Política

História da Imagem	Economia da Informação
História do Cinema	Marketing
História e Teoria da Televisão	Políticas Públicas e Agendamento
Média Interactivos	Publicidade
Produção e Realização Televisiva	Relações Públicas
Programação Cinematográfica	Teoria da Comunicação Institucional
Tecnologias da Imagem e do Som	
Percurso: Jornalismo	
Opção Condicionada 1	**Opção Condicionada 2**
Comunicação Política	Atelier de Ciberjornalismo
Fotojornalismo: História, Teoria e Prática	Atelier de Jornalismo
Géneros Jornalísticos	Atelier de Jornalismo Radiofónico
Jornalismo Televisivo	Atelier de Jornalismo Televisivo
Produção Jornalística	
Percurso: Comunicação, Cultura e Artes	
Arte e Comunicação	Fotografia
Crítica e Leitura	Guionismo
Cultura Contemporânea	História da Imagem
Cultura Visual	Programação Cinematográfica
E-textualidades	Teoria da Cultura
Filosofias do Sujeito	

Fonte: Elaboração própria com base em UNL (2019a).

Em todos os percursos ofertados, o aluno precisa escolher cinco unidades curriculares deste conjunto, totalizando um total de 30 ECTs. Os demais créditos deverão ser elencados livremente na mesma área de especialização, noutras áreas do mesmo curso, ou, ainda, em outros departamentos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, nos quais está inserida a licenciatura.

O estudo de Rocha & Sousa (2008), realizado em oito cursos de universidades portuguesas, denominados de Ciências da Comunicação, Comunicação Social e Jornalismo, mostra que, na primeira década de 2000, quando houve necessidade de adequação ao padrão definido pelo Processo de Bolonha, os planos de estudos permaneciam distribuídos em quatro áreas do saber: Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Comunicação e da Linguagem; Estudo sobre os Meios; e Jornalismo. Observam que, nas instituições analisadas, há o foco em saberes sociais necessários aos

profissionais, na transversalidade prevista pela AEES, mas que a diversidade exigida pelo mercado de trabalho "referente aos diferentes tipos de veículos, funções dos jornalistas ou mesmo área de atuação, não estão espelhadas nas grades apresentadas de forma unânime ou em sua totalidade" (Rocha & Sousa, 2008, pp. 116-117). Essa predominância da formação teórica sólida e generalista no 1º ciclo, pode ser atenuada com um 2º ciclo, mais voltado ao Jornalismo.

Neste sentido, Marinho (2015, pp. 198-199) defende uma convergência das disciplinas teóricas e práticas, nas quais saberes, ligados às Ciências Humanas e Sociais, sejam aplicados na realidade prática dos profissionais. Entende-se, assim, que o fazer e a análise do fazer jornalístico deveriam ser transversais aos estudos, propostos nos planos curriculares. A autora tem como base estudos de Adam e Skiner *et al*. (*cit.in* Marinho, 2015), mas procura ir além do que vem sendo colocado em suas obras. Complementa que:

> (…) os docentes de disciplinas de Teorias do Jornalismo, Comunicação, Ciências Sociais e Humanidades devem ser capazes de, em primeiro lugar, perceber com muita clareza qual o contributo ou lugar dessas disciplinas no curriculum ou a sua relação com o jornalismo; qual a sua relação com as outras disciplinas e, em segundo lugar, serem capazes de explicar tudo isto aos estudantes (Marinho, 2015, p.201).

Conclui-se, também, que a formação em Jornalismo não tem sido alvo de debate nos meios de comunicação ou junto à população, "mas tende a surgir, indirectamente, quando é colocada em causa a qualidade do trabalho dos jornalistas: há exemplos desta circunstância no panorama nacional e internacional" (Marinho, 2015, p.220). A partir desta realidade, tornar-se-ia importante uma adaptação dos planos às necessidades atuais, que, entre outras questões, tem como pano de fundo a evolução do fazer para a convergência digital, sem deixar de lado uma aproximação com a sociedade, de modo a integrá-la aos debates mediáticos em que o contar histórias, buscando sempre a verdade dos fatos, seja a base para a formação dos profissionais.

Ainda em Marinho (2015), observa-se as conclusões da autora sobre os planos de estudos, adotados pelos politécnicos e universitários no ano letivo 2006/2007, em

que das 32 instituições de ensino analisadas, 12 ainda não haviam adaptado seu currículo de acordo com as novas diretrizes do Processo de Bolonha. Sobre a divisão do equilíbrio de UCs teóricas e técnicas, há "uma lógica segundo a qual a componente teórica é notória no rol de disciplinas obrigatórias, sendo as UCs práticas reservadas para as opções" (Marinho, 2015, pp. 528-529).

Em outros cursos, a preparação para a produção jornalística é obrigatória, mas colocando-se algumas teóricas entre as optativas. Destaca-se, nesta análise, os planos de estudos de oito das 32 universidades pesquisadas, que possuem praticamente todas disciplinas relacionadas ao Jornalismo na lista de optativas, o que possibilita, em alguns casos, que o aluno finalize o 1º ciclo sem realizar nenhuma UC na área (Marinho, 2015, p.373).

A necessidade da formação equilibrada entre teoria e prática e voltada para a compreensão e visão critica do mundo também é defendida por Ribeiro (2016, p. 99) que alerta para a problemática do foco central, em muitos planos de estudos, ser o aprendizado do uso de tecnologias, "em substituição de disciplinas como escrita ou géneros jornalísticos". Como resultado, "as universidades estão a formar alunos excelentes a lidar com as mais variadas tecnologias, mas que revelam fragilidades em conseguir redigir um texto, em analisar a realidade e em contar uma notícia de forma simples e eficaz".

A objetivação da formação de profissionais capazes de refletir, de transmitir mensagens claras e persuasivas "num ecossistema marcado pelo excesso de informação" (Ribeiro 2016, p.100) é deixada de lado. De modo a alcançar este objetivo, os planos precisam, e este é o desafio, articular as disciplinas práticas e teóricas de diferentes áreas do saber. Como resultado da adaptação dos currículos para o Processo de Bolonha, Ribeiro (2016, p. 101) alerta que "conseguir tudo isto em formações de apenas três anos, no caso das licenciaturas, é algo ambicioso e que deve merecer a reflexão tanto de académicos como dos próprios jornalistas que muito têm a ganhar com um maior nível de profissionalização (…)" .

A organização das estruturas acadêmicas no sistema de créditos, que acarretou na redução do 1º ciclo para três anos e na mudança dos planos de estudos, teoricamente, não deveria ser questão problemática, mas acabou por ser um abismo entre a formação, ofertada pelos diversos países europeus (Porto Jr., 2016). Alguns dos estados membros da AEES possuíam graduações com até 7000 horas de aula, enquanto outros adotavam 3000 horas.

Na escuta a docentes portugueses de quatro universidades, Porto Jr. (2016, p. 274) obteve declarações que mostraram a dificuldade em adaptar todos os conceitos e conteúdos, considerados necessários, bem como as práticas pedagógicas propostas, aos currículos com três anos de duração. Os professores consideram curto o tempo para integralização do 1º ciclo, no qual a preparação acadêmica acaba por não ser condizente para tantas competências que necessitariam ser desenvolvidas (Porto Jr., 2016, p. 282).

Em outro estudo (Porto Jr., 2017), com foco na investigação na licenciatura, os depoimentos apontam para questões que se colocam como a adoção da política educacional proposta, voltada a uma "massificação" do ensino, nas palavras do autor, com turmas que podem chegar a até 80 alunos, apesar da previsão de um acompanhamento personalizado, contínuo e individualizado.

Ao mesmo tempo, Porto Jr. (2017, p. 49) destaca que, nas diretrizes do Processo de Bolonha, "longe de criar regras rígidas para os países, percebem-se propostas elaboradas com uma grande margem de possibilidades", mas que esta proposta formativa é "terreno instável", no qual se colocam diferentes interesses. Parece ser o caso, quando é preciso ponderar entre as políticas que precisaram ser adotadas, os anseios de qualidade para o ensino e a realidade possível, dentro desta equação, para o fortalecimento da formação superior do país.

Prova deste "terreno instável" e da margem de possibilidades aberta pelo Processo de Bolonha, está nos planos de estudos, adotados pelas universidades na atualidade, em que adequações acabam por ser necessárias por diferentes motivos. Passados 20 anos da assinatura do documento e uma década da implantação definitiva

do processo nas instituições, podem ser observadas ações dos cursos para qualificação de suas estruturas curriculares. Entre outras questões, a própria relação entre validação dos créditos e resultados da aprendizagem, no que se refere ao tempo de contato que deve haver entre professor-aluno, bem como os temas centrais dos ciclos formativos, ainda geram dúvidas (Porto Jr. *et al*., 2015, p.62).

Teixeira (2009/2010, pp. 151-152) destaca que é possível verificar um "entrosamento" do 2º ciclo que garante uma continuidade qualitativa aos alunos que desejam trabalhar como jornalistas. Ao mesmo tempo, alerta que esta especialização não tem sido a lógica em Portugal, o que acarreta em um grande número de profissionais com uma formação multifacetada. Apesar de se compreender que esse generalismo auxilia os licenciados no momento da procura do primeiro emprego, com a profissionalização dos meios de comunicação abordada anteriormente, notória desde os anos 90, há um grande número de formados e poucas vagas na área. A soma destes fatores, quantidade de profissionais e falta de especialização, pode ocasionar problemas no que se refere à "qualidade da informação, que é aquilo que se pretende com o Jornalismo".

A análise dos planos de estudos, de seis instituições portuguesas, também foi tema amplamente discutido na tese de Pedro Coelho, realizada em 2013 e publicada em 2015, em que classifica a formação acadêmica como uma "estrada aberta de saberes" que, com a amplitude dos planos, podem levar mesmo a uma indistinta profissionalização, mesmo em cursos com especialização no Jornalismo (Coelho, 2015, p. 592). "As dificuldades reveladas em promover articulações, no interior dos planos de estudo, entre teoria e prática são consequência direta do fosso que separa a academia do mercado" (Coelho, 2015, p. 584). Assim, defende uma aproximação em disciplinas como *Estágio*, em que os meios que acolhem os estudantes poderiam participar das avaliações, apontando as questões sobre a formação de maneira crítica, inserindo as demais áreas de conhecimento neste debate com a academia.

Em sua dissertação sobre o ensino de Jornalismo em Portugal e a adequação da formação ao mercado de trabalho, Valquaresma (2018) apresenta os planos de estudos de 24 instituições portuguesas no ano letivo 2017/2018 nos quais, a exemplo do observado nas demais análises, volta a ser destacada a vertente generalista dos cursos. No que se refere às disciplinas, somente um plano curricular não apresenta *Ética*, *Direito* ou *Deontologia* em sua formulação, o que comprova a manutenção da preocupação com a temática após a redução da temporalidade do 1º ciclo.

As universidades mantiveram a preocupação com unidades curriculares teóricas que capacitam o aluno para uma visão teórica crítica da Comunicação. Em relação ao fazer jornalístico, a pesquisa mostra que há, realmente, uma ênfase em conteúdos relacionados à prática nos cursos que são denominados Jornalismo, Comunicação e Jornalismo ou que destacam esta preparação.

A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Comunicação e Jornalismo) possui 14 disciplinas, ligadas a área, enquanto o Instituto Politécnico de Tomar (Comunicação Social) soma 13 e o Instituto Politécnico de Lisboa (Jornalismo) oferta 12. As demais instituições variam a oferta entre dez e uma única unidade acadêmica dedicada ao ensino para a produção de conteúdo informativo, o que ocorre normalmente nos cursos de Ciências da Informação (Valquaresma, 2018, pp. 68-71).

Conclui-se que a implantação de planos de estudos, adaptados às orientações, propostas pelo Processo de Bolonha, exigiu grandes esforços de universidades e docentes. No que se refere às instituições públicas, o professor Aníbal Augusto Alves entende que o processo foi imposto, "ou adere ou não tem verba" (2009, *cit. in* Ramadan, 2013, p. 128).

Ainda na Universidade do Minho, a ex-diretora do curso de Comunicação Social, Helena Souza (2009, *cit. in* Ramadan, 2013, p. 128) considera que foi uma adequação difícil e política, onde havia uma preocupação inicial com a manutenção dos docentes e, somente depois, foram pensados os planos, então com uma carga prática maior em função da nova proposta, apesar da redução do número de horas aula.

Já Joaquim Fidalgo (2009, *cit. in* Ramadan, 2013, p. 129) alerta que, após a reestruturação dos cursos, as universidades teriam de contratar mais professores, para cumprir algumas das sugestões do protocolo, como as que preveem a inserção de mais disciplinas optativas e o atendimento individualizado aos alunos, envolvendo outras questões econômicas e políticas nesta decisão.

i. O Lugar das Monografias/Trabalhos de Final de Curso

O relatório produzido por Mesquita & Ponte (1996-97), que se deteve em 28 instituições de ensino superior, com cursos que previam o Jornalismo como possibilidade profissional, mostrava, já naquela década de 1990, como a iniciação na produção científica possuía um espaço reduzido em bacharelatos e licenciaturas. Ao caracterizar os planos de estudos e disciplinas de politécnicos e universitários, são verificadas as diferenças que existiam no seu planejamento, no qual, como exposto anteriormente, os politécnicos dedicavam-se a uma formação, voltada para atuação no mercado de trabalho. Porém, essa objetivação não impedia a oferta de disciplinas das Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Comunicação em ambas as formações, mas com maior enfase nas licenciaturas.

No caso da Escola Superior de Educação do Faro, foi observada a existência da disciplina de *Introdução à Investigação em Comunicação*. Na Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa, o destaque na área é a disciplina que tem foco no Jornalismo, mas que de alguma forma auxilia numa formação mais científica, denominada *Métodos e Técnicas de Investigação, aplicados ao Jornalismo*. Sobre a questão das monografias, a análise dos autores mostrava que:

> Nem todos os bacharelatos exigem um trabalho final e quando este existe varia na sua natureza: "relatório que articule a experiência no local de estágio com os conteúdos apreendidos" (Escola Superior de Educação de Coimbra), "trabalho concreto na área da comunicação social, em todas as suas componentes" (Escola Superior de Educação de Viseu), "projectos de intervenção comunicativa", associando Seminário a Estágio (Escola Superior de Educação de Faro). (Mesquita & Ponte, 1996-97).

Apesar de voltados para uma preparação mais crítica, a maioria dos cursos universitários também não apresentavam monografias no ano letivo de 1996/1997. Quatro universidades promoviam os trabalhos finais na disciplina de *Seminários de Investigação*. Os dados recolhidos por Mesquita & Ponte (1996-97) revelam ainda que:

> A defesa de uma monografia em prova pública decorre na Universidade Fernando Pessoa, enquanto na licenciatura em Jornalismo da FLUC se exige também a apresentação pública do trabalho de investigação realizado no âmbito do Seminário de Análise dos Media. O ISLA de Santarém solicita um "projecto aplicado original com utilização das técnicas e saberes aprendidos nas várias disciplinas" e a Universidade de Aveiro uma pesquisa em suporte digital. Os cursos da Universidade Independente, da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade Lusófona não incluem trabalho final.

Um comparativo da estruturação curricular entre três universidades portuguesas e três brasileiras foi realizado por Serra (2012), no início dos anos 2010. No estudo, é possível observar que todos cursos analisados pelo autor possuíam a disciplina da área de *Metodologia de Pesquisa*. Mas novamente revela-se a não realização de monografias nas universidades portuguesas pesquisadas, nomeadamente Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade da Beira Interior.

No Brasil, os bacharéis, obrigatoriamente, terminam o curso com um *Trabalho de Conclusão de Curso* (*TCC*) ou *Projeto*, previsto para um semestre ou mesmo um ano (Serra, 2012, p. 123). Explica-se esta diferenciação pela legislação, aplicada em cada país, sendo obrigatório o trabalho de investigação aprofundado no Brasil.

Assim, Serra (2012, p. 125) conclui que, apesar dos países possuírem um núcleo de disciplinas teóricas semelhante, a realização do *TCC* ou *Projeto* no 1º ciclo, em Portugal, “não existe ou existe de forma muito limitada” e aponta que esta é uma consequência, em grande parte, da imposição do Processo de Bolonha, onde “estudantes portugueses chegam ao Mestrado sem terem passado por um trabalho autônomo, de fundo, no domínio da investigação e/ou criação”.

É uma prática contraditória perante o objetivo de um ensino centrado na autonomia do aluno.

A inserção de componentes para o desenvolvimento de competências na pesquisa científica nos currículos de 1º ciclo, voltados para a formação da área, nas instituições de ensino portuguesas pode ser observada na Tabela IX. O quadro apresenta as disciplinas de metodologia de investigação/pesquisa e projetos de graduação com perfil monográfico nos planos curriculares atuais, tendo como base o estudo de Valquaresma (2018) e os sites das universidades pesquisadas para sua dissertação de Mestrado.

Tabela IX: Oferta das Disciplinas de Metodologia e Projetos de Graduação no ano letivo 2017/2018

Instituição	Tipo	Curso	Metodologia	Projetos de Graduação
Instituto Politécnico de Coimbra	Politécnico Público	Comunicação Social	Metodologia de Investigação Científica em Comunicação Social	Estágio/Projeto (entrega de relatório)
Instituto Politécnico de Lisboa	Politécnico Público	Jornalismo		
Instituto Politécnico de Portalegre	Politécnico Público	Jornalismo e Comunicação	Métodos e Técnicas de Investigação	Projeto (entrega de relatório apresentado a júri)
Instituto Politécnico de Setúbal	Politécnico Público	Comunicação Social		
Instituto Politécnico de Tomar	Politécnico Público	Comunicação Social		
Instituto Politécnico de Viseu	Politécnico Público	Comunicação Social	Metodologia de Investigação em Comunicação	
Instituto Superior Miguel Torga	Universitário Privado	Jornalismo	Investigação Científica dos Media	
Instituto Universitário da Maia (ISMAI)	Universitário Privado	Ciências da Comunicação	Métodos e Técnicas de Investigação I e II	Projeto (entrega de relatório apresentado a júri)
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Universitário Privado	Ciências da Comunicação	Métodos do Trabalho Científico	Projeto Final (produção prática de projeto)
Universidade Católica Portuguesa	Universitário Privado	Comunicação Social e Cultural (Lisboa) e Ciências da Comunicação (Braga)	Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências Sociais (optativa somente em Lisboa)	Estágio ou Projeto (optativo, com produção de relatório monográfico, e somente em Braga)
Universidade da Beira Interior	Universitário Público	Ciências da Comunicação	Metodologia do Trabalho Científico	
Universidade de Coimbra	Universitário Público	Jornalismo e Comunicação		Projeto Final (produção prática de

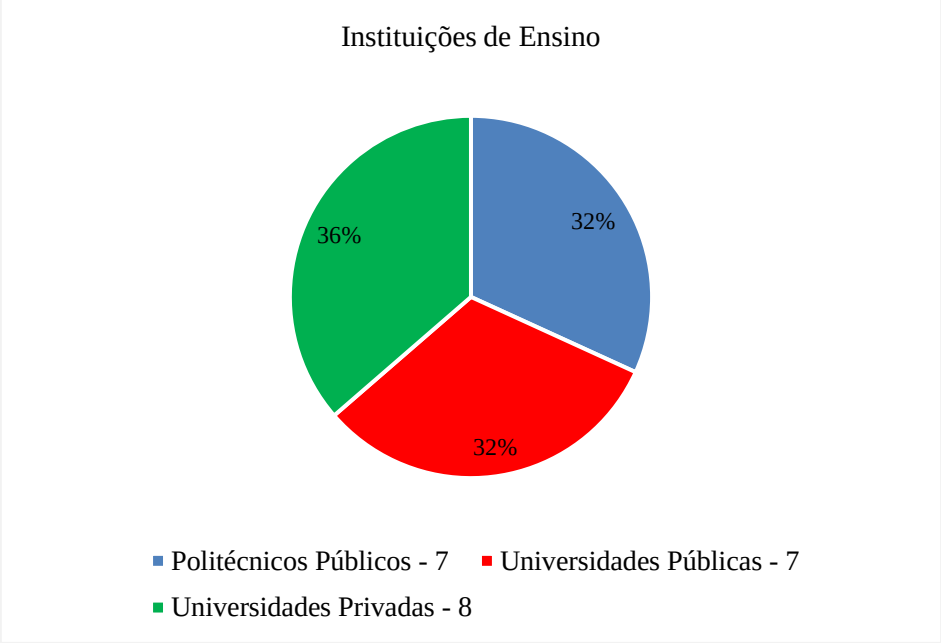
				projeto)
Universidade de Lisboa	Universitário Público	Ciências da Comunicação	Metodologia das Ciências Sociais	Projeto (entrega de relatório apresentado a júri)
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Universitário Público	Ciências da Comunicação	Metodologia da Investigação	
Universidade do Algarve	Politécnico Público	Ciências da Comunicação	Métodos de Investigação em Comunicação	Estágio ou Trabalho de Projeto (optativo com produção de trabalho de introdução investigacional de pesquisa e problematização)
Universidade do Minho	Universitário Público	Ciências da Comunicação	Métodos de Investigação em Comunicação	Projeto e Portfólio (produção prática de projeto em jornalismo)
Universidade do Porto	Universitário Público	Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria e Multimédia	Metodologia de Investigação	Projeto (entrega de relatório de estágio ou científico)
Universidade Europeia	Universitário Privado	Ciências da Comunicação	Métodos Quantitativos	
Universidade Fernando Pessoa	Universitário Privado	Ciências da Comunicação		Projeto de Graduação (produção de monografia apresentada a júri)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Universitário Privado	Comunicação e Jornalismo e Ciências da Comunicação e da Cultura		
Universidade Lusófona do Porto	Universitário Privado	Ciências da Comunicação	Metodologias de Análise do Texto e do Discurso e Métodos de Pesquisa e de Investigação	
Universidade Nova de Lisboa	Universitário Público	Ciências da Comunicação	Métodos Quantitativos	

Fonte: Elaboração própria com base em Valquaresma (2018) e sites das universidades.

A tabela mostra a situação da pesquisa em 24 cursos em 22 diferentes instituições, referentes à oferta formativa em Comunicação/Jornalismo no ensino superior em Portugal no ano letivo de 2017/2018. São sete universidades públicas, sete politécnicos, estando a Universidade do Algarve enquadrada em ambas as formações,

mas com curso de Ciências da Comunicação, tipificado como politécnico pela DGES. As oito universidades privadas somam dez cursos, visto que a Universidade Católica Portuguesa e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias possuem mais de uma formação superior na área. Somente 16 instituições apresentam disciplinas, voltadas à *Metodologia de Pesquisa* ou *Métodos*, sendo que a falta de oferta ocorre em três cursos politécnicos e quatro universitários. Nos casos do ISMAI e Universidade Lusófona do Porto, há duas disciplinas ao longo do curso com este enfoque.

Gráfico II: Oferta formativa na área de Jornalismo – 1º Ciclo em Portugal no ano letivo 2017/2018



Fonte: Elaboração própria com base em Valquaresma (2018).

Destaca-se uma equiparação na apresentação das disciplinas de metodologia nos planos de estudos das IES públicas e privadas. Como colocado anteriormente, o ensino politécnico, basicamente público na atualidade, focava no ensino da prática, enquanto os universitários possuíam uma vertente mais teórica. A oferta das disciplinas de metodologia mostra que entre as sete formações politécnicas colocadas, há quatro ofertas na área, ou seja 57%, e 12 no ensino universitário, num total de 80%. O mesmo ocorre ao comparar o setor público e o privado: 75% das IES privadas, seis, possuem

disciplinas de metodologia; e 71% das públicas, um total de dez, sendo quatro politécnicos e seis universitários.

Em relação à obrigatoriedade de produção de trabalhos científicos, nomeadamente monografia, as estruturas curriculares mostram que ela ocorre somente na Universidade Fernando Pessoa. Apesar de onze IES, 46%, possuírem *Projeto* em seu plano, em dois casos, Universidade Católica Portuguesa e Universidade do Algarve, há possibilidade do aluno optar pela realização de *Estágio*. Nos demais casos, independente de tipo de instituição ou sua natureza, as descrições destas disciplinas apontam para a realização de relatórios com algum grau de desenvolvimento científico, mas focado em atividade prática realizada, *Estágio* ou *Projeto*, e produção de portfólio.

Apesar da opção de *Estágio*, a Universidade do Algarve, em sua optativa denominada *Trabalho de Projeto*, exige a realização de paper por parte do aluno a ser, preferencialmente, encaminhado à revista científica, o que contará em sua avaliação, independente do aceite da publicação. Observa-se, assim, a exigência de um rigor acadêmico na produção, semelhante, ou mesmo superior, à realização de uma monografia.

Para além da análise dos planos de aula, a percepção dos professores envolvidos no desenvolvimento dos cursos mostra como é, na prática, a realização das mudanças que ocorreram no ensino superior português. Apesar de ser possível averiguar no relatório de Mesquita & Pontes (1996/97) que a investigação não se colocava de modo presente nos cursos ofertados na década de 1990, Porto Jr. (2016) esclarece em sua pesquisa que há professores dos cursos de Ciências da Comunicação que apontam para uma maior dificuldade de conjugar o fazer científico com as demais disciplinas do 1º ciclo no pós-Bolonha.

Compreende-se que há outros fatores que levam os entrevistados pelo autor a chegarem a estas conclusões. O impacto da adequação estrutural, a adaptação a um sistema de títulos homologáveis a nível europeu, o sistema de créditos adotados e a pretendida mobilidade ainda não podem ser completamente avaliados. Mas quando se

aborda a questão da pesquisa e os caminhos propostos pelo Processo, já é possível realizar alguns registros.

A anteriormente abordada diminuição do tempo do 1º ciclo, a proposta de encaminhar a pesquisa para o 2º ciclo, a diminuição do tempo de aprendizagem em sala de aula, a expectativa de que o aluno tenha autonomia na aprendizagem, a necessidade do professor dedicar mais tempo para tutoria individual com os estudantes e a massificação do ensino superior com uma lógica mercadológica são fatores que estão presentes nas falas dos professores (Porto Jr, 2016, pp. 273-280).

A percepção apresentada é de que houve uma supressão da possibilidade de desenvolver o espírito critico, da formação científica investigativa dos estudantes no 1º ciclo e, até mesmo, no 2º ciclo, visto que muitos Mestrados adotaram a natureza profissionalizante, deixando a tarefa da investigação/pesquisa para os Doutoramentos e docentes. Ao falar de um dos professores entrevistados, o autor alerta:

> Ao ser indagado sobre o pesquisar/investigar no primeiro ciclo (graduação), fase inicial de formação, ele aponta para algo que está além. O próprio docente, já plenamente formado e com titulação, para ser avaliado de forma positiva, deve apresentar um escopo de produções de investigação/pesquisa publicadas em revistas indexadas internacionalmente. Isso se tornou algo difícil para o docente que está em sala de aula, quanto mais para acadêmico em formação, com suas lacunas e dificuldades inerentes à entrada na área de Comunicação/Jornalismo. Dessa forma, fazer investigação/pesquisa básica e/ou exploratória tornou-se algo quase que exclusivo de quem está à procura de subir na carreira docente, e não uma prática cotidiana de quem está na universidade (Porto Jr., 2016, p.276).

A avaliação referida pelo docente é a realizada nos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) nas licenciaturas, nas quais a análise da produção científica docente faz parte da apreciação, tendo consequências na qualificação atribuída às IES.

Colocadas estas questões, de modo genérico nas universidades portuguesas, é possível compreender a evolução e avaliar os planos de estudos e o espaço da pesquisa nas estruturas curriculares das IES analisadas nesta investigação, objetivos abordados no tópico que segue.

2.3 Universidades Portuguesas Estudadas

Este subcapítulo apresenta os apontamentos históricos da Universidade Fernando Pessoa e Universidade do Algarve, analisa as mudanças nos planos de estudos e a objetivação das disciplinas, ligadas à prática da produção científica, ofertadas por seus cursos de Ciências da Comunicação. Os dados referem-se ao que foi obtido em seus sites institucionais, junto às coordenações de curso, secretarias, projetos pedagógicos das universidades e Diário da República de Portugal.

i. Universidade Fernando Pessoa

A história da UFP inicia com a criação da Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa, concebida em 1988, como abordado no capítulo 1. O Instituto Superior de Ciências da Informação e da Empresa (ISCIE) foi reconhecido em 1989 e, um ano depois, o então reconhecido Instituto Erasmus de Ensino Superior, possibilitou o intercâmbio de alunos com IES de outros países. Em 1996, a Universidade é reconhecida como de interesse público pelo decreto-lei nº 107/96, publicado no Diário da República.

A licenciatura em Ciências da Comunicação foi criada em 1990 (Teixeira, 2009/2010), vinculada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, como ocorre até o momento desta pesquisa, com sede no Porto.

O mestrado teve seu funcionamento autorizado no Diário da República no ano de 2000, através da portaria 874/2000, de 26 de setembro, com áreas de especialização em Comunicação Publicitária; Jornalismo; Marketing e Comunicação Estratégica; e Relações Públicas e Comunicação Empresarial. A acreditação do Doutoramento em Ciências da Informação da universidade seria publicada em 2005, na Portaria nº 171/2005, de 11 de fevereiro.

O plano de estudo da licenciatura sofreu cinco alterações desde sua implantação, sendo três anteriores ao Processo de Bolonha e duas posteriores, segundo publicações no Diário da República. A mudança, que ajustou a estrutura do curso para as novas regras da Comunidade Europeia e para a temporalidade de três anos, ocorreu no ano letivo de 2006/2007, como é possível verificar no estudo de Marinho (2015, p. 528), gerando reorganização não apenas no 1ª ciclo, mas também nos demais. Até o ano anterior, 2005/2006, a autora aponta para uma licenciatura de quatro anos.

Inicialmente, a autorização para funcionamento do curso foi regulamentada para o Instituto Erasmus de Ensino Superior. Com uma estruturação de quatro anos, as disciplinas eram anuais e refletiam sua objetivação de preparar um profissional mais generalista, como observado na Tabela X, que apresenta o plano, previsto na Portaria nº 909/90, de 27 de setembro, publicada no Diário da República.

Tabela X: Plano de Estudo UFP autorizado pela Portaria nº 909/90

1º Ano – Unidades Curriculares	**Tipo**	**Escolaridade em unidades de crédito**
Introdução aos Estudos Europeus	Anual	4
Iniciação à Informática	Anual	6
Gramática da Comunicação I	Anual	7
Inglês I	Anual	7
Francês I	Anual	4
Teoria e História da Comunicação Social	Anual	8
Antropologia da Comunicação	Anual	8
Psicossociologia da Comunicação	Anual	6
2º Ano – Unidades Curriculares	**Tipo**	**Escolaridade em unidades de crédito**
Gramática da Comunicação II	Anual	7
Inglês II	Anual	7
Francês II	Anual	4
Semiótica da Comunicação I	Anual	6
Texto Jornalístico I	Anual	6
Texto Publicitário I	Anual	7
Marketing Comercial	Anual	8
Legislação e Ética da Comunicação	Anual	5
3º Ano – Unidades Curriculares	**Tipo**	**Escolaridade em unidades de crédito**

Gramática da Comunicação III	Anual	6
Inglês III	Anual	6
Semiótica da Comunicação II	Anual	6
Texto Jornalístico II	Anual	7
Texto Publicitário II	Anual	6
Comunicação Empresarial e Mercadológica	Anual	7
Marketing Industrial	Anual	7
Teoria e História das Relações Públicas	Anual	5
4º Ano – Unidades Curriculares	**Tipo**	**Escolaridade em unidades de crédito**
Marketing Político	Anual	6
Marketing Internacional	Anual	6
Estatística e Retórica	Anual	6
Sistemas Informáticos	Anual	7
Planeamento e Gestão de Projectos Mediáticos	Anual	8
Ideologia e Multimédia	Anual	5
Comunicação Estética	Anual	4
Comunicação Científica	Anual	4
Pesquisa de Opinião	Anual	4

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 909/90 do Diário da República.

O primeiro ano da licenciatura apresentava disciplinas preparatórias, não apenas para o campo da Comunicação, mas para os estudos europeus e informática. A partir do segundo ano, ocorriam estudos específicos para a área textual e questões ligadas à ética profissional.

A comunicação empresarial, marketing e as práticas dos relações públicas eram articulados com a preparação textual no terceiro ano. Destaca-se a presença de disciplinas de língua estrangeira, nomeadamente *Inglês* e *Francês*, ao longo deste período, de modo a preparar o aluno para uma integração com diferentes nacionalidades. O quarto ano voltava a dar ênfase em comunicação, marketing e práticas, ligadas à pesquisa de opinião e projetos mediáticos.

Em 2001, um novo plano curricular do curso previu a especialização nos ramos de Jornalismo, Publicidade ou Relações Públicas no quarto ano. A primeira alteração que pode ser observada é referente à semestralidade das unidades acadêmicas a partir de então.

Em relação às temáticas estudadas pelos alunos, mantiveram-se, em maioria, as disciplinas mais generalistas, ligadas à Comunicação, nos dois primeiros anos. O terceiro ano ficou marcado pela introdução das vertentes, as quais o aluno poderia optar em seu quarto ano.

Verifica-se, neste último ano, que as disciplinas dos ramos possuíam os mesmos nomes, mas compreende-se que havia um foco de acordo com a opção realizada. É o caso do *Estágio*, *Projecto de Comunicação* e *Monografia*, sendo que a última passa a ser obrigatória, permanecendo assim até a atualidade, mas com nova denominação.

Os estudos de línguas estrangeiras foram alterados, permanecendo obrigatório o *Inglês* por quatro semestres, sendo optativa a escolha do segundo idioma por três semestres, com oferta de *Francês*, *Alemão* ou *Espanhol*. Em relação ao primeiro currículo apresentado, observa-se a inserção de disciplinas, ligadas à política e à economia, *Doutrinas Políticas e Económicas* e *Ciência Política*; e história, *Grandes Temas da História e da Cultura Portuguesa*. Manteve-se a *Gramática da Comunicação* nos três primeiros semestres.

A Tabela XI apresenta o plano alterado na Portaria nº 618/2001, de 23 de junho, publicada no Diário da República.

Tabela XI: Plano de Estudo UFP alterado pela Portaria nº 618/2001

1º Ano		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Introdução aos Estudos Europeus	1º semestre	45
Gramática da Comunicação I	1º semestre	60
Inglês I	1º semestre	60
Língua Estrangeira I (Francês, Alemão ou Espanhol)	1º semestre	60
Teoria e História da Comunicação Social	1º semestre	60
Antropologia da Comunicação	1º semestre	60
Iniciação à Informática	2º semestre	45
Gramática da Comunicação II	2º semestre	60
Inglês II	2º semestre	60
Língua Estrangeira II (De acordo com opção do 1º semestre)	2º semestre	60
Doutrinas Políticas e Económicas	2º semestre	45

Psicossociologia da Comunicação	2º semestre	45
2º Ano		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Gramática da Comunicação III	1º semestre	60
Inglês III	1º semestre	60
Língua Estrangeira III (De acordo com opção do 1º semestre)	1º semestre	60
Literatura e Outras Artes	1º semestre	45
Grandes Temas da História e da Cultura Portuguesa	1º semestre	60
Semiótica da Comunicação	1º semestre	45
Ética e Deontologia	2º semestre	30
Ciência Política	2º semestre	45
Teoria e História da Publicidade	2º semestre	60
Inglês IV	2º semestre	60
Texto Jornalístico I	2º semestre	60
Texto Publicitário I	2º semestre	60
3º Ano		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Texto Jornalístico II	1º semestre	60
Texto Publicitário II	1º semestre	60
Teoria da Notícia	1º semestre	60
Teoria e História das Relações Públicas	1º semestre	60
Marketing	1º semestre	45
Métodos Estatísticos	1º semestre	60
Escolas e Tendências do Jornalismo	2º semestre	60
Pesquisa de Opinião	2º semestre	60
Direito da Comunicação	2º semestre	60
Técnicas de Relações Públicas	2º semestre	45
Assessoria de Comunicação e Gestão de Meios	2º semestre	60
Estética e Comunicação	2º semestre	60
4º Ano - Ramo de Jornalismo OU Ramo de Publicidade OU Ramo de Relações Públicas		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Tecnologias de Informação e Sociedade	1º semestre	60
Marketing Político	1º semestre	60
Estatística e Retórica I	1º semestre	45
Sistemas de Informação	1º semestre	60
Engenharia da Comunicação Gráfica	1º semestre	60
Estágio	1º semestre	120
Engenharia da Comunicação Audiovisual	2º semestre	60
Ideologias e Multimédia	2º semestre	45
Projecto de Comunicação	2º semestre	60

Estatística e Retórica II	2º semestre	45
Agência de Comunicação e Inovação	2º semestre	60
Estágio	2º semestre	120
Monografia		

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 618/2001 do Diário da República.

No ano de 2002, uma nova alteração ocorre na estrutura do curso. A Portaria nº 147/2002, publicada em 15 de fevereiro no Diário da República, altera o nome da especialização Relações Públicas para Comunicação Empresarial e Marketing. Também foram criadas unidades acadêmicas com nomes e objetivações diferenciadas para cada um dos ramos.

Neste terceiro currículo, ocorreu a supressão de *Inglês* e línguas estrangeiras a partir do segundo ano. Disciplinas como *Doutrinas Políticas e Económicas*, *Teoria e História da Publicidade e das Relações Públicas* e *Métodos Estatísticos* deixaram de ser ofertadas. Porém, houve inserção de quatro semestres de *Teoria da Comunicação e dos Media* e de outras unidades, voltadas à comunicação gráfica, audiovisual e digital. No ramo Jornalismo, o *Projecto de Comunicação* foi substituído por uma disciplina de *Produção de Conteúdos para os Media*, como pode ser observado na Tabela XII.

Tabela XII: Plano de Estudo UFP alterado pela Portaria nº 147/2002

1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Introdução aos Estudos Europeus	1º semestre	45
Gramática da Comunicação I	1º semestre	60
Inglês I	1º semestre	60
Língua Estrangeira I	1º semestre	60
Teoria da Comunicação e dos Media I	1º semestre	60
Iniciação à Informática	1º semestre	45
Gramática da Comunicação II	2º semestre	60
Inglês II	2º semestre	60
Língua Estrangeira II	2º semestre	60
Teoria da Comunicação e dos Media II	2º semestre	60
Ciência Política	2º semestre	45
Grandes Temas da História e da Cultura Portuguesa	2º semestre	60
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Antropossociologia da Comunicação	1º semestre	60

Literatura e Outras Artes	1º semestre	45
Teoria da Comunicação e dos Media III	1º semestre	60
Gramática da Comunicação III	1º semestre	60
Pesquisa de Opinião	1º semestre	60
Ética e Deontologia	1º semestre	30
Estética e Comunicação	2º semestre	60
Semiótica da Comunicação	2º semestre	45
Teoria da Comunicação e dos Media IV	2º semestre	60
Gramática da Comunicação IV	2º semestre	60
Teoria da Notícia	2º semestre	60
Marketing	2º semestre	45
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Texto Jornalístico I	1º semestre	60
Texto Publicitário I	1º semestre	60
Engenharia da Comunicação Gráfica I	1º semestre	60
Engenharia da Comunicação Audiovisual I	1º semestre	60
Organização e Gestão de Empresas	1º semestre	60
Ideologias e Multimédia	1º semestre	45
Texto Jornalístico II	2º semestre	60
Texto Publicitário II	2º semestre	60
Engenharia da Comunicação Gráfica II	2º semestre	60
Engenharia da Comunicação Audiovisual II	2º semestre	60
Comunicação Digital	2º semestre	45
Teoria de Jogos	2º semestre	60
4º Ano - Ramo: Comunicação Empresarial e Marketing		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Técnicas de Relações Públicas I	1º semestre	45
Marketing Político	1º semestre	60
Marketing e Relações Públicas Empresariais	1º semestre	60
E-Marketing e Sistemas de Informação	1º semestre	60
Marketing de Comunicação I	1º semestre	60
Estágio I	1º semestre	120
Técnicas de Relações Públicas II	2º semestre	45
Marketing e Relações Públicas Internacionais	2º semestre	60
Marketing e Relações Públicas Institucionais	2º semestre	60
Marketing de Comunicação II	2º semestre	60
Projecto de Comunicação	2º semestre	60
Estágio II	2º semestre	120

Monografia		
4º Ano - Ramo: Publicidade		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Editoração e Criatividade I	1º semestre	60
Produção Gráfica	1º semestre	60
Produção Audiovisual	1º semestre	60
Plano de Marketing e Publicidade	1º semestre	60
Banco de Imagens	1º semestre	45
Psicologia do Consumo	1º semestre	45
Estágio I	1º semestre	120
Gestão de Meios	2º semestre	60
E-Publicidade e Sistemas de Informação	2º semestre	60
Editoração e Criatividade II	2º semestre	60
Sociolinguística e Publicidade	2º semestre	60
Agência Experimental de Publicidade	2º semestre	60
Direito do Consumo e da Concorrência	2º semestre	45
Estágio II	2º semestre	120
Monografia		
4º Ano - Ramo: Jornalismo		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**Horas Totais**
Direito da Comunicação	1º semestre	60
Produção de Conteúdos para os Média I	1º semestre	90
Escolas e Tendências do Jornalismo	1º semestre	60
Assessoria de Comunicação e Gestão de Meios	1º semestre	60
Estágio I	1º semestre	120
Jornalismo e Democracia	2º semestre	60
Produção de Conteúdos para os Media II	2º semestre	60
Jornalismo Especializado	2º semestre	45
Agência de Comunicação e Inovação	2º semestre	60
Estágio II	2º semestre	120
Monografia		

Fonte: Elaboração própria com base na Portaria nº 147/2002 do Diário da República.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 42/2005, que tornavam norma os Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, a UFP, a exemplo das demais universidades portuguesas, realizou o processo de adequação de seu curso. Com este intuito, alterou novamente seu plano de ensino, que foi autorizado através do Despacho nº 18077/2006, de 5 de setembro.

O curso de Ciências da Comunicação tornou-se uma licenciatura de três anos, como orientado no Processo de Bolonha, com um total de 180 ECTs. O primeiro impacto revelou-se com o fim das especializações e a redução da carga horária dos estágios, que passaram a ter maior desenvolvimento no 2º ciclo, ou Mestrado, desde então. Das 49 disciplinas, anteriormente ofertadas, a estrutura passou a ter apenas 31, focando uma preparação generalista.

A adaptação também exigiu a supressão de disciplinas como *Introdução aos Estudos Europeus, Antropossociologia da Comunicação*, *Texto Publicitário, Texto Jornalístico, Projecto*, entre outras. *Inglês* passou a ser ofertado em quatro semestres e outra língua estrangeira, com a escolha a partir das opções da UFP, apenas em dois. *Estágio* e *Projecto de Graduação,* semelhante à anterior *Monografia,* permaneceram no plano, mas dividindo um total de 60 ECTs. *Literatura e Outras Artes*, *Gestão de Empresas de Comunicação, Comunicação Gráfica, Pesquisa de Opinião, História das Ciências* e *Documentalismo Visual e Audiovisual* foram adotadas como optativas.

Destaca-se no plano de 2006, a inserção da *Gramática e Laboratório de Comunicação* em todos os semestres e das disciplinas de *Relações Públicas e Assessoria de Comunicação, Imprensa, Rádio e Televisão* e *Educação para os Média*. Também foi alterada a unidade dedicada aos estudos europeus que passou a ser denominada como *Organização Política de Portugal e da União Europeia*, assim como *Semiótica da Comunicação* foi substituída por *Análise Semiótica*.

Tabela XIII: Plano de Estudo UFP alterado pelo Despacho nº 18077/2006

1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Gramática e Laboratório de Comunicação I	1º semestre	10
Inglês I	1º semestre	3
Teoria da Comunicação e dos Media I	1º semestre	10
Comunicação Multimédia	1º semestre	3
Opção 1	1º semestre	4
Gramática e Laboratório de Comunicação II	2º semestre	10
Inglês II	2º semestre	3
Teoria da Comunicação e dos Media II	2º semestre	4
Comunicação Digital	2º semestre	10

Opção 2	2º semestre	3
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Gramática e Laboratório de Comunicação III	1º semestre	10
Inglês III	1º semestre	3
Marketing e Publicidade	1º semestre	7
Relações Públicas e Assessoria de Comunicação	1º semestre	7
Opção 3	1º semestre	3
Gramática e Laboratório de Comunicação IV	2º semestre	10
Inglês IV	2º semestre	3
Imprensa, Rádio e Televisão	2º semestre	11
Educação para os Média	2º semestre	3
Opção 4	2º semestre	3
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Gramática e Laboratório de Comunicação V	1º semestre	12
Língua Estrangeira I	1º semestre	3
Estética da Comunicação	1º semestre	4
Ética, Direito e Deontologia da Comunicação	1º semestre	4
Grandes Temas da História	1º semestre	7
Gramática e Laboratório de Comunicação VI	2º semestre	10
Língua Estrangeira II	2º semestre	3
Organização Política de Portugal e da União Europeia	2º semestre	4
Análise Semiótica	2º semestre	4
Opção 5	2º semestre	3
Estágio e Projecto de Graduação	2º semestre	6
Opções		
Literatura e Outras Artes	1 e 3	4
Gestão de Empresas de Comunicação	1 e 3	4
Comunicação Gráfica	1 e 3	4
Pesquisa de Opinião	1 e 3	4
História das Ciências	1 e 3	4
Documentalismo Visual e Audiovisual	1 e 3	4
A escolher entre qualquer disciplina em funcionamento na UFP	2, 4 e 5	3

Fonte: Elaboração própria com base no Despacho nº 18077/2006 do Diário da República.

Observa-se que no caso da UFP, a opção foi por "mais disciplinas do tronco comum e poucas específicas às áreas de Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas" (Rocha & Sousa, 2008, pp.110-111). Ao comparar a estrutura da UFP com a apresentada por outras IES por Rocha & Sousa (2008), verifica-se que neste caso há

uma “adequação da transversalidade que é uma característica da educação moderna e da discussão proposta no Processo de Bolonha”.

Por fim, é apresentado o plano de estudo de 2017/2018 da UFP que prevê a realização de cinco unidades curriculares por semestre. O projeto do curso, de acordo com o site da universidade, prevê que os formados poderão trabalhar em áreas do “Jornalismo; Assessoria de Comunicação; Marketing; Publicidade e Produção e Realização Audiovisual e Multimédia” (UFP, 2017a).

Em relação à estruturação anterior, observa-se que foram realizados alguns ajustes, sem uma alteração significativa nas disciplinas e seus devidos enfoques. Em seu primeiro ano, as duas unidades de *Teoria da Comunicação e dos Media* foram substituídas por *Teoria e História da Comunicação e do Jornalismo* e *Teoria e História das Relações Públicas, da Publicidade e do Marketing*; *Comunicação Digital* ganhou uma abordagem de *Comunicação Digital e Hipermédia*; e *Comunicação Multimédia* recebeu a nomenclatura de *Comunicação e Conteúdos para Multimédia*.

O segundo ano deixa de apresentar as disciplinas de *Inglês*, *Marketing e Publicidade*, *Imprensa*, *Rádio e Televisão* e *Educação para os Media*, que foram substituídas por *Escrita Publicitária I e II*, *Marketing: Técnicas e Estratégias* e *Design Gráfico e Comunicação na Web*. *Estágio* volta a ganhar duas unidades no último ano, no qual também aparece a recém criada disciplina de *Novos Media, Inovação e Criatividade (blogs, twitter, facebook, youtube,…)*. *Projeto de Graduação* é, desde então, uma disciplina com seis créditos, desvinculada de estágio.

Destaca-se, ainda, a especificidade que passou a ser desenvolvida nas unidades de *Gramática da Comunicação*, antes denominada *Gramática e Laboratório de Comunicação*. A cada semestre há um tópico a ser abordado: *História e Expansão da Língua Portuguesa* (1º), *Notícia e Crónica* (2º), *Entrevista e Reportagem* (3º), *Editorialismo e Articulismo* (4º), *Economia Política* (5º) e *Cultura e Ciência* (6º). Desta forma, é possível perceber a intenção de buscar, ao menos em parte, uma especialização para os alunos.

Entre as optativas, foram criadas ofertas, mantendo-se somente *Documentalismo Visual e Audiovisual* e *Literatura e Outras Artes.* Agora fazem parte da grade: *Voz Profissional, Laboratório de Rádio*, *Língua Estrangeira*, *Introdução ao Direito e à Ciência Política*, *Laboratório de Televisão I*, *Macroeconomia*, *Empreendedorismo*, *Sistemas de Informação e de Arquivo, Fontes de Informação e Bibliografia* e *Estudos de Opinião*.

A Tabela XIV traz o plano de estudo para o ano letivo 2017/2018 do curso de 1º ciclo, apresentado no site da UFP (2017a) e autorizado no Despacho nº 12238/2013, de 25 de setembro.

Tabela XIV: Plano de Estudo UFP alterado pelo Despacho nº 12238/2013

1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Gramática da Comunicação I (História e Expansão da Língua Portuguesa)	1º semestre	6
Inglês I	1º semestre	6
Teoria e História da Comunicação e do Jornalismo	1º semestre	6
Comunicação e Conteúdos para Multimédia	1º semestre	6
Teoria e História das Relações Públicas, da Publicidade e do Marketing	1º semestre	6
Gramática da Comunicação II (Notícia e Crónica)	2º semestre	6
Inglês II	2º semestre	6
Grandes Temas da História e do Jornalismo (Sécs. XVIII-XXI)	2º semestre	6
Comunicação Digital e Hiper Média	2º semestre	6
Opção I	2º semestre	6
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Gramática da Comunicação III (Entrevista e Reportagem)	1º semestre	6
Escrita Publicitária I	1º semestre	6
Estética da Comunicação	1º semestre	6
Marketing: Técnicas e Estratégias	1º semestre	6
Opção II	1º semestre	6
Gramática da Comunicação IV (Editorialismo e Articulismo)	2º semestre	6
Escrita Publicitária II	2º semestre	6
Design Gráfico e Comunicação na Web	2º semestre	6
Relações Públicas e Assessoria de Comunicação	2º semestre	6
Opção III	2º semestre	6
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Gramática da Comunicação V (Economia Política)	1º semestre	6
Ética, Direito e Deontologia da Comunicação	1º semestre	6

Semiótica da Comunicação	1º semestre	6
Estágio I (Relações Públicas, Publicidade e Marketing)	1º semestre	6
Opção IV	1º semestre	6
Gramática da Comunicação VI (Cultura e Ciência)	2º semestre	6
Constituição Portuguesa e União Europeia	2º semestre	6
Novos Media, Inovação e Criatividade (Blogs, Twitter, Facebook, Youtube,…)	2º semestre	6
Estágio II (Jornalismo)	2º semestre	6
Projeto de Graduação	2º semestre	6
Opções		
Voz Profissional	Opção I	6
Laboratório de Rádio	Opção I	6
Língua Estrangeira	Opção I	6
Documentalismo Visual e Audiovisual	Opção II	6
Introdução ao Direito e à Ciência Política	Opção II	6
Laboratório de Televisão I	Opção II	6
Macroeconomia	Opção III	6
Empreendedorismo	Opção III	6
Literatura e Outras Artes	Opção III	6
Sistemas de Informação e de Arquivo	Opção IV	6
Fontes de Informação e Bibliografia	Opção IV	6
Estudos de Opinião	Opção IV	6

Fonte: Elaboração própria com base no Despacho nº 12238/2013 do Diário da República e site da UFP (2017a).

A UFP, de acordo com pesquisa exploratória, realizada pela autora, é a única universidade de Portugal em que o *Projeto de Graduação* é obrigatório no curso de Ciências da Comunicação no 1º ciclo. Valquaresma (2018, p.32) ressalta essa questão, a exemplo do que havia sido exposto por Mesquita & Ponte (1996-97).

> Uma das particularidades da licenciatura em Ciências da Comunicação da Universidade Fernando Pessoa é a concretização de um projeto de graduação. Para além do estágio a ser realizado, o aluno tem de efetuar um projeto de graduação sobre um tema da sua área de estudo. Isto representa uma particularidade do curso visto que é pouco habitual em licenciaturas.

Em relação à investigação, verifica-se que não há uma unidade com especificidade em pesquisa científica ou metodologia de pesquisa ao longo dos planos de estudos. A coordenadora do curso, Sandra Tuna (2019), explica que a formação da licenciatura inclui atualmente seis unidades de *Gramática da Comunicação* ao longo

dos três anos. Além de preparar o estudante para a produção do texto, voltado às possíveis áreas profissionais, a unidade curricular de *Gramática da Comunicação I (História e Expansão da Língua Portuguesa)*, prevista para o primeiro semestre do curso, tem como objetivo o domínio das "técnicas de investigação e de produção com vista a correcta execução do trabalho científico" (UFP, 2018).

A unidade curricular *Projeto de Graduação* prevê a realização de um trabalho científico. Ao contrário das demais unidades, ofertadas no curso, esta não possui um programa com a indicação das competências, resultados de aprendizagem, sistema de avaliação, conteúdos programáticos, bibliografia e metodologia de ensino-aprendizagem. Porém, o Manual de Elaboração de Trabalhos Científicos da UFP (2019) possui normas para o *Projecto de Graduação*, que prevê a realização obrigatória de projeto ou monografia, no qual o estudante deve "demonstrar razoável domínio dos métodos e das técnicas de investigação científica e suficiente autonomia de análise dos diversos dados bibliográficos, empíricos e/ ou experimentais reunidos". O documento indica também as normas de edição, a estrutura interna que o trabalho deverá conter, o tratamento das fontes bibliográficas, os elementos gerais de estilo e os critérios de avaliação pelo júri, formado pelo professor orientador e professor arguente.

ii. Universidade do Algarve

Ao contrário da UFP, a Universidade do Algarve não possui obrigatoriedade de pesquisa científica no final do curso. Os alunos podem optar pela realização de estágio ou produção de artigo. A história do curso de Ciências da Comunicação e seu desenvolvimento como ensino superior politécnico ajudam a compreender a chegada no modelo adotado, atualmente, em seu plano de estudo.

A UAlg foi constituída em 1979, a exemplo do Instituto Politécnico do Faro. Em 1988 ocorreu a fusão das IES, com o objetivo de "melhorar as condições de articulação do subsistema de Ensino Superior Universitário com o subsistema do Ensino Superior Politécnico na região" (UAlg, 2017). Apesar da extinção do Instituto da formação

politécnica em 1991, ainda hoje, a instituição, diferentemente do que ocorre nas demais, possui, em suas Unidades Orgânicas, tanto o Ensino Superior Universitário, quanto o Ensino Superior Politécnico, como explicitado em seu site (UAlg, 2019) e na DGES (2019). Além da sede localizada na cidade do Faro, a UAlg também possui campi em Portimão, também no sul de Portugal.

O curso de Ciências da Comunicação iniciou seu funcionamento na Escola Superior de Educação de Faro (ESEF) no ano de 1995, como um politécnico bietápico com um total de cinco anos de licenciatura. Considerada parte do Instituto Politécnico do Faro, inicialmente, formava educadores de infância e professores. A escola migrou para a Universidade do Algarve em 1991 e, em 2008, "à luz da reorganização das IES do ensino superior em Portugal, adotou a atual designação" de Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) (UAlg, 2019).

A universidade mantém 24 docentes no curso de Ciências da Comunicação, sendo 21 em tempo integral e dez doutores, segundo dados de sua avaliação realizada pela A3ES, publicados em 2014 e inseridos no site institucional da UAlg (2018). Além do 1º ciclo aqui apresentado, a instituição oferece os cursos de Tecnologias de Informação e Comunicação, Design de Comunicação e Línguas e Comunicação, que não serão abordados por não terem como objetivo a formação jornalística.

O 2º ciclo oferece o Mestrado em Design de Comunicação para o Turismo e Cultura desde o ano de 2014, ofertado em dois anos em regime pós-laboral, com encontros três noites por semana após as 19h. Os cursos de Mestrado e Doutoramento em Comunicação, Cultura e Arte, com registro inicial em 2011 na DGES, estão "a cessar", de acordo com o site da direção (DGES, 2019). No caso do 1º e 2º ciclos de ensino, são considerados politécnicos. O 3º ciclo é ofertado pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, sendo caracterizado como universitário público.

Ao analisar o histórico do curso de Ciências da Comunicação, é preciso apontar para o relatório sobre o ensino e a formação profissional na área do Jornalismo, apresentado por Mesquita & Pontes (1996/97). A ESEF tinha como objetivo, naquele

momento dos anos 1990, formar profissionais para a região, com saídas para os campos da Comunicação Social, Comunicação Empresarial e Autárquica e da Comunicação Cultural.

O plano curricular ofertava disciplinas como *Teoria e História dos Media*, *Introdução à Investigação em Comunicação*, *Educação Intercultural*, além de seminários extracurriculares. Porém, o curso não apresentava unidades específicas para a vertente do Jornalismo, apesar de seu estágio ser "composto por três períodos, a partir do terceiro dos seis semestres do curso" (Mesquita & Pontes, 1996/1997).

A Tabela XV traz o plano de estudo inicial do curso, publicado na Deliberação n.º SU-1/95, de 16 de maio, no Diário da República.

Tabela XV: Plano de Estudo UAlg autorizado pela Deliberação nº SU-1/95

1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Teoria e História dos Media I	1º Semestre
Teoria Geral da Comunicação	1º Semestre
Sociologia da Comunicação de Massas	1º Semestre
Psicologia da Comunicação de Massas	1º Semestre
Introdução à Estatística	1º Semestre
Língua e Cultura Portuguesa I	1º Semestre
Língua e Cultura Europeia I	1º Semestre
Teoria e História dos Media II	2º Semestre
Semiótica I	2º Semestre
Introdução à Investigação em Comunicação	2º Semestre
Língua e Cultura Portuguesa II	2º Semestre
Língua e Cultura Europeia II	2º Semestre
Opção I	2º Semestre
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Teoria e História dos Media III	1º Semestre
Semiótica II	1º Semestre
Comunicação Verbal	1º Semestre
Pedagogia em Comunicação I	1º Semestre
Opção II	1º Semestre
Estágio I	1º Semestre
Teoria e História dos Media IV	2º Semestre
Pedagogia em Comunicação II	2º Semestre

Educação Ambiental	2º Semestre
Educação Intercultural	2º Semestre
Estágio II	2º Semestre
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Teoria e História dos Media V	1º Semestre
Argumento e Dramaturgia	1º Semestre
Teoria e Prática da Publicidade	1º Semestre
Comunicação Empresarial e Relações Públicas	1º Semestre
Estágio III	1º Semestre
Teoria e História dos Media VI	1º Semestre
Filosofia da Comunicação	2º Semestre
Direito e Deontologia da Comunicação	2º Semestre
Cálculo Orçamental	2º Semestre
Produção e Comunicação Cultural	2º Semestre

Fonte: Elaboração própria com base na Deliberação n.º SU-1/05 do Diário da República.

Em 2000, a Universidade do Algarve realizou uma mudança em seu plano de estudo, permitindo aos alunos a realização da licenciatura, seguida ao bacharelato com a possibilidade de especialização em diferentes vertentes.

A estrutura bietápica tinha duração de cinco anos. Os três primeiros eram dedicados a um tronco comum com disciplinas dedicadas às Ciências da Comunicação e outras áreas científicas que formavam o bacharelato.

O quarto ano, já de licenciatura, apresentava três unidades comuns e duas específicas para as formações das variantes de Jornalismo/Comunicação Social, Cinema/Comunicação Cultural e Relações Públicas/Comunicação Empresarial. Por fim, no quinto ano, estava previsto o *Estágio* e *Seminário de Monografia*.

É possível verificar a alteração na Tabela XVI, publicada na Deliberação n.º 591/2000, de 11 de maio, no Diário da República.

Tabela XVI: Plano de Estudo UAlg alterado pela Deliberação nº 591/2000

Bacharelato	
1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Introdução à História e Teorias da Comunicação	Semestral
Introdução às Ciências Sociais e Humanas	Semestral
Introdução à Informática em Comunicação	Semestral
História Contemporânea de Portugal e da Europa	Anual
Língua Portuguesa	Anual
Língua Estrangeira	Anual
História e Teoria dos Media	Semestral
Sociologia da Comunicação	Semestral
Psicologia da Comunicação	Semestral
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Teoria e Prática dos Media I	Semestral
História da Literatura e das Culturas	Semestral
Ecologia e Sociedade	Semestral
Técnicas de Comunicação e Expressão Verbal	Anual
Semiótica	Anual
Métodos Estatísticos em Comunicação	Anual
Teoria e Prática dos Media II	Semestral
História da Arte	Semestral
Filosofia da Comunicação	Semestral
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Teoria e Prática dos Media III	Semestral
Argumentação e Retórica	Semestral
Educação e Comunicação Interculturais	Semestral
Educação e Comunicação Ambientais	Semestral
Opção I	Semestral
Investigação e Pedagogia da Comunicação	Anual
Teoria e Prática dos Media IV	Semestral
História Económica	Semestral
Direito da Comunicação	Semestral
Design de Comunicação Multimédia	Semestral
Opção II	Semestral
Licenciatura Bietápica	
4º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Gestão e Intervenção Cultural*	Anual
Economia dos Media*	Semestral
Pedagogia dos Media*	Semestral
Estruturas Redactoriais e Géneros Jornalísticos**	Semestral

Ética e Deontologia **	Semestral
Géneros Fílmicos***	Semestral
Estética e Crítica Cinematográfica***	Semestral
Comunicação Interpessoal****	Semestral
Gestão de Recursos Humanos****	Semestral
5º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**
Estágio	Semestral
Seminário de Monografia	Semestral
Tronco Comum*; Variante de Jornalismo/Comunicação Social**; Variante de Cinema/Comunicação Cultural***; Variante de Relações Públicas/Comunicação Empresarial****	

Fonte: Elaboração própria com base na Deliberação nº 591/2000 do Diário da República.

Com a adequação dos cursos às normas previstas no Processo de Bolonha e regulamentadas em 2006, para o ano de 2007/2008, foi estabelecida a duração de três anos, num total de 180 ECTs para a licenciatura. A estrutura "assenta numa sólida base cultural, integrada numa componente tecnológica atualizada, cultiva o estudo transversal e fomenta a capacidade criativa e de reflexão critica dos alunos" (Teixeira, 2009/2010, pp.84-85).

Para além do plano publicado na Deliberação n.º 1452-B/2007, de 27 de julho, no Diário da República e apresentado na Tabela XVII, na oferta de 2009/2010, havia a possibilidade dos alunos optarem pelas disciplinas de *Atelier de Ciberjornalismo*, *Atelier de Imprensa*, *Atelier de Rádio*, *Atelier de Televisão*, *Fotografia*, *Jornalismo Radiofônico*, *Jornalismo Televisivo*, *Linguagem Televisiva* e *Teorias e Gêneros do Jornalismo*, no caso de seguirem um perfil de Comunicação Social/Jornalismo (Teixeira, 2009/2010, p.84).

Tabela XVII: Plano de Estudo UAlg alterado pela Deliberação n.º 1452-B/2007

1º Ano - Unidades Curriculares	Tipo	ECTs
História dos Media	1º semestre	6
Língua Portuguesa	1º semestre	6
Língua Estrangeira I	1º semestre	6
Comunicação Audiovisual	1º semestre	6
Opção I	1º semestre	6
Teorias da Comunicação	2º semestre	6

Cultura Literária	2º semestre	6
Língua Estrangeira II	2º semestre	6
Métodos e Técnicas de Investigação	2º semestre	6
Opção II	2º semestre	6
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Semiótica	1º semestre	6
Informática e Tecnologias em Comunicação I	1º semestre	6
Técnicas de Expressão Verbal	1º semestre	6
História Contemporânea	1º semestre	6
Opção III	1º semestre	6
Discurso dos Media	2º semestre	6
Sociologia da Comunicação	2º semestre	6
Informática e Tecnologias em Comunicação II	2º semestre	6
Economia dos Media	2º semestre	6
Opção IV	2º semestre	6
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Psicologia da Comunicação	1º semestre	6
Literacia dos Media	1º semestre	6
Filosofia da Comunicação	1º semestre	6
Opção V	1º semestre	6
Opção VI	1º semestre	6
Ética e Deontologia da Comunicação	2º semestre	6
Estágio/Trabalho de Projecto	2º semestre	18
Opção VII	2º semestre	6

Fonte: Elaboração própria com base na Deliberação n.º 1452-B/2007 do Diário da República.

Apesar da redução significativa no número de disciplinas do curso, de 34 para 28, sendo o *Estágio*, antes com um ano, resumido a um semestre, mantiveram-se *Métodos e Técnicas de Investigação* e o *Trabalho de Projeto*. Porém, como resultado desta adequação ao Processo, a produção monográfica, anteriormente denominada *Seminário de Monografia*, passou a ser uma opção no caso de não realização do *Estágio*. Por fim, a deliberação previa também a finalização da transição, do plano de estudo antigo para o então publicado, até o ano de 2009/2010.

Um novo currículo foi publicado no Diário da República, em 14 de abril de 2010. O Despacho nº 6643/2010 apresentou alterações basicamente em quatro disciplinas ofertadas entre as obrigatórias do curso: *Informática e Tecnologias em Comunicação I e II* foram alteradas por *Informática e Tecnologias em Comunicação* e

Projeto Multimédia; *Economia dos Media* deixou de estar na grade obrigatória, sendo substituída por *Expressões Artísticas Contemporâneas*; uma das optativas foi alterada pela obrigatória *Imagem da Comunicação*.

Tabela XVIII: Plano de Estudos UAlg alterado pelo Despacho nº 6643/2010

1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
História dos Media	1º semestre	6
Língua Portuguesa	1º semestre	6
Língua Estrangeira I	1º semestre	6
Comunicação Audiovisual	1º semestre	6
Opção I	1º semestre	5
Teorias da Comunicação	2º semestre	6
Língua Estrangeira II	2º semestre	6
Métodos e Técnicas de Investigação	2º semestre	6
Cultura Literária	2º semestre	6
Opção II	2º semestre	5
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Semiótica	1º semestre	6
Informática e Tecnologias em Comunicação	1º semestre	6
Técnicas de Expressão Verbal	1º semestre	6
História Contemporânea	1º semestre	6
Opção III	1º semestre	5
Discurso dos Media	2º semestre	6
Sociologia da Comunicação	2º semestre	6
Projeto Multimédia	2º semestre	6
Expressões Artísticas Contemporâneas	2º semestre	6
Opção IV	2º semestre	5
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Literacia dos Media	1º semestre	6
Psicologia da Comunicação	1º semestre	6
Filosofia da Comunicação	1º semestre	6
Ética e Deontologia da Comunicação	1º semestre	6
Opção V	1º semestre	5
Imagem da Comunicação	2º semestre	6
Opção VI	2º semestre	5
Estágio/Trabalho de Projecto	2º semestre	24

Fonte: Elaboração própria com base no Despacho nº 6643/2010 do Diário da República.

O plano de estudo, aplicado no ano letivo 2017/2018, foi publicado por meio do Aviso nº 6589/2015, de 15 de junho. Novamente não há grandes alterações. No primeiro

ano, uma unidade optativa foi alterada por *Introdução aos Perfis Comunicacionais* e *Métodos e Técnicas de Investigação* foi substituído por *Métodos de Investigação em Comunicação*, o que possibilita compreender uma maior especificidade da disciplina na área do curso. *Economia dos Media* voltou a ser unidade obrigatória do segundo ano, em substituição a outra das optativas anteriormente previstas. E no último ano, deixa de ser ofertada *Imagem da Comunicação*, sendo o último semestre dedicado exclusivamente ao *Estágio* ou *Trabalho de Projeto*, agora com 30 ECTs, de acordo com a opção do aluno. No leque de optativas, há seis disciplinas de língua estrangeira e outras 13 que possibilitam uma escolha de vertente a seguir, como pode ser observado na Tabela XIX.

Tabela XIX: Plano de Estudos UAlg alterado no Aviso nº 6589/2015

1º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
História dos Media	1º semestre	6
Língua Portuguesa	1º semestre	6
Língua Estrangeira I	1º semestre	6
Comunicação Audiovisual	1º semestre	6
Introdução aos Perfis Comunicacionais	1º semestre	6
Teorias da Comunicação	2º semestre	6
Língua Estrangeira II	2º semestre	6
Métodos de Investigação em Comunicação	2º semestre	6
Cultura Literária	2º semestre	6
Opção I	2º semestre	6
2º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Semiótica	1º semestre	6
Informática e Tecnologias em Comunicação	1º semestre	6
Técnicas de Expressão Verbal	1º semestre	6
História Contemporânea	1º semestre	6
Economia dos Media	1º semestre	6
Discurso dos Media	2º semestre	6
Sociologia da Comunicação	2º semestre	6
Projeto Multimédia	2º semestre	6
Expressões Artísticas Contemporâneas	2º semestre	6
Opção II	2º semestre	6
3º Ano - Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Literacia dos Media	1º semestre	6
Psicologia da Comunicação	1º semestre	6

Filosofia da Comunicação	1º semestre	6
Ética e Deontologia da Comunicação	1º semestre	6
Opção III	1º semestre	6
Estágio/Trabalho de Projeto	2º semestre	30
Optativas		
Unidades Curriculares	**Tipo**	**ECTs**
Língua Estrangeira I - Espanhol	Língua Estrangeira	6
Língua Estrangeira I - Inglês	Língua Estrangeira	6
Língua Estrangeira I - Francês	Língua Estrangeira	6
Língua Estrangeira II - Espanhol	Língua Estrangeira	6
Língua Estrangeira II - Inglês	Língua Estrangeira	6
Língua Estrangeira II - Francês	Língua Estrangeira	6
Atelier de Rádio	Opção I	6
Relações Públicas	Opção I	6
Linguagens de Publicidade	Opção I	6
Culturas Fílmicas e Cinematográficas	Opção I	6
Géneros Redatoriais	Opção I	6
Noções Musicais em Comunicação	Opção II	6
Linguagens Radiofônicas	Opção II	6
Linguagens Fílmicas e Guionismo	Opção II	6
Jornalismo Televisivo	Opção II	6
Língua Estrangeira I - Francês	Opção III	6
Comunicação Intercultural	Opção III	6
Marketing	Opção III	6
Jornalismo Radiofónico	Opção III	6
Organização e Planejamento de Eventos	Opção III	6

Fonte: Elaboração própria com base no Aviso nº 6589/2015 do Diário da República.

O aluno permanece com a possibilidade de escolha entre as unidades de *Estágio* ou *Trabalho de Projeto* na finalização do curso. Os estudantes que optam pela atividade prática de *Estágio*, não realizam um trabalho científico.

No âmbito da investigação científica, destaca-se que a UAlg sempre ofertou unidade com vistas a preparar para este objetivo.

O plano de estudo atual tem uma primeira disciplina obrigatória no segundo semestre, sendo denominada *Métodos de Investigação em Comunicação* com o objetivo de capacitar para o desenvolvimento de projetos de investigação. A segunda unidade é o

Trabalho de Projeto que visa "um trabalho de introdução investigacional de pesquisa e problematização em qualquer das vertentes do campo das Ciências da Comunicação, com o objectivo de desenvolver a capacidade de compreender e interligar a transdisciplinaridade dos campos dos Media e da Comunicação" (UAlg, 2018b).

O professor da unidade de *Trabalho de Projeto*, Bruno Miguel dos Santos Mendes da Silva (2019), detalha que ao menos um aluno por ano faz a opção pelo artigo científico. Os demais, normalmente, buscam a opção do *Estágio* como forma de buscar uma vaga no mercado de trabalho. Nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019, apenas um estudante por período optou pela pesquisa, segundo Silva (2019).

Não há apresentação da investigação em júri na UAlg, como ocorre na UFP: o professor da unidade orienta, sugere a apresentação da pesquisa em revista científica e avalia as produções. Apesar de não haver uma escolha massiva dos alunos pela disciplina que exige uma investigação, é uma constante haver realizações em todos os anos.

A pesquisa apresentada neste capítulo mostrou os impactos do Processo de Bolonha no ensino superior de Portugal, com enfoque na evolução dos cursos de Ciências da Comunicação e áreas afins. A análise das alterações nos planos de estudo aponta para um modelo estruturado em disciplinas mais genéricas e que, até a regulação do Decreto-Lei n.º 74/2006, apresentavam possibilidade de especialização pelos alunos, principalmente no 4º ou 5º ano.

A partir de 2006, regulamentadas as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, houve uma adequação das IES para a entrada no Espaço Europeu do Ensino Superior. Formataram-se questões referentes à reorganização em ciclos; das necessidades de mudança curricular com a aplicação da semestralização; a redução de tempo total das licenciaturas e de horas em sala de aula; previu-se um trabalho mais autônomo dos estudantes; e novos instrumentos de avaliação, baseados em habilidades e competências.

Como sugerido no processo, as IES optaram pela especialização no 2º ciclo, utilizando então as disciplinas de tronco comum, denominação dada aos três primeiros anos da licenciatura em algumas universidades antes da regulamentação, como a base de seu plano de estudo. A investigação não "coube" nesta nova estrutura, muito pela impossibilidade de abranger todas as áreas desejadas pelos cursos e seus docentes, e permaneceu em poucas IES no formato de disciplinas de metodologia, como introdução à produção científica.

Duas universidades portuguesas, objetos de estudo desta tese, mantiveram de modo efetivo a produção de trabalho investigativo. A Universidade Fernando Pessoa opta, desde seu segundo plano de estudo, pela manutenção de uma monografia, atualmente denominada *Projeto de Graduação*, entre suas disciplinas. Como foi possível verificar em pesquisa exploratória, anterior à realização do aprofundamento desta investigação, e colocado por autores como Mesquita & Pontes (1996-97) e Valquaresma (2018), trata-se de uma excepcionalidade, ainda mais por ser obrigatória e prever apresentação a júri.

A Universidade do Algarve também mantém o foco na pesquisa em seu 1º ciclo através da unidade *Métodos de Investigação em Comunicação*, ofertada em seu segundo semestre, e com a disciplina optativa de *Trabalho de Projeto*, onde o aluno deve realizar um "trabalho de introdução investigacional de pesquisa e problematização" (UAlg, 2018b) em formato de artigo. Não há júri, mas uma indicação de encaminhamento para revista científica, como forma de validação do mesmo. Há alunos que optam pelo trabalho todos os anos. Outras universidades mantêm a disciplina de *Estágio* com apresentação a júri de relatório a partir da prática, não caracterizando o trabalho de pesquisa investigativa.

O próximo capítulo apresentará o desenvolvimento histórico e curricular dos cursos de Jornalismo no Brasil, com o objetivo de buscar compreender semelhanças e diferenças nos dois países.

CAPÍTULO III - O Ensino do Jornalismo no Brasil

O ensino superior no Brasil chegou de modo tardio, como abordado no capítulo inicial desta tese, principalmente se comparado aos países sul-americanos, colonizados pelos espanhóis, que, desde o século XVI, possuíam universidades em seus territórios (Oliven, 2002, *cit. in* Fonseca & Timm, 2012, p. 56; Piletti & Piletti, 2012, p.179). Até 1808, apenas escolas politécnicas militares, com formação em cursos de engenharia e medicina, existiam no país (Facchinetti, 2006, p.90).

O início do ensino superior brasileiro acontece antes da instalação de faculdades isoladas, que marcaram o período que foi até os anos de 1930, em que era comum que a "elite brasileira" realizasse seus estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal. Um dos objetivos era "unificar culturalmente o império português a partir de propósitos em que a fé católica e a superioridade da metrópole não fossem questionados" (Fonseca & Timm, 2012, p. 56).

Em sua pesquisa, Doria (1998, *cit. in* Closs, 2002, p. 169) cita a concessão de títulos de grau superior na Catedral de Salvador pelo Colégio Jesuíta da Bahia, em 1572. A instituição também concedeu graus de mestre em Artes, a partir de 1578. A Companhia de Jesus teria confirmado sua validade em 1590, apesar de nunca haver reconhecimento formal das escolas por parte do império.

A exemplo de Portugal, os Jesuítas foram expulsos do Brasil e seus cursos extintos. A expulsão foi determinada, em 1759, pelo Rei Dom José I com orientação de seu secretário de estado, Marquês do Pombal, de modo a garantir a implantação dos ideários iluministas no reino. A Companhia era uma das principais opositoras ao racionalismo, liberalismo e desenvolvimento do pensamento científico, proposto na Europa do século XVIII (Oliveira *et al.*, 2013).

No Brasil, o ensino secundário começou a ser constituído após a chegada da Família Real por uma "série de aulas avulsas e dispersas" (Piletti & Piletti, 2012, p.104) com o objetivo principal de preparar os estudantes para o ensino superior. A observação vai ao encontro da conclusão que:

> Atendo-nos às iniciativas da União em termos de organização de ensino, pode-se afirmar que a construção começou pelo telhado – o curso superior – com a criação das faculdades de Direito, prosseguiu com as paredes – curso secundário – com a fundação do Colégio Pedro II, mas nunca se preocupou com os alicerces – curso primário – que dariam sustentabilidade ao edifício (Piletti & Piletti, 2012, p.109).

Em 1834, a Lei nº 16, de 12 de agosto, previu que as províncias legislariam na educação primária e secundária, ficando o monopólio dos cursos superiores para o governo da União. Apesar de as estatísticas educacionais, referentes ao Império, serem escassas, Piletti & Piletti (2012, p.107) apontam que, no ano de 1864, 8600 estudantes estavam matriculados em escolas secundárias públicas e privadas e 826 nas Faculdades de Direito do Recife e São Paulo. Apenas 15% da população em idade escolar, que era de aproximadamente 300 mil pessoas, estava matriculada no final do período imperial, quando o Brasil possuía 14 milhões de habitantes.

Quanto à criação de IES, há registro do início dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no Convento de São Francisco, em São Paulo, e no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 1828. Seguiu-se a instalação de escolas públicas isoladas de ensino superior.

Na Constituição, promulgada em 1891, após a Proclamação da República, se facultava a implantação do ensino superior privado, o que acabaria por acontecer ainda naquela década. Somente nos anos de 1890 já havia 24 instituições e "entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país" (Sampaio, s/d, p.7).

Uma recuperação do histórico das tentativas de implantação de algumas universidades no país, no início do século XX, aponta para "a primeira em Manaus (1909, dissolvida em 1926), depois a de São Paulo (1911, dissolvida posteriormente) e a do Paraná (1912, dissolvida em 1918…)" (Closs, 2002, p. 170). Mas oficialmente, a

primeira universidade foi instalada no Rio de Janeiro, em 1920. Somente em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras foi formulado através do Decreto nº 19.851, de 14 de abril, pelo então presidente Getúlio Vargas. Após estes marcos, houve a implantação de várias IES nas décadas seguintes, sendo, inicialmente, a maior parte pública.

A história do ensino superior no Brasil pode ser dividida em três fases (Araújo & Polidori, 2002, pp. 17-18): após a época colonial, com a implantação das IES, faculdades e escolas, entre 1808 e 1930; de 1930 a 1996 com a criação das universidades e "ampliação das funções universitárias para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", marcada pelo desenvolvimento da pós-graduação; e, a partir de 1996, com o principio de um novo século, assinalado pela influência da internacionalização no Sistema de Educação Superior, respondendo à necessidade de massificação do ensino.

De fato, para compreender essa evolução, é preciso, para além do histórico de implantação de cursos e faculdades, revisitar algumas das leis, decretos e diretrizes, formulados ao longo destes períodos. Após a fase inicial do ensino superior, foram os Estatutos das Universidades que trouxeram a primeira importante alteração. O decreto de 1931 "superou o tempo das escolas superiores isoladas, de caráter marcadamente profissional" (Piletti & Piletti, 2012, p.179). Iniciaram os cursos para a preparação de professores em nível superior e secundário, o que não havia até então. Inicialmente, previu a criação de uma escola integradora, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual o curso de Jornalismo fez parte até 1958, e garantiu uma certa autonomia para o estabelecimento de normas a partir das bases instituídas pelo governo.

Duas constituições são promulgadas nos anos seguintes: em 1934, com a promoção de vários direitos sociais até então não adquiridos pela população, e 1937, que dava poderes ao presidente de extinção de dissolver congresso e partidos, determinava a pena de morte e abolia a liberdade de imprensa.

No que se refere à educação, a quarta Constituição, proclamada em 1937, estabelecia que "o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado" (Piletti & Piletti, 2012, p.184). A determinação gerou críticas aos que defendiam os direitos iguais a todas as classes sociais, por entenderem que não previa a realização do ensino superior que continuaria destinado às elites, e elogios dos que viam a inserção do texto como um avanço para as camadas inferiores, garantindo o ensino primário e profissional.

Em 1946 foi publicado o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, decretadas e promulgadas na chamada Constituição ADCT, por meio da Assembleia Constituinte, proclamada após a morte de Getúlio Vargas. Trazia a normatização do ensino técnico-profissional.

A norma antecede a primeira LDB do ensino brasileiro, publicada através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A LDB, que chegou ao Congresso para discussão em 1948, colocava como objetivo do ensino superior: a pesquisa, o desenvolvimento da ciência e a formação de profissionais em nível superior. Os currículos dos ensinos primário e secundário deixaram de ser rígidos, prevendo maior liberdade de escolha e distribuição de disciplinas por parte das escolas.

Em maio de 1964, após a implantação do regime militar no país, a Lei nº 4.464 foi promulgada com o objetivo de tornar ilegal a União Nacional dos Estudantes - UNE (Piletti & Piletti, 2012, p.206). Quatro anos depois, ocorreu a reforma do ensino superior, pela Lei nº 5.540. Entre as principais mudanças estavam a formatação das disciplinas em semestres; a introdução do sistema de créditos; a organização das universidades passou a prever Institutos, Faculdades e Escolas; as cátedras foram substituídas por departamentos; retirou-se a obrigatoriedade das disciplinas que estimulavam a reflexão, como Filosofia; foram duplicadas as vagas para candidatos nas universidades.

Muitas das alterações tinham como base o modelo norte-americano após assinatura de acordo do Ministério da Educação e a Agência Interamericana de

Desenvolvimento dos Estados Unidos (Piletti & Piletti, 2012, p.208). Os ensinos primário e secundário passaram a ser denominados 1º e 2º graus e o secundário foi transformado em uma formação especial, normalmente profissionalizante, na reforma de 1971.

A Constituição de 1988 foi a primeira após o regime ditatorial entre 1964 e 1984 e permanece até o presente como a Carta Magna do país. Promulgada em cinco de outubro, ela garante que a educação é um direito de todos. Com base neste preceito, uma nova LDB foi promulgada em 1996, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro. Entre outras determinações está a alteração da nomenclatura dos níveis escolares em infantil (pré-escola), fundamental, médio e superior; prevê a gestão democrática no ensino público, erradicação do analfabetismo, melhora da qualidade das escolas, respeito dos currículos às particularidades de cada comunidade; objetiva, também, a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A Portaria nº 438 de 1998 do MEC cria o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), inicialmente uma autoavaliação dos alunos, que hoje também é utilizado como critério de seleção para ingresso em cursos de universidades brasileiras e, em muitos casos, portuguesas. Desde então também foram criados programas de financiamento do estudo de jovens sem condições financeiras que são admitidos por IES privadas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universitário para Todos (ProUni). Por fim, destaca-se a criação de órgãos reguladores e avaliadores do ensino superior no Brasil após a LDB.

Com esta contextualização sobre o ensino superior brasileiro, passam a ser apresentadas questões, vinculadas ao histórico das normativas específicas para a formação do Jornalismo. A trajetória mostra-se muito diferente da portuguesa, tendo o país pareceres e resoluções que engessavam os currículos até o ano de 2001, com a primeira DCN.

Os impactos nas grades são averiguados por exemplos de planos de ensino de várias IES brasileiras. Os documentos, diferentemente de Portugal, não são de acesso

público, sendo apresentados pelas instituições para avaliações ao Ministério da Educação e de acesso restrito aos arquivos das IES. Por este motivo, a pesquisa baseia-se em grades, encontradas em publicações diversas, e não de um curso especificamente, para apresentar a evolução, como ocorreu no capítulo 2, onde a Universidade Nova de Lisboa serviu de modelo na análise desta trajetória.

No que se refere ao lugar dos TCCs e disciplinas de pesquisa nas grades, é apresentada a atualidade dos planos curriculares das IES do Rio Grande do Sul. Como abordado, a opção se dá por tratar-se de um estado com dimensões quantitativas demográficas e de ensino, semelhantes a Portugal e por abrigar as duas universidades brasileiras estudadas.

Por fim, o capítulo apresenta a história, a criação e o desenvolvimento dos cursos de Jornalismo na PUCRS e UFRGS. Novamente, diferente do que ocorreu no capítulo referente a Portugal, não é possível apresentar todas as grades destas instituições. No caso da UFRGS, após buscas junto à coordenação de curso, departamento de comunicação e biblioteca da universidade, verificou-se que nenhum destes setores possui o material histórico preservado. A PUCRS, normalmente, tem o arquivo guardado na coordenação que, no momento da realização desta pesquisa, havia disponibilizado os conteúdos para digitalização, a fim de criação de arquivo, não possuindo acesso aos documentos históricos. Por estes motivos, o percurso das universidades e suas estruturas curriculares estão apresentadas com base em referências bibliográficas, encontradas sobre estas temáticas.

3.1 História e Evolução

Ao analisar o histórico do ensino do Jornalismo no Brasil, destacam-se alguns períodos específicos, referentes às alterações de suas normativas. Como observam Hohlfeldt & Strelow (2008, p. 379):

- O primeiro ocorreu em sua implantação, 1946 a 1960, em que o curso permaneceu, vinculado às faculdades de Filosofia;
- De 1960 até 1969, quando sofreu grande influência da Ciespal, como visto anteriormente, adquirindo "novos parâmetros de ensino do Jornalismo" e é iniciada "a mentalidade da pesquisa científica";
- A partir de 1969, com a profissão regulamentada e o curso inserido na Faculdade de Comunicação Social, que previa a formação de bacharéis nas habilitações Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda.

Acrescenta-se a estes períodos, o atual, posterior ao Parecer nº 39/2013, em que o curso deixa de pertencer à Comunicação Social, sendo, desde então, denominado bacharelado em Jornalismo, e estando marcado pelo fim da regulamentação da profissão, definida no ano de 2009.

A implantação dos cursos de Jornalismo no Brasil ocorreu através de decretos específicos que autorizavam os funcionamentos das graduações nas IES, integrados às Faculdades de Filosofia. Criada em 1946 e instalada em 1947, a Escola de Jornalismo Cásper Libero nasceu agregada à Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Em 1958, o Decreto nº 43.829 de 6 de junho, do Conselho Nacional de Educação (CNE), garantiu a autonomia do curso dentro do organismo universitário (Oliveira 1970, pp. 78-79; Oliveira, 2009, p. 23), mas, somente em 1972, a faculdade encerrou seu convênio com a PUCSP.

Seguiram-se, ainda nas décadas de 1940 e 1950, as instalações dos bacharelados da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1948), Universidade Federal da Bahia (1950), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1952), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1952), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1952), Universidade Federal de Juiz de Fora (1958) e Universidade Católica de Pelotas (1960).

Durante o seguinte período, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), em 1960. Neste contexto, o Parecer nº 323/62 estabeleceu o primeiro currículo mínimo

para o curso no Brasil. Pareceres e resoluções definiram questões, relacionadas com as estruturas dos cursos desde então, inicialmente com o CFE e, posteriormente, com o CNE. Além de determinar os conteúdos básicos que deverim ser ofertados pelas IES, especificava a sua duração, sendo reestruturados periodicamente (Moura, 2006, p. 118).

Na época, a norma tinha como objetivo a implantação de um currículo que proporcionasse a formação de imprensa, rádio e televisão. De modo genérico, apontou as disciplinas gerais e técnicas obrigatórias, de acordo com a formação desejada. Sob a influência da CIESPAL, um novo parecer, nº 984/65, no qual a CFE ampliou a formação para garantir um profissional "polivalente".

Uma nova reformulação ocorreu em 1969, com o Parecer nº 631/69, estabelecendo que o curso passaria a ter a denominação em Comunicação Social, formando bacharéis nas habilitações específicas ou polivalência. Criou-se assim, o chamado tronco comum, com disciplinas ofertadas para todos estudantes admitidos em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda (Oliveira, 1970, p. 92).

Também nesta estruturação de 1969, previu-se a implantação de laboratórios. Oliveira (2013, p. 26) entende que foi substituída a "ditadura da teoria", oriunda da ligação do curso com as Faculdades de Filosofia e a vertente humanística, pela "ditadura da prática", com uma formação excessivamente técnica. No mesmo ano foi publicado o Decreto-lei nº 972/69, de 17 de outubro, que regulamentava a profissão de Jornalista, tornando-a exclusiva para aqueles que obtivessem o diploma de bacharel ou já a exercessem, que solicitavam o título de "jornalista provisionado" (Oliveira, 1970, p. 94).

Alterações também foram realizadas nos anos 70. Nomeadamente, podem ser observadas no Parecer nº 1.203/77 e Parecer nº 02/78. Uma das normas foi a inserção do tronco comum, preferencialmente, na primeira metade do curso. Mas a medida mais impactante de 1978 seria a proibição de estágio em empresas jornalísticas através do Decreto-lei nº 972 (Afonso, 2006, p.37). A determinação era de contratação de profissional diplomado para a realização da função.

A exceção poderia chegar a um terço para casos de quem possuía registro provisionado, o que obrigou as universidades a criar uma disciplina que substituísse o estágio. Outras duas resoluções que abordavam a questão dos estágios e práticas laboratoriais foram publicadas em 1979 e 1980, enquanto uma Comissão Especial da CFE discutia uma reelaboração do currículo.

A Resolução nº 02/84 trouxe, então, o quinto currículo mínimo, como classifica Moura (2006, p.122), para a formação na área de Comunicação Social. Manteve-se a ideia de tronco comum, mas, agora, distribuído ao longo dos vários semestres do curso. As consequências desta normativa no ensino de Jornalismo podiam ser observadas ainda nos anos de 2010.

Bernardo & Leão (2014, p. 119) aferiam, na data da publicação de seu artigo, que as faculdades ainda possuíam matrizes, presas às normas, adotadas em 1984, com "estruturas ultrapassadas, (…) ao comunicador polivalente proposto pelo Currículo Mínimo e um Jornalismo cada vez mais voltado para os manuais propostos pelo mercado de trabalho". A resolução previu a realização de projeto experimental no último semestre e produção de trabalho, relacionado com a habilitação específica, no formato de monografia ou produção gravada (Moura, 2006, p. 122), mantidos até a atualidade.

A partir da década de 1980,

> (…) a implementação de novos padrões ético-morais e adoção de critérios técnicos importados do moderno norte-americano de Jornalismo, e mais as modificações nas redações a partir da década de 1980, representaram, certamente, grandes desafios ao ensino da profissão. Além de transmitir um saber prático sobre como fazer, era necessário legar valores emanados do novo polo ideológico que se constituía, emanado por um estatuto profissional consolidado (Silva & Lopes, 2016, p.141).

No final desta década, com a Constituição de 1988, as empresas jornalísticas começam a questionar a obrigatoriedade do diploma. As ações judiciais, movidas a partir de então, levaram a suspensão temporária da resolução pela Justiça de São Paulo, em 2001; decisão revogada pelo Tribunal Regional Federal, em 2005; mas efetivada em

definitivo pelo Supremo Tribunal Federal, em 2009 (Afonso, 2006, p. 37; Nascimento, 2011, p.142).

Os anos de 1990 marcam o fim dos currículos mínimos e o início das diretrizes curriculares, com a LDB de 1996. A década também foi considerada por Afonso (2006, p. 39) como a de expansão na oferta de cursos universitários no Brasil. O MEC possuía cadastro de 716 cursos de Comunicação Social em 2002, apesar de não haver uma diferenciação entre as habilidades, comparados aos 57 relacionados no início dos anos 90.

É neste cenário que o MEC inicia um processo de análise da qualidade do ensino, realizando avaliações a partir de 2004, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861 (Rocha & Sousa, 2008, p. 74). O processo havia iniciado em 1998, quando as IES que ofertavam o bacharelado em Comunicação Social tiveram seu credenciamento reconhecido, a exemplo do que ocorreu com os demais cursos, através da observação de um conjunto de elementos:

- aplicação do Exame Nacional de Cursos, substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no qual os alunos que, em fase de conclusão da graduação, obrigatoriamente, realizam um exame de conhecimentos adquiridos;
- análise da qualificação dos professores e de seu vínculo com a instituição;
- verificação da estrutura curricular a partir dos parâmetros, apontados pelo MEC;
- infraestrutura laboratorial, de salas de aula e bibliotecas.

No caso de a instituição ter avaliação insatisfatória, sendo que os critérios do MEC vão de zero a cinco e notas inferiores a três são consideradas insatisfatórias, a IES pode perder seu credenciamento após a terceira avaliação negativa consecutiva. Porém, Afonso (2006, p. 41) alertava que, até o ano de seu estudo, não havia ocorrido nenhuma ação desta natureza. Ainda hoje, a renovação do credenciamento é realizada a cada três anos (MEC, 2020).

Com a implantação da LDB de 1996, formou-se um grupo para a discussão da DCN da Área da Comunicação Social e suas Habilitações (Moura, 2006, p. 124). Entidades de classe, IES e organizações científicas participaram da comissão que objetivou propor conteúdos curriculares nas áreas temáticas. O resultado foi a divulgação de dois pareceres em 2001 (492 e 583) e a homologação da Resolução nº 16, de 2002, com as diretrizes.

A proposta das entidades representativas sofreu alterações pelo Ministério da Educação. Ferreira (2012, p. 167) destaca que "o curso de Jornalismo está inserido na discussão pedagógica das diretrizes curriculares no parecer CNE/CES 492/2001, especificamente na área de Comunicação Social". Somente a partir de 2009 estavam em debate as suas próprias diretrizes, sendo elas regulamentadas em 2013.

A DCN 2001 previu a adequação dos currículos às realidades regionais, um programa de estágio regulamentado e fiscalizado pelo Sindicato dos Jornalistas, além de apresentar uma preocupação com a relação teoria e prática (Bernardo & Leão, 2012). Apesar do avanço na normativa, concluem que as IES permaneceram, utilizando-se das bases do currículo mínimo de 1984 e, as diferentes regiões do Brasil mantiveram o modelo de grade, apresentado pela Região Sudeste, que servia de referência para todos os estados.

A comissão que formulou um parecer que serviria de base para a normativa de 2013 foi organizada por docentes do Jornalismo, sob a coordenação do professor José Marques de Melo, criticando a dissociação entre teoria e prática nas universidades. Também participaram do grupo, os professores Alfredo Eurico Vizeu Pereira Júnior, Eduardo Meditsch, Lúcia Maria Araújo, Luiz Gonzaga Motta, Manuel Carlos da Conceição Chaparro, Sérgio Mattos e Sônia Virgínia Moreira (Antonioli, 2014, p.186). Destaca-se o pensamento de Meditsch (2006, 2020) sobre a questão, ao alertar para a necessidade de demarcar a especificidade epistemológica do Jornalismo. O professor e autor também indica que esta dissociação no ensino possui, entre outros motivos, o fato de muitos profissionais com conhecimento prático e, sem pleno conhecimento sobre as

teorias, tornarem-se professores, impossibilitando aos alunos uma visão critica e dando vazão apenas ao tecnicismo.

O relatório elaborado pela comissão foi entregue em 2009 e levou quatro anos para ser aprovado pelo CNE (Antonioli, 2014, p.188). Entre as preocupações dos professores especialistas estavam a atualização da formação no que se referia ao novo cenário dos meios e dos suportes tecnológicos, a instantaneidade da informação, as fontes, os comportamentos sociais e culturais.

> Ao traçar um histórico sobre o ensino de Jornalismo no Brasil, o documento apresenta uma crítica a respeito da substituição do curso de Jornalismo pelo de Comunicação Social no ano de 1969, com o argumento de que decorreram consequências prejudiciais, como por exemplo, o desaparecimento de conteúdos como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou, ainda, sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação que não respondem às questões da prática profissional (Antonioli, 2014, p.187).

Propôs-se que o graduado em Jornalismo deveria ter um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo. A necessidade de integração de conteúdos e da interação entre ensino e pesquisa também foi observada no documento.

Foi através do Parecer CNE/CES no 39/2013 e, posteriormente, da Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013, que o curso de graduação em Jornalismo deixou de ser uma habilitação da Comunicação Social. “Encerrava-se assim uma confusão histórica entre Comunicação Social e Jornalismo” (Vizeu, 2018, p.11), na qual havia uma dispersão das especificidades e singularidades da área.

A nova DCN apresentou as definições da estrutura do curso; a sistemática de apresentação dos projetos pedagógicos pelas instituições de ensino; as habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelos egressos; os seis eixos da formação a serem a aplicados; permitiu às IES a escolha do regime acadêmico (semestral, anual, serial) e formas de avaliação; valorizou a equidade da carga horária, destinada aos eixos; definiu o mínimo de 3.000 horas na graduação e a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso; e normatizou o conjunto de elementos a serem avaliados institucionalmente pelo SINAES.

Sobre os seis diferentes eixos da formação: as disciplinas das Ciências Sociais foram contempladas no Eixo I, a conceituação e natureza do Jornalismo são o foco do Eixo II, o Eixo III privilegia os conteúdos teóricos, métodos e técnicas de produção são abordados no Eixo IV, as ferramentas técnicas para os diferentes suportes tem espaço no Eixo V, e a experimentação está presente no Eixo VI (Vizeu, 2018, pp. 11-13). Em seus próprios termos, a resolução define:

> I. Eixo de fundamentação humanística, cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, estrutura jurídica e instituições políticas contemporâneas.
> II. Eixo de fundamentação específica, cuja função é proporcionar ao jornalista clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, éticos, epistemológicos; ordenamento jurídico e deontológico.
> III. Eixo de fundamentação contextual, que tem por escopo embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, em suas dimensões filosóficas, políticas, psicológicas e socioculturais, o que deve incluir as rotinas de produção e os processos de recepção, bem como a regulamentação dos sistemas midiáticos, em função do mercado potencial, além dos princípios que regem as áreas conexas.
> IV. Eixo da formação profissional, que objetiva fundamentar o conhecimento teórico e prático, familiarizando os estudantes com os processos de gestão, produção, métodos e técnicas de apuração, redação e edição jornalística.
> V. Eixo de aplicação processual, cujo objetivo é o de fornecer ao jornalista ferramentas técnicas e metodológicas, de modo que possa efetuar coberturas em diferentes suportes: jornalismo impresso, radiojornalismo, telejornalismo, webjornalismo, assessorias de imprensa e outras demandas do mercado de trabalho.
> VI. Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, inerentes à profissão, a partir da aplicação de informações e valores.

A Resolução relaciona o domínio científico, o empreendedorismo e a inovação (Silva, 2013, pp.28-29). No artigo 4º, está previsto que o projeto pedagógico dos cursos deverá "enfatizar, em sua formação, o espírito empreendedor e o domínio científico, de forma que sejam capazes de produzir pesquisa, conceber, executar e avaliar projetos inovadores que respondam às exigências contemporâneas". Desta forma, Silva (2013, p.31) compreende que a DCN garante a liberdade das IES para a formulação do Projeto Pedagógico, mas que não é possível prever se a aplicação destes elementos será contemplada, pois, observa que "o que tem-se percebido é a oferta de disciplinas que

envolvem empreendedorismo e gestão da comunicação, aproximando-se da corrente da inovação organizacional". Há, por parte dos pesquisadores, uma preocupação com a forma como as IES se apropriam destas novas diretrizes:

> A partir da liberdade curricular permitida pelas Diretrizes de Jornalismo, as escolas necessitam discutir e refletir sistematicamente sobre seus cursos, com vistas ao desenvolvimento das atuais competências do jornalista, que ampliou seu espaço de atuação com a explosão do ambiente digital, contrariando, assim, o pessimismo daqueles que viam a diminuição de seu trabalho nestes novos tempos (Antonioli, 2014, p. 194).

A necessidade da formação de um profissional, preparado para atuar num contexto de mutação tecnológica, é colocada em foco na DCN. Compreende-se que, para além da técnica, o processo de ensino-aprendizagem precisa garantir uma base humanista e cognitiva, sendo o Jornalismo adaptado à convergência digital, mas realizando sua produção de modo crítico e em consonância com os valores sociais.

3.2 Grades Curriculares

Como observado no tópico anterior deste capítulo e em parte do primeiro, os cursos de Jornalismo sofreram várias alterações em suas estruturas por consequência das normativas legais, apresentadas em forma de currículos mínimos, pareceres, resoluções e DCNs ao longo dos anos.

Schuch (2002, p. 94) tem uma visão diferenciada sobre a definição aplicada ao termo currículo. O autor considera que o currículo "pode ser visto como um roteiro que prevê todas as necessidades de conhecimento no sentido de formar competência universitária, o que significa o domínio real de uma profissão".

No caso do Brasil, pode-se dizer que estes roteiros foram definidos de acordo com as políticas governamentais, desde a implantação da primeira formação superior em Jornalismo, agregado à Faculdade de Filosofia.

A primeira escola de Jornalismo do Brasil nasceu em uma instituição privada, a Cásper Libero, que adotou a matriz curricular regulada no Decreto nº 22.245, de 6 de dezembro de 1946, em sua primeira turma, iniciada em 1947. Dias (2018, p. 133) acrescenta que, para além das disciplinas previstas, o currículo teve a adição da oferta de "Filosofia Moral", obrigatória no sistema de ensino superior de confissão católica, pelo fato da escola estar inserida na Faculdade de Filosofia da PUCSP, com a qual tinha parceria e onde os alunos realizavam as aulas teóricas. Seu currículo inicial pode ser observado na Figura II.

Figura II: Matriz Curricular Escola de Jornalismo Cásper Libero no ano de 1947

Escola de Jornalismo Cásper Líbero- Decreto 22.245 de 06/12/1946	
	Seção de formação
1ª série	Português e Literatura – Antônio Augusto Soares Amora
	Francês ou Inglês
	Geografia Humana – Aziz Nacib Ab'Saber
	História da Civilização – Sebastião Pagano
	Ética, História e Legislação de Imprensa – Henrique Brito Viana
	Técnica de Jornalismo – Luiz Silveira
	Filosofia Moral (Cultura Religiosa) – Ramon Ortiz
2ª série	Português e Literatura – Mons. João Baptista Carvalho
	Política – João de Scatimburgo
	História da imprensa – Carlos de Andrade Rizzini
	Sociologia – José Pedro Galvão de Souza
	História do Brasil – Clovis Lema Garcia
	Técnica do Jornalismo – José Benedito Silveria Peixoto
	Filosofia Moral (Cultura Religiosa) – Ramon Ortiz
3ª série	Português e Literatura – Antônio Augusto Soares Amora
	Psicologia Social – Nicolau Nazo
	Economia Política – João Papaterra Limongi
	Publicidade, Organização e Administração de Jornal – José Benedito da Silveira Peixoto
	Noções de Direito
	Técnica do Jornalismo – Carlos de Andrade Rizzini
	Rádiofusão – Eneas Machado de Assis
Optativas (duas por série)	Introdução a Filosofia
	História contemporânea
	História da América
	História das Artes
	História da Música
	Direito constitucional
	Direito administrativo
	Educação comparada
	Estatística

Fonte: Dias, 2018, p. 174.

A estrutura curricular mostra quem eram os docentes responsáveis em cada atividade. Além destas disciplinas, o curso previa atividades complementares nas denominadas Seções de Aperfeiçoamento com conferências e trabalhos práticos; Seção de Extensão Cultural, na qual previa-se a realização de outras disciplinas, denominadas como cursos, em outras áreas de conhecimento; e Estágio Profissional Obrigatório em alguma organização jornalística.

Observa-se que Dias (2018, p.160) também reproduz em sua obra, a estrutura curricular do Curso de Jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, posteriormente denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro, em sua implantação em 1948. O currículo é exatamente igual, o que mostra a falta de autonomia nas IES de ensino superior na época, em que os decretos governamentais definiam as estruturas aplicadas. Para além dos conhecimentos em Ciências Sociais, previstos ao longo de todo o curso, destacava-se o ensino de *Técnica de Jornalismo*, *História da Imprensa*, *Publicidade, Organização e Administração de Jornal* e *Radiodifusão*.

Com a independência do curso de Jornalismo das Faculdades de Filosofia, oficializada pelo Decreto nº 43.829 de 6 de junho de 1958, o primeiro currículo mínimo previsto no Parecer nº 323/62 e sua complementação com o Parecer nº 984/65, as IES começaram a alterar suas grades.

A norma definiu que a duração do curso seria de quatro anos e o bacharelado, denominado "Comunicações", dividido em habilitações, nas quais o aluno poderia especializar-se em uma específica, sendo elas Jornalismo, Rádio e Televisão, Cinema, Relações Públicas, Propaganda, Pesquisa de Opinião, Editoração, Teatro ou Biblioteconomia e Documentação (Oliveira, 1970, pp. 90-91).

Os cursos adotaram dois ciclos: o básico com disciplinas das áreas de fenomenologia e cultura geral; e o de especialização, com unidades da área profissional que poderiam ser desdobradas pelas escolas.

No caso da Universidade de Brasília (UnB), instituição pública, localizada na capital federal, o curso de Jornalismo foi estruturado como mostra a Tabela XX (Oliveira, 1970, pp. 82-84).

Tabela XX: Matriz Curricular Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília após implantação do primeiro currículo mínimo de Jornalismo

I Disciplinas Gerais ou de Cultura Geral	
Cultura Brasileira	64h
História do Brasil	64h
Geografia do Brasil	64h
Civilização Contemporânea	64h
Estudos Sociais e Econômicos: Sociologia Geral e Introdução à Economia	64h
História da Cultura Artística e Literária	64h
II Disciplinas Especiais ou Instrumentais	
Português e Literatura da Língua Portuguesa	64h
Língua Estrangeira Moderna	128h
Ética e Legislação de Imprensa: Ética Geral Profissional, Legislação Geral das Comunicações Legislação Especial das Comunicações	192h
História da Imprensa	64h
III Disciplinas Técnicas ou de Especialização	
A. Técnica de Jornal e Periódico:	64h
Técnica e Prática de Artes Gráficas	64h
Técnica e Prática de Fotografia	64h
Biblioteca e Arquivos Jornalísticos	64h
Técnica Jornalística Geral	64h
Técnica de Jornalismo Interpretativo	64h
Técnica de Edição Jornalística	64h
B. Técnica de Rádio e Telejornal	
Técnica Jornalística Aplicada ao Rádio	64h
Técnica Jornalística Aplicada à Televisão I	64h
Técnica Jornalística Aplicada à Televisão II	64h
C. Teoria da Informação	
Introdução à Comunicação Coletiva I	64h
Introdução à Comunicação Coletiva II	64h
Psicologia Social	64h
D. Jornalismo Comparado	
Investigação Científica da Comunicação I	64h
Investigação Científica da Comunicação II	64h
E. Redação de Jornalismo	
Fundamentos de Redação Jornalística	64h
F. Administração de Jornal e Publicidade	

Administração de Empresa Jornalística	64h
AEJ - Fundação de Relações Públicas	64h
Publicidade e Propaganda	64h
Informação Governamental	64h
Prática do Exercício Profissional	64h

Fonte:Elaborado pela autora com base nos dados de Oliveira (1970, pp. 82-84).

A estrutura possibilitava a formação de profissionais para as áreas de imprensa, rádio e televisão como previsto no currículo mínimo. A norma permitia às IES acrescentar disciplinas complementares. Observa-se a utilização das sugestões, formuladas pela CIESPAL, após a realização de seminários que reuniram pesquisadores da área, buscando assim a constituição de um jornalista polivalente (Oliveira, 1970, p. 88; Moura, 2006, p. 119).

Inicialmente, com a norma de 1965, a sugestão de plano de estudos, denominada "Plano Tipo" foi adotada com as IES, implantando disciplinas como: *Idioma Nacional*, *Filosofia*, *Idioma Estrangeiro*, *História da Cultura*, *Desenvolvimento Econômico e Social* que formavam a área humanística; e *Técnica Jornalística e Documentação*, *História do Jornalismo*, *Psicologia*, *Relações Públicas*, *Publicidade* e *Administração* no campo da área técnico-profissional. Essas sugestões são observadas no currículo da UnB.

Em 1969, com o encerramento dos seminários, realizados pela CIESPAL, o diploma a ser emitido para os estudantes da área foi denominado como bacharelado em "Comunicação Social", com a sua devida especialização. Criou-se um currículo mínimo com atividades, voltadas à formação social e profissional, algumas obrigatórias e outras optativas, com divisão em dois ciclos: o básico e o de especialização. Mantiveram-se as aulas práticas em laboratórios, tornando-se obrigatórias aquelas que preparavam para as habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Editoração e Publicidade e Propaganda.

Os currículos deveriam ter uma duração de 2.200 horas-aula e um total entre três e seis anos letivos. Na opinião de Marques de Melo (1975, p.11 *cit. in* Afonso, 2006, p.36), havia uma tentativa de assimilar o modelo da escola norte-americana, mas frente

a tentativa de polivalência do profissional, inserida através do tronco comum a todas as áreas, a universidade acabou distanciando-se do mercado de trabalho e levando "à preparação de um exército de desempregados".

O curso de Comunicação Social ainda possuiu outros dois currículos mínimos, decretados em 1978 e 1984 (Antonioli, 2014, p. 184). Mas Marques de Melo (1998, p. 9) entende que a singularidade da situação brasileira levou o governo militar a restabelecer o "sistema de formação de comunicadores especializados".

A Resolução 03/78 fixou o quarto currículo mínimo, enfocando que as disciplinas do tronco comum deveriam ser concentradas na primeira parte dos cursos. Foram reexaminadas as denominações das habilitações no mesmo ano.

A partir de 1979, docentes, discentes, empresários e entidades de classe passaram a integrar uma comissão que viria a sugerir alterações, que, em grande parte, foram absorvidas na Resolução 02/84 (Moura, 2006, p. 122). Foi este o contexto que levou a adoção obrigatória de produção de monografia, realização de estágio supervisionado em forma de disciplina e projeto experimental no final do curso nesta normativa.

Moraes Jr (2005) traz um exemplo de currículo, elaborado a partir da Resolução 02/84 em sua pesquisa sobre a Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), instituição pública. O autor mostra que nos quatro primeiros semestres estão colocadas as disciplinas obrigatórias do tronco comum na área da formação geral e humanística, prevista na resolução. As unidades são denominadas como *Legislação e Deontologia do Jornalismo*, *Fundamentos Teóricos da História*, *Pensamento Filosófico*, *História das Doutrinas Políticas*, *Sociologia na Era Virtual*, *Ética*, *História do Jornalismo* e *Fundamentos da Economia*.

Tabela XXI: Matriz Curricular ECA-USP com base na Resolução 02/84, aplicada no curso noturno em 1993

Disciplinas
1º Semestre

Lógicas e Práticas Discursivas Jornalísticas
Legislação e Deontologia do Jornalismo
Fundamentos Teóricos da História
Pensamento Filosófico
Ciências da Linguagem: Fundamentos das Práticas Midiáticas I
Jornalismo no Rádio e na TV
2º Semestre
História das Doutrinas Políticas
Técnicas Gráficas em Jornalismo
Sociologia da Era Virtual
Ciências da Linguagem: Fundamentos das Práticas Midiáticas II
Laboratório de Iniciação ao Jornalismo
Ética
3º Semestre
História do Jornalismo / Geral
Fundamentos da Economia
Teoria da Comunicação
Conceitos e Gêneros do Jornalismo
4º Semestre
Gerenciamento de Empresas Jornalísticas
História do Jornalismo / Brasil
Elementos do Fotojornalismo
Laboratório de Jornalismo Impresso I
5º Semestre
Laboratório de Jornalismo Impresso II
6º Semestre
Laboratório de Jornalismo Impresso III
Telejornalismo
Radiojornalismo
7º Semestre
Projetos em Televisão
Projetos em Rádio
Jornalismo Online - Paradigmas e Conteúdos
8º Semestre
Especialização em Jornalismo: Livro-Reportagem
Laboratório em Jornalismo Impresso - Revista
Documentários em Vídeo
9º Semestre
Projeto Experimental em Jornalismo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Moraes Jr. (2005, pp. 95-101).

A estrutura seguia as indicações para inserção dos Projetos Experimentais nos últimos semestres do curso. No caso do *Projeto Experimental em Jornalismo* da ECA-USP, Moraes Jr. (2005, p.101) esclarece que se tratava de *Trabalho de Conclusão de Curso* (*TCC*), no qual o aluno realizava produção monográfica e/ou relatório de pesquisa com embasamento teórico, pertinente nas áreas de especificas que fazem parte do plano de estudos.

Verifica-se, assim, que ao longo de três décadas, foram cinco currículos mínimos, implantados pelo governo brasileiro com o objetivo de definir a base dos cursos, além de vários pareceres e resoluções que provocavam pequenas alterações nas denominações das habilitações ou exigências para as IES.

As mudanças, determinadas em média a cada cinco anos, não possibilitavam uma aproximação do ensino com a realidade de cada região e não promoviam a cultura da comunidade na qual os cursos estavam inseridos. A situação foi alterada com a LDB de 1996, com o término da imposição de currículos mínimos pelo estado. As IES passaram, então, a ter responsabilidade pela qualidade do ensino ofertado (Moura, 2001, p.63).

Melech (2001), em sua dissertação *"Ensino de Jornalismo na era da competitividade: a realidade de Curitiba"*, mostra que a chamada abertura promovida pela LDB, não só em termos de estruturação curricular, mas também para a abertura de novos cursos em Jornalismo, levou a uma competitividade das IES, denominadas pela autora como empresas educacionais.

Apesar da ampliação de vagas apontada por Melech (2001, p. 90), sua pesquisa demonstra que as universidades em 2001 ainda não conseguiam "suprir o mercado de trabalho com profissionais plenamente capacitados". Tendo como premissa que os mecanismos para regulação da qualidade do ensino, empregados pelo governo, não eram suficientes, alertava, naquele momento, para a insatisfação dos recém-formados com os cursos e a necessidade de uma adequação mais rápida às transformações exigidas pela sociedade.

Faz-se necessário destacar que a Resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002, homologou a DCN que manteve o curso de "Comunicação Social" e suas habilitações, mas previu uma flexibilização da estruturação dos cursos, para atender as diferenciações geográficas, político-sociais e acadêmicas, ajustar ao dinamismo da área e promover propostas pedagógicas inovadoras e eficientes.

A partir de 2002, iniciou o recredenciamento das IES e uma série de avaliações, aplicadas pelos vários órgãos ligados ao MEC. Apesar da DCN buscar esse objetivo, o que ocorreu de fato, ainda no ano de 2006, foi a manutenção de cursos muito atrelados às Ciências Sociais e Humanas e com grades curriculares que dedicavam espaço menor para as Ciências da Comunicação (Rocha & Sousa, 2008, pp.143-144).

Ao diferenciar o ensino público e privado, a análise do plano de dez cursos, neste período, mostra uma ênfase maior na formação especifica nas universidades públicas. Já as IES privadas mantinham um tronco comum para as diferentes habilitações (Rocha & Sousa, 2008), o que pode ser considerado, como uma forma de reduzir custos em relação à contratação de docentes e de não sobrecarregar o orçamento com infraestrutura.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul, foi um dos objetos estudados por Rocha & Sousa (2008, pp.127-129) e que pode ser apontado como exemplo da estruturação dos cursos. No ano de 2006, a IES possuía o bacharelado em Comunicação Social com as habilitações em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda. A grade apresentava 13 disciplinas de tronco comum, voltadas às Ciências Sociais, Humanas e da Comunicação, frente às 36 previstas para a formação em Jornalismo. A Tabela XXII apresenta a estruturação especificada pelos autores.

Tabela XXII: Matriz Curricular da Universidade Federal de Santa Maria de 2006

Disciplinas	
1º Semestre	
Introdução a Pesquisa em Comunicação	30h
Sociologia da Comunicação	60h
Redação e Expressão Oral I	60h
Fotojornalismo	45h
História do Jornalismo	30h
Introdução ao Jornalismo	30h
2º Semestre	
Teorias da Comunicação	60h
Comunicação e Cultura	60h
Comunicação Digital	60h
Redação e Expressão Oral II	60h
Laboratório de Fotografia	60h
Radiojornalismo	45h
3º Semestre	
Laboratório de Jornalismo Digital I	75h
Laboratório de Radiojornalismo I	90h
Telejornalismo	45h
Pesquisa de Opinião Pública	60h
Redação e Expressão Oral III	60h
4º Semestre	
Assessoria de Imprensa	45h
Jornalismo Impresso	45h
Laboratório de Jornalismo Digital II	75h
Laboratório de Radiojornalismo II	90h
Laboratório de Telejornalismo I	75h
Comunicação e Pensamento Contemporâneo	60h
5º Semestre	
Laboratório de Jornalismo Digital III	75h
Laboratório de Jornalismo Impresso I	120h
Laboratório de Radiojornalismo III	90h
Laboratório de Telejornalismo II	75h
Semiótica da Comunicação	60h
6º Semestre	
Laboratório de Jornalismo Impresso II	90h
Laboratório de Telejornalismo III	75h
Teorias do Jornalismo	45h
Ética Jornalística	45h

Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação	60h
7º Semestre	
Laboratório de Jornalismo Impresso III	75h
Trabalho de Conclusão de Curso I	60h
8º Semestre	
Trabalho de Conclusão de Curso II	210h

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Rocha & Sousa (2008, pp. 127-128).

Uma comissão de especialistas, nomeada pela Portaria MEC-SESU 203/2009, empossada em 19 de fevereiro daquele ano, promoveu uma série de debates com docentes, discentes, jornalistas, pesquisadores, proprietários de empresas de comunicação e lideranças da sociedade civil sobre uma nova proposta para o ensino do Jornalismo.

O grupo presidido pelo professor José Marques de Melo, após três audiências públicas e muito debate, organizou um relatório com sugestões para uma nova DCN. A alteração do bacharelado para Curso de Graduação em Jornalismo acendeu parte das propostas da comissão, sendo homologada no Parecer CNE/CES nº 39/2013 e na Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013. Entre as questões, colocadas pelos especialistas, que sofreram alterações, estão algumas referentes à estruturação curricular dos cursos.

No final, a DCN tornou o estágio supervisionado obrigatório, as atividades complementares passaram a ser consideradas componentes curriculares não obrigatórios. A carga horária mínima foi fixada em 3.000 horas, o *TCC*, obrigatoriamente, passou a ser desenvolvido como trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade e foi viabilizada a presença de jornalistas profissionais em bancas examinadoras (Antonioli, 2014).

Uma análise das disciplinas teóricas, ofertadas em 2018 em dez IES das cinco regiões brasileiras, especificamente duas de cada região, identifica diferentes tipos de perfis nas IES (Meditsch & Santos, 2018, pp.56-58). A pesquisa mostra que, atualmente, as universidades públicas buscam a formação mais crítica nas práticas jornalísticas e atenta às demandas sociais. Este viés se apresenta não apenas na estrutura

curricular, como de modo claro nas diretrizes informadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), encaminhados ao Ministério da Educação para credenciamento dos bacharelados.

Por outro lado, as universidades privadas optam pela empregabilidade dos recém-formados, diplomando jornalistas em sintonia com o mercado. No que se refere ao foco teórico, as IES mostram uma preocupação com o cumprimento da DCN e, aparentemente, permanecem, como historicamente pode ser observado, com dificuldade em aproximar teoria e prática.

A matriz curricular de 2020 da Faculdade Cásper Libero, que serviu de exemplo anteriormente nesta tese com a grade da primeira escola de Jornalismo no Brasil, é apresentada na Tabela XXIII, na qual é possível verificar como foi feita a adequação DCN atual. Constata-se algumas das observações de Meditsch & Santos (2018, p.58) sobre a continuidade de uma formação mais generalista nas disciplinas teóricas, sensivelmente ligadas às Ciências Sociais, e à objetivação do preparo do egresso para o mercado de trabalho.

Tabela XXIII: Matriz Curricular da Faculdade Cásper Libero em 2020

Disciplinas	
1º ano	
Antropologia	72h
Filosofia	72h
Fotojornalismo	72h
História da Comunicação e do Jornalismo	72h
Introdução ao Jornalismo: Epistemologia e técnicas	72h
Jornalismo em Ambientes Digitais	72h
Laboratório de Jornalismo	72h
Língua Portuguesa I	72h
Sociologia	72h
Teoria da Comunicação	72h
2º ano	
Assessoria de Imprensa e Comunicação Corporativa	72h
Design Editorial em Jornalismo: Impresso e Digital	72h
Economia	72h
História Contemporânea	72h

História da Arte	72h
Laboratório de Jornalismo Multimídia	72h
Língua Portuguesa II	72h
Mídia e Sociedade Contemporânea	72h
Radiojornalismo	72h
Teoria e Prática da Reportagem	72h
3º ano	
Ciência Política	72h
Cultura Brasileira	72h
Empreendedorismo e Gestão de Projetos	72h
História do Brasil Contemporâneo	72h
Jornalismo e Entretenimento	72h
Legislação	72h
Língua Portuguesa III	72h
Metodologia de Pesquisa e Comunicação	72h
Realidade Socioeconômica e Política Brasileira	72h
Telejornalismo	72h
4º ano	
Ética Jornalística	72h
Jornalismo Audiovisual	72h
Jornalismo Literário e Cultural	72h
Jornalismo Político e Econômico	72h
Jornalismo, Cidadania e Ação Social	72h
Tópicos Avançados de Jornalismo	72h
Libras (optativa)	72h
Demais Atividades Obrigatórias	
Atividades complementares	310h
Estágio supervisionado	210h
TCC	320h

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da universidade (Faculdade Cásper Libero, 2020).

Conclui-se, assim, que, apesar dos avanços obtidos com a nova resolução, as bases da Comunicação Social ainda estão presentes nos cursos de Jornalismo. Meditsch & Santos (2018, p.58) ponderam que há questões econômicas e pedagógicas que se colocam como obstáculos para mudanças mais profundas nos currículos por parte das universidades.

i. O TCC no ensino do Jornalismo no Brasil

Nomeadamente, no que se refere à produção monográfica nos planos de estudo dos cursos brasileiros, a introdução de sua obrigatoriedade ocorre a partir do quinto currículo, implantado pela Resolução 02/84. O formato proposto era de projeto experimental que possibilitasse a produção de trabalho, relacionado com a habilitação específica, em forma de monografia ou produção gravada (Moura, 2006, p. 122).

A impossibilidade de realizar levantamento específico das grades curriculares brasileiras, por tratar-se de documentos restritos às IES e ministério da educação e não serem divulgadas em Diário da República, a exemplo do que acontece em Portugal, não permite uma análise detalhada, nesta pesquisa, sobre as alterações nas demais disciplinas dos cursos após a obrigatoriedade da monografia ou como a mesma foi implementada.

Tomando como base as grades curriculares, encontradas na revisão bibliográfica e apresentadas ao longo deste capítulo, verifica-se que os cursos não possuíam atividades, relacionadas com pesquisa ou metodologia, projetos experimentais ou trabalho de conclusão antes da homologação da Resolução.

Observados os exemplos apresentados na abordagem sobre a evolução das grades curriculares, fica evidenciado que, a partir de 1984, as IES cumpriram as normas legais de implantação do, inicialmente, *Projeto Experimental*, que acabou por ser substituído pelo *TCC* na maior parte das universidades. A nomenclatura deu-se, em função da disciplina ser ofertada no final do curso, ocupando um ou dois semestres, de acordo com o plano curricular de cada instituição.

Se analisadas as estruturas da ECA-USP de 1993, da UFSM de 2006 e da Cásper Libero de 2020, verifica-se que, nos casos das duas últimas, também eram ofertadas disciplinas, ligadas à Pesquisa em Comunicação. Objetivamente, tais unidades podem ser consideradas a base para a introdução à produção científica com abordagem teórica ou empírica, em suma, uma preparação para a realização do *Projeto* ou *TCC*.

O último currículo implantado pelo MEC oportunizava a realização de Projetos Experimentais tanto com atividades práticas, quanto com monografia acadêmica (Castelo Branco, 2002 *cit. in* Gobbi, 2004). A opção de muitas IES pela produção de pesquisa científica está ligada à falta de infraestrutura laboratorial naquele momento, o que era requisitado na Resolução para a realização de projeto prático.

Apesar da pesquisa empírica de Castelo Branco (1998) ter sido executada em 1997, treze anos após a norma que estabeleceu o *Projeto Experimental*, concluía que as IES analisadas, além de ainda ter problemas laboratoriais, não obedeciam a algumas das normas, previstas em 1984. Entre elas estavam a não observância de temáticas, desenvolvidas de acordo com a habilitação do aluno e possibilidade de realização da pesquisa fora da instituição. Como consequência, a maioria das universidades optaram pelo modelo imperante na pós-graduação (Gobbi, 2004).

A escolha dos alunos pela monografia perante a possibilidade de trabalho prático é referenciada por Cortes (2008). Uma análise da produção dos Projetos Experimentais no curso de Jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) mostra que a escolha pela pesquisa em Comunicação ocorreu em 11% dos 149 trabalhos apresentados entre os anos de 2005 e 2007. Todos os demais foram produtos nas modalidades de livro reportagem (44%), telejornalismo (21%), radiojornalismo (10%), fotojornalismo (9,4%), revista (4%), sendo que assessoria de imprensa foi tema de apenas um projeto.

A opção pela monografia deve ser considerada significativa, "pois os alunos não estão muito acostumados com a prática de pesquisa, regra geral, preferem fazer produtos" (Cortes, 2008, p. 9). Não é referenciada a oferta de disciplina introdutória à pesquisa no trabalho da autora, que admite que são raros os casos de alunos que tiveram acesso à produção científica antes de chegar ao sétimo semestre, no qual está colocada a unidade de Projeto.

No que se refere à preparação para a realização do *TCC*, considera-se que há uma dependência, até mesmo para o bom desenvolvimento da orientação pelo professor que acompanha o aluno nesta fase da vida acadêmica, de "disciplinas relacionadas à

pesquisa" (Jawsnicker, 2006, p.6). Estas unidades "oferecem aparato técnico-metodológico para que os acadêmicos possam desenvolver a monografia e, principalmente, dialogar com o seu orientador". Sem este conhecimento, torna-se impossível ao discente realizar o que algumas universidades preveem em seus projetos pedagógicos: um trabalho autoral com profundidade científica, com revisão de literatura e metodologia adequadas aos objetivos do estudo.

Já, quando bem encaminhado, os *TCC*s podem revelar talentos para a pesquisa. As IES que apostam na investigação científica, visam à produção de conhecimento, estimulam o ingresso na pós-graduação, bem como possibilitam uma visão crítica do fazer, promovendo a formação de um profissional que será diferenciado no mercado (Oliveira, 2009, p.197; Almeida, 2012).

Analisado o cenário atual dos currículos das IES do Rio Grande do Sul, observa-se que a maior parte dos cursos procura servir o aluno deste aparato técnico-metodológico. A Tabela XXIV mostra as disciplinas, ligadas à área de iniciação científica, metodologia de pesquisa, projeto e trabalho de conclusão nas grades, aplicadas no ano de 2020 e publicadas nos sites das universidades. Deste grupo, considere-se que, entre as IES que constam no e-Mec como possuidoras do curso, mas que não apresentavam possibilidade de entrada de alunos para o primeiro semestre deste ano ou estrutura curricular no momento deste levantamento, estão a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Faculdade Meridional, ambas sem publicação de plano de estudos em seus sites.

Tabela XXIV: Disciplinas de Metodologia e TCC nos currículos aplicados em 2020 no RS

Instituição	Metodologia/Iniciação	TCC
Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP)		TCC
Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)		TCC
Centro Universitário FADERGS	Metodologia Científica	TCC
Centro Universitário Metodista (IPA)	Iniciação Científica em Comunicação/Projeto de Pesquisa em Comunicação	TCC
Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER)	Metodologia Científica	TCC
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	Métodos e Técnica de Pesquisa	TCC ou Projeto
Faculdade São Francisco de Assis (UNIFIN)	Metodologia Científica	TCC
Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Introdução ao Pensamento Científico/ Metodologia da Pesquisa em Comunicação	TCC
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PURS)	Metodologias e Práticas em Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)	Metodologia da Pesquisa	TCC
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Metodologia de Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)	Metodologia da Pesquisa/Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade de Passo Fundo (UPF)	Metodologia de Pesquisa e Jornalismo	TCC
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	Pesquisa e Produção Científica em Comunicação/Metodologia de Pesquisa em Jornalismo	TCC
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Metodologias de Pesquisa	Projeto Aplicado
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)	Projetos de Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Pesquisa em Jornalismo	TCC

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Teoria e Método de Pesquisa em Comunicação	Teorias Aplicadas em Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Metodologias de Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade Feevale (FEEVALE)	Projetos de Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade Franciscana (UFN)	Metodologia Cientifica/Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação	TCC
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Projeto de TCC	TCC

Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites das universidades.

Em relação às disciplinas, dedicadas às metodologias e pesquisa científica, somente duas IES privadas não as oferecem em sua base curricular: Centro Universitário da Região da Campanha e o Centro Universitário da Serra Gaúcha. No caso das demais IES privadas, 12 disponibilizam uma disciplina de preparação para a produção científica e outras quatro disponibilizam duas disciplinas com foco na pesquisa. Em relação às quatro universidades públicas, todas possuem unidades com denominação, voltada para pesquisa, sendo que a UFRGS possui, ainda, outras 12 opções não obrigatórias em seu currículo para os alunos.

As universidades exigem a realização de trabalho final, como previsto na DCN, como requisito obrigatório para a conclusão do bacharelado e a análise indica que compreendem que, pedagogicamente, há a necessidade de desenvolver competências para a sua produção. Destaca-se que no caso da ESPM e da Unisinos, o aluno pode optar por uma monografia com profundidade teórica e voltada para o estudo do fazer jornalístico, ou um relatório de projeto, realizado com base teórica pertinente. A UFSM denomina a produção de trabalho científico como Teorias Aplicadas em Comunicação.

O levantamento, nos sites das IES, demonstrou que ao menos duas alteraram os currículos para o ano de 2020, nomeadamente Unisinos (2019) e PUCRS (2019c). No caso da PUCRS, como objeto de estudo desta pesquisa, esta alteração será visualizada no próximo subitem deste capítulo. Entende-se que as mudanças nas grades refletem a

intenção dos cursos de uma adequação à realidade do mercado profissional e às possibilidades, previstas na atual diretriz.

Note-se que a DCN de 2013, ao contrário da normativa de 2001, estabeleceu que a pesquisa, realizada no *TCC*, necessariamente deverá transitar entre os seis eixos da formação dos alunos, sintetizando o conhecimento obtido e mostrando uma reflexão crítica. Desta forma, buscou acabar com a dicotomia entre teoria e prática. Meditsch (2014) explicita o que a norma altera em relação ao que vinha sendo realizado até então pelos cursos:

> O que muda em relação aos atuais cursos de comunicação é que, no caso de opção por monografia teórica, o objeto de estudo deve obrigatoriamente ser ligado ao jornalismo. No caso de trabalho prático, pode ser sobre qualquer tema, por exemplo num documentário ou reportagem ou site informativo sobre a vida numa favela. Aí o jornalismo entra como método e como objeto de reflexão no texto que acompanha e analisa o trabalho prático realizado.

Essa mudança do paradigma no *TCC* não representa o afastamento da teoria ou pesquisa em si, mas uma "reorientação para que façam mais sentido na formação dos alunos enquanto intelectuais, com uma visão ampla, generalista e humanista, mas ao mesmo tempo especializada" (Meditsch, 2014). O papel do jornalista como produtor de conhecimento fica evidenciado neste aspecto.

O pensamento dialoga com o desafio para a construção e consolidação do saber comunicacional, expostos por Braga, Santos & Mattos (2009) no artigo em que analisam os Projetos Experimentais na PUC Minas entre 1995 e 2005. Ao questionar o que há de comunicacional nos trabalhos, desenvolvidos pelos alunos da Comunicação Social, há uma preocupação com a abrangência, estabelecida no momento de definição do objeto de estudo, dos autores referenciados e metodologias utilizadas.

Não é descartada a necessidade de uma transdisciplinaridade na pesquisa, mas ela mostra a dificuldade de aplicação das teorias e saberes, ligados à área no momento da realização dos trabalhos. Parte dos projetos, principalmente os com interfaces, predominantemente, tem uma dimensão técnico-instrumental, voltada à Comunicação, que são analisados a partir de uma perspectiva generalista, com teorias e conceitos de

outras áreas em primeiro plano e a problemática da Comunicação, sendo deixada na "penumbra" (Braga, Santos & Mattos, 2009).

Compreende-se, assim, que a DCN de 2013 buscou reorientar as IES para evitar a generalização. Porém, esse é um processo "complexo e que não se efetiva 'por decreto'. Nota-se que há trabalhos nos quais os acadêmicos se afastam do Jornalismo ou o percebem de modo acessório" (Ferreira, 2019, p. 133).

3.3 Universidades Brasileiras Estudadas

Ao ingressar neste tema, faz-se necessário explicitar as escolhas e motivações para os objetos de estudo desta pesquisa.

A dimensão continental do Brasil torna a realidade do ensino superior em Jornalismo muito diferenciada da realidade portuguesa. No caso de Portugal, esta pesquisa tem como objetos de estudo, uma instituição privada do norte do país e uma instituição pública do extremo sul, as duas únicas com produção contínua de pesquisa científica pelos alunos finalistas do curso de Ciências da Comunicação.

Dadas às dimensões brasileiras e à obrigatoriedade de realização de pesquisa científica para a conclusão dos bacharelados em Jornalismo do Brasil, a opção pela análise da produção em todas as IES, com a metodologia adotada, torna-se impossível. Por este motivo, foram realizadas opções pelo estudo em estado específico, o Rio Grande do Sul, e de duas universidades de natureza semelhante às de Portugal: uma pública e outra privada, sendo ambas historicamente importantes e localizadas na capital do estado.

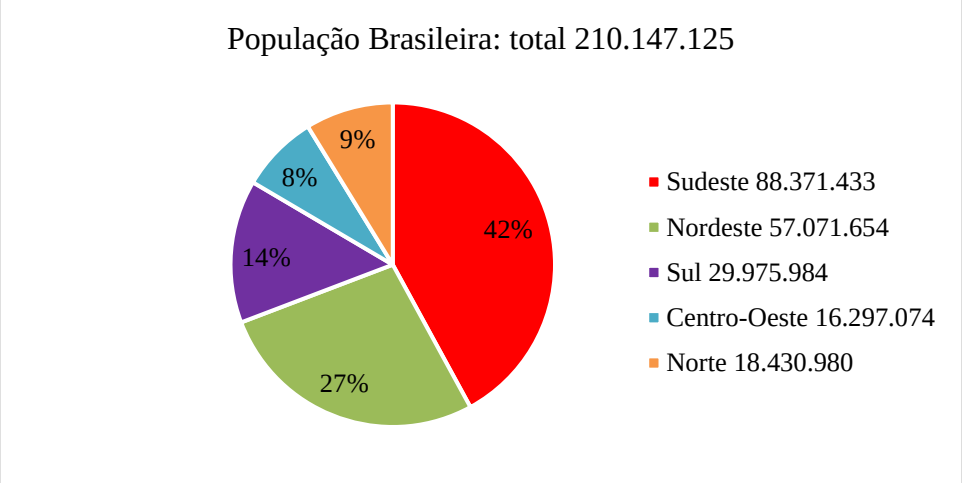
Além de IES conhecidas da pesquisadora, ambas possuem uma avaliação boa junto ao e-MEC, nota 4 no Conceito Preliminar de Curso (CPC) do curso de Jornalismo em 2018, e são os bacharelados mais antigos do estado. Outra questão que se coloca são as semelhanças que dizem respeito aos dados demográficos e à oferta de cursos na área pesquisada, entre o estado e Portugal. As motivações mostram-se explicitadas, a seguir,

através de dados, inventariados pelos órgãos governamentais e razões metodológicas da pesquisadora.

O Brasil possui mais de 210 milhões de habitantes. Somente a região sul, com um total de quase 30 milhões de habitantes (IBGE, 2019), representa, praticamente, três vezes a demografia de Portugal, de aproximadamente 10,290 milhões, segundo os dados do Pordata, referentes ao ano de 2018 (Pordata, 2019), um percentual referente a 34,5% dos três estados do extremo sul brasileiro. A densidade populacional do país europeu é similar a do estado do Rio Grande do Sul, que abriga 11,380 milhões de habitantes (IBGE, 2019).

Em consulta às IES ativas no site do e-MEC, em dezembro de 2019, verificaram-se os números da realidade do ensino na atualidade no Brasil e no RS, que mostra ter similaridade com as demais unidades da nação. Inicialmente faz-se necessário apontar os dados demográficos por região do país, de modo a compreender como se divide a população brasileira. A região Sudeste representa, a partir de estimativas do IBGE (2019), um percentual de 42% da população, o Nordeste abriga 27%, seguido pelo Sul com 14%, Norte com 9% e Centro-oeste 8%, como observado no Gráfico III.

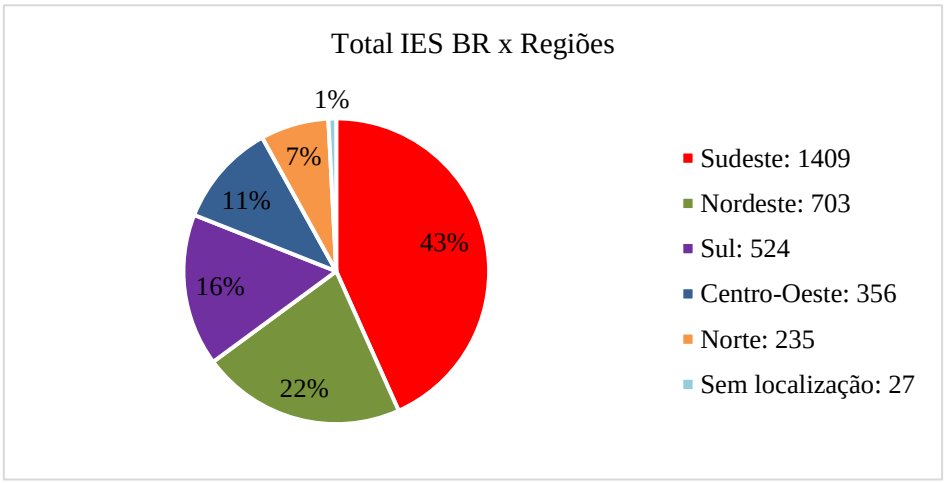
Gráfico III: Distribuição da População Brasileira em 2019 - estimativa IBGE



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2019).

A pesquisa também possibilitou verificar os números do ensino superior no Brasil e suas regiões, que mostram estar próximos da realidade demográfica da nação. Em relação aos dados referentes às IES, a distribuição por região pode ser observada no Gráfico IV.

Gráfico IV: Distribuição das IES por região - dados e-MEC.

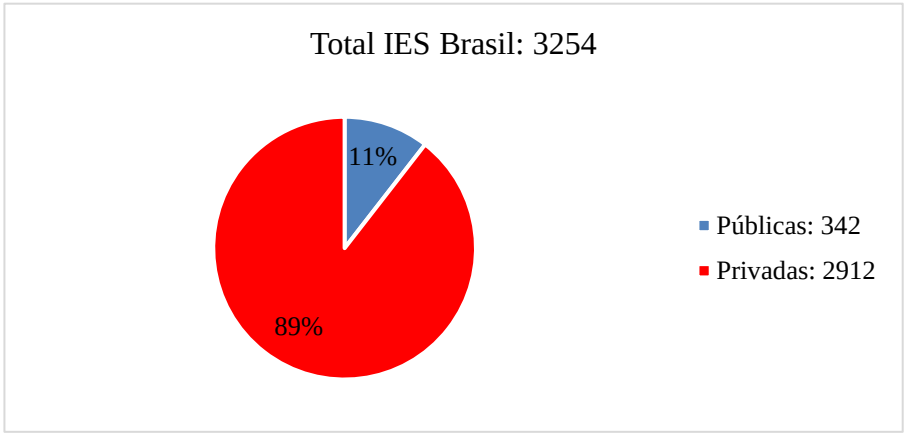


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC (2019).

Se analisados os tipos de estabelecimentos públicos e privados, os dados encontrados no MEC (2019) apontam para a unanimidade no ensino privado, como mostra o Gráfico V. A natureza das IES brasileiras mostra-se oposta à encontrada em

Portugal, onde apenas 36% das universidades são privadas e 64% são públicas. No Brasil, há 2912 IES privadas e 342 públicas, um percentual de 89% e 11% respectivamente.

Gráfico V: Total IES Brasil por natureza pública x privada



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC (2019).

Especificamente na região sul, o Paraná é o estado com maior população, seguido pelo RS e Santa Catarina. No comparativo com o restante do país, referente a demografia, o RS ocupa a sexta posição. Possui, atualmente, 149 IES das 3.254 registradas no e-MEC. A Tabela XXV apresenta os dados referentes ao número de habitantes, estimado pelo IBGE (2019) e IES (MEC, 2019) nestes seis estados com maior demografia.

Tabela XXV: Relação Habitantes x IES – Estados mais populosos Brasil

Estado	População	População % em relação ao BR	Total IES	Percentual Total IES em relação BR
São Paulo	45.919.049	21,80%	753	23,14%
Minas Gerais	21.168.791	10,07%	393	12,07%
Rio de Janeiro	17.264.943	8,21%	169	5,19%
Bahia	14.873.064	7,07%	182	5,59%
Paraná	11.433.957	5,44%	245	7,52%
Rio Grande do Sul	11.377.239	5,41%	149	4,57%

Fonte: Elaborada pela autora com base no cruzamento de dados do IBGE (2019) e MEC (2019).

Entre as IES, apresentadas na Tabela XXV, no território nacional relacionadas no MEC, (2019) estão:

- 2.670 Faculdades: 149 públicas e 2.521 privadas;
- 301 Centros universitários: 14 públicos e 287 privados;
- 199 Universidades: 109 públicas e 90 privadas;
- 39 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: públicos;
- 28 Instituições Especialmente Credenciada para oferta de cursos lato sensu: 14 públicas e 14 privadas;
- 14 Escolas do governo: públicas;
- 2 Centros Federais de Educação Tecnológica: públicos;
- 1 Faculdade de Tecnologia: pública.

Ressalta-se que pode ocorrer mais de uma citação da mesma IES neste resultado, pois algumas universidades e centros universitários possuem vários campus. Com a instalação do ensino superior a distância, também é possível identificar que os polos que servem de apoio para os estudantes em localidades fora das cidades sede ou campus das IES, não são contemplados na listagem do e-MEC. Considera-se que a questão não possui relevância para a análise proposta nesta pesquisa, por ter como objeto de estudo o ensino presencial do Jornalismo, especificamente.

Uma pesquisa histórica mostra que, a exemplo das demais regiões do país, a implantação do ensino superior no RS ocorreu através de escolas e faculdades isoladas. Neves (1995, p.4) destaca o papel precursor de Pelotas, um município localizado há 244 quilômetros da capital, que acolheu, já no ano de 1883, a Escola Imperial de Medicina e Veterinária e Agricultura Prática. Porto Alegre, a capital do estado, abrigava a Escola de Farmácia e Química (1895), a Escola de Engenharia (1896), Faculdade de Medicina e de Direito (1900) que viriam a ser agrupadas sob a então criada Universidade de Porto Alegre, em 1934, que mais tarde viria a ser denominada UFRGS. Em quadro, em que apresenta os anos de criação das IES do estado, Neves (1995, p.34 – Anexo II) destaca as universidades, criadas no período entre 1934 e 1995.

Figura III: Universidades no Rio Grande do Sul em 1995

IES	Dependência Administrativa	Ano de Criação	Universidade Multi-*Campi*	Núcleos Universitários
UFRGS	Pública	1934	---	---
PUC	Privada	1948	---	Uruguaiana
UCPEL	Privada	1960	---	Jaguarão
UFSM	Pública	1960	---	---
UCS	Privada	1967	---	Canela, Região dos Vinhedos, Vacaria, Farroupilha, Nova Prata, Guaporé
UPF	Privada	1968	---	Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Soledade
FURG	Pública	1969	---	Santa Vitória do Palmar
UFPEL	Pública	1969	---	---
UNISINOS	Privada	1969	---	---
UNIJUÍ	Privada	1986	---	Panambi, Três Passos, Santa Rosa
URCAMP	Privada	1989	---	São Gabriel, Santana do Livramento, Dom Pedrito, Caçapava do Sul
ULBRA	Privada	1989	---	Gravataí, Guaíba, Torres, Cachoeirinha, São Jerônimo, Ji-Paraná (RO), Santarém (PA), Manaus (AM), Palmas (TO)
URI	Privada	1992	Santo Ângelo, Erexim, Frederico, Westphalem	Cerro Largo, São Luiz Gonzaga
UNISC	Privada	1993	---	---
UNICRUZ	Privada	1993	---	Tapera

Fonte: Neves, 1995, p.34.

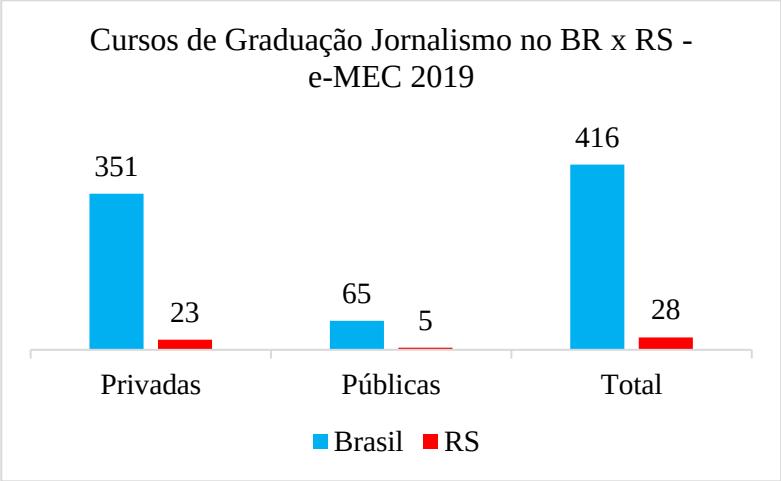
Atualmente, comparada a realidade do RS (Rio Grande do Sul, 2019) com o restante do Brasil, os dados mostram que suas 149 IES estão espalhadas em 47 municípios, onde conclui-se que há uma péssima distribuição, tendo em vista o estado possuir 497 municípios no total. Somente a capital, Porto Alegre, abriga 49 IES, somando um terço da oferta. As regiões com maior desenvolvimento econômico acumulam a maior parte das IES: Caxias do Sul (9), Santa Maria (8), Passo Fundo (8), Pelotas (7). Entre as organizações acadêmicas, relacionadas no MEC (2019), estão:

- 21 Universidades: 14 privadas, 6 públicas federais e 1 pública estadual;
- 7 Centros universitários privados;
- 3 Institutos Federal de Educação, Ciência e Tecnologia públicos;

- 1 Instituição Especialmente Credenciada para oferta de cursos lato sensu privado.

Ao analisar, especificamente, a oferta de cursos da modalidade presencial de Jornalismo no Brasil e RS, os dados do MEC (2019) mostram que há 416 ofertas nas IES brasileiras na graduação, 65 públicas e 351 privadas. Percentualmente, significa que apenas 12,78% das IES possuem o bacharelado na área, sendo que destas 2% são públicas e 10,78% privadas. Os números refletem também a realidade do estado, onde há 28 cursos, ofertados por 24 IES diferentes, sendo cinco públicos e 23 privados, observando-se que UFSM, Unisinos, Unicruz e Centro Universitário Ritter dos Reis possuem duplicidade de cadastro.

Gráfico VI: Cursos de graduação Jornalismo no Brasil x Rio Grande do Sul – e-MEC 2019



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC (2019).

Em relação aos Programas de Pós-graduação (PPG) em Comunicação e Jornalismo, a Plataforma Sucupira (2019), ferramenta criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aponta a existência de 56 programas ou cursos, reconhecidos e avaliados no país. Destes, nove ofertam Mestrados profissionais, 15 Mestrados acadêmicos e 32 possuem Mestrados acadêmicos e Doutorados.

No RS, há dois Mestrados profissionalizantes (UNIPAMPA e FEEVALE) e quatro Programas de Pós-Graduação com Mestrados acadêmicos e Doutorados na área de Comunicação e Informação. Desta forma, o quadro do ensino de Jornalismo no Rio Grande do Sul pode ser resumido como mostra a Tabela XXVI, de acordo com pesquisas nos sites do MEC e universidades.

A Plataforma Sucupira (2019) não apresenta o Mestrado em Indústria Criativa da Universidade Feevale em seus dados, porém a IES traz informações do curso em seu site e apresenta possibilidade de ingresso no momento da realização desta análise.

A seguir apresenta-se as 24 IES que ofertam 28 cursos de graduação.

Tabela XXVI: Quadro da oferta em cursos de graduação e pós-graduação em Jornalismo e Comunicação em 2019 no RS

Instituição (IES)	Tipo	Bacharelado	Mestrado	Doutorado
Centro Universitário da Região da Campanha	Particular	Jornalismo		
Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG)	Particular	Jornalismo		
Centro Universitário FADERGS	Particular	Jornalismo		
Centro Universitário Metodista (IPA)	Particular	Jornalismo		
Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER)	Particular	Jornalismo		
Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM)	Particular	Jornalismo		
Faculdade Meridional	Particular	Jornalismo		
Faculdade São Francisco de Assis (UNIFIN)	Particular	Jornalismo		
Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Pública	Jornalismo	Comunicação e Indústria Criativa	
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Particular	Jornalismo	Comunicação Social	Comunicação Social
Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)	Particular	Jornalismo		
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Particular	Jornalismo		
Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)	Particular	Jornalismo		
Universidade de Passo Fundo (UFP)	Particular	Jornalismo		
Universidade de Santa Cruz do Sul	Particular	Jornalismo		

(UNISC)				
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Particular	Jornalismo	Comunicação	Comunicação
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)	Particular	Jornalismo		
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Pública	Jornalismo		
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pública	Jornalismo	Comunicação	Comunicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Pública	Jornalismo	Comunicação e Informação	Comunicação e Informação
Universidade Feevale (FEEVALE)	Particular	Jornalismo	Indústria Criativa	
Universidade Franciscana (UFN)	Particular	Jornalismo		
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Particular	Jornalismo		
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Particular	Jornalismo		

Fonte: Elaborada pela autora com base no cruzamento de dados do MEC (2019), Plataforma Sucupira (2019) e sites das universidades.

Uma observação importante é sobre a equiparação quantitativa da pós-graduação nas IES públicas e privadas, ao contrário do que se apresenta na graduação. Há dois PPGs com Mestrados e Doutorados acadêmicos em universidades públicas e dois em privadas, sendo que o mesmo se reflete no Mestrado profissionalizante onde há um em cada tipo de instituição. O total, em relação ao país, aponta para um percentual superior a 10% dos cursos de pós no estado, o que mostra sua relevância dentro da realidade do ensino no Brasil.

Colocados estes dados, referentes ao Brasil, apresenta-se uma análise demográfica e das IES que ofertam cursos de Comunicação/Jornalismo em Portugal e RS, com o objetivo de mostrar a similaridade dos números na atualidade. O comparativo que se coloca na Tabela XXVII tem como base as informações, obtidas no Pordata (2019), IBGE (2019), DGES (2019) e MEC (2019).

Tabela XXVII: Comparativo Demográfico e de IES com Cursos de Comunicação/Jornalismo em Portugal e RS

	DemoXgrafia	Nº de IES	Cursos Ciências da Comunicação/Jornalismo
Portugal	10.283.800	104	24
Rio Grande do Sul	11.377.239	149	28

Fonte: Elaborada pela autora com base no cruzamento de dados Pordata (2019), IBGE (2019), DGES (2019) e MEC (2019).

Para além da graduação, note-se que, como exposto no capítulo 2, no qual foram abordadas as formações específicas em Ciências da Comunicação em Portugal, observou-se que há sete ofertas de Mestrado e sete de Doutoramento na área. Outros sete cursos de 2º ciclo e sete de 3º ciclo são voltados, especificamente, ao Jornalismo. Se analisado o total da oferta, apresentada na Tabela V, denominada *"Quadro da oferta em cursos de Comunicação e Jornalismo no Ensino Superior em Portugal 2019/2010"*, o número de cursos de pós-graduação do país é muito superior ao apresentado no estado brasileiro. Acredita-se que dois fatores podem ser considerados como motivadores desta diferença. O primeiro é a grande oferta de pós-graduação em IES públicas portuguesas, onde observa-se que há 54 cursos públicos na área da Comunicação e 21 privados, contra quatro PPGs, dois privados e dois públicos, e dois Mestrados, um privado e outro público, no RS. O fator econômico é o segundo motivo, tendo em vista a falta de condições financeiras dos já graduados para ingressarem nas IES privadas, que oferecem a maioria das vagas em Mestrados e Doutorados no Brasil.

Explicita-se também a questão demográfica por faixa etária. Por não haver uma apresentação específica sobre a questão nas divulgações, realizadas pelos institutos de pesquisa, atualizadas em 2019, optou-se por expor uma análise com base no ano de 2011 em Portugal (Pordata, 2019) e 2010 (IBGE, 2019) no Brasil. O comparativo é apresentado na Tabela XXVIII.

Tabela XXVIII: Comparativo Faixa Etária Portugal e RS

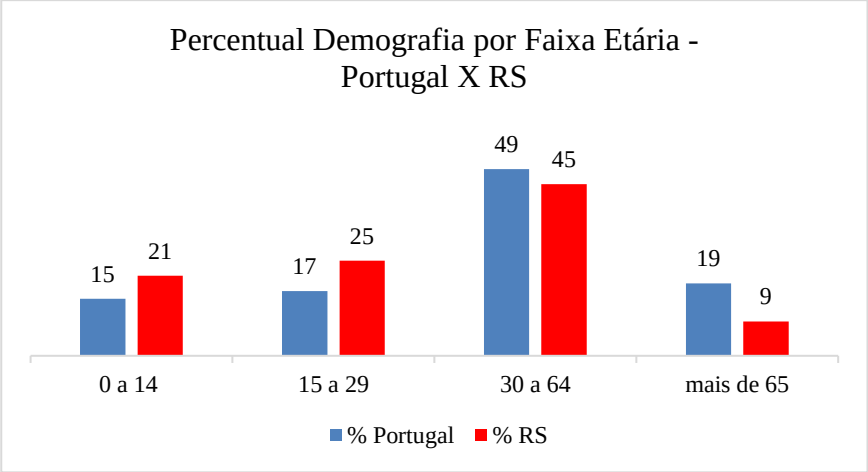
Faixa Etária	Portugal	RS
0 a 14	1.572.329	2.229.504
15 a 29	1.803.391	2.640.642
30 a 64	5.176.394	4.829.170

mais de 65	2.010.064	994.613
Total	10.562.178	10.693.929

Fonte: Elaborada pela autora com base no cruzamento de dados referentes a 2011 em Portugal, em Pordata (2019), e 2010 no RS, em IBGE (2019).

Observa-se que, em Portugal, há um envelhecimento mais efetivo da população. O estado brasileiro apresenta cerca de 1,5 milhão de habitantes a mais na faixa entre os 0 e os 29 anos. Em contrapartida, em relação ao RS, Portugal possui um excedente semelhante de cidadãos entre os 30 e mais de 65 anos. Através do Gráfico VII, é possível visualizar melhor os números.

Gráfico VII: Demografia por Faixa Etária - Portugal e RS



Fonte: Elaborado pela autora com base no cruzamento de dados referentes a 2011 em Portugal, em Pordata (2019), e 2010 no RS, em IBGE (2019).

Naturalmente, para além destas questões apresentadas, a motivação pessoal da pesquisadora, após compreender a possibilidade da pesquisa comparativa com base nestes números, também está presente na opção pela escolha do RS. Além de ser nativa do estado, atuou como docente em duas universidades, que não servem de objeto para esta investigação, por 17 anos. Foi justamente a observação realizada neste período sobre as questões que se colocavam sobre metodologia de pesquisa, orientação, bancas de avaliação e produção textual dos alunos na realização de seus TCCs, que levou ao interesse no estudo apresentado. O conhecimento desta realidade foi uma das razões para a opção do local.

Com o objetivo de conhecer de modo mais aprofundado as IES brasileiras analisadas, estão apontados seus históricos no próximo subitem. Notifica-se, novamente, que, em função de não haver um documento público de divulgação dos planos de estudo a ser pesquisado como em Portugal, no caso o Diário da República, não é possível apresentar todas as alterações curriculares, ocorridas nos cursos de Jornalismo da PUCRS e UFRGS. O que é exposto foi fruto de pesquisa bibliográfica e levantamento, realizado junto às coordenações de curso, como será explicitado em cada caso.

i. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

A PUCRS foi a quarta universidade do Brasil a colocar em funcionamento o curso de Jornalismo, instituindo-o em 1951, ano em que foi autorizado, e ofertando o primeiro ano em 1952. A necessidade de criação da graduação para "dar mais cultura aos profissionais da imprensa" (Clemente, 2002, p. 14) era apontada pela Associação Riograndense de Imprensa (ARI), Sindicato dos Jornalistas e empresas jornalísticas.

As provas de seleção ocorreram em fevereiro e as aulas iniciaram no mês seguinte junto à Faculdade de Filosofia, como previsto pelo governo federal. O prédio estava localizado no centro da capital do estado, o que facilitou o deslocamento de grande parte dos primeiros alunos, um total de 64 aprovados, dos quais 47 finalizaram o curso. Destes, muitos já trabalhavam nos jornais *Correio do Povo, Folha da Tarde* e *Diário de Notícias* (Clemente, 2002, p.14).

A grade curricular no período de implantação do curso pode ser observada na Tabela XXIX.

Tabela XXIX: Matriz Curricular da PUCRS em 1952

Disciplinas
1º Ano
Técnica de Jornal
Ética
História e Legislação da Imprensa
Administração de Jornal
História da Civilização
Língua Portuguesa
Geografia Humana
Literatura da Língua Portuguesa
2º Ano
Técnica de Jornal
Publicidade
Língua e Literatura
Língua Portuguesa
História do Brasil
História Contemporânea
Geografia do Brasil
Dogma
3º Ano
Radiojornalismo
Sociologia
Economia Política
Política
Administração Pública
Técnica de Jornal
Apologética

Fonte: Elaborada pela autora com base em Clemente (2002, pp.15-16).

Comparada à grade da Escola Cásper Libero, primeira a oferecer o curso no Brasil, a estrutura apresenta as mesmas disciplinas, como a UFRJ devido ao Decreto 22.245 de 06 de dezembro de 1946. A faculdade paulista oferecia uma língua estrangeira obrigatória e algumas disciplinas optativas nas áreas do Direito, Ciências Socias e Estatística, para além das temáticas da PUCRS. A ênfase na cultura geral tinha como motivação a adaptação das exigências profissionais em detrimento da técnica jornalística (Clemente, 2002, p.16). Essa estrutura seria mantida praticamente inalterada até 1964, quando a Faculdade de Filosofia foi desmembrada.

Apesar do decreto-lei 43.829 de 6 de junho de 1958 prever a independência do curso daquela faculdade, foi somente em 1964 que ocorreu a separação na PUCRS (2020). Com a nova Escola de Jornalismo, o plano curricular foi alterado e passaram a ser ofertadas as disciplinas de *Inglês*, *Técnica de Rádio e TV* e *Psicologia Social*, como observado na Tabela XXX.

Tabela XXX: Matriz Curricular da PUCRS em 1964

Disciplinas
1º Ano
Língua e Literatura da Língua Portuguesa
Ética
Geografia e Cultura Brasileira
Técnica de Jornal
Inglês
Publicidade
2º Ano
História do Brasil
Economia
Sociologia
História da Cultura Artística
Administração de Jornal
Técnica de Jornal
Língua e Literatura da Língua Portuguesa
3º Ano
Língua e Literatura da Língua Portuguesa
Técnica de Jornal
Técnica de Rádio e TV
Política
Psicologia Social
Cultura Religiosa

Fonte: Elaborada pela autora com base em PUCRS (2020)

Disciplinas ligadas aos conhecimentos gerais como *Técnica de Jornal*, *Geografia*, *História*, *Sociologia* e *Língua e Literatura da Língua Portuguesa* foram mantidas, mas *Radiojornalismo* foi alterado, passando a englobar *Técnica de Rádio e TV*. Também é inserida uma unidade de *Inglês*.

A PUCRS implantou o curso de Publicidade em 1965 e de Relações Públicas em 1967. A escola, já em 1965, recebeu então uma nova denominação, Faculdade dos Meios de Comunicação - FAMECOS (Clemente, 2002, p. 35), tendo como objetivação a formação de profissionais habilitados para trabalhar em todas as áreas da Comunicação (Oliveira, 1970, p.89). O projeto, como explicitado no capítulo 1, seria modelo para o formato de bacharelado em Comunicação Social, adotado pelo governo federal em 1969.

A universidade também sediou, em 1967, o Seminário dos Meios de Comunicação Social com participação da União Latino-Americana de Imprensa Católica e a Comissão Episcopal Latino-Americana, num dos debates que seriam decisivos para a resolução nº 631/69, considerada tecnicista graças à grande influência da CIESPAL (Meditsch, 2004).

As informações, que seguem, são baseadas nos Projetos Pedagógicos de 2016 e 2019. Em contato com a coordenação da PUCRS, professor Fábian Chelkanoff Thier, a quem foi solicitado as estruturas curriculares, aplicadas ao longo da trajetória de ensino do Jornalismo na PUCRS, a pesquisadora foi informada de que, apesar de estes documentos normalmente serem de posse da coordenação, no momento da formulação desta tese, estavam sendo digitalizados pela equipe de catalogação da Universidade, visto que eram conteúdos impressos. Assim não foi possível o acesso a eles. De qualquer modo, destaca-se ainda, neste período, entre os anos de 1990 e 2010, a criação do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social que teve seu início em 1994 com a criação do curso de Mestrado e, em 1999, com o Doutorado.

O PPC de 2016 (PUCRS, 2016, pp.4-7) explicita que a televisão impactou o curso, quando entrou em funcionamento no país e que, nas décadas que se seguiram foi necessário adaptar o ensino, então mais voltado para a escrita, para as mídias eletrônicas. Cita que, após, “uma revolução ocorreu na Comunicação: a digitalização dos processos e a explosão da internet”. Com base na adequação deste cenário, foi

realizada a reforma curricular de 2004, a primeira após a DCN, na qual buscou-se aproximar teoria e técnica.

A PUCRS criou um laboratório, possibilitando a realização da disciplina de *Estágio Obrigatório* em seu ambiente e acolheu alunos que, apesar de não estarem matriculados na unidade, podiam realizar trabalho voluntário, convertido em atividades complementares para a finalização do curso.

Observando o PPC de 2016 do curso, verifica-se que há um Quadro de Equivalências de Disciplinas. Nele é possível apurar quais unidades eram ofertadas antes da implantação deste currículo, que são referentes ao plano de estudos, implantado pela universidade em 2004. O documento previu a migração total dos alunos, antigos e novos, para a nova estrutura já no primeiro semestre daquele ano. A Tabela XXXI foi elaborada a partir deste quadro de transição. Observa-se que poderá haver disciplinas deslocadas de seus verdadeiros semestres na tabela que segue, tendo em vista que não há esta informação sobre a localização das unidades que eram ofertadas neste currículo.

Tabela XXXI: Matriz Curricular da PUCRS em 2004

Disciplina	Semestre
Técnica de Reportagem e Formas Narrativas	1
Introdução ao Jornalismo	1
Estética e História da Arte	1
Introdução à Metodologia de Pesquisa em Comunicação	1
Jornalismo Internacional ou Introdução a RP	1
Jornalismo de Opinião	1
Laboratório de Jornalismo	1
Tecnologias Audiovisuais	1
História da Comunicação	1
Português Aplicado à Comunicação I	1
Técnicas Digitais e/ou Design	2
Texto em Jornalismo Gráfico	2
Radiojornalismo I	2
História do Jornalismo	2
Comunicação Comunitária	2
Língua Portuguesa II	2
Comunicação, Cultura e Realidade Brasileira	2

Teorias da Comunicação I	2
Teorias da Comunicação II	3
Telejornalismo I	3
Crítica da Mídia	3
Jornalismo Especializado	3
Legislação em Jornalismo	3
Fotojornalismo I	3
Jornalismo Digital	3
Ética e Cidadania	3
Fotojornalismo II	4
Redação Jornalística II	4
Leituras em Jornalismo	4
Planejamento Gráfico I	4
Ética em Jornalismo	4
Radiojornalismo II	4
Sociologia da Comunicação	4
Assessoria de Imprensa	5
Planejamento Gráfico II	5
Jornalismo Online I	5
Radiojornalismo III	5
Telejornalismo II	5
Jornalismo e Literatura (eletiva) ou Imagem Fotográfica e Cognição ou Introdução a PP	5
Estágio	5
Humanismo e Cultura Religiosa	5
Telejornalismo III	6
Cinema I	6
Mídia e Recepção	6
Metodologia de Pesquisa em Comunicação	6
Radiojornalismo IV	6
Comunicação e Política	6
Redação e Produção de Jornal	6
Administração em Jornalismo	7
Jornalismo Online II	7
Produção de Revista	7
Telejornalismo IV	7
Cinema II	7
Monografia I	7
Projeto Experimental I– Rádio	8
Projeto Experimental II– TV	8

Projeto Experimental III– Online	8
Projeto Experimental IV– Jornal	8
Monografia II	8

Fonte: Elaborada pela autora com base em PUCRS (2016, pp.65-66).

A preocupação com a preparação de um profissional habilitado para a nova realidade do mercado pode ser observada na estrutura curricular, apresentada na Tabela XXXI. Como colocado no PPC, mereciam destaque as disciplinas, voltadas para a produção em diferentes mídias.

Entre 59 unidades, inseridas no plano, 22 estavam ligadas diretamente ao rádio, televisão, fotojornalismo, cinema, jornalismo online e digital. É evidente a mudança de foco em relação ao início do curso, no qual a formação tinha como objetivação a área das Ciências Sociais.

Por ser a pesquisa, o tema desta tese, nota-se também, a oferta na área que aparecia no currículo. Eram duas disciplinas de metodologia, nomeadamente *Introdução à Metodologia de Pesquisa em Comunicação* e *Metodologia de Pesquisa em Comunicação*, e outras duas de *Monografia*. Dos oito semestres, em pelo menos quatro, havia contato dos alunos com a produção científica.

O currículo aplicado no curso de Jornalismo, a partir do ano de 2016, em vigor até o ano de 2019, possuía carga horária de 3.385 horas, como apresentado na Tabela XXXII.

Tabela XXXII: Matriz Curricular da PUCRS em 2016

Disciplina	Semestre	Carga Horária
Cultura Digital	1	30
Estética e História da Arte	1	30
Fundamentos da Pesquisa Científica em Comunicação	1	30
Fundamentos de Jornalismo	1	30
Geopolítica e Jornalismo	1	30
História da Comunicação	1	30
Jornalismo Opinativo	1	30
Laboratório de Jornalismo	1	60
Laboratório de Texto Jornalístico	1	30
Língua Portuguesa I	1	60
Comunicação Comunitária	2	30
Fundamentos de Radiojornalismo	2	30
História do Jornalismo	2	30
Jornalismo Esportivo	2	30
Língua Portuguesa II	2	60
Produção Editorial Multimeios	2	60
Redação Jornalística	2	30
Teorias da Comunicação: Mídia e Informação	2	30
Comunicação e Cultura no Brasil	3	30
Crítica da Mídia	3	30
Disciplina Eletiva	3	150
Fotografia	3	30
Fundamentos de Assessoria de Imprensa	3	30
Fundamentos de Audiovisual	3	30
Fundamentos de Jornalismo Digital	3	30
Fundamentos de Telejornalismo	3	30
Legislação e Ética em Jornalismo	3	30
Teorias da Comunicação: Cultura e Sociedade	3	30
Ética e Cidadania	3	60
Fotojornalismo	4	60
Inovação em Jornalismo	4	30
Leituras em Jornalismo	4	30
Planejamento Gráfico	4	60
Radiojornalismo Informativo	4	60
Reportagem	4	60
Sociologia da Comunicação	4	30
Assessoria de Imprensa	5	60

Empreendedorismo em Jornalismo	5	30
Estágio Supervisionado	5	200
Humanismo e Cultura Religiosa	5	60
Produção e Edição em Radiojornalismo	5	60
Produção em Jornal	5	120
Produção em Jornalismo Online	5	60
Telejornal	5	60
Antropologia do Jornalismo	6	30
Fundamentos de Documentário	6	30
Jornalismo Político	6	30
Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada ao Jornalismo	6	30
Planejamento Editorial e Gráfico	6	60
Programas Telejornalísticos	6	60
Seminários Avançados em Comunicação	6	30
Teorias da Imagem	6	30
Documentário	7	60
Jornalismo Convergente	7	60
Jornalismo Investigativo	7	30
Jornalismo Literário	7	30
Monografia: Projeto de Pesquisa	7	30
Produção em Revista	7	120
Teorias do Jornalismo	7	30
Atividades Complementares	8	200
Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso	8	45
Projeto Experimental I (Rádio)	8	120
Projeto Experimental II (Audiovisual)	8	120
Projeto Experimental III (Online)	8	120
Projeto Experimental IV (Editorial Gráfico)	8	120

Fonte: Elaborada pela autora com base em PUCRS (2017a).

A estrutura curricular, aplicada a partir de 2016 até 2019, que serve de base para este estudo por ser a vigente no momento da pesquisa empírica, ano de 2018, disponibilizava uma oferta entre sete e dez disciplinas por semestre, sendo muito semelhante ao anterior. Em relação à investigação, os estudantes possuíam uma disciplina, denominada *Fundamentos da Pesquisa Científica em Comunicação* já em seu primeiro semestre, que ocupou o lugar de *Introdução à Metodologia de Pesquisa em Comunicação*.

O PPC descrevia as competências que os estudantes deveriam alcançar e os conteúdos previstos para a disciplina: "descrição e introdução aos métodos e técnicas de estudo em Comunicação. Pesquisa bibliográfica: como ler, resumir, comentar, analisar e interpretar. Redação técnica de trabalho científico acadêmico" (PUCRS, 2016, p. 40).

No sexto semestre, a disciplina de *Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada ao Jornalismo* substituiu a anteriormente denominada *Metodologia de Pesquisa em Comunicação.* Percebe-se, assim, o objetivo de desenvolver as competências dos estudantes para a investigação científica, aplicada ao seu campo especificamente. Nela, os alunos conheciam as condições de produção e de aplicação da pesquisa científica em Jornalismo, suas perspectivas teóricas e opções metodológicas (PUCRS, 2016, p. 56).

A terceira disciplina, ligada à investigação, prevista na estrutura curricular da universidade, denominava-se *Monografia: Projeto de Pesquisa.* Realizada pelos estudantes no sétimo semestre, tinha como intuito iniciar o processo de produção da monografia a ser apresentada no final do semestre seguinte. Objetivava a "construção do anteprojeto da pesquisa científica, de caráter monográfico, com estruturação dos capítulos para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. Revisão das etapas e aspectos metodológicos da pesquisa científica no campo da Comunicação" (PUCRS, 2016, p. 60).

Por fim, o currículo previa a realização da *Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso*. Inserida no oitavo semestre, obrigava a apresentação em banca, ou seja, em um júri com a participação do professor orientador e outros dois avaliadores, necessariamente docentes da universidade. O *TCC* deveria ser uma elaboração com "caráter monográfico, com redação científica e alinhamento às normas convencionais. Aplicação das etapas e aspectos metodológicos da pesquisa científica no campo da Comunicação e/ou em tópicos de estudos da área de Publicidade e Propaganda" (PUCRS, 2016, p. 62).

As bancas ocorriam entre duas e três semanas antes da finalização do semestre. Os estudantes que não alcançavam a nota mínima, exigida pela universidade ou que não

apresentavam seus trabalhos neste momento, eram reprovados e precisavam realizar novamente a disciplina (Cassol, 2019).

A partir de 2020, adotou-se uma nova grade curricular no curso, como observa-se na Tabela XXXIII. Verifica-se que as unidades *Monografia: Projeto de Pesquisa* e *Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso* são substituídas por uma única disciplina.

Tabela XXXIII: Matriz Curricular da PUCRS em 2020

Disciplinas	Tipo	Carga Horária
Comunicação e Contexto Sociocultural	1	30
Criatividade	1	60
Hiperlink	1	30
Laboratório de Comunicação	1	60
Leitura e Produção Textual	1	60
Leituras em Jornalismo	1	30
Mentoria I	1	15
Pauta e Fontes	1	30
Texto Jornalístico	1	30
Artes e Linguagens Visuais	2	60
Comunicação e Marketing	2	30
Escrita Criativa: Narrativa (Sp)	2	60
Fotografia	2	30
Laboratório de Texto	2	60
Produção Audiovisual	2	30
Reportagem e Entrevista	2	60
Sustentabilidade: Construindo um Mundo Melhor	2	60
A Imagem no Jornalismo	3	30
Dados e Fact Checking	3	60
Empreendedorismo	3	60
História da Comunicação	3	30
Linguagens e Design	3	60
O Áudio no Jornalismo	3	30
Ética e Cidadania	3	60
Cultura Digital	4	60
Fotografia Documental	4	30
Geopolítica e Cenários Econômicos	4	30

Gestão de Projetos de Comunicação	4	30
Humanismo e Cultura Religiosa	4	60
Investigação e Transparência	4	30
Jornalismo Empresarial	4	30
Jornalismo Online	4	60
Mentoria II	4	15
Teorias da Comunicação	4	30
Disciplina Eletiva	5	360
Fotojornalismo	5	30
Jornalismo e Entretenimento	5	60
Produção Editorial	5	60
Radiojornalismo	5	60
Telejornalismo	5	60
Teorias Avançadas da Comunicação	5	30
Distribuição e Consumo de Notícias	6	30
Negócios da Mídia	6	30
Projeto V	6	180
Soft Skills	6	30
Teorias do Jornalismo	6	30
Gestão de Carreiras	7	30
Jornalismo Long Form	7	60
Metodologias e Práticas em Pesquisa em Comunicação	7	30
Visualidades	7	60
Atividades Complementares	8	200
Comunicação Móvel	8	60
Orientação de Estágio	8	200
TCC: Pesquisa em Comunicação	8	45

Fonte: Elaborada pela autora com base em PUCRS (2019c).

A grade curricular de 2020 está em fase de implantação no momento da produção desta tese. Verifica-se a oferta das disciplinas de *Metodologias e Práticas em Pesquisa em Comunicação*, que novamente deixa de ter o foco na especificidade do Jornalismo, voltando ao que era aplicado antes de 2016, e *TCC: Pesquisa em Comunicação*. Porém, é retirada a unidade, referente à introdução/fundamentos da pesquisa que constava do primeiro semestre dos planos anteriores.

Quanto à monografia, passa a ter apenas a metade das horas que possuía, em um único semestre. Isso significa que há uma redução de quatro para dois semestres no contato dos alunos com a pesquisa científica.

As demais disciplinas do currículo de 2020 não serão analisadas, já que este plano não é o objeto do estudo proposto nesta pesquisa. A base será a estrutura de 2016, tendo em vista a realização de entrevistas e inquéritos no final do ano de 2018 e início de 2019, quando esta estava sendo aplicada.

ii. Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tal como o histórico da PUCRS, a trajetória da UFRGS será apresentada a partir das informações obtidas em referenciais bibliográficos, o site da IES, artigos, *TCC*s, realizados por alunos de graduação sobre a temática e o PPC de 2016 do curso de Jornalismo.

Foram solicitadas à coordenação do curso as grades curriculares, aplicadas ao longo dos seus quase 70 anos, porém a professora Thais Helena Furtado informou que tais documentos não ficam em posse do setor. Após encaminhamento da solicitação, como proposto pela coordenação, para a secretaria da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, direção da faculdade e departamento de Comunicação, houve indicação de procura na biblioteca, que argumentou não ter estes arquivos. Segundo informação da chefe do departamento de comunicação, professora Enoí Dagô Liedke, as grades eram publicadas em pequenos livretos, que não foram encontrados na UFRGS, após várias pesquisas, até o fim da produção desta tese.

O curso de Jornalismo da UFRGS também iniciou em 1952, em Porto Alegre. A instituição foi criada a partir da união de várias escolas em 1934, algumas das quais tiveram o início de suas atividades ainda em 1895, tendo alterado sua denominação, algumas vezes, até a década de 1940. Neste período, a universidade foi transferida para a administração federal e, já com esta denominação de UFRGS, instalou o bacharelado

em Jornalismo junto à Faculdade de Filosofia, como ocorria nas demais IES por determinação do governo federal (UFRGS, 2020).

Falando sobre a primeira turma que finalizou a graduação em 1954, Camargo (2009, p.55) diz que "nos seus primórdios, o curso foi marcado por carência de melhores condições de ensino, o que tange uma falta muito grande de laboratórios para a prática, assim como a falta de professores".

A Rádio da Universidade pode ser considerada o único veículo prático na estrutura do curso nesta fase inicial, além de ser um marco no ensino do país. Criada em 1957, inicialmente com a gestão do curso de Engenharia, foi a primeira rádio educativa brasileira.

Este tipo de concessão radiofônica, existente ainda na atualidade, permite a transmissão de conteúdos, mas sem a divulgação de anúncios publicitários, sendo assim custeada necessariamente por instituições sem fins lucrativos. Para além de atos e programações culturais da IES, a emissora disponibiliza até hoje programas noticiosos feitos pelos alunos do curso de Jornalismo da universidade (Ferraretto, 2001).

Entre as décadas de 50 e 60, foram implementadas várias reformulações curriculares pelo governo federal. A universidade inaugurou os laboratórios que viriam a servir a Faculdade de Filosofia, entre eles o de fotografia em 1966 (Camargo, 2009, p.55), para os alunos matriculados em disciplinas da Comunicação, em um prédio na parte central de Porto Alegre.

Em 1970, com base na lei nº 5.540/1968, a universidade iniciou a gestão com a base estrutural que ainda hoje é utilizada, onde os departamentos são divididos em institutos e faculdades. A infraestrutura da instituição foi ampliada ao longo das décadas que se seguiram (UFRGS, 2020).

A FABICO foi criada em 1970, ocupando já o prédio atual, localizado em um bairro de Porto Alegre, onde foram montados laboratórios, salas de aula e redação. A unidade foi composta, inicialmente, pelo curso, ligado à Informação, Biblioteconomia

que, anteriormente, pertencia à Faculdade de Ciências Econômicas, e o Jornalismo, recém-saído da Faculdade de Filosofia. No mesmo ano, houve a reformulação que transformou o bacharelado em Curso de Comunicação Social, com as habilitações, previstas no primeiro currículo mínimo, implantado pelo Ministério da Educação, em 1969.

Dois anos depois, foram estabelecidas as ofertas dos cursos de Jornalismo Gráfico e Audiovisual, Relações Públicas/Publicidade e Propaganda. De acordo com o PPC, datado de 2016, com a reforma "o formato antigo do curso de Jornalismo foi extinto e passou a ter 2.700 horas, com quatro anos de duração. Os quatro primeiros semestres eram denominados 'tronco comum' e, ao final desse período, o aluno optava por uma das habilitações" (UFRGS, 2017a).

Ainda sobre a grade deste período, houve uma grande influência dos conteúdos, adotados pelas universidades de Brasília e São Paulo (Colissi & Liedke, 2007, p.3). Entre as disciplinas que constavam no tronco comum estavam *Teoria da Comunicação*, *Semiótica*, *Pesquisa em Comunicação* e *Cibernética*, bem como disciplinas introdutórias às habilidades ofertadas pela UFRGS para auxiliar o aluno na escolha pela opção que iria seguir.

Outra alteração ocorreu em 1985, quando as habilitações passaram a denominar-se Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, separando, assim, as duas últimas opções.

Em 1995, o programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação foi instaurado com Mestrado e Doutorado, nas linhas de pesquisa Informação, redes sociais e tecnologias; Jornalismo e processos editoriais; Cultura e significação; Mediações e representações culturais e políticas. De modo a integrar os dois níveis acadêmicos, graduação e pós-graduação, a instituição mantém os professores a ministrar disciplinas em ambos, possui grupos de pesquisa, estágio docente para alunos da pós-graduação que também podem assumir a função de coorientadores na produção dos TCCs.

Uma Comissão de Graduação do Curso de Comunicação começou a repensar suas três habilitações em separado no ano de 2003. Esta possibilidade surgiu com a LDB de 1996, que garantiu liberdade para mudanças nos cursos. Entre as conclusões que os professores chegaram ao analisar o currículo que estava em vigor, consistia a de que era muito teórico em seu início, ao contrário da expectativa dos alunos.

As disciplinas práticas estavam concentradas após a metade do curso, quando muitos já estavam inseridos em estágios ou, até mesmo, no mercado de trabalho. Com isso, a estrutura foi alterada em 2009, com uma inversão da lógica anteriormente aplicada, organizando os semestres iniciais com unidades mais práticas (Colissi & Liedke, 2007).

Tessler (2016) analisa, em sua monografia, apresentada na conclusão do curso de Jornalismo da UFRGS, a bibliografia básica das disciplinas da grade curricular deste período. Com base em seu *TCC*, é possível verificar na Tabela XXXIV, como era esta estruturação até o sétimo semestre. Fica clara a existência do *Trabalho de Conclusão de Curso* no último semestre, o oitavo, mas não há referência das demais disciplinas que complementavam esta etapa ou a carga horária das unidades.

Tabela XXXIV: Matriz Curricular da UFRGS em 2016

Disciplina	**Semestre**
Comunicação, História e Sociedade	1
Ética, Legislação e Atuação Profissional	1
Fundamentos de Rádio e Televisão	1
História da Imprensa	1
Teorias da Imagem	1
Introdução à Fotografia	2
Mídia Impressa	2
Mídias Audiovisuais	2
Teoria e Técnica da Notícia	2
Comunicação e Cidadania	3
Comunicação na Web	3
Fotojornalismo	3
Jornalismo Impresso I	3
Teoria e Técnica de Entrevista Jornalística	3

Teoria da Comunicação	3
Cibercultura	4
Jornalismo Impresso II	4
Planejamento Gráfico em Jornalismo	4
Radiojornalismo I	4
Telejornalismo I	4
Comunicação e Política	5
Jornalismo Impresso III	5
Radiojornalismo II	5
Telejornalismo II	5
Teorias do Jornalismo I	5
Jornalismo Impresso IV	6
Metodologias de Pesquisa em Comunicação	6
Radiojornalismo III	6
Telejornalismo III	6
Teoria do Jornalismo II	6
Estudos Críticos da Comunicação	7
Ética e Jornalismo	7
Jornalismo e Administração	7
Webjornalismo	7
Trabalho de Conclusão de Curso - Jornalismo	8

Fonte: Elaborada pela autora com base em Tessler (2016)

O currículo já contemplava as disciplinas de *Metodologia de Pesquisa em Comunicação* e *TCC*, que seguem na grade que entrou em vigor em 2017, apesar do Projeto Pedagógico de Curso ter sido finalizado em 2016. Também se observa, como viria a ser citado no PPC, que, no ano de 2009, foram inseridas as disciplinas de *Comunicação na Web*, *Cibercultura* e *Webjornalismo* entre as unidades do curso, com a intenção de capacitar os alunos para a realidade digital que o Jornalismo presenciava.

Com base na DCN de 2013, em 2017, são finalmente extintas as habilitações e os bacharelados têm suas grades reformuladas, os cursos tornam-se autônomos (UFRGS, 2017).

O PPC de Jornalismo da UFRGS esclarece que a grade de 2009 só foi alterada com a implantação da estrutura atual. A instituição justifica o ajuste do plano de estudo, para além das normativas governamentais, com a necessidade de atualização da

formação "num mundo radicalmente transformado e em constante mutação, cenário que afeta também de forma radical, tanto os modos de produção e difusão da informação (…), quanto os processos de circulação e consumo dessa informação" (UFRGS, 2017a).

A Tabela XXXV mostra as disciplinas, ofertadas pelo bacharelado em Jornalismo, que somam 2.400 horas-aula. Para a realização da complementação das 3.000 horas mínimas do currículo, de acordo com a DCN, o aluno deve escolher disciplinas entre as mais de 150, ofertadas por vários outros cursos da FABICO (UFRGS, 2017a).

Na tabela que segue, com foco no objeto de estudo desta tese, são apresentadas somente as 12 disciplinas eletivas que fornecem subsídios para uma pesquisa científica ao aluno.

Tabela XXXV: Matriz Curricular da UFRGS em 2018

Disciplina	Semestre	Carga Horária
Comunicação, História e Sociedade	1	60
Fundamentos da Notícia	1	60
Fundamentos de Rádio e Televisão	1	60
História do Jornalismo	1	60
Teorias da Imagem	1	30
Assessoria e Consultoria em Comunicação	2	60
Ciberjornalismo I	2	60
Fundamentos da Entrevista Jornalística	2	60
Fundamentos da Reportagem	2	60
Mídias Audiovisuais	2	60
Comunicação e Cidadania	3	30
Fotojornalismo I	3	60
Radiojornalismo I	3	60
Teoria do Jornalismo I	3	60
Teorias da Comunicação	3	60
Cibercultura	4	60
Ciberjornalismo II	4	60
Fotojornalismo II	4	60
Radiojornalismo II	4	60
Telejornalismo I	4	60

Assessoria de Imprensa	5	60
Design Editorial	5	60
Telejornalismo II	5	60
Teoria do Jornalismo II	5	60
Ciberjornalismo III	6	60
Jornalismo e Cultura	6	60
Metodologias de Pesquisa em Comunicação	6	60
Radiojornalismo III	6	60
Telejornalismo III	6	60
Ética e Jornalismo	7	60
Gestão em Jornalismo	7	60
Jornalismo Impresso	7	60
Laboratório de Jornalismo Convergente	7	120
Estágio Obrigatório - Jornalismo	8	210
Trabalho de Conclusão de Curso - Jornalismo	8	210
Arquivos, Memória e Direitos Humanos	Optativa	30
Comunicação em Museus	Optativa	60
Conhecimento e Sociedade	Optativa	60
Conservação e Preservação de Bens Culturais	Optativa	60
Fundamentos da Preservação de Documentos	Optativa	60
Gerenciamento de Documentos Arquivísticos Digitais	Optativa	60
Gestão do Conhecimento	Optativa	30
Laboratório de Pesquisa	Optativa	60
Laboratório de Pesquisa Empírica	Optativa	60
Metodologia da Pesquisa Bibliográfica	Optativa	45
Epistemologia da Comunicação	Optativa	45
Pesquisa da Divulgação Da Ciência	Optativa	30

Fonte: Elaborada pela autora com base UFRGS (2017a).

São 35 disciplinas obrigatórias, além de 510 horas de disciplinas eletivas a serem escolhidas a partir das 150 possibilidades ofertadas (UFRGS, 2017a) e 90 horas de atividades complementares, a serem desenvolvidas conforme o PPC (UFRGS, 2017a). Observa-se que entre as disciplinas e atividades obrigatórias, há duas que têm como objetivo o desenvolvimento da pesquisa científica: *Metodologias de Pesquisa em Comunicação* e *Trabalho de Conclusão de Curso*. Porém, há as optativas ofertadas e referenciadas que podem auxiliar o estudante na formulação da monografia do curso.

Conforme a súmula das disciplinas obrigatórias, *Metodologia de Pesquisa* tem como objetivo desenvolver um projeto para a monografia final. São conhecidos métodos e técnicas de pesquisa "aplicados ao campo da Comunicação. Técnicas qualitativas e quantitativas e os conteúdos das mídias. Desenvolvimento do projeto de pesquisa individual sobre tema vinculado à Comunicação. Elaboração do projeto de pesquisa do TCC" (UFRGS, 2017a).

O documento também traz a súmula da atividade do *Trabalho de Conclusão de Curso* no qual o estudante realiza a "atividade de pesquisa, regulada por Resolução específica" (UFRGS, 2017a). Esclarece, ainda, que se trata de uma monografia que "no sentido acadêmico, é o tratamento escrito e aprofundado acerca de um só assunto, de maneira descritiva e analítica, caracterizada pela reflexão" (UFRGS, 2017a).

A exemplo da PUCRS, a UFRGS realiza bancas de apresentação das pesquisas, tendo, além do orientador que encaminha a avaliação, dois avaliadores. Necessariamente, um dos avaliadores deve ser professor na IES, mas o outro poderá ser convidado, como descrito no capítulo quatro desta tese, onde estão apresentadas as normativas das bancas e demais detalhes do *TCC*.

Ao analisar a trajetória do ensino superior no Brasil, conclui-se que sua instalação foi tardia, mas que, a partir dos anos de 1940, recebeu grande atenção do governo federal. Como colocado por Piletti & Piletti (2012), infelizmente a construção do conhecimento foi iniciada pelo telhado, sem que houvesse uma preocupação inicial da União em possibilitar a base educacional necessária, deixada esta a cargo de estados e municípios, para que a população alcançasse a universidade, o que ainda hoje se reflete no país.

O capítulo evidencia grandes diferenças entre Portugal e Brasil. A primeira refere-se à temporalidade: apesar de constituir seu sistema de educação superior somente no século XX, o Brasil acabou por implantar o curso de Jornalismo, entenda-se

de Comunicação, 27 anos antes. A segunda diz respeito à formatação: enquanto o governo federal do Brasil apresentou decretos, normativas e pareceres que "engessaram" as grades curriculares das IES entre os anos de 1952 e 2001, sem possibilitar uma adequação às suas realidades, o governo de Portugal não interferia de modo a "engessar" as IES e possibilitava, desde a abertura política de 1974, que as universidades criassem a trajetória que consideravam relevante para o ensino de Comunicação, mantendo-se, nesta configuração, após o Processo de Bolonha.

Finaliza-se esta parte da tese, lamentando a última das questões que se colocam nesta diferenciação e que necessita de atenção por parte dos pesquisadores brasileiros da área. A busca pelas informações nas IES evidencia a falta de memória de suas trajetórias, não apenas cronológica, mas principalmente pedagógica.

É importante lembrar que, ao contrário de Portugal, no Brasil não há disponibilização das mudanças curriculares das IES em documento público. Enquanto os portugueses podem resgatar dados e conhecer as instituições pelos arquivos do Diário da República, a maioria das IES brasileiras guardam as informações como "segredos de estado", já que elas são apresentadas em plenitude somente aos órgãos avaliadores do MEC. Esta reserva pode ser considerada, no mínimo, estranha, pois como verificado, as estruturas curriculares das IES eram "engessadas" de acordo com as normativas governamentais, alterando, em muito pouco, as grades, mesmo que de estados longínquos.

A dificuldade de acesso aos PPCs já havia sido explicitada por Meditsch (2018, p.18), no livro *O Ensino sob as Novas Diretrizes: miradas sobre projetos de implantação*, em que o autor fala sobre o processo de produção dos artigos da obra. Com o objetivo de analisar os projetos, os pesquisadores procuraram os documentos das IES nos sites ou junto às coordenações e docentes dos cursos. Das mais de 400 graduações em Jornalismo no Brasil, o acesso foi possível a somente 54 projetos.

> O acesso aos PPCs foi mais difícil do que esperávamos, pois várias instituições o negaram, seja porque ainda estavam em elaboração (como em muitas instituições públicas), seja porque eram tratados como verdadeiros

> segredos industriais (como em algumas mantenedoras privadas), embora a legislação exigisse que estivessem todos publicados na internet (Meditsch, 2018, p.18).

Portanto, compreende-se que ao menos, as grades curriculares atuais deveriam estar disponibilizadas. Porém a pesquisa mostra que, na maioria dos casos, nem a atualidade, nem a trajetória dos cursos estão acessíveis. Cabe questionar até onde há um descompromisso do governo com a história e qual a responsabilidade dos gestores das instituições nesta realidade.

Não se pretende entrar na análise da estrutura dos cursos em si nestas considerações, já que esta faz parte do capítulo que segue.

CAPÍTULO IV - A Pesquisa na Graduação em Jornalismo em Portugal e RS

A realização de uma pesquisa científica pode ser considerada como um roteiro de uma viagem. A analogia foi feita pelo professor Doutor António Cardoso no início dos estudos da pesquisadora no Doutoramento em Ciências da Informação da UFP, na disciplina de Desenho de Projetos de Investigação. Apesar de causar uma certa inquietação na época, trilhado o caminho da pesquisa e a produção da tese, percebe-se que não poderia ser considerada mais apropriada. É o trajeto realizado nesta jornada, os conhecimentos que ela proporcionou, as mudanças que resultou na viajante e a chegada neste capítulo.

Inicialmente, é tratada a metodologia, o planejamento da rota percorrida para buscar uma resposta ao problema que se constitui, baseado nos objetivos da pesquisa e do reconhecimento do estado da arte sobre as questões abordadas. Para alcançar a estrada e percorrer o trajeto, foram escolhidos métodos específicos que possibilitaram trilhar o percurso, considerado mais adequado e que seria possível, o que se denomina como a estratégia metodológica.

A cada etapa da viagem, foi obtido um conhecimento específico, que possibilitou compreender melhor o objeto de estudo. O resultado da construção da pesquisa teórica e empírica, do encaminhamento dos avanços da investigação, dos ajustes de caminhos, do "planejar e replanejar", a elaboração de formulações teóricas, considera-se experiência fundamental para o bom pesquisador (Braga, 2011).

Assim, os métodos utilizados na *Pesquisa sobre Jornalismo na Graduação: inventariação temática, categorização metodológica, dificuldades dos pesquisadores nos trabalhos de conclusão e busca de soluções para Portugal e Brasil (RS)*, que já teve o estado da arte, apresentado nos capítulos anteriores, possibilitam que sejam

desenvolvidas análises quantitativas e qualitativas sobre diferentes tópicos a partir das descobertas feitas nos contatos com as IES, coordenadores de curso, professores e alunos e através de inquéritos e entrevistas. Para tanto foram necessárias deslocações físicas, e não somente no âmbito do conhecimento, entre Portugal e Brasil. Viagens foram traçadas, tendo como foco os objetivos desta pesquisa.

Após a metodologia, são apresentadas as etapas vivenciadas, os dados colhidos e suas análises. Inicialmente, são examinadas as grades curriculares, também denominadas de planos de ensino e estrutura curricular, dos cursos das quatro universidades pesquisadas. O espaço dedicado a uma preparação para a pesquisa nas disciplinas, principalmente ligadas à Metodologia e as normativas de produção dos trabalhos científicos, também são verificados e analisados.

Uma visão quantitativa sobre o estudo ocorre na apresentação dos dados, referentes ao número de formandos, à produção da pesquisa e à inventariação temática das monografias, explorando particularidades por país e gênero. É através do exame de tipos de pesquisa e métodos utilizados, das percepções sobre a orientação, realização empírica da investigação, produção textual e júris ou bancas que são exploradas as questões qualitativas.

O levantamento de tais tópicos permite alcançar alguns dos objetivos, propostos na Investigação: apresentar o cenário atual das investigações através do levantamento das monografias, comparando Portugal e Brasil (RS); detectar como se dá a realização e encaminhamento das pesquisas na graduação; analisar como ocorre a busca de soluções frente aos problemas, enfrentados por alunos e orientadores, ao longo do processo; e identificar um direcionamento possível para promoção da pesquisa e problemas destacados.

Por fim, a viagem mostrou que dois especialistas poderiam complementar a análise proposta por esta tese, através de suas perspectivas sobre Educação e Jornalismo em Portugal e Brasil. A relevância do professor Doutor Salvato Trigo, fundador da primeira escola de Jornalismo portuguesa e reitor da UFP, única universidade onde há a

manutenção da obrigatoriedade da monografia na Graduação no período pós-Bolonha no curso de Ciências da Comunicação, e o professor Doutor Eduardo Meditsch, pesquisador brasileiro que, ao longo de sua trajetória, vem apontando para as melhorias necessárias no ensino, já são apresentadas ao longo da investigação. No último subcapítulo desta investigação, estão inseridas suas observações sobre o cenário e as políticas de ensino que permeiam a atualidade.

4.1 Metodologia

Inicialmente, é preciso lembrar que a investigação tem como objetivo apresentar o cenário de início da produção científica nos cursos de licenciatura em Ciências da Comunicação em Portugal e bacharelados em Jornalismo no Brasil.

O resgate do histórico do Jornalismo e o panorama do ensino na área, a análise das matrizes curriculares e o levantamento de dados sobre dificuldades no desenvolvimento das monografias contribuem para a análise crítica dos encaminhamentos processuais e metodológicos, realizados pelos alunos de iniciação científica, de modo a apontar para melhorias e soluções nas problemáticas, verificadas no processo do fazer científico.

A identificação das diferenças e semelhanças nos processos de realização dos trabalhos de conclusão, contribuem para a compreensão de como Portugal e Brasil encaminham a questão.

Nesta metodologia, procura-se demonstrar as escolhas que foram feitas pela pesquisadora em seu trajeto para alcançar o panorama proposto. Escolhas estas que se referem não só ao caminho trilhado na viagem, mas também ao quadro conceitual adotado. Cada investigação “dá origem a um feixe enorme de trajectórias possíveis de busca, e abandonam-se sempre muitas, pelo caminho” (Jorge, 2003, p.11) por motivos variados que vão da falta de tempo ou dados, às impossibilidades de manutenção da rota, o que leva a necessidade de clarificar as particularidades da pesquisa apresentada.

i. Definições Conceituais e o Preparo para a Investigação

Nos capítulos iniciais, o objetivo foi buscar as descobertas já apresentadas pelos autores, ampliando, assim, os ângulos de visão sobre a temática. “Só vemos o que estamos preparados para ver, ou seja, o que vemos, vemo-lo necessariamente dentro de uma certa óptica, de uma certa perspetiva” (Jorge, 2003, p.24).

O estado da arte, já existente sobre o objeto de estudo proposto, é fruto de um extenso caminho percorrido, que possibilitou o conhecimento destes diferentes ângulos, abordados por diversos pesquisadores. Ao mesmo tempo, apesar do saber alcançado através da literatura e da prática pessoal da pesquisadora, a investigação realizada mostra que ainda há muito a descobrir e registrar no que se refere à pesquisa na graduação em Portugal e Brasil.

A prática da descoberta, a pesquisa empírica, teve como base a ideia inicial de Descartes em seu *Discurso do Método*, que “consistia em nada reconhecer como verdadeiro sem que, antes, tivesse passado pela sua razão, pelo crivo de um procedimento metódico, baseado na dúvida e na hiperbolização dessa” (Rosenfield, 2008, p. 7).

Uma ressalva importante é que não há aqui um entendimento de concepção racionalista na investigação, na busca de uma verdade absoluta. Compreende-se o fazer científico como um processo de “construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da própria realidade” (Freixo, 2018, p.43), como abordado na concepção construtivista de ciência, considerada, por muitos autores, como uma corrente pedagógica contemporânea.

Entende-se, assim, que é através da observação, experimentação da prática e de sua reflexividade que se alcança o conhecimento aproximado da realidade e é possível não só a análise dos objetos estudados, mas a evolução dos métodos científicos e, por consequência, das próprias teorias. Não há ciência sem historicidade e sem a

compreensão do contexto social em que o conhecimento se insere (Habermas, 1982, *cit. in* Barros & Junqueira, 2005, p.36). Ao mesmo tempo, o pensamento científico, também denominado como pensamento critico, busca avançar no conhecimento existente, tendo como base a revisão de fenômenos e conclusões já alcançadas. Por este motivo, Bachelard (1971, *cit. in* Barros & Junqueira, 2005, p.36) considera que a observação científica sempre é polêmica.

Com o objetivo de conhecer de modo aprofundado o objeto de estudo, o que já foi dito sobre e avançar para auxiliar alunos de graduação na realização de suas monografias, buscou-se criar um mapa de viagem. Um estudo e desenho dos métodos que serviriam especificamente à pesquisa proposta, que traçam um caminho e garantem a validação, através da verificação posterior dos mesmos, e que estivessem dentro das possibilidades da pesquisadora, considerando as variações locais, dividido em etapas, com objetivos a serem cumpridos (Becker,1999; Rosenfield, 2008).

Cabe ao pesquisador traçar o mapa de como desenvolverá seu projeto e reorganizá-lo de acordo com suas necessidades. Assim como são necessários os projetos de vida para o homem viver em sociedade, a metodologia da investigação ou pesquisa é a referência para o desenvolvimento do trabalho proposto. É preciso um roteiro que permita esse avanço de conhecimentos que sejam úteis aos demais (Eco, 1995, p.53). Como não há receitas prontas ou uma maneira certa para a realização de uma investigação, cabe ao pesquisador criar sua própria receita, com métodos que a tornem possível (Becker, 1999, p.18).

Nesta perspectiva, a pesquisa é considerada como todo o processo de "prospecção, sondagem, investigação de um dado problemático" (Sodré, 2006, p.15). Ao fazer seu projeto, o pesquisador busca a "resolução de problemas fenomenológicos ou o esclarecimento de dúvidas sobre a realidade perceptível, recorrendo a métodos científicos" (Sousa, 2006a, p.615).

Há um envolvimento na especificidade do objeto, a partir de um problema contruído pelo próprio pesquisador que, apesar de ser normalmente de interesse pessoal,

promove de modo generoso o saber sobre o tema. Mas destaca-se que para o avanço deste processo, na construção do conhecimento, sua sistematização, explicitação das regras do método utilizado e ações realizadas são essenciais para o reconhecimento e validação da pesquisa científica (Braga, 2016; Sousa, 2006a).

É o que se pretende nesta investigação que, inicialmente, obrigou a pesquisadora a debruçar-se sobre a realidade portuguesa. A atuação como docente e o trabalho de gestão em universidade brasileira permitiam o conhecimento do panorama brasileiro e uma visão de como e onde a investigação poderia ser realizada. A observação e o acompanhamento em orientação e arguição das monografias, ao longo dos 17 anos como professora no bacharelado em Jornalismo, possibilitam um raciocínio indutivo, do particular para o geral, das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção e finalização dos *TCC*s. Parte-se, assim, de um conhecimento empírico do cenário do Brasil, adquirido na experiência cotidiana, para o conhecimento científico com o objetivo de explicar o que acontece neste processo de produção de maneira metódica e sistêmica (Freixo, 2018, pp. 64-69). Sendo assim, o saber sobre o objeto de estudo nasceu dentro de um contexto sociocultural do qual se fez parte (Epstein, 2005, p.34).

Ao mesmo tempo, a pesquisadora ignorava como se dava a pesquisa nas licenciaturas em Ciências da Comunicação de Portugal. Com a objetivação de ter elementos que possibilitassem conhecer o cenário português e traçar o caminho que poderia ser percorrido no país, optou-se pela realização de diferentes tipos de pesquisas que se complementariam e permitiriam alcançar os objetivos da investigação.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, da natureza da investigação e procedimentos adotados, optou-se pela utilização de um desenho de investigação exploratório para identificar o problema e o trajeto que teria de ser percorrido. Nesta fase, foi necessária uma pesquisa de dados na DGES sobre todas universidades portuguesas que ofertavam a licenciatura na área.

A análise teve como objetivo identificar, localizar e selecionar as universidades que seriam de interesse (Sousa, 2006a, p. 677, Freixo, 2018, p. 300). Através desta

identificação, apresentada na Tabela II do primeiro capítulo, e seleção das licenciaturas de Ciências da Comunicação e Jornalismo no país, foi possível verificar os planos de ensino nos sites das instituições. Realizado o estudo dos currículos de 41 IES e o resumo de disciplinas, o grupo de possíveis objetos de estudo foi reduzido a três, nomeadamente UFP, UAlg e Universidade Católica Portuguesa (UCP) em Braga.

Pelo fato de ser discente da UFP, obteve-se auxílio do orientador. Já em contato com professores responsáveis pelas disciplinas para verificar a produção de monografias, UAlg confirmou que se mantém uma produção anual de artigos científicos e a UCP informou que há três anos não havia opção de pesquisa pelos alunos (Cunha, 2019).

A utilização destes diferentes procedimentos possibilitou definir as duas universidades que serviriam de objeto de estudo. Assim, a pesquisa exploratória se mostrou de extrema relevância para a continuação da investigação (Malhotra, 2001).

De posse deste conhecimento, foi possível traçar o caminho a seguir. Como opção metodológica, utiliza-se, nesta investigação, diferentes tipos de pesquisa: experimental, descritiva e tésico. A objetivação da pesquisa descritiva é de dar “luz de conhecimentos já existentes e que procuram descrever uma situação, observar, registar, classificar, analisar, interpretar e relacionar fenómenos, sem qualquer manipulação experimental ou de outro tipo” (Sousa, 2006a, p.616). É o que acontece com a apresentação do estado da arte, descrição de planos curriculares, aplicação de inquéritos e realização de entrevistas.

A experimentação proposta ocorre na análise de dados obtidos, na manipulação das varáveis encontradas e relacionadas com o objeto de estudo. Observa-se que são consideradas como variáveis, nesta investigação, (Marconi & Lakatos, 2003, p.137), as etapas do processo de produção da pesquisa pelos graduandos na elaboração das monografias, bem como a preparação dos mesmos para a sua realização. As variáveis independentes são as que influenciam sua formação, disciplinas e estruturas

curriculares, enquanto as dependentes são caracterizadas como as fases que percorrem ao longo da execução dos *Projeto* e *TCC*.

É a aplicação destes diferentes tipos que caracterizam a pesquisa de caráter tésico. São considerados "trabalhos científicos originais os que propõem e sustentam algo de novo para o conhecimento científico (novas teorias, novas leis, novos ângulos de abordagem dos assuntos). São as teses que mais contribuem para o progresso da ciência" (Sousa, 2006a, p.617).

O estudo das relações entre ao menos duas variáveis, sem a intervenção ativa do pesquisador, denominada de investigação correlacional, também pode ser considerada como uma das opções aplicadas (Freixo, 2018, p.309). As variáveis serviram de base para a produção do inquérito aplicado, entrevistas com alunos e professores e a subdivisão do capítulo.

As escolhas pelos tipos de pesquisa categorizam a investigação no que se refere aos procedimentos. Compreende-se que a conjugação de elementos quantitativos e qualitativos possibilita uma análise aprofundada, tésica, do problema que se apresenta. No que pese as Ciências Sociais e Aplicadas normalmente utilizarem procedimentos qualitativos (Epstein, 2005, p. 26), pelo fato da medição proposta pelo quantitativo ser considerada reducionista por autores da área, entende-se que a utilização destes dados ajuda na descrição e verificação das relações entre as variáveis. Essa obtenção de resultados observáveis e objetivos, possibilita a comparação e generalização de situações semelhantes ou apurar a impossibilidade completa de relação (Freixo, 2018; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim, ao apresentar dados dos países, IES e variáveis aplicadas na pesquisa, busca-se tornar visível e analisar o objeto de estudo. Em contrapartida, a abordagem qualitativa permite descrever e interpretar um fenômeno. Marques de Melo (2007, p. 81) considerava que, por ser necessário superar a dicotomia entre os dois tipos de pesquisa, criou-se uma "via latino-americana para estudar e interpretar os processos

comunicacionais", que mescla quantitativa e qualitativa nas metodologias aplicadas nas investigações e que atende esta proposta.

No caso da investigação, a análise qualitativa das variáveis ocorre com a análise de documentos, das entrevistas e perguntas subjetivas do inquérito. É o conjunto dos dados e análises que torna possível alcançar os objetivos propostos.

Finalizando o percurso teórico metodológico, apresentam-se os métodos, os instrumentos utilizados, o caminho a ser percorrido e a forma de se proceder para chegar ao destino esperado (Freixo, 2018, p. 87; Sousa, 2006a, p. 622). A escolha por uma pesquisa mista, quantitativa e qualitativa, torna obrigatória a aplicação de diferentes procedimentos.

Para a obtenção de dados objetivos, que possibilitariam uma quantificação das variáveis, optou-se pela pesquisa documental em dados estatísticos dos ministérios da educação de Portugal e Brasil e das IES, todos colhidos em sites ou em arquivos disponibilizados pelas universidades. As informações disponibilizadas por estes órgãos são de fontes primárias (Moreira, 2005, p. 272) e possibilitam a realização de uma análise critica de seus conteúdos.

As perguntas, inseridas no inquérito realizado com os alunos, referem-se ao gênero, país, universidade, temáticas das investigações, métodos utilizados pelos alunos, questões de orientação, sentimentos em relação à produção e às expectativas. A elaboração destas questões foi definida a partir da realização do estado da arte sobre as fases de produção da pesquisa científica. Em um texto introdutório, como observa-se no apêndice I, forneceu-s as informações sobre a investigação e referiu-se a possibilidade do inquerido desistir da participação a qualquer momento (Novelli, 2005, pp. 168-172).

Através das perguntas com respostas objetivas, buscou-se verificar dados que podem ser analisados de maneira quantitativa. Já as perguntas com respostas abertas pretendiam perceber as particularidades e interpretações dos alunos. As questões foram pensadas de modo a garantir o máximo de clareza e compreensão, a autonomia dos

inqueridos, e de extensão limitada, para assegurar o interesse e respostas do grupo (Freixo, 2018, p. 226; Marconi & Lakatos, 2003, pp. 202-203).

Foi realizada uma intervenção teste com cinco recém-formados de universidades brasileiras e portuguesas antes do envio dos questionários para os finalistas, de modo a afiançar o entendimento das questões formuladas.

Por ainda não conhecer o universo de matriculados nas disciplinas, dedicadas às monografias nas universidades, não houve, inicialmente, uma amostragem pré-definida para a aplicação dos inquéritos, tratando-se, assim, de uma opção pela sondagem arbitrária. O objetivo era entrevistar o maior número possível de alunos, mas com o impeditivo de realização dos inquéritos pessoalmente no Brasil, a pesquisadora tinha ciência de que o envio online poderia acarretar num baixo número de retorno dos questionamentos. De qualquer forma, tinha-se a certeza de que os resultados "não deixam de ser úteis, já que podem oferecer pistas interessantes para a explicação de determinados fenómenos e para a resolução de problemas científicos em geral" (Sousa, 2006a, p.649).

Nas entrevistas semiestruturadas, ou semiabertas, realizadas pessoalmente com coordenadores ou representantes da coordenação, buscou-se compreender as normas e procedimentos, utilizados nas universidades, para a estruturação das pesquisas na graduação. A informação obtida é orientada para este objetivo, mas, apesar da aplicação de questões centrais, possibilitou-se livre forma e extensão das respostas aos entrevistados, evitando conduzi-los, pois, assim, seria possível alcançar dados mais completos para a investigação (Becker, 1999, p. 94; Duarte, 2005, pp. 64-65; Sousa, 2006a, p.653; Gonçalves & Gonçalves, 2019, pp.20-21).

O mesmo foi definido para as entrevistas com os professores orientadores, em que o inquérito realizado com alunos serviu de base para os questionamentos. No caso das questões aplicadas aos discentes, a intenção foi compreender os sentimentos no processo de produção da monografia no que se refere à bibliografia, orientação, finalização e banca ou ao júri. Apesar de haver questionamentos contemplando tais

fases no inquérito, entende-se que o mesmo não possibilitava respostas mais abertas em relação às opiniões das pessoas.

Os dados coletados permitem uma análise que é apresentada neste capítulo, no qual se busca responder às questões da investigação e apontar possibilidades aplicáveis para o avanço da pesquisa científica na graduação (Gonçalves & Gonçalves, 2019, pp.24-25). De modo a garantir a clarificação dos resultados, definiu-se a divisão em tópicos referentes à preparação, adotada nas IES, nas grades curriculares para a realização da pesquisa, as etapas realizadas na investigação e as relações aluno/professor. Assim, separa-se o todo em partes para examinar os dados, facilitando sua compreensão, e, depois, verificam-se os resultados, obtidos de forma global, com as indicações, previstas nos objetivos da tese (Duarte, 2005, p.79).

É fato que cada pesquisador poderá descrever a mesma realidade de diferentes formas de acordo com seu nível de conhecimento, inserção sociocultural e circunstâncias de interação com o objeto de estudo (Becker, 1999, pp. 151-152). Da parte desta investigadora, entende-se, no momento em que se realiza esta pesquisa, que esta é a opção metodológica possível para a viagem proposta.

ii. Trajeto Percorrido

Definidas questões conceituais, apresenta-se o processo constitutivo da pesquisa de campo, realizado nesta investigação. Com base na bibliografia existente, foram observadas as evoluções do ensino nos dois países, a inserção dos cursos de Comunicação Social no ensino superior, o desenvolvimento das grades curriculares, o lugar da pesquisa no ensino. Foi realizada uma viagem em livros, ebooks, artigos impressos e digitais, teses, dissertações, que possibilitou verificar similaridades e diferenças nas normativas curriculares e práticas de pesquisa portuguesas e brasileiras.

Paralelo a esta revisão do estado da arte, buscou-se o cenário da investigação nas IES portuguesas, iniciando-se, como explicitado anteriormente, pela pesquisa

exploratória nas instituições, o que permitiu verificar a obrigatoriedade de realização de *Projeto de Graduação* com normativas de monografia somente na UFP em Portugal e, apesar de optativa ao estágio, a manutenção de produção de artigo em *Trabalho de Projeto* na UAlg, mesmo que em número reduzido de apresentações, especificamente um ou dois ao ano (Silva, 2019).

Definiu-se, assim, como objetos de estudo da investigação, ambas IES portuguesas, uma de natureza privada e outra pública, com seus cursos de Ciências da Comunicação e optou-se por traçar um paralelo com os dois cursos de Jornalismo mais antigos do RS, com a mesma tipificação, localizados na capital do estado, Porto Alegre. A partir desta definição, embasada também nas similaridades, referentes à densidade populacional e cenários das IES de Portugal e RS, encaminharam-se solicitações para autorização da realização da investigação às instituições e foram conduzidos os procedimentos necessários junto à Plataforma Brasil, para a aprovação por Comitê de Ética do projeto.

Reconhecidas as necessidades de atuação, como primeiro destino, tateando ainda o processo de apuração, a opção foi pela realização de inquéritos e análise de documentos da Universidade Fernando Pessoa, onde a pesquisadora mantém seu vínculo como aluna. Foram apuradas questões relativas à historicidade da IES e do curso de Ciências da Comunicação, planos de ensino e ementas das disciplinas.

Neste estágio da viagem, foi necessário averiguar discrepâncias entre a nomenclatura utilizada em algumas das ementas das disciplinas, fornecidas pela IES e o plano de ensino apresentado no site, no qual verificou-se que a denominação, apesar de ter sofrido alteração na estrutura curricular de 2013, permanecia de acordo com o currículo aprovado em 2006 nas descrições das disciplinas, o que acabou por ser corrigido nos documentos da universidade no ano de 2018.

Simultaneamente, foram realizados os levantamentos de dados históricos e referentes às disciplinas dos cursos da UAlg, PUCRS e UFRGS, também através de sites e solicitação de informações às coordenações de curso das universidades, já que,

neste momento, eram produzidos artigos, referentes ao tema a serem apresentados em congresso científico e publicações em revista a respeito da temática.

Outros documentos pesquisados e que não podem ser considerados bibliográficos, mas de fontes primárias, dizem respeito às normas regulamentares no ensino de Jornalismo, publicadas pelos governos, como no caso das LDBs e DCNs no Brasil, resoluções e PPPs das IES.

Os objetos de estudo levaram a pesquisadora a traçar a rota que se seguiria no restante da viagem. Produziram-se os questionamentos de inquéritos e entrevistas, modelos inseridos nos apêndices de I a II desta tese, que foram realizados, inicialmente, com os alunos finalistas da UFP, que estavam apresentando suas pesquisas ao júri. Os questionamentos buscaram as respostas às questões que são abordadas ao longo do capítulo, consideradas variáveis da investigação por se tratarem, especificamente, de etapas de produção de uma monografia (Gil, 2002; Barros & Junqueira, 2005; Sousa, 2006a; Eco, 1995; Prodanov & Freitas, 2013; Freixo, 2018): escolha das temáticas, tipos de pesquisa realizadas, metodologias e métodos, orientação, pesquisa teórica e empírica, produção textual, apresentação em júri/banca e expectativas de continuação da investigação.

Pelo fato de residir em Portugal, a aplicação se deu presencialmente no país. Quanto ao Brasil, foram encaminhados documentos via Google Docs, através de contato das coordenações de cursos que dirigiram solicitações de participação no inquérito para os estudantes, matriculados na disciplina de *TCC* das universidades PUCRS e UFRGS.

Entrevistas também foram realizadas com o intuito de buscar uma abordagem mais subjetiva com parte dos alunos formandos das IES, onde ganharam voz para apresentar suas percepções em perguntas semiestruturadas sobre o processo de produção da monografia, com foco na elaboração da pesquisa, bibliografia, orientação, sentimentos sobre este processo e júri/banca.

A realização destas entrevistas ocorreu em dias em que as IES agendaram suas apresentações, possibilitando que a pesquisadora observasse também as apresentações das monografias. No caso de Portugal, os professores da UFP que orientam pesquisas sobre Jornalismo comunicaram à pesquisadora as datas de realização dos júris do ano letivo 2017/2018, especificamente 20 de julho, 27 de setembro, 8 e 26 de novembro de 2018, quando foram respondidos os inquéritos e realizadas as entrevistas presencialmente.

Na UAlg, o professor responsável pela unidade curricular de *Trabalho de Projeto* repassou o contato do único discente com produção científica no ano de 2018/2019 de modo a possibilitar uma marcação de resposta ao inquérito e entrevista no dia 23 de maio de 2019, tendo em vista a não realização de júri.

Destaca-se a impossibilidade de deslocamento para o Algarve em julho de 2018 para obtenção de dados do mesmo ano da UFP, por conta da execução da pesquisa naquele momento na cidade do Porto. Assim, optou-se pelo deslocamento no ano seguinte.

Após o encaminhamento do inquérito às IES brasileiras pela plataforma Google Docs, as conversas presenciais com alunos brasileiros ocorreram em dezembro de 2018, momento em que foi realizado deslocamento ao Rio Grande do Sul, de acordo com o cronograma de pesquisa.

A informação com as datas de bancas da PUCRS foi obtida junto à coordenação via email, enquanto as datas de apresentação da UFRGS foram pesquisadas no site da universidade por tratar-se de documento público. A conversa com os alunos ocorreu nos dias 3 a 5 e 7 de dezembro na PUCRS e de 10 a 13 de dezembro na UFRGS, após a realização de suas bancas. A opção pelos estudantes foi aleatória, de acordo com as possibilidades da pesquisadora e consentimento dos entrevistados.

Como amostragem, foram obtidas respostas de onze inquéritos na UFP frente a onze monografias, relacionadas ao Jornalismo, apresentadas no ano letivo 2017/2018 no

curso de Ciências da Comunicação; um inquérito na UAlg por ser o único aluno a realizar pesquisa no ano letivo 2018/2019 na IES; 16 inquéritos na PUCRS, onde houve 56 formandos em 2018/2; e dez inquéritos na UFRGS para um total de 22 finalistas em 2018/2.

No caso das IES brasileiras, como colocado anteriormente, os questionários foram enviados via documento online, o que impedia uma projeção de quantos retornos a pesquisadora teria. No que se refere às entrevistas, foram realizadas 31 com discentes, dez em cada instituição com exceção do UAlg. Seis docentes orientadores de pesquisa da área de Jornalismo, dois coordenadores e dois professores que representaram as coordenações de curso, conforme solicitado pelas mesmas, foram entrevistados. A fala com os professores e coordenadores das IES brasileiras ocorreram no mesmo período de contato com alunos no Brasil.

Na PUCRS foram ouvidos dois professores orientadores e a professora coordenadora dos *TCC*s do curso de Jornalismo, Ivone Cassol, nos dias 8 e 9 de janeiro de 2019. Cassol foi indicada para a realização da entrevista pelo coordenador do curso, Fabian Chelkanoff Thier, por ter profundo conhecimento do processo das monografias.

Nos dias 9 e 15 de janeiro, foram realizadas entrevistas com os dois professores orientadores da UFRGS e a coordenadora do curso de Jornalismo, Thais Furtado. A entrevista com a coordenadora do curso de Ciências da Comunicação da UFP, Sandra Tuna, foi realizada em 9 de fevereiro de 2019 e, no dia 23 de julho do mesmo ano, ocorreram as entrevistas com os professores orientadores da IES.

Na UAlg, o então professor da disciplina de *Trabalho de Projeto* e atualmente diretor do curso de Ciências da Comunicação, Bruno Mendes Da Silva, foi entrevistado em dois momentos no ano de 2019, em 19 de fevereiro, quando se buscou um conhecimento prévio exploratório de como era o funcionamento da unidade curricular, e no mesmo dia do contato presencial com o estudante, 23 de maio de 2019, em que compreendeu-se em detalhes o processo de produção cientifica.

Todas as entrevistas ocorreram em salas das IES; gravadas em aparelho digital; individuais; autorizadas, sendo confidenciais as realizadas com os orientadores e discentes, identificados nesta pesquisa apenas pelas siglas DO – professores e DI - alunos; e posteriormente transcritas para uso no capítulo da tese que segue. As entrevistas realizadas encontram-se nos apêndices V a X.

As respostas dos coordenadores, ou seus representantes, possibilitaram o entendimento da lógica dos cursos, das particularidades de cada IES no que se refere às matrizes curriculares e normativas para a execução da pesquisa na Graduação. No caso dos professores orientadores, a intenção foi buscar suas percepções sobre o processo científico a partir dos mesmos questionamentos apresentados nos inquéritos com os alunos, somados às questões subjetivas que se apresentaram ao longo da entrevista. Procurou-se assim, detectar as dificuldades na realização e encaminhamento das pesquisas sob a ótica dos docentes, como contraponto às respostas dos discentes. A soma de todos os processos realizados permite chegar à análise que se apresenta.

Obviamente, como em toda jornada, foi necessário fazer escolhas a partir do caminho que esta viagem possibilitou. Não se pretendia, por exemplo, realizar os inquéritos com alunos brasileiros a partir de documento virtual, mas a impossibilidade de encontrar alunos presencialmente pelo fato do *TCC* não ser uma disciplina com horário semanal fixo e pelo volume de formandos nas IES, levaram a esta opção. O mesmo decorre na necessidade de estar com a estudante do Algarve somente em maio de 2019, uma opção que se fez necessária, tendo em vista a realização da pesquisa nas demais instituições e o deslocamento inevitável para a aplicação de entrevistas na UAlg.

Após a observação dos resultados da pesquisa e perante informações do estado da arte, optou-se por realizar entrevista com o reitor da Universidade Fernando Pessoa (UFP), professor Doutor Salvato Trigo por ser fundador e diretor da Escola Superior de Jornalismo do Porto (ESJ), um defensor da manutenção da pesquisa no 1º ciclo em Portugal e por sua atuação na área de Educação e Comunicação.

Com a objetivação de compreender a formação da ESJ, as mudanças provocadas no ensino no que diz respeito à investigação na graduação no pós-Bolonha e sua visão sobre questões de Portugal e Brasil no que se refere à área da Comunicação e seu ensino, uma fala presencial ocorreu no 16 de dezembro de 2019 em seu gabinete na UFP.

A pesquisa bibliográfica mostra também a relevância da investigação e trabalhos realizados pelo professor Doutor Eduardo Meditsch para a evolução do ensino, bem como para o Jornalismo, no Brasil. Professor do PPG em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi um dos responsáveis junto ao professor Doutor José Marques de Mello, pelo relatório que serviu de base para a DCN promulgada em 2013 pelo MEC.

O professor foi entrevistado no dia 03 de julho de 2020, via WhatsApp, em que abordou a questão do engessamento das grades curriculares brasileiras, motivações para o atual cenário do ensino do Jornalismo no país, o desenvolvimento da pesquisa na graduação, interdisciplinaridade e formação dos discentes. As entrevistas, na íntegra, encontram-se nos apêndices XI e XII.

De modo objetivo, é possível mapear o percurso, desenvolvido na investigação, paralelo à produção textual da tese, e as escolhas metodológicas da pesquisadora nas seguintes etapas:

1ª - Revisão do estado da arte, proposto nas disciplinas de Doutoramento da Universidade Fernando Pessoa e adaptação para seu projeto de pesquisa;
2ª - Pesquisa exploratória com o intuito de reconhecer a realidade portuguesa no que se refere ao objeto de estudo, através de análise documental e informações, obtidas junto aos representantes das universidades;
3ª - Definição do objeto de estudo e Metodologia que seriam aplicados, utilizando-se de pesquisa descritiva e tésica, com procedimentos quantitativos e qualitativos;
4ª - Mapeamento dos métodos, considerados adequados para a obtenção dos dados necessários para a análise;

5ª - Solicitação de autorização para realização de pesquisa nas IES escolhidas e encaminhamento do projeto à Plataforma Brasil;
6ª - Desenvolvimento das questões de inquérito a ser aplicado junto aos alunos, com vistas no processo da produção científica na graduação;
7ª - Desenvolvimento das questões de entrevista semiestruturada a ser aplicada com alunos, professores e coordenadores das universidades;
8ª - Aplicação de inquéritos presencialmente na UFP e encaminhamento via Google Doc para alunos brasileiros da PUCRS e UFRGS;
9ª - Realização de entrevistas com alunos na UFP, PUCRS e UFRGS;
10ª - Realização de entrevistas com coordenadores de curso, representante da coordenação e professores na PUCRS, UFRGS e UFP;
11ª - Aplicação de inquérito e entrevistas com discente e professor representante da coordenação na UAlg;
12ª - Transcrição das entrevistas e análise de dados quantitativos e qualitativos obtidos para a inserção na tese;
13ª – Entrevista com especialistas de Portugal e Brasil e decupagem;
14ª - Encaminhamento da produção textual para finalização da tese.

Com base nesta aplicação metodológica, segue-se com a apresentação de dados e análises, iniciando pela estruturação dos cursos.

4.2 Grades Curriculares e as Disciplinas de Pesquisa

A regulação do ensino através da aplicação do Processo de Bolonha na Europa e pelo Ministério da Educação brasileiro podem ser considerados determinantes para a formação que, atualmente, é proporcionada em Portugal e Brasil. Assim, compreender as diferenças das matrizes curriculares ofertadas pelas IES precisa necessariamente fazer parte do estudo proposto. Inicialmente, pode-se realizar uma análise quantitativa da carga horária e créditos das instituições. As normas brasileiras para a validação do

curso de bacharelado preveem um número de horas muito inferior ao destinado para as licenciaturas em Portugal.

Ao mesmo tempo, parte da carga horária, prevista pelas universidades portuguesas, está relacionada com a tutoria individual que os professores devem realizar com os alunos das disciplinas e trabalhos extra-classe. Porto Jr (2017, p. 227) esclarece que o "conceito de horas de contato (HC)" passou a englobar sala de aula, práticas em laboratórios, trabalhos de campo, discussão individual ou em grupo de relatórios/trabalhos e as orientações pessoais.

Já no caso brasileiro, a DCN de 2013 prevê uma carga horária entre 3000 e 3200 horas para o bacharelado em Jornalismo com duração de quatro anos, com um total de até 20% para realização de Estágio e as Atividades Complementares no caso dos cursos de modalidade presencial, sendo necessária a realização de ao menos 100 dias letivos por semestre.

Ressalta-se que a carga horária é normalmente cumprida em horas de atividades teóricas e práticas, estando previsto, nas últimas, atividades que poderiam ocorrer fora de sala de aula. Porém, não manifesta a possibilidade de "horas de contato", como no caso europeu. Essa possibilidade surgiu a partir de 2017 com o decreto 9.057, em que é ampliada a oferta de cursos superiores de educação a distância, prevendo uma tutoria por parte dos professores com atendimento exclusivamente online. Por opção de objeto de estudo, cursos presenciais de Ciências da Comunicação e Jornalismo, as normas e particularidades do EAD não serão explicitados a pormenor nesta pesquisa.

No caso das IES analisadas, a Tabela XXXVI traz o comparativo entre a carga horária e os créditos, adotados no ano de 2018, quando da realização desta pesquisa. Nota-se que a PUCRS ultrapassa em 185 horas o total previsto pela legislação no currículo, o que veio a ser ajustado no novo PPC do curso, datado de 2020 (PPC, 2019, p.4).

Por haver uma diferença no número de créditos e horas das diferentes disciplinas, optou-se por apresentar valores em carga horária, créditos em disciplinas obrigatórias + eletivas e o total de créditos e ECTs. As escolhas, nas ofertas eletivas realizadas individualmente pelos alunos, podem alterar a quantidade de disciplinas efetuadas.

Tabela XXXVI: Quadro comparativo das IES: Carga Horária X Créditos

IES	Carga Horária	Créditos em disciplinas obrigatórias + eletivas	Total Créditos/ECTs
UFP	4500 a 5400	156 + 24 eletivas	180
UAlg	4500 a 5400	150 + 30 eletivas	180
PUCRS	3385	173 + 8 eletivas	181
UFRGS	3000	132 + 34 eletivas	200

Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites e PPCs das IES.

Os dados apontam para uma carga horária total superior em até 40% nas universidades portuguesas, apesar do número de créditos ser menor.

Quanto às disciplinas, verifica-se que UFP e UAlg tem, respectivamente, 26 e 24 unidades curriculares obrigatórias, além de quatro e três UCs eletivas. No caso da PUCRS, a grade apresenta oferta de 59 unidades, Estágio e as Atividades Complementares. A UFRGS, apesar de ter um número de créditos maior do que as demais instituições, atribui a menor carga horária das quatro instituições ao seu bacharelado, por não contabilizar atividades realizadas fora da universidade. A IES pública tem 34 disciplinas obrigatórias em seu plano de estudo, mas possui um quadro de ofertas de aproximadamente 190 disciplinas eletivas de diferentes cursos da universidade.

As grades curriculares dos cursos de Ciências da Comunicação e Jornalismo são apresentadas por semestre, a seguir. O objetivo é verificar semelhanças e diferenças na formação das graduações entre os países e IES. Em um primeiro momento, é feita a abordagem das grades curriculares por semestre para, posteriormente, focar nas disciplinas específicas, referentes à pesquisa e produção científica. Desta forma,

procura-se compreender a preparação que o ensino superior tem proporcionado tanto ao profissional, como ao pesquisador da área em suas graduações.

A Tabela XXXVII mostra as disciplinas ofertadas pelas IES no primeiro semestre de seus cursos, na matriz curricular vigente no ano de 2018.

Tabela XXXVII: Disciplinas de 1º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 1º Semestre
UFP	Gramática da Comunicação I (história e expansão da língua portuguesa)
UFP	Inglês I
UFP	Teoria e História da Comunicação e do Jornalismo
UFP	Comunicação e Conteúdos para Multimédia
UFP	Teoria e História das Relações Públicas, da Publicidade e do Marketing
UAlg	História dos Media
UAlg	Comunicação Audiovisual
UAlg	Introdução aos Perfis Comunicacionais
UAlg	Teorias da Comunicação
UAlg	Língua Estrangeira I - Espanhol ou Inglês ou Francês
PUCRS	Cultura Digital
PUCRS	Estética e História da Arte 30
PUCRS	Fundamentos da Pesquisa Científica em Comunicação
PUCRS	Fundamentos de Jornalismo
PUCRS	Geopolítica e Jornalismo
PUCRS	História da Comunicação
PUCRS	Jornalismo Opinativo
PUCRS	Laboratório de Jornalismo
PUCRS	Laboratório de Texto Jornalístico
PUCRS	Língua Portuguesa I
UFRGS	Comunicação, História e Sociedade
UFRGS	Fundamentos da Notícia
UFRGS	Fundamentos de Rádio e Televisão
UFRGS	História do Jornalismo
UFRGS	Teorias da Imagem

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

O primeiro semestre apresenta uma maioria de disciplinas teóricas, voltadas para a fundamentação do Jornalismo e história. Entre as temáticas, abordadas na história, que comporta oito das 25 disciplinas, ofertadas neste ciclo, para além do Jornalismo e da

Comunicação, há, especificamente, o estudo em *Estética e História da Arte*, disponibilizado aos alunos pela PUCRS, um diferencial entre as das demais IES. As teorias refentes às áreas de imagem e comunicação são estudadas em todas as instituições, através de quatro disciplinas, exceto PUCRS que apresenta disciplinas práticas, de Laboratório, já neste semestre inicial.

No caso da UAlg, a unidade de *Introdução aos Perfis Comunicacionais* possibilita compreender as áreas da "formação humanista e tecnológica nas facetas mais gerais da Comunicação" que a instituição ambiciona (UAlg, 2017a). O objetivo é comparável ao colocado nas disciplinas de *Fundamentos de Rádio e Televisão*, *Fundamentos da Notícia* e os *Fundamentos do Jornalismo*. No total são cinco disciplinas de fundamentação teórica e histórica que instrumentalizam o aluno para aquela que será sua profissão.

Bases da língua portuguesa também são inseridas nas grades da UFP com *Gramática da Comunicação I* e *Língua Portuguesa I* da PUCRS. O ensino de língua estrangeira já está presente neste ciclo, mas somente nas universidades portuguesas. A formação específica para o Jornalismo nas universidades brasileiras acarreta numa ênfase maior em disciplinas com este foco. No total, são oito ofertas com a especificidade do Jornalismo no primeiro semestre e apenas uma em IES portuguesa, nomeadamente *Teoria e História da Comunicação e do Jornalismo* na UFP.

Por fim, verifica-se uma semelhança na orientação teórica no semestre inicial em ambos os países. Apenas a PUCRS busca mesclar algumas atividades práticas.

A Tabela XXXVIII apresenta as disciplinas, ofertadas no segundo semestre das universidades.

Tabela XXXVIII: Disciplinas de 2º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 2º Semestre
UFP	Gramática da Comunicação II (Notícia e Crónica)
UFP	Inglês II
UFP	Grandes Temas da História e do Jornalismo (Sécs. XVIII-XXI)
UFP	Comunicação Digital e Hipermédia
UFP	Laboratório de Rádio ou Língua Estrangeira ou Voz Profissional
UAlg	Língua Portuguesa
UAlg	Métodos de Investigação em Comunicação
UAlg	Cultura Literária
UAlg	Língua Estrangeira II - Espanhol ou Inglês ou Francês
UAlg	Atelier de Rádio ou Relações Públicas ou Linguagens de Publicidade ou Culturas Fílmicas e Cinematográficas ou Géneros Redatoriais
PUCRS	Comunicação Comunitária
PUCRS	Fundamentos de Radiojornalismo
PUCRS	História do Jornalismo
PUCRS	Jornalismo Esportivo
PUCRS	Língua Portuguesa II
PUCRS	Produção Editorial Multimeios
PUCRS	Redação Jornalística
PUCRS	Teorias da Comunicação: Mídia e Informação
UFRGS	Assessoria e Consultoria em Comunicação
UFRGS	Ciberjornalismo I
UFRGS	Fundamentos da Entrevista Jornalística
UFRGS	Fundamentos da Reportagem
UFRGS	Mídias Audiovisuais

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

As universidades brasileiras possuem três disciplinas de Fundamentos, ligadas às práticas do Jornalismo em seu segundo semestre. A abordagem histórica do Jornalismo é apresentada como *História do Jornalismo* na PUCRS e *Grandes Temas da História e do Jornalismo (sécs. XVIII-XXI)* na UFP. A UFRGS trata destas questões no primeiro semestre com as disciplinas de *História do Jornalismo* e *Comunicação, História e Sociedade*; e a UAlg com a *História dos Media*.

O enfoque no estudo da redação e na língua portuguesa não acontece apenas na UFRGS neste momento do curso. Nos demais casos observam-se as disciplinas de *Redação Jornalística* e *Língua Portuguesa II* na PUCRS, *Gramática da Comunicação II* na UFP e, também, *Língua Portuguesa* na UAlg. No caso da PUCRS e UFP, as unidades buscam uma preparação para a redação de notícias.

A aprendizagem de idiomas fica novamente caracterizada nas universidades portuguesas, não sendo ofertada nas IES brasileiras.

Por fim, destacam-se as especialidades de algumas das unidades ofertadas que levam a uma diversificação nas temáticas deste semestre: *Comunicação Digital e Hipermédia* (UFP), *Cultura Literária* (UAlg), *Comunicação Comunitária* e *Jornalismo Esportivo* (PUCRS), *Ciberjornalismo I* e *Mídias Audiovisuais* (UFRGS).

As áreas temáticas, desenvolvidas pelas universidades no 3º semestre, possibilitam verificar a diferenciação da proposta da formação dos cursos de Ciências da Comunicação e Jornalismo. O primeiro é voltado às ciências sociais e à preparação de um profissional que possa atuar nas diferentes áreas da Comunicação e o segundo enfatiza, em sua maioria, para a especialidade Jornalismo.

Tabela XXXIX: Disciplinas de 3º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 3º Semestre
UFP	Gramática da Comunicação III (entrevista e reportagem)
UFP	Escrita Publicitária I
UFP	Estética da Comunicação
UFP	Marketing: Técnicas e Estratégias
UFP	Laboratório de Televisão ou Documentalismo Visual e Audiovisual ou Introdução ao Direito e à Ciência Política
UAlg	Semiótica
UAlg	Informática e Tecnologias em Comunicação
UAlg	Técnicas de Expressão Verbal
UAlg	História Contemporânea
UAlg	Economia dos Media
PUCRS	Comunicação e Cultura no Brasil
PUCRS	Crítica da Mídia

PUCRS	Fotografia
PUCRS	Fundamentos de Assessoria de Imprensa
PUCRS	Fundamentos de Audiovisual
PUCRS	Fundamentos de Jornalismo Digital
PUCRS	Fundamentos de Telejornalismo
PUCRS	Legislação e Ética em Jornalismo
PUCRS	Teorias da Comunicação: Cultura e Sociedade
PUCRS	Ética e Cidadânia
UFRGS	Comunicação e Cidadania
UFRGS	Fotojornalismo I
UFRGS	Radiojornalismo I
UFRGS	Teoria do Jornalismo I
UFRGS	Teorias da Comunicação

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

A UFP traz, em sua grade, os diferentes focos da formação que o curso propõe: uma disciplina ligada à Publicidade (*Escrita Publicitária I*), outra ao Marketing (*Marketing: Técnicas e Estratégias*) e outra ao Jornalismo (*Gramática da Comunicação III*), para além de *Estética da Comunicação* e a optativa que possui possibilidade de estudo na área televisiva ou audiovisual.

As unidades ofertadas pela UAlg refletem, também, a constituição generalista do curso, voltadas para as diversas carreiras da Comunicação. As universidades brasileiras colocam disciplinas, ligadas às práticas jornalísticas, nas diversas áreas, como televisão e fotografia. Ainda são observadas algumas atividades teóricas em Comunicação e Jornalismo e, uma particularidade, a inserção da cidadania nos estudos da área específica.

A PUCRS dedica, ainda neste semestre, espaço para o estudo das bases do trabalho em audiovisual, jornalismo digital e telejornalismo.

A tendência apresentada na configuração do terceiro semestre também pode ser observada no semestre seguinte.

Tabela XL: Disciplinas de 4º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 4º Semestre
UFP	Gramática da Comunicação IV (editorialismo e articulismo)
UFP	Escrita Publicitária II
UFP	Design Gráfico e Comunicação na web
UFP	Relações Públicas e Assessoria de Comunicação
UFP	Literatura e Outras Artes ou Macroeconomia ou Empreendedorismo
UAlg	Discurso dos Media
UAlg	Sociologia da Comunicação
UAlg	Projeto Multimédia
UAlg	Expressões Artísticas Contemporâneas
UAlg	Noções Musicais em Comunicação ou Linguagens Radiofónicas ou Línguagens Fílmicas e Guionismo ou Jornalismo Televisivo
PUCRS	Fotojornalismo
PUCRS	Inovação em Jornalismo
PUCRS	Leituras em Jornalismo
PUCRS	Planejamento Gráfico
PUCRS	Radiojornalismo Informativo
PUCRS	Reportagem
PUCRS	Sociologia da Comunicação
UFRGS	Cibercultura
UFRGS	Ciberjornalismo II
UFRGS	Fotojornalismo II
UFRGS	Radiojornalismo II
UFRGS	Telejornalismo I

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

A UAlg possibilita o estudo do jornalismo televisivo e da linguagem radiofônica neste semestre, como unidades optativas. Nas demais atividades, a UFP possui formações para as diversas carreiras da Comunicação, entre as ênfases estão *Escrita Publicitária* e *Relações Publicas e Assessoria de Comunicação*.

Os cursos de Jornalismo do Brasil têm de fato sua formação voltada para a prática nas diversas áreas da profissão. Somente duas disciplinas, *Sociologia da Comunicação* e *Cibercultura*, têm foco teórico.

O quinto semestre traz algumas disciplinas das Ciências Sociais nos currículos das universidades portuguesas. Entre elas estão: *Ética, Direito e Deontologia da Comunicação*, *Semiótica da Comunicação, Psicologia da Comunicação, Filosofia da Comunicação* e *Ética e Deontologia da Comunicação,* como mostra a Tabela XLI.

Tabela XLI: Disciplinas de 5º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 5º Semestre
UFP	Gramática da Comunicação V (economia política)
UFP	Ética, Direito e Deontologia da Comunicação
UFP	Semiótica da Comunicação
UFP	Estágio I (relações públicas, publicidade e marketing)
UFP	Sistemas de Informação e de Arquivo ou Fontes de Informação e Bibliografia ou Estudos de Opinião
UAlg	Literacia dos Media
UAlg	Psicologia da Comunicação
UAlg	Filosofia da Comunicação
UAlg	Ética e Deontologia da Comunicação
UAlg	Língua Estrangeira I - Francês ou Comunicação Intercultural ou Marketing ou Jornalismo Radiofónico ou Organização o Planeamento de Eventos
PUCRS	Assessoria de Imprensa
PUCRS	Empreendedorismo em Jornalismo
PUCRS	Estágio Supervisionado
PUCRS	Humanismo e Cultura Religiosa
PUCRS	Produção e Edição em Radiojornalismo
PUCRS	Produção em Jornal
PUCRS	Produção em Jornalismo Online
PUCRS	Telejornal
UFRGS	Assessoria de Imprensa
UFRGS	Design Editorial
UFRGS	Telejornalismo II
UFRGS	Teoria do Jornalismo II

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

Além das disciplinas, ligadas às Ciências Sociais, como colocado anteriormente, merece destaque a unidade denominada *Literacia dos Media*, na UAlg. Entre seus objetivos está o de "compreender a transdisciplinaridade dos campos que enformam a literacia dos media nas suas vertentes de educação para os media e de pedagogia dos

media". Nenhuma das demais IES possui a oferta, que apresenta as orientações da "UNESCO no campo da literacia dos media e do património cultural e mediático" e o trabalho de pesquisa que tem se realizado na área (UAlg, 2017b).

A UFP apresenta o primeiro estágio neste que é o primeiro semestre do último ano do curso, voltado para as carreiras de Relações Públicas, Publicidade e Marketing. As três disciplinas eletivas da UFP, *Sistemas de Informação e de Arquivo*, *Fontes de Informação e Bibliografia* e *Estudos de Opinião* tem foco em realização de pesquisa, sendo importantes para a preparação para realização do projeto, mas normalmente somente uma delas é cursada pelos estudantes.

No caso do Brasil, os alunos encontram-se no meio da graduação. As disciplinas das universidades são principalmente da formação prática. A PUCRS oferta o *Estágio Supervisionado* neste momento. Uma particularidade da IES é que esta mantém a disciplina de *Humanismo e Cultura Religiosa* desde a criação do curso, em 1952, possivelmente influenciada pelo fato de sua mantenedora pertencer à Congregação Marista. Já a UFRGS contempla sua segunda atividade de *Teoria do Jornalismo* e três de caráter prático neste semestre, que é complementado com disciplina eletiva.

O sexto semestre marca o final dos cursos das universidades portuguesas que possuem as licenciaturas de três anos.

Tabela XLII: Disciplinas de 6º Semestre UFP, UAlg, PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 6º Semestre
UFP	Gramática da Comunicação VI (Cultura e Ciência)
UFP	Constituição Portuguesa e União Europeia
UFP	Novos Media, Inovação e Criatividade (blogs, twitter, facebook, youtube,…)
UFP	Estágio II (Jornalismo)
UFP	Projeto de Graduação
UAlg	Estágio
UAlg	Trabalho de Projeto
PUCRS	Antropologia do Jornalismo
PUCRS	Fundamentos de Documentário
PUCRS	Jornalismo Político

PUCRS	Planejamento Editorial e Gráfico
PUCRS	Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada Ao Jornalismo
PUCRS	Programas Telejornalísticos
PUCRS	Seminários Avançados em Comunicação
PUCRS	Teorias da Imagem
UFRGS	Ciberjornalismo III
UFRGS	Jornalismo e Cultura
UFRGS	Telejornalismo III
UFRGS	Radiojornalismo III
UFRGS	Metodologias de Pesquisa em Comunicação

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

As IES pesquisadas em Portugal mostram duas realidades diferentes. A UFP prevê, em seu currículo, a realização de três disciplinas, além do *Estágio II (Jornalismo)* e do *Projeto de Graduação*. Na UAlg, o aluno deverá optar pelo *Estágio* ou *Trabalho de Projeto*, sendo a atividade, pela qual opta, a única a ser executada no último semestre. Enquanto na UFP a prática pode ser na própria instituição ou em meio de comunicação, no caso do UAlg deve ser feito necessariamente em instituição ou empresa que acolha o aluno. Caso o finalista da UAlg opte pelo *Trabalho de Projeto*, terá tutoria do professor da disciplina com o objetivo de produzir um artigo científico a ser submetido, preferencialmente, a uma publicação científica.

PUCRS e UFRGS, além das disciplinas práticas, dedicam este semestre ao preparo do aluno para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. *Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada Ao Jornalismo* e *Seminários Avançados em Comunicação* (PUCRS) e *Metodologias de Pesquisa em Comunicação* (UFRGS) têm como objetivo desenvolver o texto científico e possibilitar um debate de temáticas que podem servir de base para as pesquisas.

O sétimo semestre apresenta disciplinas de Jornalismo especializado, possibilitando uma convergência dos conhecimentos adquiridos pelos alunos brasileiros ao longo da graduação.

Tabela XLIII: Disciplinas de 7º Semestre PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 7º Semestre
PUCRS	Documentário
PUCRS	Jornalismo Convergente
PUCRS	Jornalismo Investigativo
PUCRS	Jornalismo Literário
PUCRS	Monografia: Projeto de Pesquisa
PUCRS	Produção em Revista
PUCRS	Teorias do Jornalismo
UFRGS	Ética e Jornalismo
UFRGS	Gestão em Jornalismo
UFRGS	Jornalismo Impresso
UFRGS	Laboratório de Jornalismo Convergente

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

Para além das disciplinas práticas, que visam a preparar o aluno para a realidade dos meios de comunicação, a PUCRS traz, em sua grade, a *Monografia: Projeto de Pesquisa*, no qual é iniciada a produção do projeto do *TCC*. A UFRGS opta por deixar um semestre entre a preparação do projeto, em *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*, e a realização do *TCC*, como é possível verificar na Tabela XLIV.

Tabela XLIV: Disciplinas de 8º Semestre PUCRS e UFRGS da Matriz Curricular de 2018

IES	Disciplinas 8º Semestre
PUCRS	Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso
PUCRS	Projeto Experimental I (Rádio)
PUCRS	Projeto Experimental II (Audiovisual)
PUCRS	Projeto Experimental III (Online)
PUCRS	Projeto Experimental IV (Editorial Gráfico)
UFRGS	Estágio Obrigatório - Jornalismo
UFRGS	Trabalho de Conclusão de Curso - Jornalismo

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

A PUCRS tem seu segundo momento do *TCC*, de finalização da pesquisa e apresentação, neste semestre. Também é necessário realizar ao menos duas das

atividades de Projeto Experimental, ofertadas pela IES. Ao contrário da PUCRS, a UFRGS opta pela realização do Estágio Obrigatório no último semestre, junto ao *TCC*.

A análise das grades possibilita algumas observações importantes que seguem.

A disciplina *Teoria da Comunicação* está presente nas quatro grades. À exceção da UAlg, todas as demais também possuem unidades curriculares, voltadas para as Teorias do Jornalismo. Ressalta-se que, devido à formação em Ciências da Comunicação da UFP, a universidade também oferta a disciplina referente à *Teoria e História das Relações Públicas, da Publicidade e do Marketing.*

Em relação às disciplinas das demais áreas das Ciências Sociais e Humanas, observa-se que, ao contrário do que ocorreu na criação dos cursos em Portugal e no Brasil, não há uma predominância de tais unidades nas grades curriculares atuais.

No caso da PUCRS e da UAlg ainda é possível verificar, por exemplo, a existência da disciplina de *Sociologia da Comunicação*. A UAlg vai além, ofertando também as disciplinas de *Psicologia*, *Filosofia* e *Literacia*, também voltadas para a área comunicacional. A *Semiótica* também está presente nas duas universidades portuguesas como unidade curricular. Destaca-se, ainda, na UFRGS e PUCRS, a preocupação com a questão social expressa nas disciplinas de *Comunicação e Cidadania* (UFRGS) e *Comunicação Comunitária* e *Antropologia do Jornalismo* (PUCRS).

As universidades portuguesas possuem duas disciplinas obrigatórias de línguas estrangeiras no currículo, enquanto as brasileiras não apresentam oferta. Já o estudo da língua portuguesa ocorre especificamente em duas disciplinas da PUCRS e uma da UAlg. Apesar de apresentar diferentes denominações, compreende-se que o conteúdo também perpassa várias unidades acadêmicas, aplicadas à Comunicação nestas e nas demais IES: disciplinas de redação e produção nas universidades brasileiras; disciplinas de *Gramática da Comunicação* e *Escrita Publicitária* (UFP); disciplinas de Rádio, Audiovisual, Linguagens e Gêneros (UAlg).

O ensino, dedicado às mídias específicas, ocorre ao longo dos vários semestres. Na área de Rádio, as universidades brasileiras ofertam quatro disciplinas cada, enquanto

no UAlg há três ofertas que não são obrigatórias. O audiovisual é contemplado com disciplinas, denominadas como *Telejornalismo*, em que estão previstas quatro em cada IES do Brasil, e uma obrigatória de *Comunicação Audiovisual* e duas optativas, relacionadas a *Filme e Cinema* na UAlg.

A fotografia é destaque em duas unidades na UFRGS e duas na PUCRS, mas não possui foco nos cursos de Ciências da Comunicação em Portugal. A UFP coloca suas atividades, voltadas às áreas de rádio e televisão como parte das ofertas de *Gramática da Comunicação*, porém, analisadas as ementas das disciplinas não podem ser identificadas de que forma são realizadas estas atividades.

Os documentos preveem os conteúdos programáticos, porém não determinam especificamente em quais mídias tais elementos serão trabalhados, referindo-se às várias plataformas na atividade dedicada à entrevista e reportagem, por exemplo. Para além destas, há uma possibilidade de estudo na área audiovisual e de foto na disciplina denominada *Documentalismo Visual e Audiovisual*.

Todas as IES mostram preocupação com a oferta em novas tecnologias e internet em suas grades. Das 157 diferentes disciplinas, ofertadas pelas universidades, 18 estão vinculadas ao *Jornalismo Online*, *Jornalismo Convergente*, *Jornalismo Digital*, *Cibercultura*, *Ciberjornalismo*, *Design e Comunicação na Web* e *Novos media, inovação e criatividade (blogs, twitter, facebook, youtube,...)*.

Considerando as grades por país, verifica-se a relevância da área em números: UFP e UAlg ofertam 58 disciplinas no total, sendo seis dedicadas a área; PUCRS e UFRGS ofertam um total de 99 disciplinas com 12 vinculadas as novas tecnologias e internet.

Em consequência dos diferentes objetivos das graduações, a formação de licenciados em Ciências da Comunicação apresenta-se mais generalista. No Brasil, os bacharelados, específicos em Jornalismo, preparam, inclusivamente, para áreas como *Jornalismo Esportivo*, *Jornalismo Investigativo*, *Jornalismo Literário*, *Jornalismo e Cultura*. Ao mesmo tempo, ainda é possível observar uma manutenção de disciplinas, vinculadas ao período em que os bacharelados eram de Comunicação Social, como nos casos das UCs de *Teorias da Comunicação*, *História da Comunicação* ou *Metodologia*

de Pesquisa em Comunicação, que abordam de forma ampla os conhecimentos, sem enfatizar o Jornalismo em si.

No caso da UFRGS, somente em 2017 foram finalmente extintas as habilitações, alteração prevista na LDB de 1996. A universidade reformulou seu currículo em 2009 com o objetivo de distribuir melhor disciplinas teóricas e práticas e, apesar da DCN de 2013, revisou a estrutura apenas em 2016, quando implantou a grade analisada nesta tese. A realidade não é muito diferenciada da PUCRS que depois de 2004, atualizou seu plano de ensino em 2016.

As grades também mostram que a realidade portuguesa, apontada no segundo capítulo (Marinho, 2015, p. 528-529), a respeito da divisão desequilibrada de UCs teóricas e práticas, permanece. Disciplinas teóricas seguem sendo obrigatórias, enquanto as práticas, com aprendizagem voltada ao fazer nos meios, mantém-se na maioria dos casos como optativas. Como exemplo, pode-se verificar o 2º semestre da UFP, em que há possibilidade de o aluno escolher entre *Laboratório de rádio, Língua estrangeira ou Voz profissional*. Caso o aluno não opte pelo *Laboratório de rádio* proposto, terá possibilidade de experimentar a prática do veículo na disciplina de *Gramática* ou *Estágio*, mas não será ao longo de todo um semestre, apenas em uma parte.

As demais disciplinas deste semestre específico, à exceção de *Gramática II*, parcialmente prática, têm orientação teórica. Já no caso do 2º semestre da UAlg, além de quatro UCs teóricas, há como optativas: *Atelier de rádio, Relações públicas, Linguagens de publicidade, Culturas fílmicas e cinematográficas* ou *Géneros redatoriais*.

Como resultado da inserção destas atividades como optativas, sendo realizadas a partir do interesse do discente, há possibilidade de este encerrar o 1º ciclo sem conhecer o fazer dos meios, caso escolha somente disciplinas teóricas. Entende-se que há uma necessidade da formação equilibrada entre teoria e prática e voltada para a compreensão e visão crítica do mundo.

i. O Espaço da Pesquisa nas Grades

Para compreender a preparação para a produção da pesquisa que as IES proporcionam aos alunos, é preciso lembrar as diferentes realidades dos países. Enquanto Portugal, a partir do Processo de Bolonha, pode protelar a produção científica para o 2º ou 3º ciclo, a legislação brasileira obriga a realização de monografia ou projeto experimental com apresentação de relatório para a formação nos bacharelados.

A norma é válida desde 1984, tendo sido adotada a pesquisa científica na maioria das universidades, em lugar de projeto, principalmente pela falta de estrutura laboratorial que as IES possuíam na época. Optou-se assim, por um modelo de monografia que já era comum nos PPGs, com características próprias para a graduação. Se observada a Tabela XXIV do capítulo 3, verifica-se que somente duas das 22 IES do RS permitem, hoje, a produção de Projeto em substituição ao *TCC*.

Já no caso português, a UFP coloca *Projeto de Graduação* como UC obrigatória e a UAlg possibilita a realização de *Estágio* ou *Trabalho de Projeto*. Na Ualg, o docente é titular da UC encaminhando o artigo a ser produzido até a finalização, com aulas definidas em horário fixo e presencial, como as demais disciplinas do curso. Já na UFP, há um professor orientador da área da pesquisa ou especialista no tema proposto, que acompanha os alunos ao longo do semestre, à semelhança do que ocorre no Brasil, nos horários, determinados por docente e discente para os encontros.

Quanto ao *TCC* brasileiro, apesar de denominado como unidade acadêmica, também não há horário específico para as interações que são realizadas, ficando previstas para o momento, acordado por ambos.

Os detalhes sobre a orientação são apresentados em tópico específico sobre esta variável da pesquisa posteriormente. Antes, é necessário verificar como as instituições preveem a preparação dos alunos para a realização das monografia e artigos em seus projetos pedagógicos. Com este objetivo, faz-se um novo olhar sobre os planos de ensino, de modo a verificar como são inseridas as UCs sobre *Metodologia*, *Projeto* e *TCC* nas matrizes curriculares.

De modo a sistematizar a apresentação dos dados, recorre-se, inicialmente, à Tabela XLV, na qual são apresentadas as disciplinas que têm como objetivo de aprendizagem a execução do trabalho científico.

Tabela XLV: Disciplinas da área de pesquisa nas universidades no ano de 2018

Sem	UFP	UAlg	PUCRS	UFRGS
1	Gramática da Comunicação I (História e Expansão da Língua Portuguesa)		Fundamentos da Pesquisa Científica em Comunicação	
2		Métodos de Investigação em Comunicação		
6	Gramática da Comunicação VI (Cultura e Ciência) Projeto de Graduação	Trabalho de Projeto	Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada ao Jornalismo	Metodologias de Pesquisa em Comunicação
7			Monografia: Projeto de Pesquisa	
8			Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites das universidades e PPCs.

O quadro mostra como as disciplinas, voltadas para a pesquisa, e *projeto/TCC* recebem pouco espaço nos currículos de Brasil e Portugal. Apesar de ser notória a necessidade de realização de investigação ao longo de todo o curso, os momentos com foco específico para a Metodologia estão reduzidos a uma UC na UAlg, *Métodos de Investigação em Comunicação*; uma na UFRGS, *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*; duas na PUCRS, *Fundamentos da Pesquisa Científica em Comunicação* e *Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada ao Jornalismo*; e nenhuma especifica na UFP, que opta por inserir o conhecimento como parte dos conteúdos programáticos das disciplinas de *Gramática I* e *Gramática VI* (Tuna, 2019).

Porém, observa-se que o currículo da UFP contempla três unidades optativas que podem auxiliar o aluno na realização da monografia. De modo mais técnico, as unidades de *Sistemas de Informação e de Arquivo*, *Fontes de Informação e Bibliografia* e

Estudos de opinião podem auxiliar a aprimorar a manipulação de conteúdos e organizar dados.

O mesmo ocorre na UFRGS onde há, além da disciplina de *Metodologias de Pesquisa em Comunicação* do sexto semestre, outras 12 ofertas optativas, inseridas em outros cursos, que podem auxiliar o aluno na elaboração de projetos científicos.

Outro aspecto que se observa é sobre o momento de realização destas atividades. A PUCRS aborda a temática já no primeiro semestre, retomando a questão da pesquisa no sexto semestre, o anterior ao de realização do *TCC*. A UAlg apresenta a unidade de *Métodos de Investigação em Comunicação* em seu segundo semestre, sem retomar a temática antes da realização do *Trabalho de Projeto* que ocorre, de modo optativo, no sexto semestre, no qual a questão metodológica é retomada (Silva, 2019).

Quanto aos *projetos* e *TCC*s, todos estão inseridos no último semestre ou, último ano, no caso da PUCRS. Possuem diferenças de produção nas IES pesquisadas, principalmente na estruturação e possibilidades de temática que podem ser eleitas para as investigações, como explicitado a seguir.

A partir desta visão mais panorâmica das UCs, faz-se necessário avaliar como é feita a abordagem destes conteúdos nos programas das instituições. Inicia-se verificando a objetivação das atividades ofertadas como obrigatórias na UFP. Em *Gramática da Comunicação I (História e Expansão da Língua Portuguesa)*, os objetivos de aprendizagem detalham que "pretende-se que o aluno domine as técnicas de investigação e de produção com vista á correcta execução do trabalho científico" (UFP, 2018a).

Os conteúdos previstos em Metodologia abordam a leitura e estratégias para compreensão do texto; recolha e tratamento de informação para produção de notas, apontamentos, sublinhados, fichas de leitura, resumos e sínteses; a conceituação do trabalho científico, suas características, estrutura e normas para apresentação.

A UC de *Gramática da Comunicação VI (Cultura e Ciência)* resume a abordagem ao objetivo de "capacitar o estudante para manusear, seleccionar e organizar textos e problemas de natureza cultural e científica" através da compreensão da Comunicação como projeto científico (UFP, 2018a). Por fim, *Projeto de Graduação* não possui uma ementa específica, apesar de ser considerado como qualquer outra UC, transcorrendo em um semestre (Tuna, 2019).

O aluno é orientado pela coordenação via reunião e comunicados sobre o calendário de orientação e entrega a ser cumprido e, por meio de documento, disponibilizado pela secretaria no site da IES, denominado Manual de Elaboração de Trabalhos Científicos (UFP, 2018b), que o guiará durante a orientação da pesquisa. No manual está previsto que sua realização é obrigatória "na qual se pretende realizar o último controlo da qualidade da formação científica do aluno" e conceitua:

> (…) um projecto de graduação ou monografia é um trabalho, de 30 (trinta) a 60 (sessenta) páginas, centrado numa disciplina ou numa área disciplinar do âmbito do curso em questão, no qual o aluno deve demonstrar razoável domínio dos métodos e das técnicas de investigação científica e suficiente autonomia de análise dos diversos dados bibliográficos, empíricos e/ ou experimentais reunidos (UFP, 2018b).

O documento também prevê as normas de edição, a estrutura interna do trabalho, o tratamento das fontes bibliográficas, os elementos gerais de estilo e os critérios que deverão ser utilizados para avaliação.

A coordenadora do curso de Ciências da Comunicação da UFP explicita que, depois do Processo de Bolonha, com a diminuição do tempo de ensino de quatro para três anos, foi alterada a dimensão do trabalho, ficando entre 20 e 40 páginas, em função da necessidade de o *Projeto de Graduação* partilhar o último semestre com outras UCs onde ainda há aulas.

> (…) estando o aluno a ter aulas, não pode fazer um trabalho com aquelas dimensões e aquela profundidade. Então passou-se para um projeto de graduação. Portanto isto não é um trabalho monográfico, é apenas um projeto que os alunos têm que apresentar com características de um trabalho científico naturalmente, mas com uma dimensão mais diminuta para que possam conciliar com as unidades curriculares que tem. Porque eles têm na

> mesma que fazer o normal dos créditos, 30 créditos. Ou seja, tem disciplinas a decorrer e para conciliar não poderia ser de outra forma (Tuna, 2019).

Apesar da consideração da coordenadora, ela mesma e os demais professores entrevistados denominam o *Projeto* como monografia em suas falas. No caso de Tuna (2019), percebe-se esta situação ao referenciar que é um trabalho "exatamente igual ao que era a monografia de antes, que era um trabalho mais extenso, de 40 a 60 páginas, mas neste momento está condensado".

Sobre a formatação do *Projeto*, a professora explica que ele "é constituído por duas partes fundamentais, uma parte da revisão da bibliografia de sustentação teórica, e uma parte prática em que vão aplicar um estudo de caso. Esta é a estrutura ideal para um *Projeto de Graduação*". A nota mínima a ser alcançada é dez para um total de até 20 valores, como ocorre nas demais atividades acadêmicas.

O reitor da UFP (Trigo, 2019) considera sobre a necessidade de produção científica que: "faz parte da filosofia da própria Fernando Pessoa, que é o que se deveria ter que é que nós, num final de um percurso formativo, ter um espaço nosso, em que refletíssemos aquilo que foi o nosso próprio percurso formativo. Esse é o tal espaço da monografia…". Neste momento, compreende que:

> (…) a pessoa fica entregue a si própria, devidamente orientada naturalmente, para se exprimir, da sua justiça e daquilo que ele próprio vale, dos próprios interesses… Portanto a nossa preocupação é que pelo menos no final de um percurso formativo, termos a certeza que uma monografia discutida perante um júri, pudesse confrontar o estudante com a sua própria situação e com sua própria aprendizagem. Era o momento que o estudante iria prestar contas de uma aprendizagem que fez durante três ou quatro anos. Eu acho que aí, no fundo aquilo que eu costumava sempre dizer e que eu sempre digo, não há casas sem telhado. Esse era o telhado que nós íamos colocar na construção. Era ali que nós tínhamos a garantia que o diploma que iriamos outorgar aquele jovem ou aquela jovem, era um diploma que tinha conteúdo e que na realidade ele foi capaz de apresentar uma monografia que já não se tratava de umas cábulas que foi elaborando ao longo do percurso letivo, para ir copiando durante os exames, ou para tentar ultrapassar as dificuldades das avaliações. Na monografia não há cábulas, é um trabalho que é original. (Trigo, 2019)

Por adotar esta filosofia, todos os cursos da IES têm a obrigatoriedade de produção do trabalho final, garantindo que a universidade seja uma "certificadora do conhecimento".

Destaca-se que, no caso da instituição, apesar de o ano letivo ser finalizado em julho, quando normalmente ocorrem os exames, há possibilidade de solicitar prorrogação no tempo de produção. Isso ocorre, pois, na disciplina não há uma prova final, mas um júri, constituído pelo professor orientador e mais um docente da área. Assim, os alunos "acabam por aproveitar a época de julho para fazer os exames e protelam o *Projeto de Graduação*…se pedirem o adiamento, normalmente lhes é concedido um adiamento até 31 de outubro, sem se matricularem" (Tuna, 2019).

É solicitado um parecer do orientador para os adiamentos, que normalmente é indicado, tendo em vista que uma nova matrícula, no caso de negativa à solicitação, impediria o aluno de entrar no mercado de trabalho ainda naquele ano. Cabe relembrar que a universidade portuguesa possui um regime de ano letivo e que a disciplina ocorre apenas no segundo semestre deste ano, ou seja, entre fevereiro e julho, o que, a princípio, impediria o licenciado de se inserir no mercado de trabalho antes do final deste ano letivo.

Outra particularidade é que não há uma cerimônia de formatura obrigatória como na universidade brasileira, o que permite ao aluno ter em mãos o diploma logo após a finalização do curso. Há uma solenidade que é realizada no ano posterior aos exames, com participação optativa, e na qual são entregues cópias dos diplomas dos diferentes ciclos para todos formados que desejarem pela universidade, em um mesmo momento.

Por fim, sobre a bibliografia utilizada nas disciplinas da UFP, não há livro ou texto específico sobre a pesquisa na área das Ciências da Comunicação. As indicações em *Gramática I* para os conteúdos programáticos de Metodologia se restringem às normas e manuais para elaboração e apresentação de trabalhos científicos. Em *Gramática VI*, questões relacionadas às Ciências Sociais e outras específicas às Teorias

da Comunicação podem ser consideradas referenciadas, por exemplo, através da obra de Michel Certeau, em A Invenção do Quotidiano, e Isabel Ferin, em Comunicação e Culturas do Quotidiano.

No Manual de Elaboração de Trabalhos Científicos, disponibilizado pela universidade para os alunos de todos os seus cursos, não há indicações bibliográficas. Compreende-se que a objetivação da instituição seja preparar para as diversas investigações em diferentes campos do conhecimento.

A Universidade do Algarve possui duas disciplinas que contemplam a pesquisa, como colocado na Tabela XLV. Em *Métodos de Investigação em Comunicação*, o programa prevê, entre seus objetivos, o incentivo ao conhecimento e aplicação de metodologias de investigação, a capacitação para realização de projetos, o auxílio na futura comunicação acerca das próprias constatações com outros investigadores, a promoção da articulação de conhecimentos empíricos e teóricos, e o incentivo "a compreensão acerca das particularidades subjacentes à investigação em Ciências Sociais" (UAlg, 2018a).

Os conteúdos programáticos abordam a natureza, etapas, paradigmas, estratégias e métodos de investigação, análises qualitativas e quantitativas, desenvolvimento de projetos e normas de edição do trabalho científico.

O *Trabalho de Projeto* possui um programa, ao contrário do que acontece na UFP. A disciplina, que visa a introduzir a realização de uma investigação nas Ciências da Comunicação, tem como objetivo "desenvolver a capacidade de compreender e interligar a transdisciplinaridade dos campos dos Media e da Comunicação" (Ualg, 2018b). O conteúdo programático prevê a abordagem de métodos e técnicas de investigação, aplicadas ao campo de estudo, possibilidades de análise aplicada, resultados qualitativos e quantitativos, reflexão e contextualização crítica de resultados, capacidade de trabalho autônomo, construção de conceitos, exercício de síntese, entre outras questões.

Como colocado anteriormente, a disciplina é optativa ao *Estágio* desde a implantação do Processo de Bolonha, sendo escolha daqueles "alunos que, por alguma razão, ou já fizeram estágio anteriormente, ou já trabalham, ou estão interessados em continuar estudos" (Silva, 2019) no 2º ou 3º ciclo.

Os matriculados, ao final do último semestre, que é dedicado somente a esta UC, devem entregar um artigo que, normalmente, tem entre oito e dez páginas e, preferencialmente, deve ter sido encaminhado para publicação em revista científica (Silva, 2019). O professor da disciplina ministra aulas teóricas em seu início, de acordo com o cronograma da UAlg. Porém, ele funciona como uma espécie de orientador, por atender, particularmente, a cada aluno, buscando opções de artigos com temáticas semelhantes às escolhidas e auxiliando na realização da pesquisa individualmente, muitas vezes através de tutoria eletrônica devido à dificuldade daqueles que trabalham de comparecer à universidade.

A avaliação final é feita pelo professor e, no caso de encaminhamento do artigo para publicação especializada, independente do aceite ou não, há uma pontuação extra para o aluno. Os valores de avaliação são os mesmos da UFP, aprovação com valor entre dez e 20 pontos.

A UAlg utiliza muitas publicações sobre investigação nos campos da Educação e Ciências Sociais na disciplina que recebe o nome de *Métodos de Investigação em Comunicação.* Novamente, percebe-se a falta de especificidade na formação do aluno para a área das Ciências da Comunicação, já que nenhum dos oito livros propostos atentam à especificidade necessária. Em contrapartida, as recomendações para os alunos de *Trabalho de Projeto* têm três livros, sendo um deles *Media Research Techniques* de Arthur Asa Berger. Além disso, o professor da disciplina fornece artigos, relacionados com a área na tutoria online.

Apesar de não ser trabalho monográfico, optou-se por inserir a UAlg nesta investigação, pois possui uma produção contínua de pesquisa científica que pode ser considerada como um trabalho de conclusão de curso.

Partindo para o Brasil, é importante lembrar que o *TCC* é obrigatório em formato de monografia nas duas universidades pesquisadas. Como explicitado anteriormente, não há uma disponibilização completa dos programas das disciplinas. Os documentos, diferentemente de Portugal, não são de acesso público, sendo apresentados em avaliações ao Ministério da Educação e com acesso restrito aos arquivos das IES. A descrição é baseada nos PPCs, disponibilizados pelas coordenações de curso, resoluções, normativas institucionais específicas para *TCC*, e entrevistas, realizadas com as professoras Ivone Cassol e Thais Furtado.

Na PUCRS, há quatro disciplinas que têm a pesquisa como objetivação, interligadas, ou seja, devem ser, necessariamente, realizadas na ordem prevista no plano curricular, sendo as três últimas, dedicadas ao desenvolvimento do *TCC*.

De acordo com o PPC (PUCRS, 2019d, p.39), a primeira UC a ser realizada é *Fundamentos da Pesquisa em Comunicação*, que prevê em sua súmula a apresentação da "descrição e introdução aos métodos e técnicas de estudo em Comunicação". No que se refere à pesquisa bibliográfica, orienta o aluno "como ler, resumir, comentar, analisar e interpretar", além de abordar a técnica de redação em trabalho científico acadêmico. A disciplina está inserida no primeiro semestre do curso e é o contato inicial do aluno com a temática, com a intenção de o preparar para atividades nas quais deve apresentar estas competências ao longo da graduação.

Mas é o semestre anterior à produção do projeto que será realizado no *TCC*, o sexto, que contempla a disciplina de *Metodologias de Pesquisa Científica Aplicadas ao Jornalismo*. Como é proposto no nome da atividade, ela tem como objetivo estudar as "condições de produção e de aplicação da pesquisa científica em Comunicação bem como articulação entre perspectivas teóricas e opções metodológicas" (PUCRS, 2019d, p.56). Desta forma, busca dimensionar a pesquisa, percebendo as técnicas que permitem sua realização. Cassol (2019) explicita que é neste momento que o aluno recebe as orientações sobre normas de edição do trabalho científico e discute a questão metodológica.

São nas duas UCs dos últimos dois semestres, que se realiza o *TCC* em si. A construção do anteprojeto ocorre em *Monografia: Projeto de Pesquisa*. É prevista a estruturação dos capítulos que serão desenvolvidos na monografia, o início da revisão bibliográfica, definição das etapas a serem cumpridas e dos aspectos metodológicos da pesquisa. Professora titular da disciplina, Cassol (2019) esclarece que neste momento

> (…) aluno escolhe o tema e a gente tenta recortar o máximo, criar o problema de pesquisa, escolher os autores referenciais, as referências, a metodologia, quais os métodos que ele irá usar, inclusive já pensando numa estrutura que o trabalho vai ter, enfim, todo o planejamento da monografia que vai acontecer no semestre seguinte.

Por este motivo, considera-se que o *TCC* seja realizado ao longo de um ano na PUCRS. Além do contato com a professora da UC, já há um contato inicial com o orientador pretendido para dar sua opinião sobre a construção do anteprojeto ao longo do semestre, que culminará com o projeto de pesquisa em seu encerramento. Neste anteprojeto, devem ser definidos os 11 itens que serão desenvolvidos: tema, delimitação, problemas, objetivos, referencial teórico, bibliografia, técnicas de pesquisa, sumário primário, sumário descritivo e cronograma.

A partir das leituras, realizadas em *Monografia: Projeto de Pesquisa* e da orientação inicial do professor que acompanhará o *TCC*, ocorre a produção do projeto a ser utilizado como base na disciplina seguinte.

A súmula de *Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso*, ofertado no oitavo semestre com os projetos experimentais, explicita que se trata da UC para a elaboração do *TCC* que deve ter "caráter monográfico, com redação científica e alinhamento às normas convencionais. Aplicação das etapas e aspectos metodológicos da pesquisa científica no campo da Comunicação…" (PUCRS, 2019d, p.62).

Como previsto na DCN de 2013 para os cursos de graduação em Jornalismo, a universidade possui regulação própria, aprovada pelo colegiado que estabelece os critérios, procedimentos, diretrizes técnicas de elaboração e mecanismos de avaliação

do *TCC*. No artigo 4º do PPC (PUC, 2019d, p.35) do curso, as normativas da monografia preveem que:

> O TCC tem por objetivos, entre outros, buscar o exercício reflexivo sobre os temas tratados durante a formação acadêmica, além de propiciar aos alunos um momento em que possam demonstrar o grau de maturidade intelectual e profissional alcançado, o aprofundamento temático, o estímulo à produção científica, a consulta de bibliografia geral e, especialmente, o aprimoramento da capacidade de interpretação e crítica das ciências ligadas à área de Comunicação Social e suas aplicações nas respectivas atividades profissionais. No caso do curso de Jornalismo, por orientação das Novas Diretrizes Curriculares, o tema a ser tratado no TCC deverá ser, obrigatoriamente, sobre Jornalismo.

Por não se tratar de disciplina com horário fixo de realização e com um único professor, a coordenação realiza contato com os matriculados, quando "recebem no início de cada semestre as diretrizes para o desenvolvimento do trabalho e um cronograma com as datas relevantes do processo" (PUCRS, 2019d, p.34). O documento afirma, também, que são encaminhados aos orientadores as fichas de acompanhamento que devem conter o registro dos encontros semanais de alunos e docentes, a ficha de marcação de banca e a ficha de avaliação da monografia, que devem ser entregues à secretaria da Famecos.

Ao referendar o que compete ao formando, coloca como obrigatórias as participações em reuniões, convocadas pela coordenação e orientadores, o cumprimento do cronograma da atividade, produzir o *TCC* de acordo com as normas previstas e comparecer à banca examinadora, composta pelo professor orientador e dois arguentes, no dia e hora marcados.

No caso de não entregar a monografia ou não comparecer à banca sem justificação, o aluno é, automaticamente, reprovado e deverá se inscrever novamente na UC no semestre seguinte. A nota mínima para aprovação é cinco, num valor que vai de zero a dez, e não é previsto exame para recuperação.

A banca pode solicitar alterações no trabalho, que devem ser entregues em 48 horas após a apresentação, ao professor orientador. Ao contrário de Portugal, não há possibilidade de solicitação de adiamento da entrega.

Não estão previstas questões referentes às normativas de redação no PPC da instituição. Cassol (2019) explicita que há uma definição de que o *TCC* deve seguir as normas da ABNT, ter ao menos 50 páginas e que, no momento de realização desta pesquisa, os professores estudavam a adoção de um número máximo de páginas, pois em alguns semestres houve monografias "maiores que as de Mestrado". A entrega do documento final é realizada em plataforma online há mais de cinco anos e as pesquisas com nota superior a nove são arquivadas em formato digital e disponibilizadas para consulta pela universidade.

No que se refere à bibliografia, utilizada pelas quatro disciplinas da PUCRS sobre metodologia e pesquisa, observa-se, principalmente, o uso de autores, relacionados ao campo da Comunicação nas referências básicas. A área das Ciências Sociais também é contemplada. Destaca-se a repetição de alguns títulos no comparativo dos programas apresentados.

O livro *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação,* organizado por Jorge Duarte e Antônio Barros está presente nas quatro bibliografias básicas em diferentes edições. Ao menos quatro obras diferentes das autoras Marina Marconi e Eva Lakatos também são apresentadas, apesar de não abordarem, especificamente, a questão da investigação no campo.

A obra sobre pesquisa qualitativa com texto, imagem e som de Martin Bauer e George Gaskell tem espaço como bibliografia básica em uma disciplina e, complementar, em outras duas, mas com diferentes edições.

Nas disciplinas de *Monografia: Projeto de Pesquisa* e *Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso* são utilizados dois livros de Antônio Carlos Gil que explicam, de modo mais técnico a produção da pesquisa. Outros pesquisadores da área da Comunicação como Juremir Machado, Maria Immacolata Lopes Vassalo, Raquel Recuero, Sônia Virgínia Moreira e Suely Fragoso também têm obras utilizadas.

A UFRGS contempla uma disciplina obrigatória, voltada para pesquisa, no sexto semestre, que *é Metodologia de Pesquisa em Comunicação*, e o *TCC* obrigatório no oitavo semestre, considerado uma atividade e não UC. Em *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*, a súmula, inserida no PPC (UFRGS, 2017a, p.43), explicita que os conteúdos programáticos são os métodos e técnicas de pesquisa, aplicados ao campo da Comunicação; as técnicas qualitativas e quantitativas e os conteúdos das mídias; o desenvolvimento do projeto de pesquisa individual sobre tema vinculado à Comunicação; e a produção do projeto de pesquisa do *TCC*.

Como pré-requisito para sua realização, o aluno deve ter cursado as duas ofertas de Teorias do Jornalismo. No momento da pesquisa para esta tese, a IES possuía três turmas da UC, que atendia aos alunos dos cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda com foco principal na estruturação do projeto que será realizado no *TCC* (Furtado, 2019).

A coordenação sugere a realização de contato com os possíveis orientadores no sétimo semestre, quando ainda não estão matriculados na monografia e não efetuam atividade vinculada a ela, possibilitando a produção do projeto e começo do encaminhamento da pesquisa logo após o encerramento de *Metodologias* (Furtado, 2019).

Ao longo da UC, os titulares já indicam aos alunos quem são os docentes que pesquisam ou são especialistas nas áreas que pretendem realizar sua investigação. Furtado (2019) esclarece que "acontece também de muitos alunos virem falar com a coordenação" sobre a disciplina e no caso de surgir dúvida sobre quem contatar, ou de não haver pesquisador disponível para orientar por sobrecarga de trabalho, quando a coordenadora indica possíveis nomes.

O *Trabalho de Conclusão de Curso* é a única atividade obrigatória do oitavo semestre. É considerado no PPC como uma "atividade de pesquisa, regulada por Resolução específica" (UFRGS, 2017a, p. 45). Em tópico sobre o *TCC*, o projeto pedagógico descreve que a "preparação para o Trabalho de Conclusão de Curso inicia,

de modo direto, um ano antes de sua realização, através de disciplina obrigatória *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*. O *TCC* do curso de Jornalismo se constitui de uma monografia" (UFRGS, 2017a, p. 25), o que é reafirmado pela coordenadora (Furtado, 2019). Sobre a monografia, o documento a conceitua como "o tratamento escrito e aprofundado acerca de um só assunto, de maneira descritiva e analítica, caracterizada pela reflexão" e esclarece que deve tratar de tema que "esteja circunscrito ao campo de estudos do Jornalismo ou às suas relações com a Comunicação ou as Ciências Sociais e Humanas" (UFRGS, 2017a, p. 25).

Quanto a este item da resolução, Meditsch (2020) alerta que a IES resistiu a DCN de 2013 e mantém a possibilidade de realização de monografia fora do campo do Jornalismo, em Comunicação, enquanto a normativa do MEC é clara em seu artigo 11 (DCN, 2013), "o *TCC* pode se constituir em um trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas relacionados à atividade jornalística". Como motivação para o desrespeito à norma, Meditsch (2020) coloca a resistência do departamento de comunicação da universidade.

De acordo com a Resolução que define as diretrizes e normas do *TCC* da COMGRAD/JOR, não são admitidos trabalhos considerados práticos, como documentários, grandes reportagens ou traduções (UFRGS, 2020a).

A apresentação final da monografia deve ter entre 50 e 90 páginas da introdução à conclusão, excluindo-se demais itens, sendo necessária a entrega de três cópias para a secretaria da FABICO a serem encaminhadas para o professor orientador e dois arguentes que participam da banca. Necessariamente, o aluno deverá realizar alterações solicitadas pela banca em prazo definido semestralmente em calendário, sendo todas monografias disponibilizadas para consulta pública após a entrega final.

A UFRGS realiza a avaliação dos alunos por sistema de conceitos, onde A é considerado Ótimo, B equivale a Bom, C é definido como regular e D como insatisfatório. Também há o código FF ou Falta de Frequência, destinado aos alunos que não compareceram há mais de 25% da carga horária, prevista na disciplina. São

aprovados os alunos com conceitos entre A e C. No caso do *TCC*, de acordo com o artigo número nove da Resolução (UFRGS, 2020a), a frequência do aluno é registrada nos encontros, definidos com o orientador e poderá ser reprovado na atividade caso não compareça. O cancelamento da disciplina pode ser realizado no início do semestre, mas não poderá ocorrer solicitação de adiamento da entrega.

A instituição não explicita a bibliografia, utilizada em cada atividade acadêmica em seu PPC, o que impossibilita a análise das obras referenciadas aos alunos.

A análise das atividades, voltadas para metodologia e produção de trabalho científico, mostra as diferenças nas objetivações das licenciaturas em Ciências da Comunicação e os bacharelados em Jornalismo.

Nas disciplinas consideradas preparatórias para a investigação, a UFP opta por inserir questões, relacionadas à área em UCs (*Gramática I* e *VI*), voltadas também à escrita de textos midiáticos; a UAlg oferta uma disciplina com foco em metodologia, de modo mais técnico; a PUCRS construiu uma trajeto com três atividades, o que se entende ser o mais interessante na formação do pesquisador em Comunicação; e a UFRGS atende a este objetivo com uma disciplina obrigatória também aplicada ao campo e outras 12 optativas que fazem parte do plano curricular de outros bacharelados não relacionados à área. As bibliografias apresentadas, exceto da UFRGS, apontam também para esta análise.

A produção da pesquisa científica recebe diferentes ênfases e tem diferentes formatos. Enquanto na UAlg adota-se um professor para a disciplina, que, de alguma forma será o orientador de todos alunos, nas demais universidades, as coordenações realizam reuniões iniciais com os matriculados e os estudantes seguem com o atendimento de seu orientador, individualmente, de acordo com o calendário acadêmico de cada IES.

As diferenças estruturais das monografias e artigo também se mostram claras. UFP, PUCRS e UFRGS adotam um modelo de trabalho que contenha: capa, resumo,

índices, introdução, capítulos, conclusão, bibliografia e anexos de acordo com as normas adotadas pela instituição. No caso da UAlg, se apresentados para publicações científicas, os artigos podem ser ajustados aos padrões, exigidos por seus organizadores, desde que sejam inseridos os elementos básicos como título, resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia.

Outra observação é referente aos procedimentos e prazos de entrega dos trabalhos. Iniciando por Portugal, a realidade da UFP mostra que muitos alunos pedem adiamento da apresentação, já que o *Projeto de Graduação* "não tem exame. Então acabam por aproveitar a época de julho para fazer os exames e protelam o Projeto de Graduação, que devem entregar até 31 de julho… normalmente lhes é concedido um adiamento até 31 de outubro" (Tuna 2019).

No caso do UAlg, há a particularidade do encaminhamento para publicação científica, o que, muitas vezes, influencia na data da entrega. O aluno entrevistado da IES realizou o trabalho até o mês de maio, quando poderia fazê-lo até julho, pois o encaminhou para revista especializada que determinava tal prazo (DI1UAlg, 2019). As IES do Brasil não permitem adiamento, o que exige que os alunos cumpram os prazos, estabelecidos pelas universidades, adequando-se aos períodos de entrega e banca, pois, no caso de não cumprimento, são reprovados e terão de fazer nova matrícula.

A divulgação das investigações, realizadas em licenciaturas e bacharelados, é restrita, como consequências das regulamentações das universidades a respeito da publicação de trabalhos em arquivos digitais e bibliotecas.

A UFRGS é a única IES que permite a todos estudantes aprovados disponibilizarem o *TCC* no repositório digital (Furtado, 2019). No caso da PUCRS, somente trabalhos que obtiveram nota acima de nove, ou seja, considerados muito bons, são armazenados em biblioteca (Cassol, 2019).

O *Projeto de Graduação* da UFP não é arquivado em nenhum meio, sendo apenas de acesso dos professores orientadores e arguentes (Tuna, 2019). A UAlg

incentiva os estudantes a publicarem seus trabalhos e o docente da disciplina credita valores, a nota no caso de aceite da pesquisa em alguma publicação, mas não oferta lugar específico para disponibilização via universidade (Silva, 2019).

Conclui-se, a propósito do espaço da pesquisa nas grades curriculares, que ele existe, mas de maneira reduzida e nem sempre focado na investigação em Comunicação especificamente. De um universo que varia entre 28 e 63 disciplinas que compõem seus currículos, constata-se entre uma e no máximo três UCs obrigatórias podem preparar o estudante para a produção científica, para além do trabalho final de curso. Esta objetivação pode, também, estar presente em outras disciplinas da formação das licenciaturas e bacharelados, mas para tanto é preciso que os docentes, que possuem diversas temáticas a serem abordadas e nem sempre conseguem abrangê-las, incluam este conhecimento em seus conteúdos (Porto Jr, 2016).

Além de deixar frágil a formação do pesquisador, esta lacuna afeta a possibilidade de tornar a Comunicação "um campo de estudo que, progressivamente, se autonomiza dentro da grande área de conhecimento que são as Ciências Sociais e Humanas" (Lopes, 2001, p. 13), tendo como objetos os fenômenos comunicacionais da sociedade atual. Para sua legitimação, é preciso:

> (…) o avanço da prática da pesquisa, que é essencialmente uma prática metodológica. A preocupação com a teoria (que é um dos níveis de qualquer discurso científico) na pesquisa tem relegado para segundo plano as questões de metodologia, tanto em termos de seu estudo (Metodologia enquanto disciplina) como em termos de aplicação (Metodologia enquanto prática).

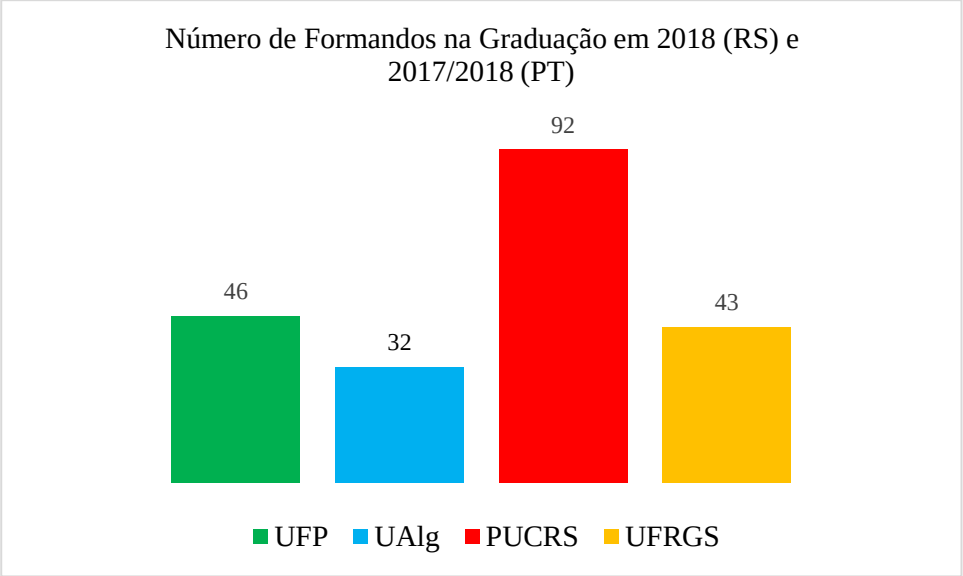
Assim, aponta-se a necessidade de ampliação da formação no campo metodológico nos cursos, baseada em trabalhos de investigação de pesquisadores próprios da área, com uma perspectiva interdisciplinar e métodos, focados nos objetos de estudo da Comunicação e Jornalismo.

4.3 Dados sobre Número de Formandos e a Produção da Pesquisa

Apresentada a análise dos planos curriculares e como ocorre a preparação e os trabalhos científicos nas universidades, neste subcapítulo pretende-se apontar os dados quantitativos sobre a produção de monografias durante o período de realização desta investigação nas graduações das quatro IES estudadas.

As universidades brasileiras, por formatarem os cursos em semestres, permitem ao aluno a finalização da graduação em dois momentos do ano, em julho e dezembro, que são denominados, de acordo com o período da pesquisa desta tese, como 2018/1 e 2018/2. No caso de Portugal, há o ano letivo, encerrado em julho, em que a pesquisa sobre número de formandos, especificamente, ocorreu no ano 2017/2018 na UFP e UAlg. Apresenta-se o número de finalistas nas IES no Gráfico VIII.

Gráfico VIII: Número de Formandos na Graduação em 2018 (RS) e 2017/2018 (PT)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas IES junto aos coordenadores e secretarias.

As informações referentes ao número de formandos foram obtidas por email através de documento, disponibilizado pela coordenação da UFP com a listagem dos *Projetos de Graduação*, apresentados no final do ano letivo; junto ao diretor do curso de Ciências da Comunicação da UAlg no ano de 2017/2018, professor Dr. Francisco Gil; com a professora coordenadora de TCCs do curso de Jornalismo da PUCRS; e com a

coordenação da graduação de Jornalismo e secretaria da UFRGS. Do total apresentado, a PUCRS teve 36 concluintes em 2018/1 e 56 em 2018/2. A UFRGS informou que 21 alunos finalizaram o curso em 2018/1 e outros 22 em 2018/2.

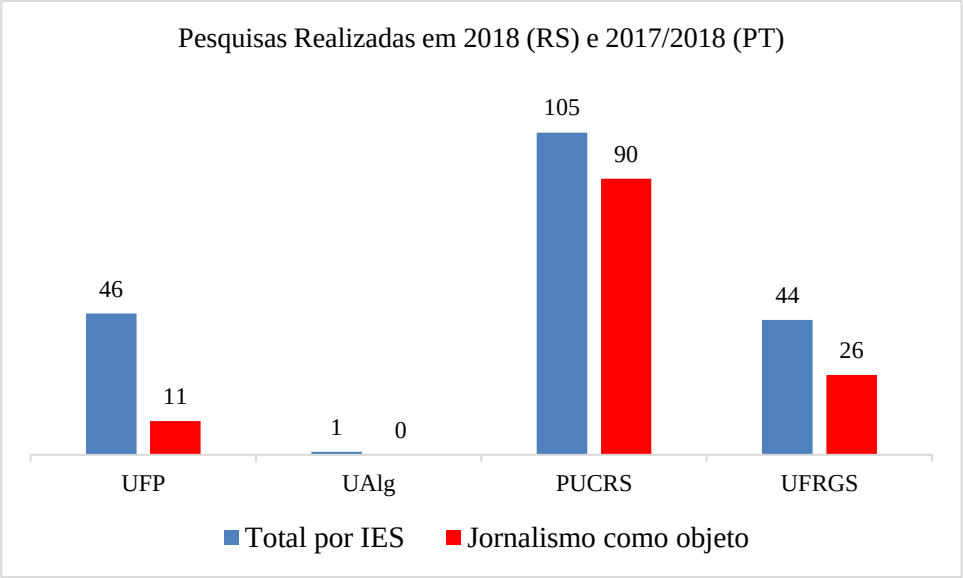
Observa-se que, necessariamente, o número de finalistas não reflete o número de monografias defendidas nos períodos letivos. A coordenadora da UFP explica que, no caso dos matriculados, "a maioria já está no último semestre, agora, há casos em que eles não fazem algumas disciplinas e que apresentam o projeto e depois acabam estas disciplinas" (Tuna, 2019).

No caso da PUCRS, por exemplo, foram apresentadas 105 monografias em 2018, mas houve apenas 92 formandos, o que significa que, alguns dos estudantes podem ter realizado a produção antes do encerramento das demais atividades. Cassol (2019) explicita que "nem todos eles são formandos. Depende da organização acadêmica que ele (o aluno) fez. O roteiro normal é que a monografia é no 8º semestre. Mas ele (o aluno), dependendo, pode fazer diferente. Essas disciplinas não são pré-requisitos, então ele pode fazer antes".

A UFRGS (2018a; 2018b) aponta para 44 *TCC*s, apresentados em 2018 de acordo com divulgação em seu site, com acesso público, mas somente 43 formandos. O mesmo não pode ser observado na UAlg, onde por tratar-se de artigo com formatação diferenciada e não ser obrigatório, normalmente há a conclusão do curso pelos matriculados na disciplina de *Trabalho de Projeto*. A IES teve apenas uma pesquisa realizada no seu total de alunos formandos, todos demais optaram por *Estágio* (Silva, 2019).

O Gráfico IX mostra os números de pesquisas, realizadas nas instituições, e identifica quantas foram relacionadas ao campo do Jornalismo especificamente.

Gráfico IX: Pesquisas realizadas em 2018 (RS) e 2017/2018 (PT)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas IES junto ao site da UFRGS, coordenadores e secretarias.

O gráfico mostra que 11 dos 46 formandos da UFP, 24%, apresentaram pesquisas, relacionadas ao Jornalismo. Os cursos analisados em Portugal têm como foco as Ciências da Comunicação e não o Jornalismo especificamente, o que possibilita que o aluno também realize a investigação nas áreas de Marketing, Publicidade ou Relações Públicas.

Os trabalhos, produzidos na UAlg, nos últimos anos três anos, estão ligados ao cinema, apesar de ser possível a pesquisa sobre qualquer temática da área. Bruno (2019) diz que desde que assumiu a disciplina, em 2017: “os alunos resolveram trabalhar na área do cinema. Obviamente eles já tinham tido disciplinas próximas do cinema comigo em anos anteriores, e penso que isso influenciou. Mas ninguém foi obrigado a esse tema”.

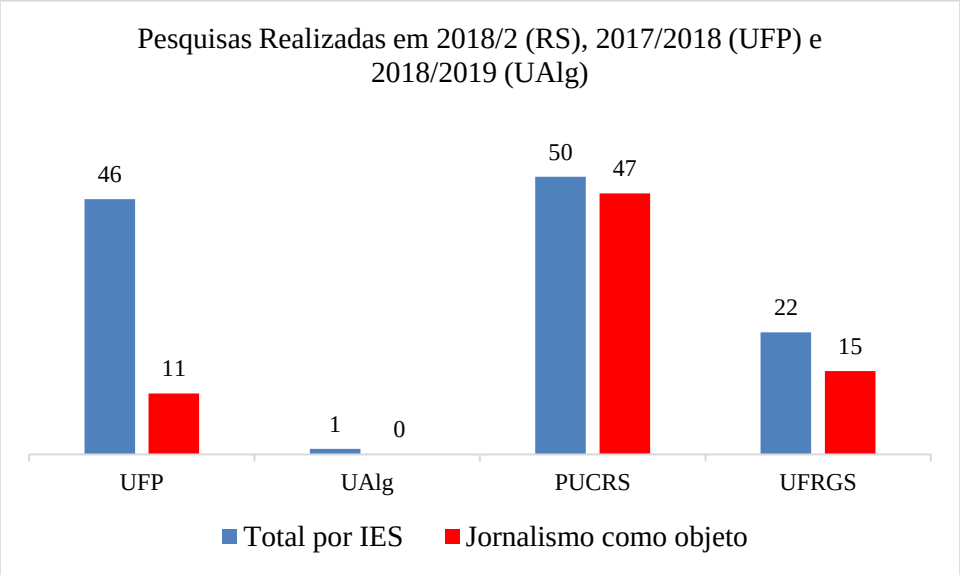
Nos casos brasileiros, a DCN de 2013 prevê a realização do projeto ou *TCC*, obrigatoriamente, em “trabalho prático de cunho jornalístico ou de reflexão teórica sobre temas, relacionados à atividade jornalística”, mas ainda é possível perceber a realização em outras áreas, principalmente das Ciências Sociais, como abordado no

próximo tópico da tese. O total de investigações, apresentadas nas quatro universidades, soma 196 pesquisas para 213 formandos, sendo 127, ou 65%, na área de Jornalismo.

Verificada a produção da pesquisa, apresentada no ano de 2018, faz-se necessária a mesma abordagem sobre o período específico de realização da pesquisa proposta na tese, agora tendo como base o momento dos inquéritos e entrevistas.

No ano 2017/2018 da UFP, 2018/2019 da UAlg e segundo semestre de 2018 nas universidades do Rio Grande do Sul, foram entregues 119 trabalhos, 73 em Jornalismo, como mostra o Gráfico X.

Gráfico X: Pesquisas realizadas em 2018/2 (RS), 2017/2018 (UFP) e 2018/2019 (UAlg)

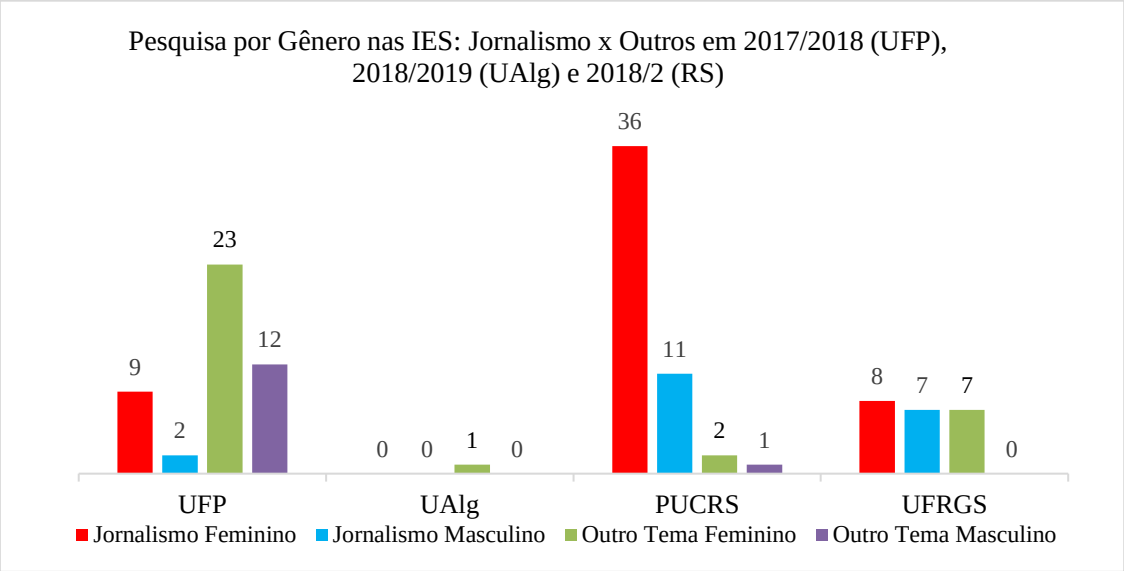


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas IES junto ao site da UFRGS, coordenadores e secretarias.

A PUCRS possui a maior produção de monografias, com 42% do total das quatro IES. A UFRGS é responsável por 18% da produção científica, seguida de 38% da UFP. Sobre a escolha do Jornalismo, observa-se que 25% dos alunos portugueses realizam o projeto neste campo de estudo das Ciências da Comunicação, enquanto, no Brasil, o número chega a 86% pelas definições da DCN.

Uma outra perspectiva sobre esses dados pode ser realizada a partir do gênero dos estudantes que produziram projetos e *TCC*s no período. Para além da escolha da área de produção da investigação, observa-se no Gráfico XI a predominância de mulheres como finalistas nas IES.

Gráfico XI: Pesquisa por Gênero nas IES: Jornalismo x Outros em 2017/2018 (UFP), 2018/2019 (UAlg) e 2018/2 (RS)



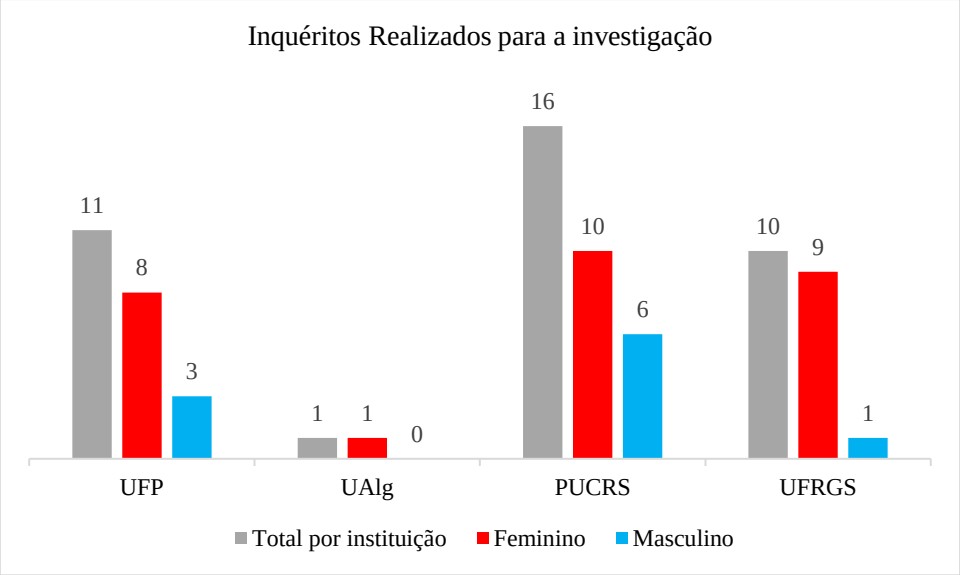
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas IES, junto ao site da UFRGS, coordenadores e secretarias.

Entre os estudantes que realizaram suas pesquisas, observa-se que também há uma diferença relevante no número de mulheres e homens que finalizam seus projetos. O universo das quatro instituições aponta para 72% de alunas do feminino contra 28% de estudantes do sexo masculino.

Há uma semelhança desta realidade que pode ser verificada, se analisados os dados por país no que se refere à desigualdade dos gêneros. Em Portugal, há 70% de mulheres e 30% de homens. No Brasil há 73% de mulheres e 27% de homens. Se analisados, especificamente, os dados referentes às investigações, realizadas em Jornalismo, o gênero feminino representa 81% em Portugal e 70% no Brasil.

Dentro do universo apresentado, como abordado na metodologia, foram realizados 11 inquéritos, pessoalmente, com alunos na UFP e um na UAlg, além do encaminhamento via Google Docs de onde houve retorno de 16 inquéritos de alunos da PUCRS e outros dez da UFRGS. O Gráfico XII apresenta os dados sobre as instituições e os gêneros dos inqueridos.

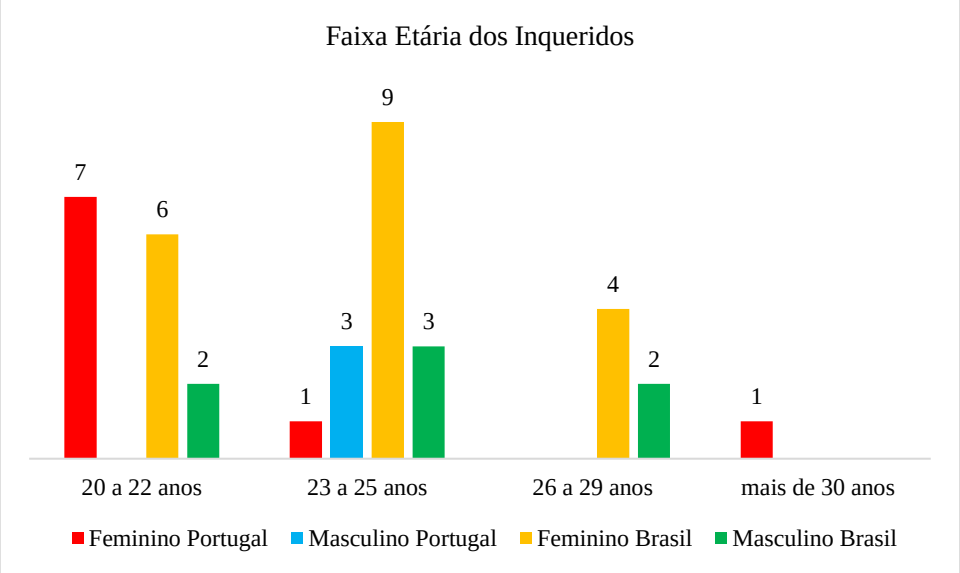
Gráfico XII: Inquéritos realizados para a investigação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos inquéritos realizados.

A faixa etária também foi observada. As respostas dos inquéritos permitem concluir que as mulheres finalizam a graduação de modo mais precoce em Portugal do que no Brasil. As portuguesas graduam-se, a maioria equivalente a 77%, na faixa etária entre os 20 a 22 anos, enquanto 68% das brasileiras têm mais de 23 anos. Quanto aos homens, na UFP, todos estavam na faixa entre 23 e 25 anos. Nas IES do RS, o gênero masculino se divide nas três faixas que vão dos 20 aos 29 anos, como aponta o Gráfico XIII.

Gráfico XIII: Faixa Etária dos Inqueridos

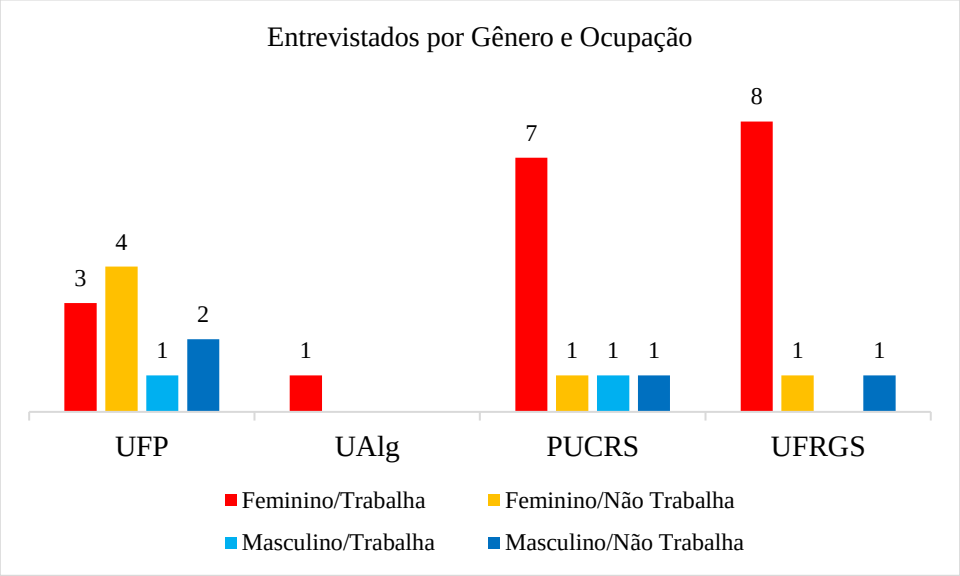


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos inquéritos realizados.

Por fim, apresentam-se os dados das entrevistas, realizadas com os alunos nas IES. Foram 31 discentes ouvidos, sendo 26 do gênero feminino e cinco do gênero masculino. Entre as informações solicitadas, no início das perguntas subjetivas, questionou-se os estudantes, se estavam ou não inseridos no mercado de trabalho, por ser esta uma variante importante no fator tempo para a realização do *projeto/TCC*.

O Gráfico XIV traz o resumo das informações de Gênero e Ocupação, no qual se observa que entre as alunas brasileiras, 88% já trabalhava durante a graduação. Esta é uma realidade que pode ser considerada diferenciada entre os países, se analisado este universo de inqueridos e entrevistados, já que dos 12 discentes inqueridos de Portugal, sete não trabalhavam ao realizar a monografia, dois realizavam atividades nos finais de semana e três tinham emprego diário. No Brasil, somente cinco dos 20 entrevistados não possuíam emprego e os demais 15 eram funcionários de empresas, onde cumpriam até oito horas diárias.

Gráfico XIV: Entrevistados por Gênero e Ocupação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas entrevistas realizadas.

Apesar de serem dados quantitativos, são representativos do universo estudado. Na metodologia abordou-se que sua utilização possibilitava a descrição e verificação das relações entre as variáveis. Por meio destas informações, obtidas por documentos, entrevistas e inquéritos, torna-se visível a realidade educacional e socioeconômica dos estudantes investigados.

Dentro do universo pesquisado, os dados também permitem a generalização de situações semelhantes, entre elas a notória maioria de mulheres nos cursos de Ciências da Comunicação e Jornalismo. Outros fatores observados são a idade mais avançada dos estudantes brasileiros no momento de finalização do curso e sua inserção no mercado de trabalho durante a graduação.

Os tópicos anteriores apresentaram o espaço da pesquisa nas matrizes curriculares, atualmente implementadas, o cenário atual das investigações, através do levantamento quantitativo das monografias, similaridades e diferenciações no que se

refere às normativas curriculares e práticas de pesquisa entre os dois países e os dados que apontam o perfil dos participantes da investigação.

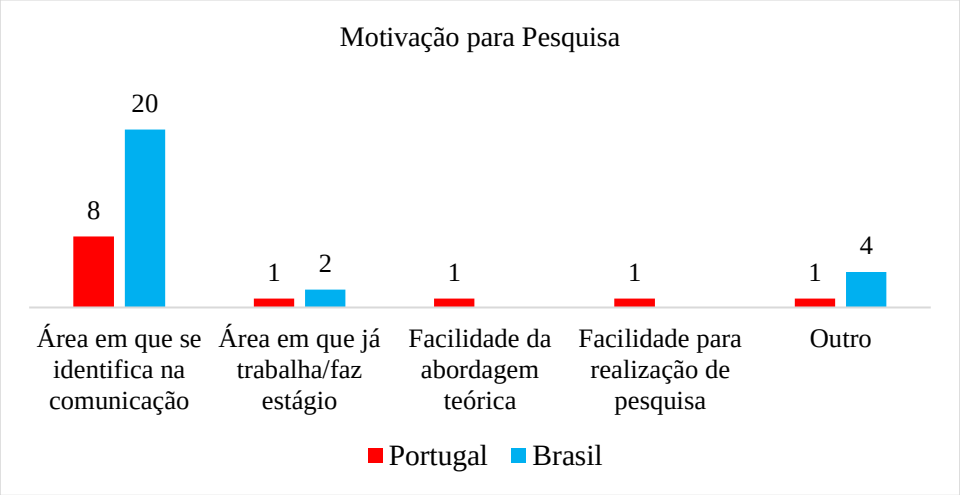
A partir do próximo subcapítulo, busca-se classificar, através de inventariação, as temáticas e categorizações metodológicas, utilizadas pelos alunos e aprofundar questões pertinentes à produção científica especificamente.

4.4 Inventariação Temática

O levantamento das temáticas, pesquisadas nos trabalhos científicos das universidades, tem como base a documentação, disponibilizada pelas IES, os inquéritos, realizados com os alunos, e entrevistas com discentes e docentes. Além dos cronogramas de bancas, obtidos por email pela PUCRS e encontrado no site da UFRGS, foi utilizado documento, encaminhado pela coordenação da UFP via email com a listagem de temáticas e gênero dos alunos que estiveram em júri em 2017/2018, os dados indicados pelo professor da disciplina de *Trabalho de Projeto* da UAlg e informações expressas nos inquéritos e entrevistas em todas as instituições analisadas.

Inicialmente, é observada, através de dados quantitativos, a motivação para a escolha do objeto de pesquisa pelos estudantes. Analisados os inquéritos, realizados nas IES, a partir de questão objetiva, na qual o aluno poderia escolher entre as opções “área em que se identifica na comunicação”, “área em que já trabalha/faz estágio”, “facilidade da abordagem teórica”, “facilidade para a realização da pesquisa” ou “outro”, obteve-se o cenário, apresentado no Gráfico XV, que considera as respostas, obtidas em Portugal e Brasil. Ressalta-se que foi solicitado ao inquerido que considerasse a alternativa mais adequada à sua situação e, no caso de responder “outro”, explicita-se do que se tratava.

Gráfico XV: Motivação para a Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Um total de 28 dos 38 alunos inqueridos respondeu que buscou a área que se identificavam para a realização do trabalho final de curso, uma realidade da maioria em Portugal e Brasil, 66% e 76% respectivamente. As demais opções que indicavam motivações não detiveram grande representatividade, somando quatro respostas. Os cinco alunos, que optaram por "Outro", justificaram a realização das investigações com diferentes colocações. O inquerido de Portugal respondeu que era por "interesse pessoal", enquanto os brasileiros definiram suas motivações como "área de ativismo fora da Comunicação" que articulou com o Jornalismo, "área prévia de pesquisa em iniciação cientifica", "interesse pelo tema e falta de trabalhos sobre a rádio (ineditismo)" e "interesse pela vida de Diana", referindo-se à princesa Diana do Reino Unido, morta em acidente automobilístico em 1997.

Os docentes orientadores entrevistados na UFP consideram que existe uma motivação em dedicar-se, no momento final do curso, ao tema de seu interesse. A escolha parte do "gosto pela temática" (DO1UFP, 2019). O DO2UFP (2019) considera também que "há um grande interesse sobre aquilo que é o futuro".

No caso da UAlg, o professor da disciplina reconhece que a sua especialidade também acaba por influenciar na escolha das temáticas, apesar de "deixar muito claro aos alunos" que podem escolher qualquer área, pois seu principal trabalho é orientar os artigos para o rigor científico necessário (Silva, 2019).

A percepção dos professores brasileiros vai ao encontro ao exposto pelos docentes portugueses. Na PUCRS, o DO1PUCRS (2019) considera que a opção de "algo mais da prática deles, se torna mais fácil, talvez, como um atalho para resolver logo o problema", mas percebe que os alunos têm a tendência de "aplicar na área que se conecta com a do professor orientador. Muitas vezes, eles procuram um tema que se encaixe com a especialidade daquele professor".

A possibilidade de desenvolver algo no campo que gostariam de trabalhar no mercado também é citada por DO2PUCRS (2019) e DO2UFRGS (2019). Seguir o que apreciam na pesquisa é uma tendência para a DO1UFRGS (2019), que aconselha os alunos a experimentar e buscar algo que seja prazeroso, já que no caso da IES, o aluno permanece envolvido com seu objeto de estudo por pelo menos um ano, a exemplo da PUCRS. Uma motivação que pode ser justificada também pelas energias intelectuais e cognitivas que precisam ser disponibilizadas, além do investimento de tempo, dedicação e concentração (Lopes, 2010).

Concorda-se que "é da subjetividade do pesquisador que decorre a atividade de pesquisa: é a partir de algo que o perturba, incomoda ou atiça sua curiosidade que se desenvolvem os temas e problemáticas de pesquisa" (Martino & Marques, 2018, p.221).

Com o objetivo de compreender quais as temáticas são consideradas mais interessantes pelos alunos e verificar quais áreas e meios recebem maior atenção na pesquisa, realiza-se a inventariação temática.

No Gráfico X, referido no subcapítulo anterior, observou-se que, durante o período, proposto na pesquisa, foram entregues 119 trabalhos, sendo 73 em Jornalismo. Também já foi verificada a incidência desta opção por Jornalismo ou outro tema por

gênero e IES no Gráfico XI. A partir destes dados e com base nos documentos, disponibilizados pelas universidades, apresentam-se outras questões sobre a inventariação.

Como resultado da regulamentação das IES, no que se refere ao limitado acesso às monografias em arquivos digitais e bibliotecas, elegeu-se um processo de categorização das pesquisas a partir dos títulos dos trabalhos. Em artigo publicado sobre parte da investigação apresentada nesta tese, a respeito da temática de *projeto/TCC* e com referência ao ano de 2018, a pesquisadora já havia se utilizado desta metodologia pela falta de acesso a todas as pesquisas e palavras-chaves (Weber, 2019).

A opção por uma análise a partir de uma categorização, baseada em camadas de filtros e reagrupamento, possibilita uma organização do material, considerada mais adequada para a proposta apresentada (Strelow, 2011). Entende-se que a categorização é uma forma de classificação de elementos que constituem um grupo (Bardin, 1977), na qual, verificadas as semelhanças e diferenças, pode-se reagrupar os elementos em conjuntos, partindo de critérios, previamente definidos (Weber, 2019).

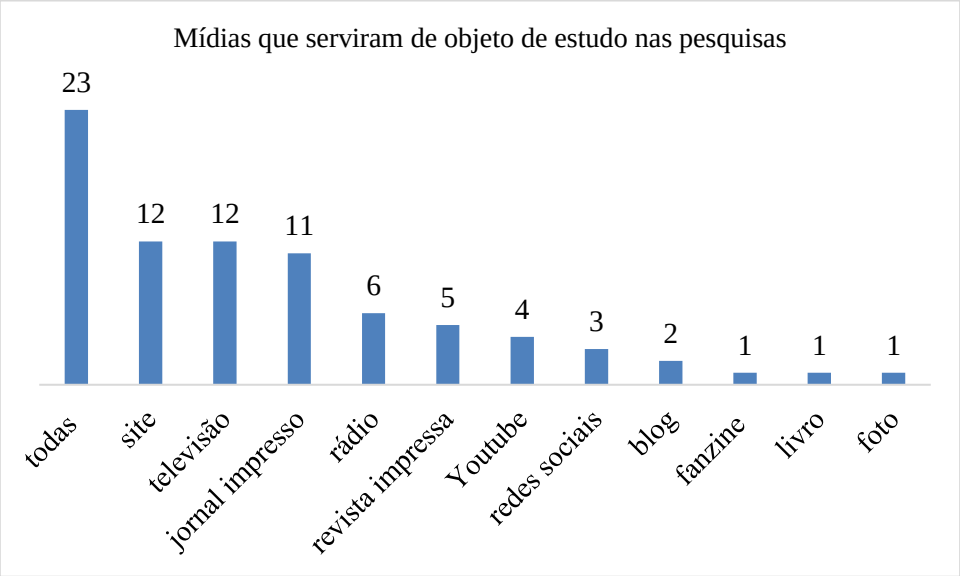
Para fins de tese, busca-se apresentar uma inventariação do que foi investigado num determinado período e em locais específicos, o ano letivo 2017/2018 da UFP, 2018/2019 da UAlg e o semestre 2018/2 de PUCRS e UFRGS, de modo a possibilitar o conhecimento destas realidades. Trata-se de uma pesquisa descritiva, que se utiliza de dados quantitativos e qualitativos, na qual a categorização serve para registrar, classificar e analisar os dados, obtidos em títulos e temas das pesquisas realizadas nas IES. Os novos elementos ao conhecimento científico poderão, ao ser ampliada a investigação em outros estudos, permitir generalizações sobre o objeto (Sousa, 2006a, p. 616; Weber, 2019, p. 358).

Após o que pode ser considerado como a primeira camada de filtro, no qual detectou-se quais investigações tratavam do campo do “Jornalismo” ou “Outros”, busca-se compreender quais são as mídias, escolhidas para as investigações, entendendo-se por mídias, nomeadamente, jornais, revistas, emissoras de rádio e

televisão, sites, blogs, fanzines, redes sociais, livros e fotos ou a complexidade de todos estes meios. Apesar de alguns destes não serem considerados como parte específica da Comunicação Social, optou-se pela sua inserção a título de quantificação pelo fato dos trabalhos terem como foco o Jornalismo.

Este segundo filtro é representado no Gráfico XVI. Para a realização desta análise, por não ser possível a pesquisadora conhecer o universo de objetos de estudo apresentados, como programas específicos de televisão e rádio, sites ou casos analisados nas monografias, foi realizada pesquisa exploratória dos mesmos na internet para identificá-los, tendo em vista que, sem esta, não seria possível realizar uma categorização.

Gráfico XVI: Mídias que serviram de objeto de estudo nas pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas IES junto ao site da UFRGS, coordenadores e secretarias.

À exceção de trabalhos que optaram por uma abordagem ampla denominada aqui como “todas” as mídias, os demais podem se dedicar a mais de uma categorização, como, por exemplo, no caso de investigações nas quais blogs e sites são analisados simultaneamente pelos discentes. Ao se deter nos números, observa-se que há uma preferência pela abordagem de uma temática sem articulação com uma mídia específica

em 23 dos 73 títulos, 31% da produção, sendo que cinco das onze pesquisas de Portugal se enquadram nesta opção.

Seguem-se investigações, realizadas em sites e televisão, com 16% cada, e jornal impresso com 15%. Nos demais casos, o percentual é inferior a 10%, sendo citados, ainda, pela ordem de interesse, rádio, revista impressa, Youtube, redes sociais, blogs e com apenas uma pesquisa cada, fanzine, livro e foto.

Verificando-se especificamente o caso de Portugal, a exceção de "todas" as mídias, há duplicidade em jornal impresso e televisão. Os sites são objetos de estudo em 11 monografias no Brasil, dez em televisão, nove em jornal impresso, seis em rádio e cinco em revista impressa.

Não é possível traçar semelhanças e diferenças, representativas em uma análise, quanto às escolhas, realizadas por gênero, por não haver uma predominância em um ou outro no que se refere aos meios.

Uma outra perspectiva, apresentada na terceira camada de análise, está relacionada com a área da pesquisa: "História dos Meios", "Fotojornalismo", "Radiojornalismo", "Telejornalismo", "Deontologia Jornalística", "Assessoria de Imprensa" e áreas de incidência do Jornalismo "Generalista" e "Especializado".

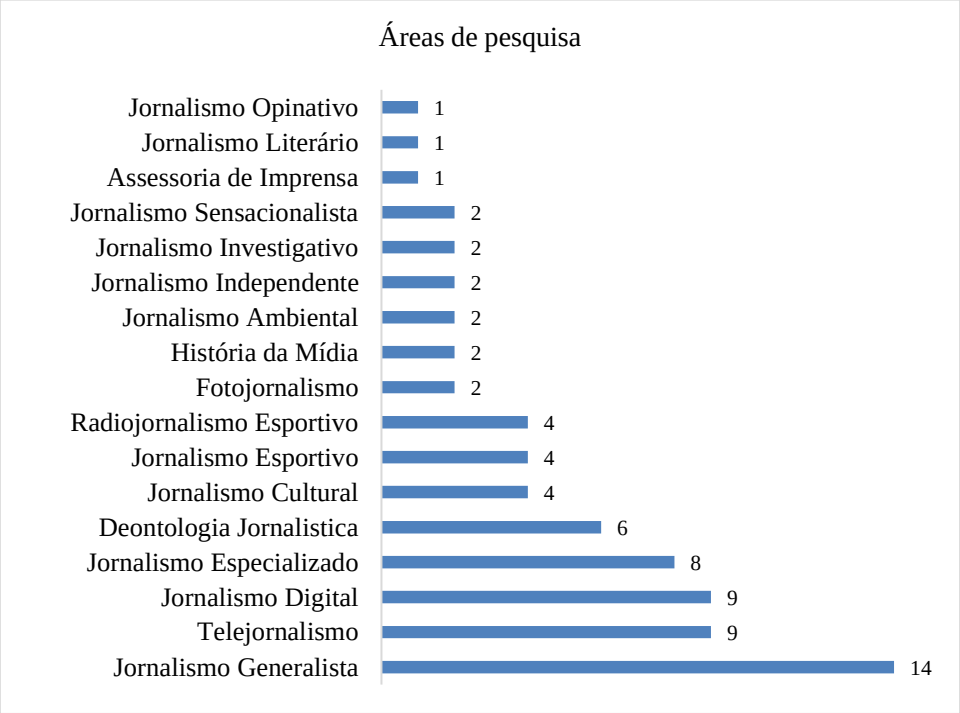
Entre as categorizações, utilizadas no Jornalismo Generalista, encontram-se as análises, aplicadas ao cotidiano da produção jornalística e de cunho factual. Como Jornalismo Especializado conceitua-se as pesquisas em áreas temáticas específicas de conhecimento jornalístico e publicadas em mídias especializadas.

Aborda-se também o Jornalismo Esportivo, relacionado aos esportes em geral; Digital, compreendido como o que trata de questões de tecnologia, redes sociais e plataformas na internet; Sensacionalista, considerado aquele que "extrapola o real, que superdimensiona o fato" (Angrimani Sobrinho, 1995, p.16), buscando o envolvimento emocional do público; Opinativo representado por editoriais, blogs e crônicas nos meios; Literário, ligado ao universo dos livros; Cultural focado na arte em geral;

Ambiental vinculado às questões do meio ambiente; e Independente realizado por grupos de cidadãos não vinculados às empresas de comunicação, que atuam para publicizar fatos, ligados às suas causas ou ações próprias na internet.

Assessoria de Imprensa, assumida como função jornalística no Brasil e com conteúdo inserido na formação do bacharelado, também aparece discriminada no Gráfico XVII sobre as áreas da pesquisa.

Gráfico XVII: Áreas de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nas IES junto ao site da UFRGS, coordenadores e secretarias.

As pesquisas, relacionadas à análise da prática diária do Jornalismo, têm maior incidência, somando 20% das produções. Em uma observação geral sobre os estudos, Telejornalismo, Jornalismo Digital, Jornalismo Especializado e Deontologia Jornalística são os campos de maior interesse.

É importante destacar que, se analisado individualmente, Portugal possui três investigações em Deontologia, o que representa quase 30% da totalidade. Outros 30%

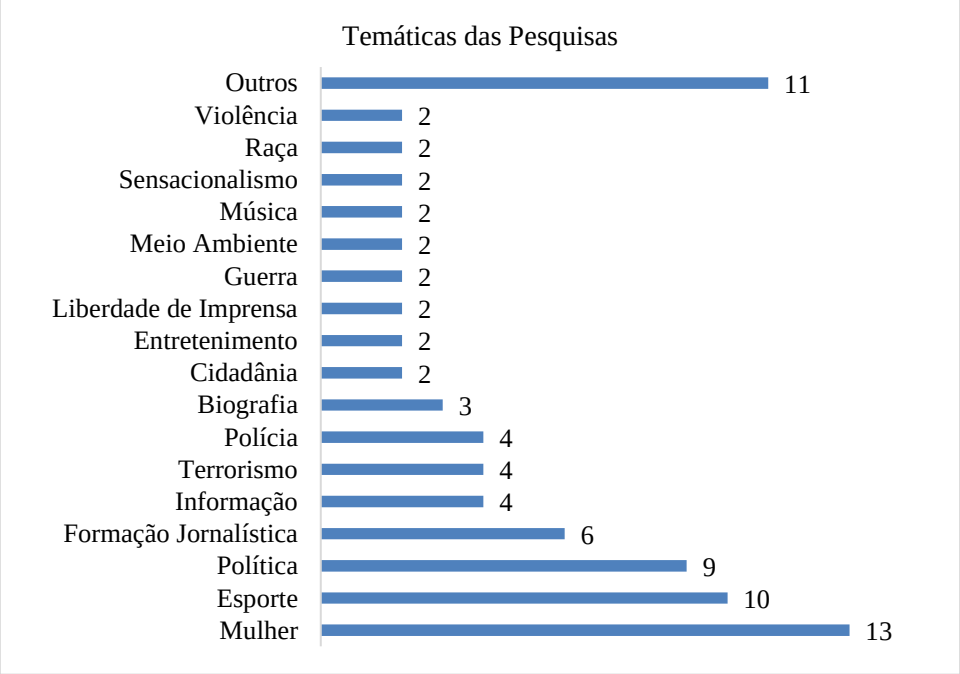
referem-se às análises do Jornalismo factual (3), sendo as demais produções, voltadas para o Digital (2), Sensacionalista (1), Esportivo (1) e Fotojornalismo (1).

Observados os números do Brasil, verifica-se que também há uma preferência pelo Jornalismo Generalista (12), mas que o Telejornalismo (9) recebe grande atenção ao contrário de Portugal. Juntamente com o Jornalismo Especializado (8) e Digital (7), as áreas somam 58% das pesquisas realizadas em 2018/2 nas IES brasileiras.

Na observação por gênero, é possível verificar que a área de Radiojornalismo Esportivo tem suas quatro pesquisas, realizadas por homens, já o Telejornalismo se mostra uma preferência feminina.

A última camada observada refere-se à temática das pesquisas que pode ser verificada através dos documentos obtidos nas IES. Compreendidas a partir de títulos ou propostas de títulos, apresentados pelos alunos, destacam-se temas como Mulher, Esporte e Política entre os de maior interesse, como mostra o Gráfico XVIII.

Gráfico XVIII: Temáticas das pesquisas



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados nas IES junto ao site da UFRGS, coordenadores e secretarias.

Foram identificadas mais de uma temática a partir do título ou proposta de título, apresentada nos documentos. Um exemplo é o tema Mulheres que também contempla Biografia e Guerra. Ressalta-se o fato de todos os trabalhos sobre Mulheres terem autoria de alunas, 12 do Brasil e uma de Portugal. No caso do Esporte, as produções de oito investigações são de homens e somente duas de mulheres. O tema não se apresenta como de interesse nas IES portuguesas, onde somente um trabalho sobre futebol e liberdade de imprensa foi realizado em 2017/2018.

Quanto à Política, todas investigações foram realizadas no Brasil, sem uma preferência pelo tema por um ou outro gênero. No caso da crítica à Formação Jornalística, o tema é destacado por quatro discentes brasileiros e dois portugueses. As demais temáticas tiveram menos de quatro representações na análise realizadas em projeto/TCC.

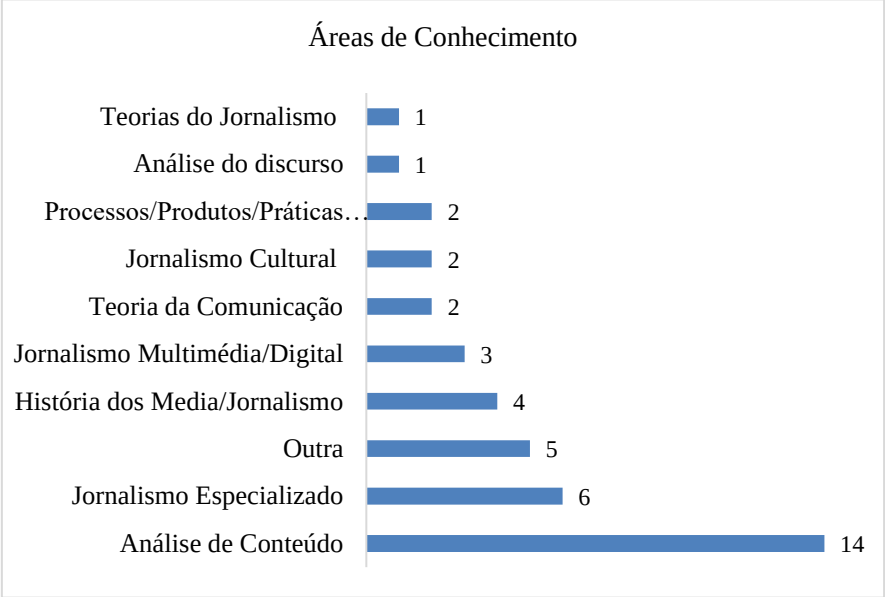
Especifica-se que entre os outros temas, colocados com apenas uma pesquisa, ligados à área do Jornalismo, estão: análise de dados, entrevista, gastronomia, história, gênero, imagem, literatura, marketing, moda, turismo e saúde.

Realizada a análise pelos documentos, obtidos pelas IES, faz-se necessário avaliar os dados dos inquéritos. O questionamento realizado com os 38 discentes das quatro universidades, apresentava uma questão objetiva sobre a área da pesquisa, pergunta número sete, e outra aberta, pergunta número cinco, com livre resposta sobre a sua temática. No caso das áreas, os alunos podiam optar, considerando uma das alternativas, por “Teoria da Comunicação”, “Teorias do Jornalismo”, “História da Comunicação”, “História dos Media/Jornalismo”, “Análise de Conteúdo”, “Análise do Discurso”, “Assessoria de Imprensa”, Jornalismo Cultural”, “Processos/Produtos/Práticas no Jornalismo”, “Jornalismo Multimédia/Digital”, “Jornalismo Especializado”, “Não sabe” e “Outra”. Para as opções “Jornalismo Especializado” e “Outra” foi solicitado que especificassem quais eram.

A escolha por estas áreas de conhecimento partiu da observação da pesquisadora em obras que fizeram parte da revisão bibliográfica nas disciplinas realizadas durante o

período dos seminários do Doutoramento. Apesar de "Análise de Conteúdo" e "Análise do Discurso" também serem considerados como métodos, sua proposta, no inquérito, remete a opções teóricas a exemplo das "Teorias do Jornalismo" ou do que é determinado como "Processos/Produtos/Práticas no Jornalismo". Esclarecida a questão, observam-se os números, obtidos no Gráfico XIX.

Gráfico XIX: Áreas de Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

A "Análise de Conteúdo" somou 36% das respostas, seguida de "Jornalismo Especializado" com 15%. Em "Jornalismo Especializado", somente Jornalismo de Guerra foi aferido, mas observando-se os temas também é possível detectar a abordagem no Jornalismo Sensacionalista e na revista impressa especializada.

Na opção "Outra", foram relacionadas formação acadêmica em Jornalismo; estudos culturais; área não relacionado ao Jornalismo, na investigação sobre cinema; e análise documental, considerada como método nesta investigação.

Não foi identificada nenhuma pesquisa nas áreas de "História da Comunicação" ou "Assessoria de Imprensa" entre os inqueridos. Relacionado com a observação feita a partir de documentos, cedidos pelas IES e apresentada no Gráfico XVII, o resultado

mostra, novamente, que a análise da produção diária dos meios, através da investigação de eventos contemporâneos e dos processos e produtos do Jornalismo são merecedoras de grande interesse por parte dos alunos. Não há uma representativa diferença entre as áreas apontadas pelos discentes de ambos países.

Em relação à temática, foram obtidas 42 diferentes respostas na pergunta aberta, porém, 15 destas dizem respeito às áreas específicas de conhecimento, abordadas nos trabalhos e, outras cinco, as mídias pesquisadas. Alguns exemplos de áreas citadas nas explicações são: Fotojornalismo, Jornalismo Sensacionalista, Jornalismo Especializado, Jornalismo Digital e Jornalismo Literário. No caso de respostas que incluem mídias, encontram-se o Rádio, Redes Sociais, Rádios Online, Televisão e Fanzines.

Compreende-se que, ao ser abordada a temática, é preciso foco no objeto de estudo e a perspectiva que se pretende trabalhar. No caso da monografia principalmente, analisa-se "um tema específico, com rigor, clareza e foco" (Barros & Junqueira, 2005, p. 41). É necessária a identificação deste tema (Eco, 1995, p.5) e este não pode ser confundido com áreas de conhecimento do campo jornalístico ou com as mídias. O tema é um conjunto de elementos que englobam os assuntos que interessam ao aluno, é representativo para a realização de uma pesquisa, diz respeito a uma especialidade e está disponível para investigação. Há uma série de escolhas a realizar, desde os conhecimentos adquiridos de maneira prática e teórica ao longo da graduação, para além das pessoais.

Tendo como base esta orientação, no que se refere à temática, analisando os inquéritos, considera-se que há uma dificuldade de compreensão dos discentes sobre quais são realmente suas temáticas de pesquisa. Assim, se observada a inventariação temática, obtida somente nos inquéritos e percebendo a questão que se coloca, encontra-se o cenário, apresentado na Tabela XLVI.

Tabela XLVI: Tema do Projeto ou Trabalho

Tema do Projeto ou Trabalho
Cinema
Cinema documental
Cobertura jornalística
Comunicação pública
Construção da imagem do feminino
Construção de imagem e reputação através do Jornalismo
Consumo musical
Contracultura
Espetacularização da notícia
Fanzines, Jornalismo alternativo e contracultura
Fotojornalismo
Gênero
Jornalismo alternativo
Jornalismo de dados e gráficos
Jornalismo de guerra
Jornalismo digital
Jornalismo e feminismo em revista
Jornalismo especializado
Jornalismo esportivo
Jornalismo esportivo online
Jornalismo gastronômico
Jornalismo literário
Jornalismo opinativo
Jornalismo potenciado pela Web
Jornalismo sensacionalista
Jornalismo, agendamento e construção da memória
Liberdade de imprensa
Mulheres no Jornalismo Desportivo
Narrativas ambientais
Padrões de beleza em revistas feminina
Perfil profissional dos estudantes de graduação de Jornalismo
Rádio
Rádios online de esportes
Redes sociais
Representação do animal na mídia
Televisão
Violência na comunicação

Fonte: Elaborada pela autora com base nos inquéritos realizados.

Observa-se uma repetição de algumas respostas que não foram inseridas mais de uma vez na tabela, como: Liberdade de Expressão, utilizada por três alunos; Gênero com duas citações na pesquisa; e Jornalismo Literário em duas respostas.

Analisadas as considerações dos discentes inqueridos, conclui-se que, de modo geral, não há uma especificação do tema. Em alguns casos, é possível identificar com maior clareza o que será pesquisado, como em "Perfil profissional dos estudantes de graduação de Jornalismo", apesar de não estar focado em uma IES ou período específicos. O mesmo acontece em "Jornalismo, agendamento e construção da memória".

Para encerrar este subcapítulo sobre a inventariação temática, faz-se necessário recorrer a algumas considerações dos professores orientadores sobre as escolhas dos alunos.

O DO1UFP (2019) concorda que a escolha do tema a ser abordado na pesquisa, normalmente, está ligado à área de interesse profissional ou pessoal. Sobre a escolha da temática Mulheres, considera que "há muitas meninas que se interessam particularmente pelo tema das mulheres no Jornalismo. Os homens não se interessam pelo tema dos homens no Jornalismo, mas as mulheres se interessam pelo tema das mulheres do Jornalismo". Relata que já orientou "algumas monografias sobre isso com base em inquéritos nas redações" dos meios de comunicação. E conclui que também já auxiliou na produção de "muita coisa sobre Jornalismo esportivo".

O DO2PUCRS (2919) explica que o interesse pelo esporte, na área do Jornalismo Especializado, na IES aumentou após a inserção de uma UC sobre o tema. E considera que a área "é uma das únicas promissoras" no mercado de trabalho atual no Rio Grande do Sul. "(Sobre) As questões de teorias e história, eles realmente não se interessam. Assessoria de imprensa, que já teve interesse uma época, há uns três ou quatro anos, quando se mostrava como um possível mercado, agora não se desenha mais da mesma forma" (DO2PUCRS, 2019).

A inventariação apresentada mostra que entre os discentes que realizaram pesquisas específicas em Jornalismo, há uma preferência pela análise de assuntos da atualidade, sem o estabelecimento de uma mídia especifica como objeto de estudo, tendo como temáticas, principalmente, as questões, relacionadas às mulheres, ao esporte e à política.

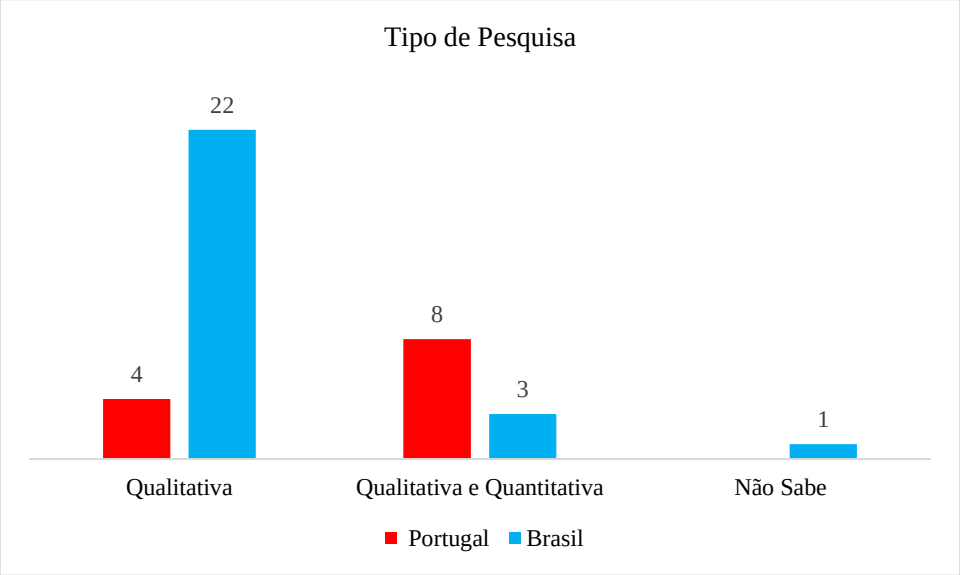
Somadas às áreas que não se enquadram no Jornalismo Generalista, observa-se um total de 50 pesquisas, mas as especialidades são diversas: Telejornalismo e Jornalismo Digital (nove em cada especialidade); sobre revistas impressas, questões de gênero, saúde e gastronomia, especialidade denominada como Jornalismo Especializado (oito no total); Deontologia Jornalística (seis); Jornalismo Cultural e Esportivo e Radiojornalismo Esportivo (quatro em cada); e outros 15 trabalhos nas demais classificações.

Entre as mídias, os sites e a televisão são os que mais recebem a atenção dos alunos, tendo 12 pesquisas para cada. O jornal impresso é abordado em 11 trabalhos ou projetos.

4.5 Tipos de Pesquisa Utilizados

A análise dos tipos de pesquisa utilizados tem como base, essencialmente, os inquéritos respondidos que possibilitavam aos alunos, na questão número nove, optar por “Quantitativa”, “Qualitativa”, “Quantitativa e Qualitativa” ou “Não sabe”. Em nenhum dos questionamentos houve a opção pela pesquisa “Quantitativa”. A maioria, 68,5% no geral, considera a monografia, realizada como “Qualitativa” e 29% como “Quantitativa e Qualitativa”. Em um caso, o aluno disse não saber qual o tipo de pesquisa aplicada, como é observado no Gráfico XX.

Gráfico XX: Tipos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Os dados também permitem observar diferenças entre as opções, realizadas por discentes portugueses e brasileiros. A realização de pesquisas qualitativas e quantitativas é eleita pela maioria dos licenciados em Portugal, 66%. Os demais escolheram as pesquisas qualitativas. No Brasil, 84% usam essencialmente a análise qualitativa nas monografias, num total de 22 dos 26 graduandos inqueridos. Somente três brasileiros contemplam a mescla das pesquisas.

Quanto à resposta "Não sabe", não há como compreender a motivação para a mesma. Analisada a metodologia e temática do autor da resposta, fica evidenciada a necessidade de uma pesquisa qualitativa, podendo esta ser mesclada com a quantitativa, por se tratar, como coloca o discente, de uma análise de conteúdo com o objetivo de verificar a construção de imagem e reputação através do Jornalismo. Entende-se que há uma impossibilidade completa de realizar tal investigação assumindo-se uma verificação da quantidade de informações publicadas, sem a avaliação de seus conteúdos.

A opção pelo qualitativo é "uma predisposição" como explica a coordenadora do curso de Ciências da Comunicação da UFP. "Há uma predisposição de fazer uma análise qualitativa, porque é a base da estrutura mental normalmente do aluno de

humanidades. Eu penso que tem a ver com isso" (Tuna, 2019). O fato da análise quantitativa, normalmente estar ligada à estatística, ajuda na resistência por esta escolha, quando os estudantes, ao longo dos anos, realizaram disciplinas com foco na Filosofia e Sociologia, sem muita atenção às ciências exatas. Tuna (2019) conclui que "depois de fazerem (análise quantitativa), eles ultrapassam aquele obstáculo de que é uma coisa complexa".

Os professores orientadores entrevistados consideram que nem sempre os alunos têm clareza do tipo de pesquisa que podem realizar. O DO1UFP (2019) considera que, normalmente, as ideias são genéricas e passam a ser limitadas a partir do primeiro encontro com o orientador. "Portanto eles normalmente casam técnicas quantitativas, como por exemplo análise de conteúdo, com técnicas qualitativas, sendo que a entrevista é muito usada" (DO1UFP, 2019). O casamento dos dois tipos de pesquisa também é referenciado pelo DO2UFP ao constatar que: "(…) talvez a mais frequente (tipologia) seja aquela em que o aluno faz uma observação, uma análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos que estão num determinado meio" (DO2UFP, 2019).

No caso da UAlg, o professor reconhece que pelo "tipo de metodologia utilizada e proposta pelo professor, compreende-se que a opção, normalmente, é pela pesquisa qualitativa" (Silva, 2019).

As impressões dos professores brasileiros também apontam para a dificuldade de realização da pesquisa quantitativa em ambas universidades. O DO1PUCRS (2019) reforça que nem sempre o aluno sabe exatamente o que deseja fazer, mas considera que a abordagem necessária para uma pesquisa com quantificação de dados é bem mais extensa. "A quantitativa dá muito trabalho, precisa de mais tempo... Dá mais trabalho fazer entrevistas, decupar entrevistas, etc. A relação é o tempo que eu tenho para fazer e a dificuldade que eu tenho para fazer" (DO1PUCRS, 2019). Já o DO2PUCRS (2019) reconhece que: "(os alunos) têm dificuldade com a quantitativa e nós professores também temos, nós também não incentivamos muito. Além disso, as questões que eles

escolhem não envolvem tanto as questões quantitativas, são mais qualitativas, como comportamento por exemplo".

Na UFRGS, o DO1UFRGS (2019) confessa que nunca participou de nenhum trabalho exclusivamente quantitativo na IES. "Em alguns trabalhos que eu orientei, foram sempre qualitativos, mas tem alguma parte quantitativa antes. Eu não sei exatamente o porquê, talvez seja pela própria tendência dos professores da universidade e pelo tempo" (DO1UFRGS, 2019). O DO2UFRGS (2019) concorda com o pensamento dos demais professores sobre a utilização da pesquisa qualitativa e reconhece que os alunos "pedem auxílio e demonstram dificuldade nesse aspecto (do tipo de pesquisa)".

Como observado no subcapítulo da Metodologia, compreende-se que o uso de pesquisas quantitativas e qualitativas é a melhor opção para conhecer de modo aprofundado o objeto de estudo em investigações que permitem sua conciliação. Porém, observa-se, nos inquéritos realizados que, principalmente entre os alunos brasileiros, a pesquisa quantitativa não se mostra como opção.

A partir das entrevistas com os professores é possível perceber que há um entendimento que a análise de dados, obtida neste tipo de investigação, é trabalhosa e de desconhecimento, por vezes, inclusive dos docentes. O cenário de Portugal se mostra diferenciado, com a duas abordagens sendo utilizadas pela maioria dos inqueridos. Como defendia Marques de Melo (2007), essa é uma perspectiva diferenciada, uma via que ajuda a interpretar os complexos processos comunicacionais.

4.6 A Opção pelas Metodologias e Métodos

A escolha da metodologia tem relação direta com a pesquisa quantitativa ou qualitativa, proposta pelos pesquisadores. Com o objetivo de compreender o caminho traçado, as opções contempladas pelos alunos das IES, foi inserida a questão objetiva número dez do inquérito. Ao questionar-se sobre a metodologia, apresentaram-se opções que foram ou estavam sendo utilizadas na investigação. Os itens, elencados entre

as respostas, foram: “Revisão de Literatura”, “Observação”, “Inquéritos/questionários”, “Entrevistas”, “Análise do Discurso”, “Análise de Conteúdo”, “Grupo Focal”, “Estudo de caso”, “Teoria da Recepção”, “Não sabe” e “Outras”. Deveriam ser apontadas todas as técnicas utilizadas.

Inicialmente, entende-se como necessário conceituar tais opções. A “Revisão de Literatura”, também denominada de revisão bibliográfica, compreende-se como a pesquisa de tudo que já foi publicado a respeito do tema (Sousa, 2006a, 620). A “Observação” sempre esteve muito relacionada aos trabalhos etnográficos das Ciências Sociais, já que o investigador, normalmente, se coloca dentro de um grupo com a intenção de colher dados sobre esta população e verificar situações específicas a serem analisadas na pesquisa, principalmente de ordem qualitativa.

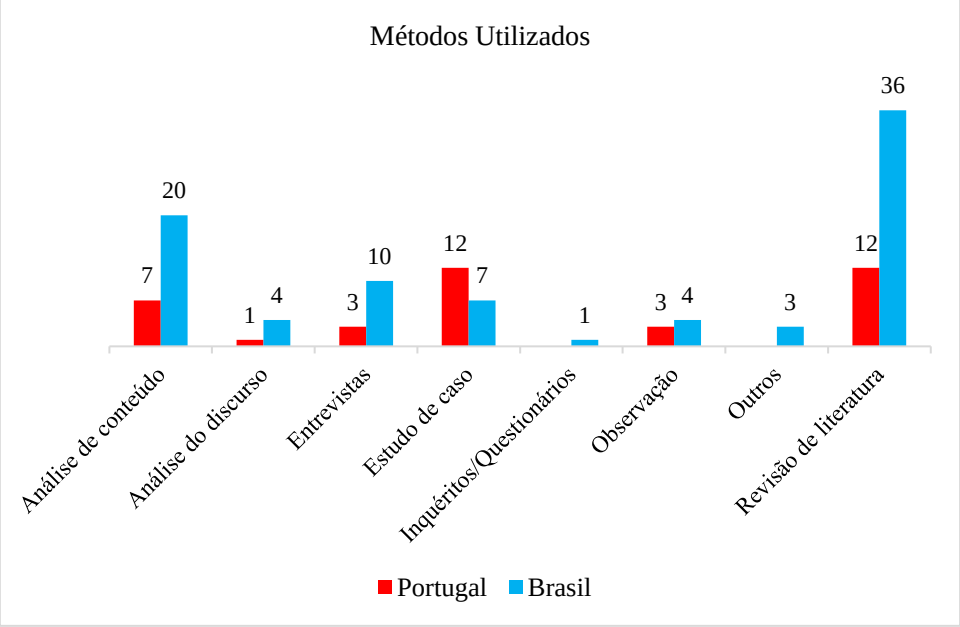
Os “Inquéritos/questionários” são conjuntos de questões que, respondidos pessoalmente ou através de outros meios, permitem colher dados, em geral quantitativos, de uma amostragem significativa de pessoas (Freixo, 2018, p. 308). As “Entrevistas” são realizadas pessoalmente ou em diferentes meios, mas com o objetivo de conhecer impressões, valores, experiências de forma aprofundada dos entrevistados. O “Grupo focal” é uma entrevista realizada com um grupo específico de pessoas com a intenção de discutir questões e verificar as impressões dos integrantes.

No caso da “Análise do Discurso”, como método, busca-se perceber, de maneira qualitativa, o contexto e a significação do discurso produzido. No caso da “Análise de Conteúdo”, trata-se de uma verificação quantitativa e qualitativa da fala do sujeito com a mesma objetivação.

O “Estudo de Caso” é a exploração de um objeto de estudo de modo intensivo, incorporando vários métodos de investigação (Sousa, 2006a, p.616; Freixo, 2018, p. 306). Por fim, a “Teoria da recepção”, também como método, é aqui compreendida como o conjunto de técnicas, utilizadas para verificar dados sobre os receptores, a audiência.

A “Análise de Conteúdo” se mostra como uma das preferências dos alunos, como mostram os dados, coletados nos inquéritos sobre os métodos, utilizados nas pesquisas e apresentados no Gráfico XXI.

Gráfico XXI: Métodos Utilizados



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Inicialmente, é preciso observar que, apesar da “Revisão de Literatura” ser obrigatória em todas as universidades analisadas, nem todos os inqueridos assinalaram a alternativa. Em contato com as coordenações e professores, definiu-se pela inserção do dado após a garantia de que se tratava de fase obrigatória a ser apresentada nas pesquisas sob o risco de reprovação. Não é possível certificar-se da motivação para o não reconhecimento da pesquisa bibliográfica como um dos métodos obrigatórios na pesquisa. A questão será retomada em tópico 4.9.

A “Análise de Conteúdo” é um dos métodos mais utilizados pelos estudantes, sendo apontado por 71% dos inqueridos. A segunda opção é o “Estudo de caso” com 50% das investigações, optando pela exploração de um objeto específico de estudo. Em Portugal, todos os alunos se utilizam deste método de acordo com as respostas. As “Entrevistas” surgem como técnica de 35%. A “Observação” é utilizada em sete

pesquisas, a "Análise do discurso" em cinco e os "Inquéritos" em apenas um caso. Referente aos outros métodos utilizados nas pesquisas, são citados a "Análise Documental", "Pesquisa Documental" e "Revisão de jornais e revistas disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira".

Não houve respostas para "Grupo Focal", "Teorias da recepção" e "Não sabe". Os dados confirmam as observações sobre os tipos de pesquisa, apontados no subcapítulo anterior, que remetem à preferência pela análise qualitativa.

O uso do inquérito por apenas um aluno remete à afirmação do DO1PUCRS (2019) sobre a questão da temporalidade para a finalização do *TCC*, assim como a predisposição de um aluno das humanidades, apontada por Tuna (2019).

Os professores orientadores da UFP reforçam o uso da Análise de Conteúdo e o Estudo de Caso pelos discentes. "Eu penso até, que os dois métodos mais comuns são as entrevistas, eventualmente em alguns casos os inquéritos, numa dimensão quantitativa em termos dos resultados, e análise do discurso quantitativa e qualitativa" (DO1UFP).

A respeito não só da metodologia, mas também da temática, o DO2UFP (2019) aponta para a preferência do estudo de caso: "(…) há um pouco de tudo, não consigo quantificar, mas lembro-me de vários em que o estudo de caso é analisado a partir da produção de conteúdos sobre determinado tema em um jornal ou em dois jornais ou televisões".

No caso da UAlg, o professor salienta que há, normalmente, uma busca pelo método mais interessante para a aplicação na pesquisa que será realizada. O que tem ocorrido, é a revisão da literatura e depois a análise de um objeto, relacionado ao cinema. Como observado anteriormente, a escolha necessariamente obriga o aluno a utilizar diferentes técnicas para conhecer de modo detalhado um objeto de estudo específico.

A DO2PUCRS (2019) afirma que os alunos, geralmente, escolhem os métodos já na disciplina de projeto e depois o adequam ao estudo com o orientador. Reconhece

que há resistência pelos professores da IES para a realização da análise do discurso e que ocorreu casos de docentes em que não aceitarem trabalhar com essa linha, pela dificuldade que representaria para o aluno. E conclui:

> Eles não reconhecem normalmente a técnica de revisão de literatura. O que eles fazem muito são entrevistas, considerando a entrevista face a face, e questionários, com encaminhamentos de perguntas para os inqueridos por email. Eles têm mais familiaridade com o método de entrevista. O grupo focal é mais raro, assim como a análise do discurso. A observação eles fazem, mas também não conseguem entender muito bem como inserir isso no trabalho – o olhar, conversar um determinado local (DO2PUCRS, 2019).

Contrariamente à PUCRS, o DO1UFRGS (2019) relata "muitos trabalham com análise do discurso". Também argumenta que pela dificuldade, imposta nos critérios de aprovação de pesquisa do Comitê de Ética da universidade, alguns discentes têm abandonado as entrevistas, "por ter que ter muito cuidado" (DO1UFRGS, 2019). O grupo focal é citado como uma das possibilidades junto aos alunos, tendo em vista que há um grupo da pós-graduação que trabalha com o método, bem como o da teoria da recepção.

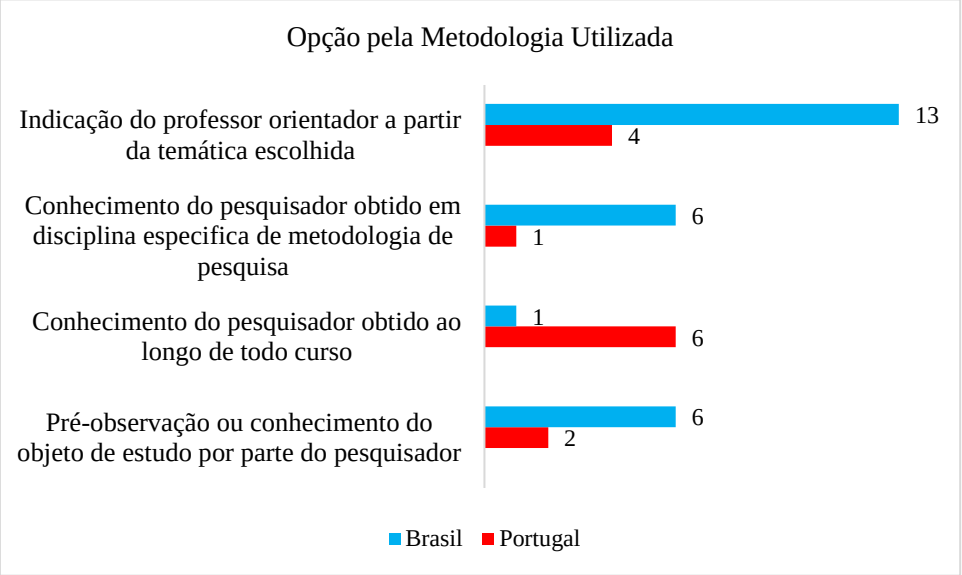
Já o DO2UFRGS elenca a observação, entrevistas e método histórico por também haver um grupo de estudos a trilhar nesta linha metodológica. O docente não considera que haja dificuldades dos alunos da IES em reconhecer a revisão de literatura como método.

O inquérito abordou, na questão objetiva de número 15, como se dá a opção pelas metodologias, utilizadas pelos estudantes, com o objetivo de compreender se a decisão é tomada a partir dos conhecimentos, obtidos na graduação, ou se há uma orientação também nesta definição.

Entre as respostas previstas estavam "Pré-observação ou conhecimento do objeto de estudo por parte do pesquisador", "Conhecimento do pesquisador, obtido ao longo de todo curso", "Conhecimento do pesquisador obtido em disciplina específica de metodologia de pesquisa", "Indicação do professor orientador a partir da temática

escolhida", "Ainda não houve definição" ou "Outro", que deveria ser especificado. O Gráfico XXII mostra as respostas dos 38 inquéritos.

Gráfico XXII: Opção pela Metodologia Utilizada



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

As respostas mostram que 44% do total dos inqueridos tem uma influência direta do orientador na opção pela metodologia, enquanto as demais respostas foram assinaladas por aproximadamente 18% cada. Se analisados os países, são observadas diferenças sobre as respostas obtidas.

No Brasil, 50% dos estudantes busca a indicação do professor para definir o caminho da investigação. Seis alunos optaram pela resposta "Conhecimento do pesquisador obtido ao longo de todo curso". Outros seis assinalaram "Pré-observação ou conhecimento do objeto de estudo por parte do pesquisador". As duas alterntivas somaram o total 46%, dos brasileiros. Somente um inquerido remete ao "Conhecimento do pesquisador obtido ao longo do curso".

A maior incidência de respostas em Portugal, 50%, foi justamente na opção menos escolhida pelos brasileiros, "Conhecimento do pesquisador obtido ao longo do curso", ficando, em segundo lugar, a "Indicação do professor orientador a partir da

temática escolhida" com 33%. Há duas respostas para "Pré-observação ou conhecimento do objeto de estudo por parte do pesquisador" e uma para "Conhecimento do pesquisador obtido em disciplina especifica de metodologia de pesquisa". Não houve referências às opções "Ainda não houve definição" ou "Outro".

Apesar da maioria dos alunos portugueses relatar que os conhecimentos ao longo do curso auxiliam nas escolhas, Tuna (2019) explica que, no caso da UFP, a maioria realmente discute os métodos com o orientador, principalmente após a implantação do Processo de Bolonha, quando o curso sofreu uma redução de um ano:

> A maioria é orientada por nós, precisa fazer um estudo quantitativo ou não. Mas já tem tido casos que os alunos disseram: quero fazer um estudo quantitativo, quero fazer um inquérito. Eles têm uma ideia do que existe ao seu dispor, principalmente os que optam por estudos de opinião. Há uma (disciplina) optativa que é estudos de opinião. E quem opta normalmente (pela área) quer fazer inquérito. Porque gosta desta parte. Agora, somos nós que orientamos, mas eles têm a noção de que existem estas possibilidades de fazer um estudo mais qualitativo ou mais quantitativo. Mas é o orientador, porque os alunos estão a terminar uma licenciatura. Temos que pensar que neste momento estamos a falar de alunos que têm uma formação de três anos. Estão no terceiro ano, portanto ainda não veem como as ferramentas que viam como antes, quando tinham quatro anos (de graduação). Principalmente porque os alunos com quatro anos, já vinham com sua especialidade escolhida, ou seja, já tinham muito mais a noção do que desejavam fazer, porque já tinham escolhido Jornalismo, Assessoria ou Publicidade. Neste momento não, acabam por escolher somente na altura que vão fazer o projeto. Portanto ainda não tem uma noção tão segmentada e consolidada do que querem fazer (Tuna, 2019).

O DO1UFP (2019) considera que os discentes chegam para a orientação com ideias muito genéricas do que realmente querem investigar, o que exige definições nas primeiras reuniões, uma delas sobre a metodologia. Também remete às mudanças, ocasionadas pela redução do tempo na graduação que levaram a alteração da monografia, que "eram quase as dissertações de Mestrado. Esta comparação pode ser feita sem grandes problemas", para um Projeto que é "uma ínfima parte, inclusivamente em extensão e profundidade do que eram antigamente as monografias" (DO1UFP, 2019). Assim, os alunos têm ajuda do professor para buscar um caminho possível para o tempo e conhecimento que possuem. A necessidade de ajustes na temática e na forma de fazer a pesquisa nas reuniões iniciais também é relatada pelo DO2UFP (2019).

Em referência à disciplina de metodologia, Silva (2019) a considera como uma norteadora para os alunos que ingressam no *Trabalho de Projeto*. "Para já, eles já tiveram no segundo ano uma disciplina de Metodologia. Portanto eles já vêm com uma luz sobre a utilização de metodologias de trabalho, tendo em conta a investigação" (Silva, 2019). Ao iniciar a atividade de Projeto, na tutoria eletrônica, o professor fornece outros documentos de apoio.

A análise dos planos de estudo e o espaço da pesquisa nas grades, na qual foi apresentada a Tabela XLV, mostraram os diferentes cenários das universidades no que diz respeito à preparação para a produção científica. A partir das falas dos professores da UFP, compreende-se que houve uma redução de tempo de curso, espaço para as especializações e, mesmo, da profundidade na investigação produzida pelos alunos.

A IES mantém conteúdos, relacionados à pesquisa como parte de duas UCs obrigatórias e uma optativa, sem possuir uma especifica para Metodologia. A UAlg, ao contrário, mantém a atividade acadêmica de *Métodos de Investigação em Comunicação*. Mas por ser optativo ao *Estágio*, o *Trabalho de Projeto* não permite uma representativa produção para a instituição, interessando poucos alunos, normalmente, que já trabalham e não necessitam da experiência prática.

No caso do Brasil, as duas universidades também possuem a disciplina de metodologia. A PUCRS contempla três atividades em seu currículo que iniciam já no primeiro semestre, e a UFRGS uma obrigatória, além de 12 optativas. Nestas já são abordadas as possibilidades de métodos que podem ser utilizados para a produção da pesquisa científica.

As UCs analisadas ocorrem antes da matrícula em *projeto/TCC*. As respostas dos discentes, sobre o conhecimento adquirido nas disciplinas preparatórias de Metodologia, mostram o valor que possuem para que tenham percepção do caminho que podem trilhar em suas investigações, apesar da definição dos métodos ocorrer junto ao orientador.

4.7 A Orientação da Pesquisa

Ao mesmo tempo que se verifica a importância da preparação, através de disciplinas de Metodologia, a orientação é essencial para que o aluno seja encorajado e tenha suporte teórico-metodológico no desenvolvimento de sua investigação (Jawsnicker, 2006, p.3). É através desse encontro com um pesquisador mais experiente e do debate de ideias que o graduando poderá percorrer o caminho necessário para a produção científica.

Com esta objetivação, de modo geral, o orientador deve ter a disponibilidade para atender os alunos individualmente de acordo com cronograma combinado, sendo uma espécie de mentor no que se refere ao conteúdo, tema, métodos, análises e apresentação do trabalho. A tarefa exige experiência em pesquisa, mas também exige capacidade de reflexão sobre as questões, trazidas pelos discentes, ser um bom conselheiro e promotor da independência do aluno, gerir uma relação de confiança e de extrema sinceridade, sem causar desconforto (Jawsnicker, 2006, p.4).

Todo orientador também aprende com os alunos. Neste sentido, precisa realizar pesquisas paralelas às dos orientandos sobre sua temática. Por esta razão, Muniz Sodré considera que o "professor é aquele que aprende duas vezes" (2006, p.11). O autor complementa, explicando que "vamos entender esse 'ensinar o que não sabe' e esse 'fazer aprender' como pesquisar, isto é como a busca de algo de que se suspeita, se pressente, mas que efetivamente não se sabe" (Muniz Sodre, 2006, p.11).

Eco (1995, p.33) aborda a questão do saber do docente, considerando que quando o aluno busca seu auxílio, sem ter certeza sobre a temática que pretende investigar, pode receber duas orientações: realizar monografia em tema que o professor é profundo conhecedor, que não terá dificuldade de orientar e, no caso de realizar uma pesquisa em grupo, poderá utilizar os dados obtidos pelo aluno em algo maior; ou de pesquisar algo que é de interesse do professor, mas que o mesmo ainda não teve condição de desenvolver algum estudo.

Em ambos os casos, o orientando pode virar um "carregador de água que se limita a recolher penosamente material que depois outros irão interpretar" (Eco, 1995, p.33). Cabe ao professor impedir estas situações, debatendo com o aluno o que realmente gostaria de realizar, para evitar que o pesquisador tenha dificuldade no desenvolvimento da investigação e fique aborrecido com o trabalho.

Freitas (2001), de maneira sarcástica, cita ainda dois tipos de orientador com os quais os alunos podem se defrontar: o formal, que não faz a leitura do que é produzido pelos orientandos e o encontra nos corredores ou somente troca emails; e o tirano que disponibiliza seu tempo para os alunos, mas não dialoga, não aceita ideias diferentes das suas. Para evitar tais problemáticas, torna-se ainda mais importante que o orientador seja um bom ouvinte e capaz de manter um diálogo sincero com o aluno.

Verificadas as funções do orientador e as competências que deve possuir de modo amplificado, através de autores, apresentar-se-á o processo da orientação nas universidades pesquisadas e as considerações de docentes e discentes sobre este tópico.

A UFP não apresenta as atividades do orientador no seu Manual de Elaboração de Trabalhos Científicos por ser documento restrito às questões processuais. As informações sobre a atividade foram obtidas nas entrevistas com a coordenação e docentes (Tuna, 2019; DO1UFP, 2019; DO2UFP, 2019).

Os alunos de 3º ano em Ciências da Comunicação, após reunião com a coordenação no primeiro semestre, realizam contato com os professores que desejam convidar para orientadores, o que pode ocorrer apenas em fevereiro, no início do segundo semestre, quando já está em curso a disciplina de *Projeto de Graduação*.

Na entrevista realizada em fevereiro de 2019, Tuna explicita:

> A nossa estrutura é a seguinte: o coordenador vai falar com eles em dezembro no sentido de fazerem sua escolha, dar os prazos, embora isto esteja disponível para eles numa área da plataforma (virtual) onde a coordenação coloca toda esta informação para o terceiro ano e manda avisos para estes alunos. Já mandei dois avisos para escolher seus orientadores, seus temas. Agora, eles não são obrigados a fazê-lo no primeiro semestre. Muitos

> já nesta semana (da reunião com a coordenação) começam a tratar do assunto. Mas efetivamente só são obrigados a fazê-lo a partir da primeira semana do segundo semestre (Tuna, 2019).

A coordenadora esclarece que o aluno normalmente escolhe o professor com o qual pretende trilhar o projeto, sendo que, somente em casos específicos, há uma solicitação de auxílio nesta escolha, como quando, por exemplo, há reingresso após período de afastamento do curso.

Outro fator importante é que nem sempre os orientadores têm formação na área de comunicação, como nos casos de estudos sobre ética, nos quais "(…) professores transversais, professora da ética, do direito que também orienta alguns trabalhos, professora da Psicologia da Comunicação que orienta esta área, ou seja, há uma liberdade, mas dentro desta área" (Tuna, 2019).

Sobre o processo da orientação, ambos docentes entrevistados são enfáticos ao responder que o primeiro passo é marcar uma reunião presencial com os alunos para estabelecer um diálogo e começar a definir as questões da pesquisa. A partir do interesse do orientando, o DO1UFP (2019) procura fazer uma estruturação do trabalho já neste encontro,

> Porque eles vêm normalmente com ideias muito genéricas: quero fazer uma coisa sobre jornalismo esportivo, quero fazer alguma coisa sobre como os computadores foram introduzidos nas redações. Ideias muito genéricas e é na primeira reunião presencial que vamos começando a afinar: definir os limites do objeto, estabelecer metodologia e por aí a fora.

A orientação funciona "muito com base nas necessidades do aluno" e o DO1UFP, que não gosta de utilizar o email por não gerar interação, explica que chega a fazer quatro ou cinco reuniões presenciais, quando há solicitação dos discentes. Porém reconhece que, depois da reunião inicial, os alunos "(…) desaparecem do mapa em termos de orientação. Porque estão absorvidos com outras coisas e só voltam em junho ou julho" (DO1UFP, 2019).

O DO2UFP realiza sempre duas reuniões presenciais obrigatórias com o objetivo de perceber a proposta inicialmente e, depois, definir o processo de produção.

Há casos em que é realizado um terceiro encontro, quando o aluno possui muitas dúvidas.

> Nessa primeira reunião ouço-os e procuro compreender quais são seus anseios e os seus interesses. Dou-lhes algumas possibilidades de temas. Mando-os embora com essas possibilidades de temas para eles irem pensando para voltar a reunir com eles uma segunda vez. Nesta segunda vez eles já vêm com uma filtragem dos temas que eu lhe dei, uma ideia mais concreta, e assentamos já um tema final. Depois nesta reunião ou numa terceira, mas normalmente nesta, definimos a metodologia. Definimos se vai ter um estudo de caso ou não, se haverá inquérito ou não, se é mais teórico ou mais prático, fazemos logo essa calibragem do tratamento (DO2UFP, 2019).

Após estes encontros, é iniciado um relacionamento mais a distância, por email ou mensagens do Messenger. A exemplo do DO1UFP, alerta que o grande problema da produção é que os alunos deixam para realmente realizar o projeto quando faltam 15 dias para a entrega:

> Mas o problema é que fica planeado (o desenvolvimento do projeto) para estes dois meses e depois é nos últimos 15 dias que eles (irão) fazer o trabalho. Quando é 15 dias, às vezes, é até três dias antes, que eles estão a dizer que vão começar. E, portanto, o tempo acaba por ficar muito comprimido e muitas vezes é insuficiente (DO2UFP, 2019).

Os professores da IES aceitam todas as orientações que lhe são solicitadas.

Ao contrário da UFP, onde há um orientador por temática, escolhido pelo aluno, na UAlg, o *Trabalho de Projeto* tem característica de disciplina presencial com carga horária que prevê encontros semanais de duas horas, num total de 30 horas semestrais, com professor específico para todos matriculados.

O programa da UC não aborda questões sobre orientação, mas sobre conhecimentos, objetivos, conteúdos e metodologia de ensino, pois como coloca Silva (2019), ele é oficialmente o professor da atividade. O docente reconhece que, apesar disso, sua função é, na verdade, de orientador. Como já abordado no tópico sobre o espaço da pesquisa nas grades, o professor também realiza muitas interações através de uma tutoria eletrônica, pois percebe que: “é complicado para um aluno que trabalha oito horas por dia, sair do seu emprego e todas as semanas estar cá religiosamente naquele

horário. Principalmente os alunos que fazem *Trabalho de Projeto*. Os alunos de estágio, a partida, têm essa facilidade de horários" (Silva, 2019).

A realidade do Brasil é diferente, muito em função das diretrizes curriculares nacionais. A DCN de 2013 prevê, em seu artigo 11, que as IES devem ter regulação própria para os *TCC*s:

> As Instituições de Ensino Superior deverão emitir e divulgar regulamentação própria, aprovada por colegiado competente, estabelecendo necessariamente critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação do TCC, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração (Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013).

No caso da PUCRS, as finalidades, procedimentos, competências dos envolvidos, banca examinadora e as disposições gerais estão inseridos no PPC. A primeira observação nas normas possibilita verificar que não se trata de uma UC como as demais do curso, como é o caso da UAlg. A norma prevê que o aluno deverá realizar as disciplinas de *Metodologias de Pesquisa Científica Aplicada Ao Jornalismo*, cursada no sexto semestre e *Monografia: Projeto de Pesquisa,* do sétimo semestre, antes de *Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso*. O trabalho deve sintetizar e integrar conhecimentos, gerados na formação acadêmica, na qual o aluno possa demonstrar "grau de maturidade profissional", com técnicas de pesquisa com orientação por docente do curso (PUC, 2016). Para isso, durante a realização de UC de *Projeto de Pesquisa*, o discente já efetua contato com o orientador no final da disciplina para verificar se poderá auxiliá-lo e se tem considerações sobre o anteprojeto que já foi estruturado ao longo do semestre.

O titular da disciplina de projeto fornece um mini currículo dos professores para que o discente verifique quem poderia orientá-lo na temática escolhida. A partir das considerações do professor orientador, o aluno deverá finalizar o projeto, que servirá de avaliação final para a disciplina.

Cassol (2019) explica que há diferentes tipos de procedimento por parte dos professores: alguns já querem acompanhar a realização deste projeto, outros dão

indicações para que o aluno finalize e há os que, por estarem envolvidos com um grande número de orientações naquele momento, pedem para que, realmente, o procure no semestre seguinte. No caso de não encontrar opções de orientadores, a coordenação auxilia os alunos.

Cassol (2019) detalha o que acontece a partir de então por parte da coordenação.

> Os orientandos começam o semestre (do TCC especificamente) com uma reunião, onde todos participam, que a gente divulga. Geralmente é na segunda semana de aula que eles têm uma reunião com a coordenação da monografia. Nessa reunião, a gente entrega, para todos, o cronograma do semestre, onde já estão colocadas as datas para a entrega da monografia, a data em que serão as bancas, o período de bancas. Então o trabalho da monografia é iniciado com o professor coordenador. E aí nós dissemos para ele que está "tudo certo em relação ao professor orientador que ele escolheu, ele já está com o teu projeto". O projeto que ele fez em *Projeto de Pesquisa* fica conosco e quando começa o semestre, eu confiro se o aluno se matriculou. Se matriculados, eu entrego o projeto para os orientadores, encaminho o cronograma e as diretrizes que orientam o trabalho.

Na reunião com a coordenação, o aluno recebe aprovação para procurar o professor escolhido e agendar um horário por semana. Os orientadores devem encaminhar à coordenação o agendamento da banca no início de junho ou novembro, de acordo com o semestre, se o discente tiver realizado todas as atividades; fazer a indicação de possíveis professores arguidores, após conversa com o aluno, e informar os dias da semana que tem disponibilidade para participação em júris. A partir da entrega destes documentos, a coordenação fará o agendamento das bancas.

De maneira objetiva, a normativa prevê, em seu artigo 5º, parágrafo único, as fases do *TCC* na PUCRS (2016, p. 35):

> a) Escolha do tema a ser desenvolvido pelo aluno, sob orientação docente;
> b) Elaboração do anteprojeto e/ou pré-projeto da monografia;
> c) Deliberação sobre a proposta e avaliação do anteprojeto por professores orientadores da monografia;
> d) Desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e de campo sobre o tema escolhido;
> e) Elaboração de relatórios parciais durante o desenvolvimento da pesquisa;
> f) Elaboração da versão preliminar da monografia ["copião"], para discussão e análise com o professor orientador;
> g) Finalização do texto da monografia e entrega do TCC;

> h) Apresentação do TCC pelo autor da monografia para julgamento da banca examinadora, composta pelo orientador e por dois docentes da FAMECOS convidados.

Sobre a orientação especificamente, o documento descreve que o professor deverá (PUCRS, 2016, p. 35):

> a) orientar o aluno no processo de desenvolvimento da monografia, auxiliando-o na pesquisa bibliográfica e de campo sobre o tema escolhido;
> b) escolher, juntamente com o orientando, a banca examinadora;
> c) avaliar a monografia, juntamente com os convidados da banca examinadora;
> d) controlar, em formulário específico, a frequência dos alunos, a qual deverá ser entregue anexa à ficha de avaliação, para arquivo do curso;
> e) marcar dia, hora e local da apresentação do TCC/Monografia, perante banca examinadora, considerando o período destinado à avaliação e às normas estabelecidas pela Coordenação do Curso.

Somente professores que têm ao menos Mestrado e que demonstram interesse em orientar participam do processo do *TCC*. Também há casos em que não há alunos interessados nas temáticas que são especialidade do docente, o que acaba por deixá-lo sem orientações. A PUCRS define o máximo de seis orientandos por professor a cada semestre e o docente é livre para não aceitar a orientação, o que ocorre em casos em que está sobrecarregado ou que a pesquisa não diz respeito à sua especialidade (Cassol, 2019).

Em relação às competências do aluno, ele deve participar das reuniões e encontros semanais, cumprir prazos, entregar documentos previstos, finalizar a monografia, apresentar e defender a monografia em dia definido (PUCRS, 2016). Aqueles que não comparecem em pelo menos 75% dos encontros semanais são reprovados.

A coordenadora das monografias remetia, no momento da entrevista em 2019, que a IES tinha o desejo de regulamentar outras questões sobre o *TCC* e que havia uma pauta de discussão, o que não é evidenciado nesta tese que mantém foco no período específico escolhido para a realização da pesquisa.

Sobre os encontros com os alunos, o DO1PUCRS (2019) deixa claro que são presenciais, respondendo a algumas questões apenas por email. “No começo fazemos encontro uma vez por semana. Depois, quando eles começam a trabalhar mesmo, eu deixo eles mais livres, não precisa vir aqui para não me dizer nada (…). Também tem um mínimo de encontros que precisamos ter” (DO1PUCRS, 2019).

O mesmo ocorre com o DO2PUCRS (2019), que realiza encontros presenciais com os orientandos e explica que: “(…) não estabelecemos um número mínimo de encontros, mas tem a mesma regra das disciplinas (...) Mas eu sou muito flexível para marcar um outro horário, porque, às vezes, há alguma situação que impede o aluno ou eu de estar aqui no horário que marcamos”. Ambos docentes dizem que aceitam orientações na sua área, mas o DO1PUCRS (2019) é enfático ao dizer que: “ (se) o trabalho é moda, não é comigo, não sei fazer. Até entendo um pouco de moda, mas para orientar, não vou orientar. Rádio, também não vou orientar. Mas eles (os alunos) já sabem, então não pedem”.

A UFRGS possui uma resolução específica com as diretrizes e normas do *TCC*. Em suas considerações iniciais, a Resolução nº 03/2016 (UFRGS, 2020a) prevê que o aluno deverá ter cumprido os pré-requisitos da grade curricular, ter orientador e um anteprojeto de pesquisa que será “aprovado pelo orientador para ser desenvolvido ao longo de um semestre letivo”. Trata-se de atividade obrigatória com carga horaria de 210 horas, apesar de realizada em um semestre.

Sobre a orientação, a normativa prevê que deve ser conduzida por “professores ativos e docentes aposentados convidados do quadro permanente do Departamento de Comunicação da UFRGS” ou “ativos do quadro permanente de outro Departamento da UFRGS, desde que o enfoque dado à monografia seja pertinente à área do Jornalismo e da Comunicação”. Explicita que poderá haver uma coorientação de um pesquisador ou professor, bem como de “mestrandos e doutorandos do PPGCOM da UFRGS, apenas no âmbito do estágio docência, após submeter plano de trabalho aprovado pelo

orientador e pela COMGRAD/Jornalismo" (UFRGS, 2020a). A coorientação deve ser em comum acordo com o orientador e cumprir seus requisitos.

Entre as competências do professor estão, de acordo com o artigo 12:

> a) elaborar com o aluno o planejamento da elaboração do trabalho;
> b) prestar orientação durante o desenvolvimento da pesquisa e redação da monografia;
> c) realizar pelo menos 5 (cinco) encontros com o orientando ao longo do semestre (UFRGS, 2020a).

Para que o *TCC* seja aceito ao final do semestre, o orientador deverá consentir com a entrega em documento a ser anexado nas três vias da monografia entregues pelo orientando.

Diferentemente da PUCRS, o aluno não possui três semestres, diretamente ligados para a realização da monografia. Em *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*, disciplina do sexto semestre, ele é orientado na produção do projeto e os titulares da UC indicam quais são os professores que trabalham com a temática. Normalmente, o contato com estes é realizado no sétimo semestre, quando não há matrícula em nenhuma disciplina da monografia, para que o aluno inicie a pesquisa. Mas é somente no último semestre que ocorre a orientação realmente. Quando não encontram professor por opção para temática ou o escolhido não tem condições de o auxiliar, buscam apoio da coordenação (Furtado, 2019).

As questões administrativas de matrícula, cronogramas e modelos de documentos exigidos para a entrega do *TCC* são publicados no site da secretaria da FABICO. O calendário organizado pela coordenação de curso prevê:

> a) período da matrícula dos alunos, com entrega do formulário específico na secretaria;
> b) prazo final para entrega da solicitação de cancelamento de apresentação do TCC na secretaria da FABICO;
> c) prazo final para entrega do formulário de Indicação de Banca;
> d) prazo final para entrega das monografias na secretaria da FABICO;
> e) período de defesa das monografias;
> f) prazo final para a entrega das monografias revisadas na secretaria da FABICO (UFRGS, 2020a).

Os orientadores e orientandos da UFRGS são responsáveis por definir algumas questões da banca, como verificado no subcapítulo 4.10, por isso a importância destas questões no cronograma. A IES não limita o número orientações por semestre por professor, mas a DO1UFRGS (2019) explica que ela se limita a três alunos por semestre pela quantidade de trabalho que já possui. Mas lembra que há colegas que orientam até dez alunos: "(…) mas o professor tem total liberdade de escolher se orienta ou não o aluno. Eu já disse não várias vezes por diferentes motivos. Por não ter nada a ver com o tema, não seria uma boa orientadora, e a maioria porque eu já tinha muitas outras orientações" (DO1UFRGS, 2019). O mesmo acontece em relação à participação nas bancas. Quanto ao processo de orientação, diz que não há um número específico de encontros, previstos pela universidade e que normalmente os realiza presencialmente, mas também tem interações online.

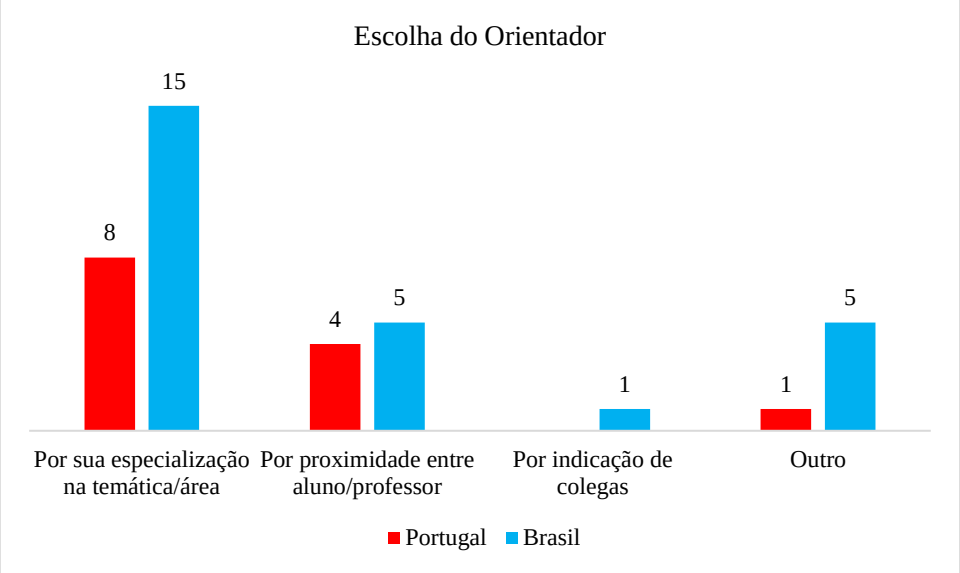
> (…) mas nos comunicamos muito por email ou whatsapp também. Eu normalmente marco os encontros e entre os encontros nós nos falamos. Se o aluno tem qualquer dúvida, eu deixo livre para me perguntarem a qualquer momento. Eu normalmente faço assim, nós combinamos para o aluno me entregar alguma coisa, eu peço para primeiro me mandar e dois ou três dias, depois de eu conseguir ler, eu marco uma reunião presencial. No final a comunicação já é mais por envio de arquivo (DO1UFRGS, 2019).

O DO2UFRGS (2019) esclarece que, normalmente, conversa com os alunos que pedem orientação em semestres anteriores ao da realização da monografia. Quanto aos encontros, são semanais e com, no mínimo, uma hora de duração. O professor combina com os alunos que encaminhem a produção da semana na véspera da reunião e devolve o material corrigido por email. Assim como os demais colegas, também acaba por tirar as dúvidas por WhatsApp ou Messenger.

A questão da escolha do orientador está presente no inquérito realizado junto aos alunos das IES analisadas. A pergunta objetiva número 12 questionava de que forma o aluno escolheu o orientador. O objetivo era verificar se a opção pelo docente ocorria por "sua especialização na temática/área", "orientação do coordenador de curso", "proximidade entre aluno/professor", "indicação de colegas" ou "outro", em que o discente deveria especificar. Foi solicitado que apenas uma opção fosse marcada, mas,

no caso de um aluno de Portugal, foram marcadas duas alternativas, referentes à especialização e à proximidade com o orientador, o que explica o número superior de respostas em relação ao total de alunos, como mostra o Gráfico XXIII.

Gráfico XXIII: Escolha do Orientador



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Ao menos 59% dos inqueridos responderam que realizaram a escolha em função da especialização do professor, o que é mencionado como motivação pelos docentes entrevistados. Outros 23% procuram os docentes com os quais têm maior proximidade. Outros seis, 15%, optaram por "outros". Para além da resposta do aluno da UAlg, onde o professor é titular da disciplina, as demais especificações foram: a temática não é pesquisada na UFRGS e professora escolhida foi a que teve mais afinidade; escolha prévia em bolsa de iniciação cientifica, o aluno fazia parte de grupo de estudos; único professor que aceitou a orientação, apesar da falta de conhecimento na temática, após um processo de abandono do aluno; sugestão de outra professora; e experiência e engajamento da docente na questão de gênero, além de sua especialização em análise do discurso.

Somente um aluno, DI12PUCRS, teve indicação de colega, sendo que sua pesquisa era em Jornalismo Especializado, em temática que não apresenta abordagem

nas disciplinas da graduação da IES. Não houve nenhuma escolha para "orientação do coordenador do curso". Se comparada às realidades de Portugal e Brasil, os percentuais são próximos, à exceção de "outros".

As respostas vão ao encontro do exposto pelos docentes das universidades. O DO1UFP (2019) destaca que os professores acompanham os alunos pelos três anos do curso e que, além da área de interesse do orientador, a questão do afeto também está presente. Assim como ele, o DO2UFP (2019) não recorda de caso de orientando, encaminhado pela coordenação. A escolha do aluno, a partir da área temática é referenciada pelos professores da PUCRS e pelo DO2UFRGS (2019), esclarecendo que não basta somente ter uma proximidade com o docente. Para o DO1UFRGS (2019): "a proximidade influencia também, porque isso é uma coisa que acaba acontecendo meio que naturalmente. Porque quando tu gostas mais de uma área, tu acaba te aproximando mais daquele professor".

Em outra questão do inquérito, com a pergunta objetiva de número 16, buscou-se perceber se havia, no início da orientação, a elaboração de um sumário. Eco (1995, p. 81) explicita que "uma das primeiras coisas a fazer para *começar* a trabalhar numa tese é escrever o título, a introdução e o índice final". Como coloca o autor, normalmente estes itens são deixados para o fim, mas a definição de um índice, mesmo que hipotético a ser revisitado várias vezes ao longo da pesquisa, o que é muito desejável com a evolução dos conhecimentos, auxilia na definição do âmbito do trabalho. Eco (1995, p. 81) toma como exemplo uma viagem, na qual se faz necessário um roteiro, para se saber onde se deseja chegar, realizando-se os ajustes que o percurso e o tempo exigirem.

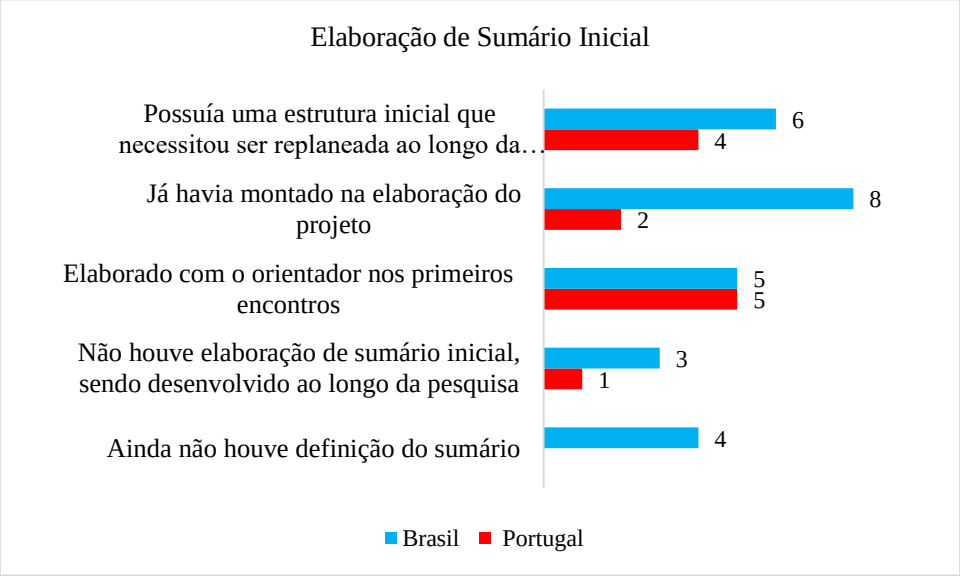
No caso da pesquisa é preciso um plano de trabalho, que deve já estar inserido no projeto da monografia, de modo a facilitar as tarefas a serem cumpridas (Barros & Junqueira, 2005, p. 47). Para além do possível título ou tema de cada capítulo, o ideal é trazer um resumo com a descrição dos conteúdos que devem ser abordados. E assim, retoma-se também a fabula de *Alice no País das Maravilhas* que ao perguntar ao Gato

qual o caminho deveria seguir, recebe como resposta “isso depende muito de onde você quer ir” (Carrol, 2002, p. 59).

Na abordagem realizada com alunos e professores para esta pesquisa, ficou clara a preocupação de definição de sumário nas reuniões iniciais com os orientadores. De modo a verificar como se dava esse processo, perguntou-se aos estudantes, no inquérito, se haviam definido um sumário inicial, possibilitando as alternativas de resposta: “ainda não houve definição do sumário”; “não houve elaboração de sumário inicial, sendo desenvolvido ao longo da pesquisa”; “sim, com o orientador nos primeiros encontros”; “sim, já havia montado na elaboração do projeto”; “sim, possuía uma estrutura inicial que necessitou ser replaneada ao longo da pesquisa”; e “sim, mas de outra forma”.

Uma análise quantitativa das respostas pode ser observada no Gráfico XXIV.

Gráfico XXIV: Elaboração do Sumário Inicial



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Pode ser verificada uma equiparação entre as respostas que mostram a elaboração do sumário inicial durante a fase de projeto e com o orientador, bem como da opção em que reconhecem que houve necessidade de replanejamento ao longo da pesquisa.

Comparados os países, observa-se que o auxílio do orientador para a definição é ainda mais importante em Portugal. Entende-se que esta é uma possível consequência de não realização de disciplina preparatória para *Projeto de Graduação* na UFP em semestre anterior, tendo em vista que, como colocado pela coordenação, desde o Processo de Bolonha, a pesquisa assumiu, como produto final, "um projeto que os alunos têm que apresentar com características de um trabalho científico naturalmente, mas com uma dimensão mais diminuta para que possam conciliar com as unidades curriculares que têm" (Tuna, 2019).

Já no caso da UAlg, a definição acontece com o titular da disciplina de *Trabalho de Projeto*. Outros dez inqueridos remetem à resposta de que já haviam elaborado o sumário antes de iniciar a orientação, sendo somente dois portugueses. Três estudantes brasileiros, dois da UFRGS e um da PUC, e um português assinalaram a opção de não definição do sumário inicialmente. As quatro respostas para "ainda não houve definição de sumário" foram de discentes, dois de cada universidade brasileira, que estavam realizando a pesquisa, mas não apresentariam a monografia em 2018/2.

Questionados sobre a importância desta elaboração na pergunta subjetiva de número 17, quatro alunos não responderam, outros 28 observaram que a estrutura facilitou a realização da pesquisa. A DI1UFP (2018) considera que "sim, facilitou. Assim foi mais fácil, tendo um fio condutor para a realização da pesquisa para o trabalho".

Outra observação, entre as demais seis que foram colocadas por discentes da UFP, foi de que o sumário "é uma espécie de guia" (DI2UFP, 2018). Dois alunos da IES alertaram que ajudava, apesar da necessidade de revisão ao longo da pesquisa e um disse que nem facilitava, nem dificultava a realização do projeto.

No caso da UFRGS, seis estudantes consideraram que a prática auxilia, pois ajuda no momento de "manter o foco de pesquisa" (DI5UFRGS, 2018), "ficar atento aos limites de cada capítulo" (DI8UFRGS, 2018), por exemplo. Onze dos 16 alunos da PUCRS também aprovam a elaboração do índice no início do trabalho científico, pois

"dá um norte para a pesquisa e escrita do corpo do trabalho" (DI7PUCRS, 2018), permite "uma visão do todo" (DI13PUCRS, 2018) e "permite ao aluno previr caminhos e abordagens" (DI15PUCRS, 2018).

Os dois alunos que responderam não ter elaborado o sumário inicialmente e responderam à questão, um de cada IES brasileira, consideram que: "se eu tivesse feito ele logo no início, tudo teria sido mais fácil, mas elaborei ele apenas no fim" (DI9UFRGS, 2018). O segundo explica que: "fiz o sumário quando terminei a pesquisa, mas o sumário é essencial para ordenar a pesquisa" (DI3PUCRS, 2018).

Quando questionados sobre a elaboração do sumário nas orientações, os professores entrevistados explicitam que os orientandos saem das primeiras reuniões com uma estrutura, que pode ser alterada ao longo do semestre, mas que será a base para a pesquisa. "Eles saem com um índice hipotético, um título hipotético, uma definição de qual é o objeto, quais são os objetivos, eventualmente hipóteses, definição do problema e da metodologia" (DO1UFP, 2019).

O DO2UFP (2019) esclarece que a definição é sobre "(…) se vai ter uma parte teórica, quantos capítulos ele vai ter, tem estudo de caso ou não tem, o estudo de caso como se vai fazer, tem um capítulo sobre metodologia, se vai ter apêndice ou não. Tudo isso fica logo definido nesta segunda ou terceira reunião".

O professor da UAlg encaminha exemplos de pesquisas que se adecuam as possibilidades de desenvolvimento de trabalho. "Eu tenho inclusive uma série de artigos que eles devem ler antes" (Silva, 2019). A partir destes, pensa com o aluno o que trabalhar em cada parte desta estrutura já definida.

No Brasil, apesar da definição do índice já estar presente no projeto, realizado no semestre anterior, os orientadores discutem com os alunos a necessidade de alguma alteração. O DO2PUCRS (2019) retoma a introdução para estabelecer o que será feito, já que ela apresenta toda a estrutura do *TCC*. Ela é recuperada no final para verificar se o aluno realmente alcançou o que havia proposto.

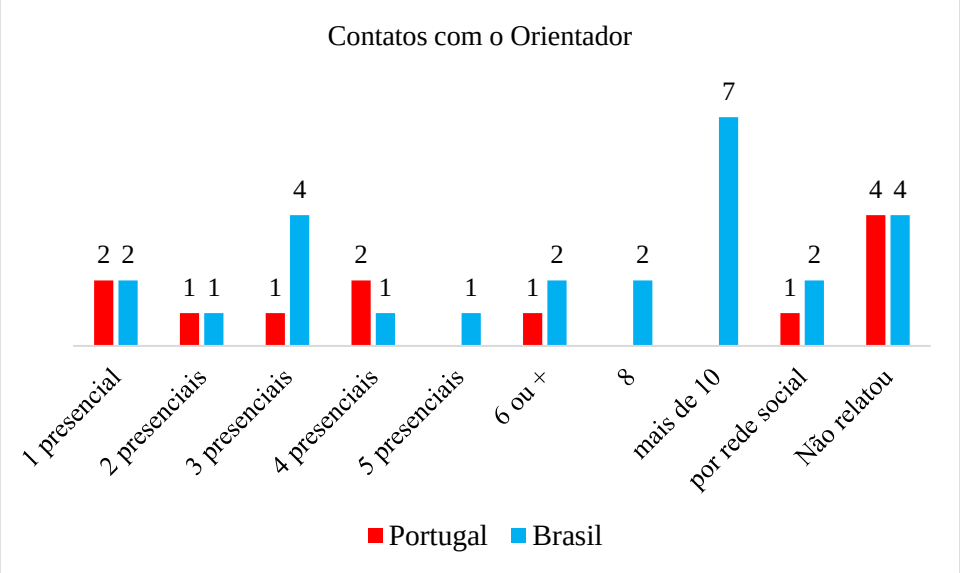
Na UFRGS, os docentes dizem que a disciplina de Metodologia é bem estruturada e que há casos em que o sumário segue exatamente como foi pensado, até porque, o DO2UFRGS (2019), por exemplo, já acompanha o aluno paralelamente à UC. Nos casos necessários, o DO1UFRGS (2019) faz o sumário nos primeiros encontros, "(…) mesmo que possa mudar depois".

Sobre a estruturação da pesquisa a ser entregue, a maioria dos docentes solicita que os alunos verifiquem as normas das universidades no que se refere ao número de páginas, estruturação e bibliografia. Ocorre de consultá-las com o orientando no caso de dúvidas. Ressalta-se o posicionamento do DO2UFP (2019) que enfatiza aos alunos que não devem ter uma preocupação exacerbada com essa questão. "Se tiver menos do que tem de ter, desde que esteja lá o essencial para mim, é suficiente. Se ultrapassar o máximo, mas se justificar porque ultrapassou. Claro, desde que não seja assim um absurdo, desde que não seja um trabalho com 300 páginas ou só com cinco" (DO2UFP, 2019).

A respeito da orientação, foi solicitado aos alunos, na pergunta 23, quantos encontros mantiveram com o professor orientador. Inicialmente, é preciso remeter às normativas e orientações das universidades sobre a questão. Em Portugal, a coordenadora da UFP (Tuna, 2019) esclarece que *Projeto de Graduação* não possui horas letivas e não há definição de número de encontros. *Trabalho de Projeto* é uma UC com encontros semanais e os regulamentos de *TCC* das IES do Brasil preveem, também, encontros semanais.

O Gráfico XXV mostra as respostas, obtidas junto aos alunos sobre os contatos com os orientadores.

Gráfico XXV: Contatos com o Orientador



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Verifica-se assim que dos 12 alunos portugueses, seis participaram em menos de quatro reuniões, um realizou seis, um descreveu contato pelas redes socias e quatro não responderam. Entre os alunos brasileiros, sete tiveram até quatro encontros, cinco estiveram com o orientador entre cinco e oito vezes, sete realizaram mais de dez orientações, dois remeteram a falas pelas redes sociais e quatro não responderam.

Com base nos dados apresentados ao longo da pesquisa, acredita-se que as regulamentações brasileiras são definitivas para o cenário exposto no Gráfico XXV. Como colocado anteriormente, a falta de presença nos encontros, normalmente semanais, com os orientadores pode levar à reprovação do aluno em *TCC* no Brasil. Também há uma questão de impossibilidade de adiamento da entrega, como ocorre no caso da UFP.

Na fala do DO1UFP (2019), ele observa que os alunos “desaparecem do mapa em termos de orientação”, como abordado anteriormente. O mesmo dilema é relatado pelo DO2UFP (2019) que, ao falar sobre o tempo para a realização do trabalho e os encontros. Um outro alerta do docente tem relação aos riscos que o orientador corre com essa situação.

> Há um aspeto importante que eu acho que tem de ser dimensionado, que é um risco que nós orientadores e arguentes cada vez mais temos, que é o risco do plágio. Ou seja, da maneira que isto esta preparado, é que os alunos muitas vezes já me chegam com os trabalhos praticamente feitos, quando por exemplo os alunos falam comigo e depois desaparecem, reaparecem nos últimos dias a dizer 'professor, esta aqui o trabalho' (DO2UFP, 2019).

Colocadas as questões abordadas com os professores sobre as orientações, o próximo tópico será destinado às considerações dos alunos.

i. A Orientação sob a Perspectiva dos Alunos

A avaliação dos alunos sobre a orientação da pesquisa foi solicitada na entrevista, realizada nos dias em que ocorriam as bancas. Como exposto na metodologia, foram no total 31 entrevistas, sendo dez em cada IES, à exceção da UAlg, onde havia um formando a ser entrevistado. O objetivo, no caso da pergunta sobre como se deu o processo de orientação, foi distinguir e categorizar as influências que se colocam quando da escolha dos encaminhamentos da pesquisa, no que se refere aos enquadramentos metodológicos, apontados na bibliografia disponível e aspectos da orientação.

A primeira observação referente às respostas é que todos, com exceção de dois alunos, um da PUCRS e outro da UFRGS, relatam que escolheram os orientadores, o que reflete as declarações de coordenadores, orientadores e dos resultados dos inquéritos aplicados.

Os critérios da especialidade do professor na temática e proximidade com uma relação pessoal ou de respeito entre professor/aluno também são expostos nas falas dos entrevistados.

Mas há particularidades entre as IES que podem ser observadas. No caso da UFRGS, ao menos três alunos esclarecem que houve uma coorientação por parte de pesquisadores que realizam Mestrado e Doutoramento no Programa de Pós-Graduação da universidade, em apoio ao orientador titular. A atuação de docentes do PPG na

graduação e a inserção de discentes mostram a interação que a IES procura realizar nos diferentes níveis de ensino, como está previsto no seu PPC. A PUCRS e UFP também possuem professores dos demais ciclos na orientação e em sala de aula nos bacharelados e licenciaturas. Em ambos os casos não foi registrado nenhuma coorientação no semestre da pesquisa. Como coloca Cassol (2019), no caso da PUCRS, essa é uma definição do professor de PPG, sem interferência da graduação. Na UFP, entende-se que a extensão da pesquisa não requer uma coorientação.

No caso da disciplina de *Trabalho de Projeto* da UAlg, a característica de UC e não orientação, fica evidenciada na fala do DI1UAlg (2019), quando remete ao encontro semanal às sextas-feiras e o comparecimento nas aulas. Ao mesmo tempo, a posição de orientação fica clara, quando o entrevistado se refere que estruturou com o docente o artigo nestes encontros e iniciou um trabalho de pesquisa sozinho. "Depois eu enviava o trabalho que já tinha realizado ao professor através de email, o professor fazia a revisão e voltava a enviar-me… Acho que correu bem, o professor estava sempre disponível, mesmo quando não estava a cá" (DI1UAlg, 2019), considera ao falar das saídas do docente para participação em congressos.

Os alunos da UFP relatam que conheciam os orientadores escolhidos desde o início do curso. Todos mencionam a facilidade de diálogo, a pronta resposta por parte dos docentes, seja presencialmente ou por meios online como email, WhatsApp e Messenger.

Sobre o início do processo, o DI1UFP (2018) relata que começou a pesquisa sozinho e que, após a apresentação dos dados para o professor, ele ajudou no caminho, explicitando o que deveria ser "melhor explorado" ou corrigido. Essa mesma prática de guiar a pesquisa também foi relatada por outros alunos que citam o auxílio na escolha da bibliografia como o DI10UFP (2018). O DI4UFP (2018) reconhece que realizou várias alterações no projeto durante o processo, mas encontrou apoio no orientador. O DI6UFP (2018) optou por um tema que já havia trabalhado na disciplina que o professor é titular, sendo o *Projeto de Graduação* uma continuação do estudo. No caso

do DI9UFP (2018), o aluno não realizou o projeto no terceiro ano, mas manteve o contato com o docente para continuar com a orientação no ano seguinte.

Uma questão, apontada por seis alunos, diz respeito aos encontros realizados. Relatam que fizeram poucas reuniões presenciais, sendo que, ao menos quatro, reconhecem que muito da falta de contato foi em função de não terem procurado o orientador sempre que era necessário. O DI3UFP (2018) fala sobre o não envio da produção da pesquisa para o professor ao longo do semestre e admite que: "a orientação falhou por mim, não pelo meu orientador. Eu estava a fazer o trabalho de uma forma tão violenta que não fui lhe mostrando. Portanto foi erro meu e nunca da parte do orientador que sempre se mostrou prestável para ver e reler".

A questão do tempo também é colocada na fala do DI4UFP (2018) ao observar que não havia mostrado seu texto para o professor até uma semana antes do júri e que, mesmo assim: "(…) ele foi bastante compreensivo e me apontou o que é que faltava, porque sentia que o projeto estava um pouco incompleto".

O encontro presencial com o professor é uma prática comum no caso das universidades brasileiras analisadas, mas também há uma inferência às interações online para encaminhar textos para serem revistos ou para esclarecimento de dúvidas, por email ou WhatsApp.

Especificamente sobre as reuniões, o DI2PUCRS (2018) relata que houve situações em que o orientador teve problemas para comparecer, mas que contatou o aluno e definiram novas datas. Dois alunos da UFRGS também explicitam que seus orientadores por vezes estiveram ausentes ou sobrecarregados, tendo suas funções exercidas pelos coorientadores que os auxiliavam no processo.

No caso da relação aluno e professor, ficam claros dois perfis de comportamento: alunos que mantiveram um contato mais profissional com os professores e os que tiveram um contato mais pessoal, gerado pela proximidade que o processo desencadeou. Trata-se de uma situação diferenciada da ocorrida em Portugal,

onde há poucos docentes da área específica de Jornalismo e necessariamente o aluno teve UCs, ministradas por eles.

No Brasil, nem sempre os alunos assistem às aulas ao longo do curso com aquele que será o orientador, o que gera outro tipo de relacionamento entre ambos. É a situação do DI1PUCRS (2018) que só conhecia o orientador a partir de uma aula que teve com o mesmo ao longo da graduação. O DI7PUCRS (2018) realizou uma disciplina com o orientador, que não era especialista em sua área de pesquisa e com o qual não possuía um contato mais direto. Foi encaminhado pela coordenação à ele, em função da negativa por parte de outro professor de orientá-lo. No caso do DI10PUCRS, a expectativa que o aluno possuía foi frustrada. Esperava que orientador se envolvesse mais com seu objeto de estudo, mediante à sua certeza da importância da temática de seu *TCC* e o seu envolvimento pessoal.

> Tive alguns problemas, principalmente porque eu deixei o meu TCC para o último semestre, sem outras disciplinas. Atrasei a minha formatura para ter dedicação total. Claro que uma pessoa com outros orientandos vai ter uma relação diferente com o trabalho do que o autor. Então tinha algum receio as vezes de entrar em contato, senti uma barreira, apesar de total força, uma barreira de comunicação causada por um interesse desproporcional. Eu estava bastante interessado em fazer a minha pesquisa ficar bem legal e ele dizia que não era me preocupar, que estava indo bem. De fato eu fui bem, mas eu acho que poderia ser diferente (DI10PUCRS, 2018).

Ao menos a metade dos estudantes classificou a relação com os orientandos como tranquila, muito boa ou ótima. Nos casos em que houve coorientação, três no total, dois discentes remetem esta avaliação aos pesquisadores que os auxiliavam. Mas há um relato que expõe a fragilidade do aluno que, por algum motivo, precisou se afastar do curso sem cumprir os procedimentos regimentais, retornando após o que é considerado “abandono” na UFRGS.

Segundo o PPC (UFRGS, 2016, p.31), o abandono é caracterizado por não realizar matrícula em nenhuma atividade ou UC durante ao menos um semestre e não solicitar licença ou afastamento por força maior, sendo o aluno definitivamente desligado no caso de não ter vínculo com a IES por três períodos. O DI7UFRGS (2018)

solicitou readmissão para finalizar o *TCC* e a graduação em 2018/2, mas relata a dificuldade no processo de produção da monografia por falta de orientação.

> Eu não queria alguém que me ajudasse a fazer, organizasse ideias, mas de um professor que tentasse me fazer chegar à finalização do trabalho. Eu não queria ajuda na escrita ou nos erros de ortografia, eu queria a ajuda justamente para amarrar o meu trabalho e eu não tive. Ele me ajudou como pode, me aceitou apesar de eu morar em outro estado. Mas eu senti falta e teve momentos em que eu fiquei muito desesperada, achando que iria dar tudo errado por falta de orientação e por não me sentir à vontade de chegar para o orientador para dizer que precisava da sua ajuda. A orientação ocorreu em substituição a uma professora que faleceu em 2018, eu ainda não tinha me inscrito no TCC, mas ela me ajudou muito na busca de informações, criando planilha de links para o TCC, me fez desconstruir dois trabalhos que tinham a mesma temática que o meu, indicações de livros de metodologias para eu utilizar no trabalho. Ela me ajudou muito no pouco tempo que ficou comigo (DI7UFRGS, 2018).

Certamente, a situação foi agravada pela perda da professora que já acompanhava a pesquisa. A aluna residia em cidade distante da IES e, mesmo que estivesse em Porto Alegre, era impedida de retirar bibliografia na universidade por um determinado período do semestre, pois a análise de sua readmissão ocorreu após o reinício do ciclo.

Considera-se que há outras falas que merecem ser recuperadas nesta análise sobre a orientação, que dizem respeito à visão que o discente tem em relação ao professor. O DI2PUCRS (2018) relata que "(…) via que ela (professora) tinha lido o texto" nos encontros. "Ela fez o papel de orientar mesmo: de prever o que a banca poderia reclamar e, ao mesmo tempo, entender as minhas limitações (…) de um trabalho mais extenso ainda" (DI2PUCRS, 2018). O DI3PUCRS (2018) explicita que: "o conteúdo estava todo na minha cabeça e ela (orientadora) me orientou para fazer a metodologia, basicamente trazendo acréscimos para a minha monografia".

No caso do DI6PUCRS (2018), o relato é de que: "sempre tive apoio muito grande dela (da orientadora) para além da parte do trabalho, quanto com problemas da escrita, de como desenvolver alguma coisa, como tratar melhor um assunto, dúvidas... foi um aprendizado a orientação". Os DI7PUCRS (2018) e DI7UFRGS (2018)

consideram que, apesar dos professores não serem da área temática do *TCC*, eles ajudaram como poderiam.

O medo da rigidez do orientador também é retratado pelo DI8PUCRS (2018) que: "às vezes, tinha medo de que ele fosse riscar tudo e dizer que estava tudo ruim". A possibilidade de o aluno criar o próprio percurso, com autonomia, é citada pelo DI1UFRGS que relata que houve muito pouca intervenção na pesquisa. Já o DI2UFRGS (2018) refere que faz parte do grupo de pesquisa do orientador desde 2014. O DI3UFRGS (2018) comenta que a orientação foi ótima em função da atenção do professor: "vejo alguns colegas (…) que penaram com os seus orientadores, porque eles não respondiam emails, não respondiam mensagens ou marcavam orientação e não apareciam".

Analisados os processos de orientação no que se refere à escolha do professor, o auxílio no desenvolvimento de um sumário inicial, a realização de encontros e as entrevistas com alunos e professores, verifica-se que há um cumprimento da formalidade da orientação por parte de professores e alunos, com as devidas exceções apresentadas.

Há casos de falta de envolvimento de orientandos, que não procuram desenvolver o trabalho científico como esperado; há casos de professores que cumprem a função apenas dentro das formalidades, previstas nas regulamentações; problemas administrativos que resultam em dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa; professores e alunos que vão além da relação profissional e se tornam próximos; e de discentes que, como abordado nas falas recuperadas anteriormente, não possuem uma clareza de seu papel e do papel do orientador.

Porém, a partir da perspectiva que se objetiva nesta tese, verificam-se dificuldades dos atores deste processo que merecem ser mencionadas. Inicialmente, os alunos mostram uma falta de conhecimento no processo da pesquisa. Essa é uma constatação a ser feita a partir da forma como interagem com os orientadores durante a produção científica. Enquanto verifica-se entre os alunos portugueses que estes

negligenciam a necessidade de buscar o orientador e deixam a realização dos projetos para as últimas semanas, ou a última semana, antes da entrega do trabalho; as situações relatadas pela maior parte dos entrevistados, no Brasil, mostram um orientador com a função de quem indica o caminho a ser trilhado pelo aluno por ser especialista na área estudada, ou de avaliador que aprovará ou não o texto, produzido pelo aluno, um analista do que o discente está realizando.

Quanto aos alunos, com exceções, apresentam-se como recptores do conhecimento dos orientadores, despreparados cientificamente, e sem a compreensão que este é o momento, como coloca Trigo (2019), de "prestar contas de uma aprendizagem que fez durante três ou quatro anos". A orientação deve ser um trabalho de equipe, de troca, em que há papéis claros a serem cumpridos.

Esse trabalho em equipe também exige determinadas posturas do orientador, como fazer o máximo para debater ideias com os graduandos, instigar a busca pelo conhecimento autônomo e buscar aprender com o aluno. Acredita-se que há necessidade de o professor ser conhecedor da área a ser estudada, mas, ao simplesmente replicar métodos, teorias e pesquisas, a partir de modelos já utilizados, não colabora no desenvolvimento de pesquisa no campo do Jornalismo.

Se orientar exige experiência em investigação, também exige um desejo de aprender o que não se sabe, ou a ciência estará fadada à repetição e não à confrontação de ideias, que leva à evolução do conhecimento. Para além destas questões da prática científica, o orientador deve ter capacidade de refletir sobre as situações, trazidas pelos alunos e garantir a relação de confiança e sinceridade.

Os desafios da orientação são inúmeros e, como colocado por Jawsnicker (2006, p.5), a atividade não possui valorização nas IES, que determinam uma carga horária baixa para docentes orientadores e área de pesquisa, muitas vezes sem nenhuma remuneração. Além disso, há pouco investimento em capacitação e debate sobre a função, apesar dos atributos e qualidades que ela exige.

4.8 A Realização da Pesquisa

O tópico atual tem como objetivação listar e detectar as dificuldades na realização e encaminhamento das pesquisas através dos tensionamentos teóricos e metodológicos em relação ao uso de métodos. Essa análise tem como base os inquéritos e entrevistas nas quais é possível retratar, de modo quantitativo, alguns pontos, e verificar as experiências de alunos e professores nas produções.

Como colocado na metodologia, as pesquisas podem ser classificadas em descritivas, experimentais e de caráter tésico, ou explicativas (Sousa, 2006, p. 115; Gil, 2002, pp. 41-42). Para o investigador, no seu processo de pesquisa, muitas vezes, não há uma delimitação para o uso específico de uma das naturezas, em função dos diferentes tipos de procedimentos e técnicas que acabam por ser utilizados.

Nos casos das pesquisas descritivas, normalmente buscam estudar as características de um determinado grupo ou objeto, se utilizando de métodos como observações participantes, inquéritos, entrevistas, comuns nos estudos de caso.

As pesquisas experimentais buscam, por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de conteúdos, conhecer o objeto através de suas variáveis e relacioná-las com a intenção de aprimorar ideias e fazer descobertas. Por fim, as tésicas ou explicativas, buscam explicar o porquê, devem trazer um novo conhecimento científico, combinando, usualmente, as investigações de caráter descritivo e experimental. Independente da natureza, o importante é que a pesquisa possua desenvolvimento teórico e empírico para que se alcance o rigor científico.

No caso das monografias analisadas nesta investigação, há uma predominância pela pesquisa descritiva. Todos os alunos, como colocado no subcapítulo 4.6, referente à opção pelas Metodologias e Métodos, precisam, necessariamente, realizar a revisão da literatura. Como descreve Braga (2011, pp. 6-7),

> A pesquisa empírica, que não elimina – ao contrário, solicita – a boa reflexão teórica proporciona, durante o próprio trabalho, a possibilidade do exame refletido de seu rigor – justamente pelo tensionamento mútuo e pelas

> articulações que se possam fazer entre três elementos bem diferenciados que se apoiam e se cobram mutuamente: a construção e problematização do objeto; o trabalho de fundamentação teórica; e a ida à realidade para sua observação sistemática.

Desta forma, compreende-se, como será abordado a seguir, a pesquisa teórica como o referencial bibliográfico, obtido pelos alunos das IES e a pesquisa empírica como a "ida à realidade", com diferentes usos de métodos de investigação.

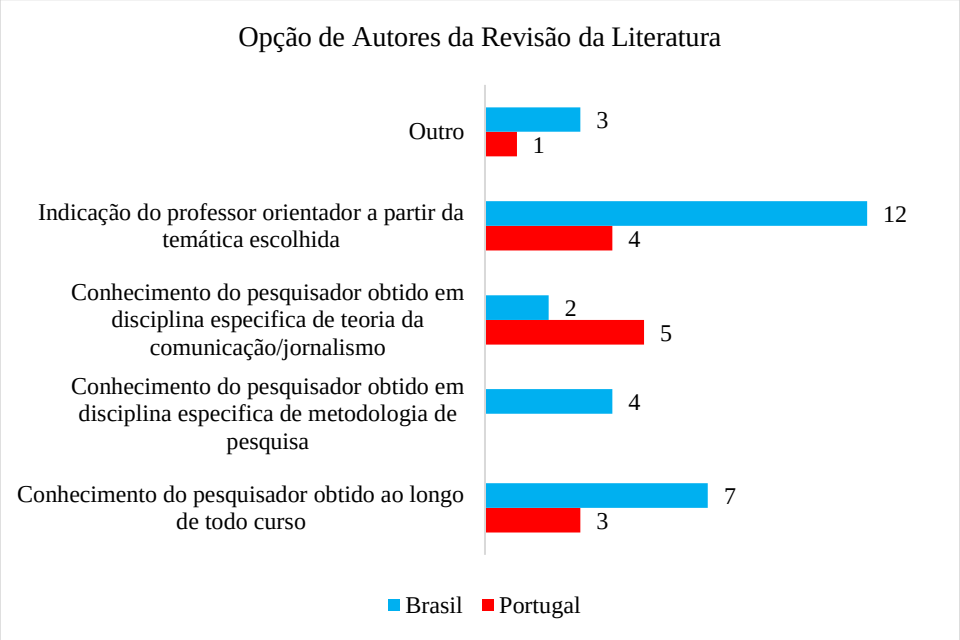
Ao iniciar a reflexão sobre os dados, obtidos a respeito da revisão de literatura, faz-se necessário, novamente, abordar a influência do orientador neste momento da investigação.

Apesar da finalização das atividades acadêmicas de Metodologia e Teorias, percebe-se através das respostas obtidas na pergunta objetiva de número 14, que há grande influência do orientador nas opções pelos autores utilizados. Obviamente que o docente possui um conhecimento aprofundado, normalmente, pelas obras que abordam a temática escolhida pelo aluno.

Mas no caso do Brasil, por exemplo, há um projeto que foi executado, em semestre anterior e apresentado, que exigiu uma abordagem teórica ao discente, que deveria colaborar em muito no *TCC*.

O Gráfico XXVI apresenta as respostas adquiridas para a questionamento sobre como o inquerido havia escolhido os autores utilizados, que tinha como alternativas: "conhecimento do pesquisador, obtido ao longo de todo curso", "conhecimento do pesquisador obtido em disciplina especifica de metodologia de pesquisa", "conhecimento do pesquisador obtido em disciplina especifica de teoria da comunicação/jornalismo", "indicação do professor orientador a partir da temática escolhida" e "outro".

Gráfico XXVI: Opção de Autores da Revisão da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

No geral, 42% dos inqueridos escolheram a alternativa que inferia a indicação do orientador. O conhecimento do autor, obtido ao longo do curso somou dez respostas, seguido do conhecimento, obtido em disciplinas de Teorias.

Ao analisar os países isoladamente, em Portugal, a maior parte dos alunos, cinco em 12 inqueridos, explicita que as UCs de Teorias foram importantes para a revisão. Outros quatro remetem ao orientador, três aos conhecimentos, obtidos ao longo do curso e como especificação para o "outro", tem-se a resposta do DI2UFP que esclarece que foi "por escolha do pesquisador".

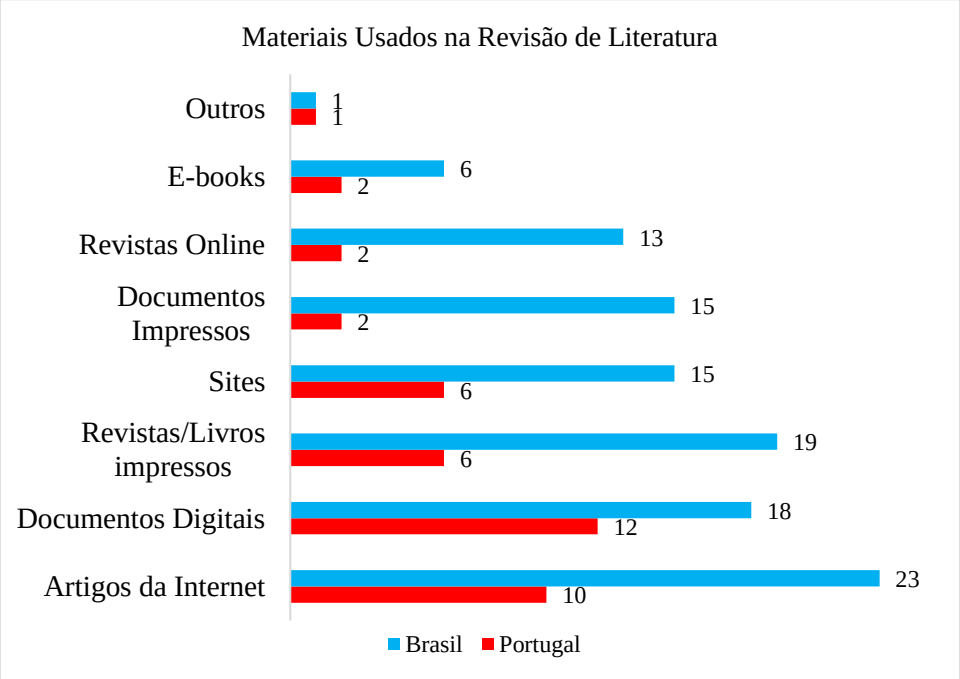
Nenhum aluno das IES portuguesas considerou a escolha pelo conhecimento adquirido na disciplina de Metodologia, apesar das grades apontarem para uma UC com esta objetivação na UAlg e a apresentação do conteúdo, referente à Metodologia estar presente em *Gramática I* e *Gramática VI* na UFP (Tuna, 2019).

Entre os alunos brasileiros, 12 em 26, numa soma de 46%, apontam a orientação do professor como a principal opção, sendo que sete remetem aos conhecimentos,

obtidos ao longo do curso. A atividade de Metodologia é citada por quatro alunos e Teorias por dois apenas. Os "outros" apontam que realizaram as escolhas de autores por "conta própria".

A questão número 11, também objetiva, pretendia verificar quais os materiais mais utilizados pelos discentes na revisão de literatura, com a opção de assinalar quantas alternativas fossem necessárias. Os arquivos digitais, como artigos e documentos foram os mais citados, como pode ser visualizado no Gráfico XXVII. Nota-se que todas as IES pesquisadas mantêm bibliotecas digitais e físicas para a realização de consultas.

Gráfico XXVII: Materiais Usados na Revisão de Literatura



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Os docentes apontam para este uso de material da internet em suas falas. O DO1UFP (2019) relata que:

> A primeira coisa que procuram obter são outras dissertações, projetos, monografias ou mesmo teses de Doutoramento que abordem o mesmo tema que eles procurarão abordar. Porque isso lhes permite ficar com uma ideia de como outras pessoas resolveram o problema, das fontes que usaram, da

> metodologia que arquitetaram, para resolver os problemas científicos que iniciaram a pesquisa.

O professor considera que há uma busca no repositório da IES e depois em outros materiais online. Sobre uma questão, levantada anteriormente pelo DO2UFP (2019), o (DO1UFP, 2019) faz uma observação sobre o problema do plágio: "(…) está subjacente, porque acredito que eles ficam com a tentação de fazer plágio ou que o façam, mesmo sem perceber que o estão a fazer". Relata ainda que a universidade submete os trabalhos ao programa para detecção de plágio.

O DO2UFP (2019) também explicita que os alunos buscam muitos artigos na internet e que procura fazer o acompanhamento para evitar que usem fontes não credíveis, "mas, muitas vezes, eles desaparecem, não voltam a contactar e quando os contacto-os de novo já tem uma parte feita, portanto já e tarde".

A tendência de buscar o que está disponível online é colocada por Silva (2019) que constata a falta de hábito dos alunos de procurar livros impressos. "Como está tudo facilmente à mão na internet, as referências acabam por ser estas, eu normalmente peço outras depois, mas se eu deixar é só 'citografia', não há bibliografia" (Silva, 2019). Portanto, o docente verifica que não há uma procura dos orientandos pelos autores originais, ficando, muitas vezes, a pesquisa restrita às interpretações de suas obras por outros pesquisadores.

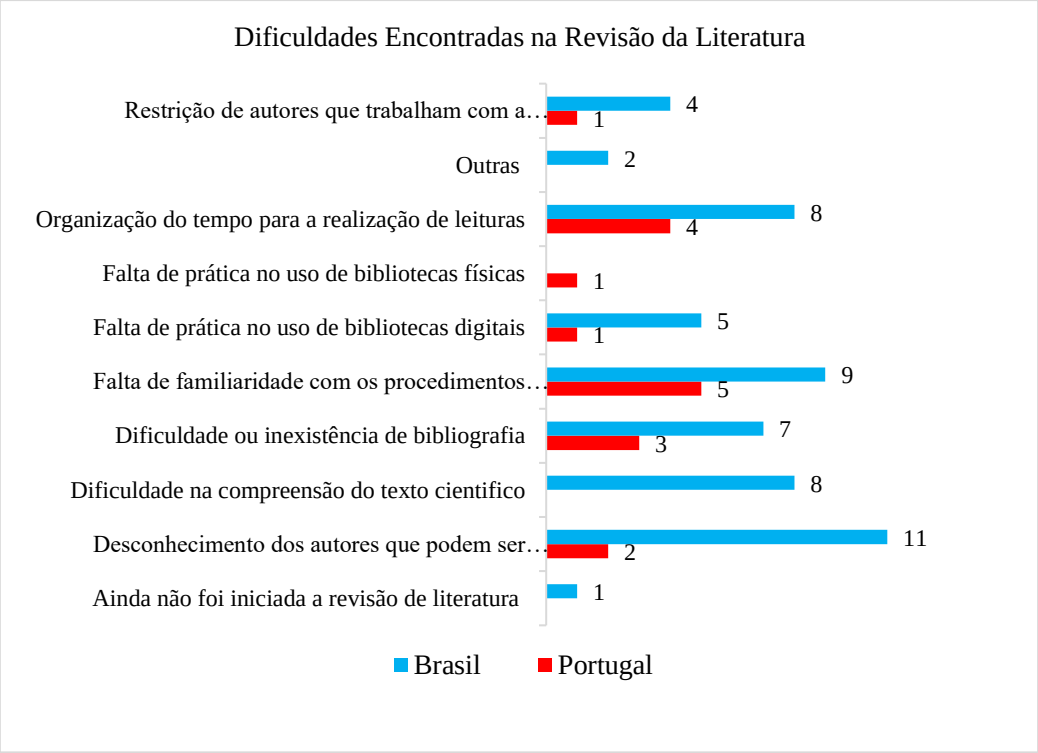
A orientação das bibliotecárias da PUCRS é citada pelo DO1PUCRS (2019), inclusive na pesquisa de materiais online. O uso de artigos de revistas online também é muito citado pelos demais professores entrevistados. O DO2UFRGS (2019) salienta que a escolha é feita em conjunto, em que os orientandos também indicam autores e conteúdos: "(…) em consenso, tomamos as decisões sobre quais usar ou descartar".

Ainda sobre a revisão da literatura, foi questionado aos alunos quais foram as principais dificuldades encontradas, na questão número 18 do inquérito. Entre as opções foram colocadas as alternativas: "organização do tempo para a realização de leituras", "falta de prática no uso de bibliotecas físicas", "falta de prática no uso de bibliotecas

digitais", "dificuldade ou inexistência de bibliografia", "desconhecimento dos autores que podem ser utilizados", "restrição de autores que trabalham com a temática proposta", "falta de familiaridade com os procedimentos científicos e acadêmicos", "dificuldade na compreensão do texto científico", "ainda não foi iniciada a revisão de literatura" e "outras". As respostas demonstram uma lacuna de conhecimento no que se refere ao texto científico, que será mais bem abordada no próximo tópico.

O desconhecimento de autores e a falta de organização no tempo também podem ser observadas no Gráfico XXVIII.

Gráfico XXVIII: Dificuldades Encontradas na Revisão da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

A falta de familiaridade com os procedimentos científicos e acadêmicos é o motivo mais citado pelos discentes para as dificuldades que encontram na pesquisa teórica, com 36% dos inqueridos dos dois países, apontando esta alternativa. Uma das questões que perpassa outros momentos da pesquisa, com colocações de discentes e docentes, refere-se à organização de tempo para a produção do trabalho científico, à

exceção da UAlg, onde é realizada somente uma UC no último semestre e o trabalho é diminuto. Observa-se ainda que a dificuldade ou inexistência de bibliografia também é indicada.

Para além destes apontamentos, no caso dos estudantes brasileiros, o que não se repete em Portugal, a dificuldade de compreensão do texto é uma das complexidades da revisão de literatura, juntamente com a falta de prática no uso das bibliotecas digitais.

O desconhecimento dos autores que podem ser utilizados também é bem referenciado pelo grupo de alunos da PUCRS e UFRGS. O problema, como verificado anteriormente, é resolvido com a indicação de bibliografia pelos orientadores, mas é preciso que o orientando esteja atento a outras obras, não se limitando ao que lhe foi sugerido.

Além de ampliar a questão com novos autores, poderá encontrar abordagens mais específicas para a investigação que propõe (Stumpf, 2005, p. 54). Esta ampliação das leituras também auxilia no aprofundamento da temática e na compreensão de conceitos que são trabalhados em diferentes perspectivas por obras e/ou autores distintos.

Especificamente sobre a pesquisa empírica, parte prática do *projeto/TCC*, a pergunta de número 19 do inquérito objetivava compreender facilidades e dificuldades dos alunos durante esta fase da investigação. Além de responder se já havia ou não iniciado/realizado a "ida à realidade", o inquerido deveria apresentar, de maneira descritiva, como foram as questões de tempo para realização, produção do inquérito, realização de entrevistas, acesso ao local da pesquisa, acesso aos dados necessários ou outras considerações.

A opção "ainda não foi iniciada a pesquisa de campo" teve um total de 18 respostas nos 38 inquéritos. Destas respostas, observou-se que dez alunos entregaram suas investigações no ano de 2018, o que aponta que, necessariamente, houve a finalização da pesquisa empírica. Buscou-se, então, observar os métodos, aplicados

pelos inqueridos a partir de suas respostas sobre metodologia, a fim de compreender o tipo de pesquisa empírica realizada.

Com estas respostas, é possível observar que nove realmente não realizaram qualquer tipo de intervenção com entrevistados, inquéritos ou observação que caracterizam a pesquisa de campo, detendo-se especificamente em análises de conteúdo e discurso, para além da revisão de literatura. Um dos inqueridos utilizou a técnica da entrevista, mas não compreendeu a técnica como parte de uma pesquisa de campo.

Quanto à questão do tempo que necessitaram ou que pretendem dispor para realizar a prática, produção de entrevista e inquéritos ou acesso aos dados ou locais necessários para a investigação, não houve resposta nos dez casos especificados. Dois destes alunos confirmaram que sua maior dificuldade foi a organização do tempo, pelas demandas acadêmicas e profissionais.

Os alunos que de fato não efetuaram nenhuma atividade, pois teriam o ano seguinte para esta fase do trabalho, afirmaram acreditar que o tempo seria suficiente para a produção. Entre os que não finalizaram os *TCC*s, três previam entrevistas e uma realização de inquérito presencialmente. Um dos discentes reconheceu que teme ter dificuldade de ingresso no local em que deverá realizar a observação, estádios de futebol neste caso, e acesso às informações de audiências de emissoras de rádio.

A resposta “sim, foi iniciada a pesquisa de campo” foi a opção de 20 inqueridos, sendo que apenas um não encerrou o *TCC* em 2018. Entre as respostas sobre o tempo que utilizaram para a realização das pesquisas, os seis alunos portugueses quantificaram entre um e três meses, apontando as diferenças que já foram observadas no subcapítulo sobre orientação. Oito brasileiros não responderam à questão, mas com a regulação do *TCC* na UFRGS e PUCRS, fica clara a necessidade de realização da pesquisa em ao menos um semestre letivo, em respeito às necessidades de encontro e entrega de produção ao orientador.

No tópico tempo, quatro alunos consideraram suficiente. “Houve tempo suficiente para finalizar o projeto. Eu poderia ter aproveitado esse tempo melhor, sendo que deixei a entrega para a última hora” (DI4PUCRS, 2018). O DI14PUCRS (2018) explica que “realizava nos finais de semana”. Já o DI15PUCRS (2018) esclarece que optou por reservar o último semestre exclusivamente para o *TCC*: “considero uma ótima alternativa para quem estagia (como no meu caso) fora da universidade. Foi possível concentrar esforços para a realização do estudo, minimizando gastos de energia e atrasos desnecessários”.

Porém, em seis respostas, foram apontadas dificuldades para finalizar a coleta de dados e a análise, mantendo as demais atividades, como se observa na fala: “precisei replanejar meus horários diariamente para conseguir focar na pesquisa e conciliar com o estágio” (DI6PUCRS, 2018).

Três respostas sobre entrevistas realizadas foram classificadas como de fácil realização, graças à colaboração e atenção das fontes. Outras três apontaram dificuldades em função da disponibilidade do entrevistado, demora no retorno dos contatos realizados e timidez na fala da pessoa que seria essencial para a compreensão do objeto de pesquisa.

Sobre a utilização de inquéritos, houve um aluno que não teve problemas para sua produção por conhecer de modo aprofundado seu objeto de estudo e ter tido facilidade na aplicação, mas outro apontou a dificuldade de produção das perguntas do questionário. No caso do acesso ao local da pesquisa, por aqueles que realizaram entrevistas e inquéritos, foi considerado fácil para a sua realização. Já referente ao levantamento de dados, seis respostas explicitaram a facilidade em função da procura online, porém quatro estudantes perceberam que não conheciam todos os links que deveriam buscar ao iniciar as consultas, o que gerou um universo muito maior do que o previsto para a pesquisa e a necessidade de dedicação de um tempo maior do que o esperado. Em outra situação, a dificuldade foi o contato com órgãos estaduais para obtenção de informações.

Na visão dos docentes, os orientandos têm dificuldade de realizar pesquisas mais elaboradas por diversos fatores. Além da questão do tempo, o DO1UFP (2019) relata que, por exemplo, é preciso buscar uma amostragem de curto período para a realização de uma análise do discurso ou conteúdo, o que nem sempre acontece, quando o aluno não procura orientação do professor.

No que se refere aos inquéritos, os docentes da UFP reconhecem que os alunos pedem auxílio para elaborar, pois há uma necessidade de ajuste muito específica para o instrumento. As entrevistas são consideradas mais "fáceis" hoje, principalmente em caso das redações de jornais. "As redações, se calhar, são mais jovens, há muitos jornalistas que fizeram Mestrado, Doutoramento. Os diretores a mesma coisa. Então há uma maior sensibilidade e abertura para a pesquisa científica nesta área" (DO1UFP, 2019).

Nestes casos, o DO2UFP (2019) relata que: "quando ocorre inquérito ou necessidade de fazer entrevistas, eu tento ajudá-los o mais possível. Muitas vezes sou eu que lhes dou os contatos para eles fazerem essas entrevistas, ajudo-os a construir a entrevista, a definir as perguntas que vão ser colocadas". Porém reconhece que são poucos os que fazem isso em função do tempo.

A preferência pela análise de conteúdo em documentos é citada pelo DO1PUCRS (2019), que não recorda de realizar trabalhos com entrevistas e inquéritos nos últimos anos. No caso do DO2PUCRS (2019), a primeira dificuldade, encontrada pelos orientandos, é a de perceber o que eles realmente precisam fazer: "o que eu faço muito é dar para ele outras monografias, para ver como o outro aluno fez e isso ajuda, para não gastar tanto tempo (...). Assim ele consegue ver como aquela questão foi resolvida e visualizar o que ele precisa fazer". Conclui também que quem já possui emprego ou estágio, muitas vezes opta pela produção do *TCC* em dois semestres. Na percepção do DO1UFRGS (2019), o tempo realmente é o complicador, pois entende que os alunos da IES têm muita facilidade e autonomia para realizar a pesquisa. A fala é confirmada pelo DO2UFRGS (2019).

Entre as respostas dos discentes entrevistados, há aqueles que apontam dificuldades por ser o primeiro trabalho científico na universidade. O DI3UFP (2018) relata que: "eu considerei mais complicado foi a parte prática, transcrever e analisar. Acho que, ao longo de nossa licenciatura, falta muito a parte de análise de casos práticos". No mesmo sentido, o DI7UFP (2018) reconhece que deixou o projeto para "mais tarde". "Foi uma coisa completamente nova, fazer um trabalho deste tipo. Foi difícil e descobrir que tinha tantas regras. E também não há tantos estudos académicos a cerca do tema do trabalho" (DI7UFP, 2018). Por desconhecer o processo de pesquisa científica, o DI9UFP (2018) explicita que sentiu "mais dificuldade foi na questão de organizar as pesquisas, as bibliografias, que autores procurar". O DI10PUCRS (2018) partilha da opinião ao declarar que sua dificuldade foi em adequar o que desejava realizar ao tempo e duração do *TCC*. "Tinha uma ideia de que talvez eu pudesse tratar um monte de coisas, então acho que talvez não tenha tido um preparo no projeto para saber como seria" (DI10PUCRS, 2018).

Os relatos dos alunos da UFRGS indicam para certa facilidade na produção do trabalho por parte dos que já realizavam Iniciação Científica no PPG ou tinham experiências com artigos, mas a complexidade é relatada por aqueles que desconheciam o processo. O DI1UFRGS (2018) reconhece que: "a maior dificuldade foi não ter feito pesquisa antes, então eu não sabia como era a minha forma para fazer, o tempo que eu levava para fazer as fichas, a forma como eu queria fazer. Então foi um processo mais lento do que eu imaginei e eu quase enlouqueci minha orientadora". As dificuldades de realização da análise, a exemplo do DI3UFP (2018), também foram citadas por pelo menos dois alunos da UFRGS e um da UAlg.

No que se refere à pesquisa teórica, especificamente a revisão bibliográfica, a escolha do tema parece ser definitiva na opinião dos alunos. As pesquisas em que o objeto de estudo ou metodologias aplicadas possuem um número expressivo de obras são consideradas mais "fáceis" pelos investigadores. Como exposto pelos docentes, é uma prática comum nas IES indicar trabalhos semelhantes aos que os orientandos realizarão, como modelo a ser seguido, o que parece resolver o problema de pesquisa.

Quanto à busca de conteúdos nas bibliotecas físicas e virtuais, merecem atenção os casos em que os alunos optaram pelo uso de autores locais ou estrangeiros. No caso de um docente da DI5UFRGS (2018), esclarece sua opção: "trabalhar com autores brasileiros ou gaúchos, mas mais brasileiros, porque a minha pesquisa é uma pesquisa focada numa figura do Rio Grande do Sul, no contexto brasileiro. E também tentei muito trabalhar com autores negros na medida que eu podia". Reconhece que pelo fato de ter de consultar obras mais antigas, houve leituras que considerou mais "espinhosas" e outras mais fáceis.

Já entre os que utilizaram publicações estrangeiras, como o DI7PUCRS (2018), houve uma percepção de que as traduções que encontrava no Brasil estavam equivocadas, a partir dos conhecimentos, obtidos sobre os autores, nas disciplinas de teorias. Neste caso específico, o discente, como é fluente em inglês, buscou os originais.

A questão da linguagem e a relação entre o entrelaçamento das pesquisas teórica e empírica serão mais bem abordadas no próximo tópico.

4.9 O Texto Científico

Antes de falar especificamente sobre o texto científico a partir das observações, realizadas no grupo de inqueridos e entrevistados das IES analisadas, é necessário tratar uma temática, normalmente, frequente ao se abordar a linguagem do Jornalismo e da Ciência: as suas semelhanças e diferenças. Ambos os campos devem ser considerados como formas de conhecimento, mas "a partir das finalidades e dos usos que tiveram na história, Ciência e Jornalismo desenvolveram lógicas próprias e metodologias especificas" (Meditsch, 1990, p. 82).

A ciência procura se especializar, saber sobre determinado objeto de maneira sistemática a partir de um método, trabalhando com hipóteses, construídas a partir de um sistema teórico anterior e de uma experimentação controlada, de um corte abstrato

na realidade, com a objetivação de alcançar provas que levem a uma "verdade científica" e possibilitem leis universais.

Em contrapartida, o conhecimento gerado pelo Jornalismo tem como base as pautas, que buscam revelar os fatos "de todos os pontos de vista relevantes, em sua singularidade" (Meditsch, 1990, p. 84), com a intenção de conhecer realidades e não "verdades". Enquanto o pesquisador trabalha para a construção de um saber, que visa a conhecer, explicar e dominar o mundo (Medistch, 1997, p. 2) através de uma redação técnico-científica, voltada, normalmente, aos interessados em seus objetos de estudo; o jornalista escreve as notícias, que não objetivam permitir ao leitor um saber aprofundado sobre algo, mas permitem o conhecimento do mundo "sensível".

Estas diferentes objetivações têm como consequência diferentes públicos (o para quem se escreve) e abordagens na escrita, embora possa haver similaridades nas qualidades necessárias para a obtenção de um bom texto. Quanto ao público, a produção científica, na maioria das vezes, infelizmente, tem somente outros pesquisadores como leitores, apesar de se procurar, cada vez mais, realizar publicações, especializadas ou não, e debates sobre as investigações.

No caso do Jornalismo, esse público é muito mais abstrato, depende da ideologia que as empresas de comunicação adotam e as áreas de conhecimento que se propõem abordar, mas sempre cumprindo sua função social de possibilitar a comunicabilidade na diversidade que é a audiência (Meditsch, 1990; Targino, 2005; Eco, 1995).

Assim, os discursos científico e jornalístico precisam ser claros, precisos, informativos e ter correção gramatical. Mas o processo de escrita, as necessidades de inserção de fontes e os cuidados necessários são diferentes.

O pesquisador terá uma possibilidade de tempo de produção alargada, utilizar-se-á da impessoalidade, de termos técnicos específicos em sua área, evitará emitir opiniões mesmo que com a utilização de determinados termos, dominará seus sentimentos perante o objeto de estudo ou a pesquisa, terá cuidado com o referencial

teórico, será criterioso no levantamento de dados junto a entrevistados ou inqueridos, escolhidos dentro do corte de realidade observado.

O jornalista precisará cumprir com os prazos de fechamento da mídia em que trabalha, buscará a imparcialidade nas notícias - sem alcançá-la, traduzirá qualquer termo que possa ocasionar dificuldade de compreensão da matéria, procurará obter o maior número possível de dados e ouvirá todas as fontes que puder, narrando sempre tudo aquilo que é observado.

É para este segundo fazer que os alunos são preparados nas universidades atualmente (Meditsch, 2020). Por este motivo, muitos dos inqueridos possuem uma dificuldade em utilizar a redação técnico-científica ou compreender o referencial teórico ao realizar suas investigações.

Com o objetivo de verificar o tema, o inquérito, aplicado nesta investigação, abordou a questão do texto científico na pergunta número 20, na qual foi solicitado aos estudantes que explicitassem se haviam começado ou não a produção textual do trabalho e, aos que já estavam escrevendo, a especificação das facilidades e dificuldades, encontradas neste tópico. Foram elencados quatro itens: compreensão e definição de conceitos teóricos, descrição das metodologias utilizadas na pesquisa de campo, análise da pesquisa de campo, a partir do referencial teórico utilizado, e domínio do idioma na produção do texto.

Nove dos 38 inqueridos responderam que não iniciaram a produção textual. Um dos discentes referiu a alternativa, apesar de ter finalizado o *TCC* em 2018. Os demais casos são de alunos que, realmente, não entregaram as investigações. Nota-se que entre estes, dois já apontavam dificuldades em relação ao texto científico. O DI7UFRGS (2018) destacou, no que se refere à compreensão e definição de conceitos, a complexidade de “achar autores que falem exatamente o que está em pauta na pesquisa”.

Também em relação à compreensão e definição de conceitos, foi apontada por DI8PUCRS (2018) ao descrever que "a dificuldade é na maneira técnica da escrita, que demanda consulta em dicionários constantemente". O mesmo estudante constatava que teria de ter um cuidado no domínio do idioma, pois percebia que: "preciso aprimorar o meu vocabulário para não repetir as palavras" (DI8PUCRS, 2018).

Outro grupo de 29 alunos respondeu que já estava realizando a produção textual. Quatro deles não responderam sobre as facilidades e dificuldades nas questões subjetivas levantadas, como analisado no seguimento.

Em um segundo grupo, a compreensão e definição de conceitos teóricos foi considerada fácil por 20 inqueridos, bem como o domínio do idioma em que realizavam a pesquisa. Entre as motivações, apresentadas para esta facilidade, os estudantes portugueses do grupo, num total de dez, responderam que conheciam os conceitos, utilizados em função das teorias, apresentadas ao longo da graduação. Os outros 15, brasileiros, remeteram a diferentes respostas. Na UFRGS, o DI3UFRGS (2018) credita a facilidade em todos os itens questionados à participação em grupo de iniciação científica.

Entre aqueles que não possuem experiência de pesquisa, são apontadas algumas dificuldades. O DI3PUCRS (2018) explicita que a "maior dificuldade seria entender como o conceito é posto em prática, para além da teoria". O DI16PUCRS reconhece que é necessário se "adaptar à forma de descrever os conceitos a partir das ideias dos autores" e complementa: "encontrei dificuldades para a escrita por não estar familiarizada com o texto científico." (DI16PUCRS, 2018). Em fala de discente da UFRGS também é apontada a complexidade: "(…) havia muitos autores com conceitos diferentes, foi difícil alinhá-los" (DI9UFRGS, 2018).

A respeito do domínio de outros idiomas necessários para as leituras, o DI8UFRGS (2018) relata que: "os autores que busquei já tinham livros traduzido ou era brasileiro. Contudo, se precisasse de leituras em outras línguas, tenho domínio da língua inglesa e espanhola". Porém, reconhece: "quanto à construção do texto em si, às vezes,

a dificuldade do idioma se estabelecia ao não conseguir pensar, logo de cara, em sinônimos para determinados termos, mas foi algo facilmente resolvido com um dicionário de sinônimos" (DI8UFRGS, 2018).

As palavras estrangeiras também são consideradas como uma barreira para alunos da PUCRS. A questão da "linguagem em alguns livros" e a sequência de "um padrão textual ao longo de todo o trabalho" (DI4PUCRS, 2018) são citados pelo quarto inquerido da IES. Por fim, algumas imitações referentes ao uso da língua portuguesa são referidas também pelo DI3PUCRS (2018) no inquérito, como "dificuldades de acentuação e vírgula e achar sinônimos certos". A investigação, voltada aos temas de interesse, e a atualidade dos textos utilizados foi atribuída como um facilitador da linguagem pelos demais.

Dezesseis estudantes não responderam à questão sobre a descrição das metodologias utilizadas. Mas registram-se alguns relatos como do DI3UFP (2018) que disse ter "dificuldade em conseguir explorar o caso e estudá-lo". Observa-se o relado do DI5PUCRS que pelo fato do curso ser voltado para a prática jornalística, declarou que: "precisei ler bastante na tentativa de dominar algumas das metodologias utilizadas. Acredito que o curso de Jornalismo da PUCRS peque no incentivo ao interesse pela contribuição científica na área da Comunicação Social" (DI5PUCRS, 2018).

A questão do tempo, abordada no subcapítulo sobre a realização da pesquisa volta a ser citada pelo DI9UFRGS (2018): "Não ter tempo hábil para ter domínio da metodologia".

No caso da análise da pesquisa a partir de conceitos, o inquerido cinco da UFP considerou "fácil ligação entre teoria e assuntos/objetos práticos" (DI5UFP, 2018). Em contraponto, o DI1UFP (2018) teve "dificuldade em enquadrar a teoria e autores ao longo da elaboração", bem como o DI10UFP (2018) que considera ter "alguma dificuldade em transpor as ideias chave". Observa-se que nove não fizeram observações a respeito da linguagem, utilizada na análise, do seu objeto de estudo.

Analisados os inquéritos, entende-se que as considerações dos docentes sobre a questão são necessárias, já que acompanham todo o processo ao longo da orientação. O DO1UFP (2019) reconhece que nem sempre a compreensão de conceitos é fácil para os alunos, mas a dificuldade está principalmente na apresentação da metodologia nos projetos devido às "poucas bases" que possuem. "Já o cruzamento do referencial teórico com os dados colhidos é difícil, eles tentam" (DO1UFP, 2019). O DO2UFP concorda com o colega, aponta o uso de outras pesquisas para resolver a questão metodológica, replicando algo que já foi feito por outro pesquisador, mas explicita:

> Sobre o cruzamento da pesquisa empírica com o referencial teórico, essa é uma boa questão porque é aí onde muitas vezes isto falha. Eles muitas vezes não são capazes de perceber qual é a relação que existe entre a análise teórica e por exemplo, o estudo de caso ou observação de uma situação pratica. E fico com pena porque a ideia era exatamente que eles, a partir da reflexão crítica e teórica que faziam, arrastarem-na para a prática e verem-na: vamos ver se o que os livros andam a dizer, aqui se aplica ou não. O que na maior parte das vezes acontece, não é um projeto, mas são dois projetos. É um projeto que tem a parte teórica que eles fazem e depois esquecem-na. E depois vão fazer um trabalho prático (DO2UFP, 2019).

Quanto ao uso de bibliografia estrangeira, os professores da UFP consideram que os orientandos não gostam de utilizá-la.

Na UAlg, Silva (2019) explica: "os alunos têm uma certa tendência para não blindar o que escrevem. Dizem coisas sem referências, sem apoio, referência teórica. E eu tenho que insistir que precisam provar o que estão a dizer de alguma maneira". Para além da "citografia", uso da citação da citação, já abordada anteriormente, o docente refere o problema dos alunos assumirem as ideias dos autores. A prática é considerada plágio, mesmo que, muitas vezes, não haja a compreensão do estudante sobre a questão ética que se coloca.

A diferença do texto científico e jornalístico é de conhecimento dos alunos para o DO1PUCRS (2019). Ele explica que busca atentar o orientando que não se trata de fazer uma matéria: "têm que ter em mente que o texto científico é escrever e provar. Escreve e encontra o autor que corrobore, que te defenda ali ou que seja contrário".

Entende que "o texto científico é um trauma para quem escreve mau" e considera que os alunos não compreendem o que é de fato fazer uma análise.

Para o DO1PUCRS (2019), os formandos querem, em sua maioria, se formar com a "nota que for", não tem intenção de investir em pesquisa científica e estão cansados da vida acadêmica. No entender do DO2PUCRS (2019), toda produção de texto é difícil, mas concorda que uma boa escrita jornalística ajuda no momento do *TCC*. No caso dos alunos brasileiros, os professores consideram que os alunos aceitam as leituras de obras em inglês e espanhol, sem maiores entraves.

O fato de muitos dos orientandos serem ex-bolsistas de Iniciação Científica do DO2UFRGS (2019) colabora para que tenham uma dificuldade "baixa ou mediana na compreensão e definição de conceitos teóricos, descrição das metodologias utilizadas na pesquisa de campo e análise da pesquisa de campo a partir do referencial teórico utilizado". Porém, o docente considera que algumas questões, por vezes, aparecem no "nível de construção de ideias e no de uso de acentuação, ortografia, pontuação" da língua portuguesa. O conhecimento do texto científico também é referido pelo DO1UFRGS (2019).

São muitos os relatos dos alunos nas entrevistas realizadas que colaboram para a compreensão dos professores sobre a questão. A dificuldade de entendimento dos textos é colocada pelo DI7PUCRS (2018): "alguns livros que eu peguei eu não entendia absolutamente nada. (…) Eu utilizei artigos em espanhol e inglês traduzidos (…) e eu acho que a tradução estava bem errada. Talvez isso tenha influenciado também na maneira como eu escrevi e entendi o texto (…)". Ainda da PUCRS, o DI6PUCRS (2018) considera que a gente da Famecos: "não está acostumada com a questão da escrita acadêmica. A não ser que participe de uma bolsa de iniciação (…). A questão da referenciação que foi mais difícil no início, entender como eu deveria referenciar eles por ser diferente do que a gente esta acostumada com a reportagem".

Além destes, ao menos mais oito entrevistados consideraram que tiveram uma grande dificuldade com o texto científico. O DI4PUCRS (2018) explica que: "sobre a

linguagem, eu tive muita dificuldade com o texto do Adelmo Genro, então eu peguei um texto do Eduardo Meditisch, que é alguém que fez uma leitura do texto dele o que tornou mais fácil o entendimento".

Um exemplo do desafio enfrentado pelos discentes pode ser detectado na fala do DI5UFRGS (2018) que confessa que o semestre de produção do *TCC* foi um dos momentos em que mais duvidou da sua capacidade.

O relato do DI7UFRGS (2018) mostra como a experiência, da pesquisa teórica e a produção textual, é vista como uma tarefa árdua por alguns alunos. "Sempre acho que a linguagem científica é horrível de se entender. Se tu tens um pouco de dificuldade de amarrar as frases, precisa ler cinquenta mil vezes. Mas é assim, uma leitura pesada, não adianta" (DI7UFRGS, 2018). Os discentes citam ainda o medo de cometer plágio de modo despercebido no momento de conceituar teorias (DI3UFP, 2018).

Sobre as diferenças da produção jornalística e científica, o DI3UFRGS (2018) descreve que: "a gente entra no Jornalismo e, ao longo de todo o curso, a gente vai aprendendo que tem que sintetizar, tem que colocar o máximo de informações possíveis no lead (…) chega no *TCC* tem que palestrar, escrever bastante e é muito difícil".

Como solução para suas dificuldades, os alunos relatam que buscam autores que de alguma forma traduzem os conteúdos de forma mais simplificada. A DI2UFP (2018) considera que a interpretação do referencial teórico é uma questão "que se não se percebe na primeira vez, vamos ler uma segunda. Vamos ler até perceber, estudar até perceber e aí sim escrever". Ao abordar essa lacuna no conhecimento, o DI9UFRGS (2018) fala sobre a disciplina de *Metodologia de Pesquisa em Comunicação*: "Uma cadeira que era de preparação para o *TCC*, mas ela não fala do texto científico, apenas explana o que tu precisas fazer e não te prepara para isso" (DI9UFRGS, 2018). A forma como se apropriam das leituras também é colocada pelo DI2PUCRS (2018) ao admitir que

> (…) a compreensão dos autores era fácil, mas eu podia ver que eu poderia aplicá-los em contextos diferentes. Eu via na tese (que estava lendo) que a

> pessoa aplicava o conceito em um contexto e eu conseguia aplicar em outro. Na verdade, eu não estava lendo na integra o texto do autor, talvez no fundo ele nem estivesse falando aquilo, mas é o jogo da citação, a gente acaba construindo a narrativa que a gente quer.(…).

A falta de compreensão da linguagem científica pode ser considerada um dos principais obstáculos para os estudantes no momento de realizar suas pesquisas na graduação. Como explica Meditsch (2020), o papel das universidades no bacharelado, dentro da realidade brasileira, não é formar pesquisadores, mas profissionais para o mercado. Porém, as IES analisadas contemplam, em seus currículos, atividades que têm a metodologia e a pesquisa científica como conteúdos a serem desenvolvidos. Os relatos dos entrevistados (DI10PUCRS, 2018; DI9UFRGS, 2018; DI6UFP, 2018) apontam para UCs anteriores ao *projeto/TCC* com foco, voltado para questões técnicas, que negligenciam o texto científico.

Outra conclusão a qual se pode chegar, a partir das falas dos entrevistados e inqueridos, é que não há uma prática de realização de trabalhos científicos ao longo do curso. O fato do *TCC* ser a primeira e única investigação exigida, no caso de alunos não inseridos em projetos de Iniciação Científica, é apontado por diferentes alunos das quatro IES.

Entende-se que como solução para esta lacuna, as universidades, coordenadores e docentes poderiam realizar um debate para criar condições para a prática da pesquisa em determinadas disciplinas ou oficinas, nas quais, em acordo com seus titulares, fosse realizada, de maneira obrigatória, a leitura e desconstrução, nomeadamente de artigos, dissertações e teses, além da produção de textos. Um exemplo é a UC de *Fontes de Informação*, realizada pelo DI6UPF (2018), onde os alunos têm contato com o Google Acadêmico e realizam um trabalho científico. Mas a disciplina é optativa e nem todos a realizam.

4.10 As Bancas ou Júris

Encerrada a produção do *projeto/TCC*, chega o momento da avaliação da pesquisa realizada. A maior parte dos alunos inqueridos considera importante a apresentação no júri/banca, mas também fica evidenciado o receio por este momento. Das quatro IES analisadas, em três a arguição é obrigatória: UFP, PUCRS e UFRGS.

A DCN de 2013 deixa clara a necessidade de banca examinadora para os trabalhos nas instituições brasileiras. No caso de Portugal, como explicitado no capítulo 2, não há regulamentação governamental sobre as monografias ou mesmo sobre pesquisa na graduação, principalmente após o Processo de Bolonha que orienta para a produção em níveis de Mestrado ou Doutoramento.

A UFP, por optar pela realização do projeto e sua qualificação, possui os critérios de avaliação dos trabalhos em seu Manual. Está previsto que o projeto deve ser apreciado antes da apresentação pelos membros do júri que deverão observar no trabalho: o respeito das normas de edição, a qualidade gráfica do relatório, sua clareza, a validade do tema, a complexidade e qualidade da pesquisa bibliográfica, profundidade da análise e desenvolvimento do trabalho, a originalidade, metodologia científica, aplicação de conceitos, a interpretação dos resultados, a relação das conclusões com o problema investigado. No caso da apresentação ao júri são considerados para avaliação: a clareza da apresentação, a qualidade do material de apoio, relevância das respostas dadas e a postura do aluno.

A DCN de 2013, como abordado nos capítulos 3 e 4, prevê que cada IES possua regulamentação própria para as monografias, que incluem entre as suas normas, as referentes as bancas examinadoras.

A PUCRS contempla as regras em seu PPC (PUCRS, 2019d, pp.36-37), no qual determina que a banca deverá ser constituída de três membros: o orientador e outros dois professores da IES com título superior ao Mestrado. Os participantes serão escolhidos pelo orientador e orientando, em comum acordo. “Na defesa, o aluno terá, no máximo, 15 minutos para fazer sua apresentação e os demais membros de dez a 15 minutos para arguição e comentários, que devem ser respondidos pelo discente”.

Não existe forma de recuperação da monografia, no caso de reprovação por problemas no *TCC* ou não comparecimento, o aluno deverá repetir a UC em outro semestre. Caso os professores avaliadores indiquem a necessidade de modificações para ser aceito como aprovado, o aluno terá prazo máximo de 48 horas, a contar do dia de sua apresentação, para o ajuste, entregando nova cópia ao orientador que encaminhará via digital para a coordenação.

Apesar das normas preverem que o orientador deve marcar data, horário e local da defesa da monografia, Cassol (2019) esclarece que hoje é a coordenação dos *TCC*s que faz este agendamento. No início de junho o orientador confirma o agendamento das bancas dos alunos que finalizaram o *TCC,* encaminha sugestões de arguidores e indica quais são seus prazos e dias disponíveis para as avaliações. A coordenação recebe os dados de todos professores do curso e, com base em suas disponibilidades, monta o cronograma das bancas, comunicando depois aos colegas docentes.

A UFRGS coloca como função do aluno e orientador a organização de suas bancas. Furtado (2019) explica que, após conversarem sobre quem fará parte da arguição, o discente faz o contato com os convidados que podem ser professores da IES, preferencialmente ao menos um, ou de fora da universidade, desde que tenham o grau de Mestrado.

Juntamente com o orientador, o orientando preenche a ficha com a data e nomes, assinada pelos demais membros da banca, a ser enviada para a secretaria da FABICO, que reservará a sala para a atividade. A secretaria encaminha aos docentes da instituição as cópias do *TCC* para leitura, mas, no caso de convidado externo, será responsabilidade do aluno fazer chegar a monografia em suas mãos.

A banca da UFRGS também é formada pelo orientador e dois arguentes. No caso de haver uma coorientação, o pesquisador poderá participar da banca, mas não como arguente, apenas acompanhando o orientador. O artigo 22 da resolução prevê que o aluno terá dez minutos para a apresentação “com tolerância máxima de mais 05 minutos” (UFRGS, 2020a). Os avaliadores têm dez minutos para os comentários e, no

final, a palavra voltará ao aluno para responder as questões em até dez minutos. Todo o processo de banca não poderá ultrapassar uma hora, inclusive com a deliberação do conceito final pelos participantes, o que tem sido analisado e possivelmente será alterado em função dos atrasos que ocorrem, o que passaria o tempo para uma hora e meia (Furtado, 2019).

A resolução estabelece ainda que "caso o aluno não compareça no dia e horário da defesa, terá prazo de três dias úteis para apresentar uma justificativa para sua ausência, que será examinada pela COMGRAD/JOR" (UFRGS, 2020a). Uma nova data poderá ser marcada no caso da justificativa for aceita.

A monografia entregue é avaliada por sua organização, estrutura, aspectos formais e conteúdo, de acordo com o rigor científico e normas formais da ABNT. Em relação à avaliação oral, os critérios são a clareza na exposição, domínio do tema, capacidade de argumentação e adequação ao tempo estabelecido para a apresentação.

Nas IES pesquisadas, imediatamente após a apresentação, os alunos aguardam fora das salas de aula, enquanto os docentes deliberam, para receber os graus ou conceitos atribuídos ao trabalho, o que ocorreu nos dias desta pesquisa de campo, em no máximo 15 minutos.

A exemplo da PUCRS, na UFRGS há orientações para que os alunos façam melhorias nas monografias. Furtado (2019) esclarece que o tempo é de aproximadamente uma semana, que o orientador define o que deve ser feito e deveria revisar, mas sobre as alterações, "ninguém da banca vai lá conferir, é uma questão de bom senso". O DO1PUCRS (2019) credita à professora coordenadora dos *TCC*s o controle das alterações solicitadas em banca. A solicitação, segundo o docente é "uma prática comum, embora muitos não queiram. Muitos dizem que não querem fazer". Contrariamente ao colega, a DO2PUCRS (2019) diz que cabe ao orientador verificar se os ajustes foram ou não realizados. O apontamento de problemas no *TCC* é considerado normal pelo DO2UFRGS (2019), mas argumenta que: "Faço, se necessário, uma relação após a banca e solicito as correções finais. Depois, reviso se essas foram feitas".

A UFP não trabalha com a possibilidade de melhorias no projeto entregue pelos alunos após a apresentação. A versão entregue antes da banca é a final, por tratar-se de um projeto. O mesmo não ocorre nas pesquisas de Mestrado e Doutoramento. O DO2UFP (2019) sinaliza que não há encaminhamento para o júri "sem ter possibilidade de aprovação. Porque essa é uma obrigação do orientador, deixar ir o trabalho quando reconhece que tem o mínimo de qualidade. (…) Não quer dizer que o trabalho não vá com baixa qualidade, mas há sempre um mínimo que se deve exigir". Ressalta que, atualmente, os projetos não ficam armazenados, o que exigiria sim essa orientação.

Os professores da UFP e PUCRS destacam que a coordenação, normalmente, relembra as normas das bancas aos orientadores a cada semestre. Os docentes da UFP consideram importante essa prática da coordenação de relembrar os processos, pois os professores podem esquecer, por ser uma atividade que ocorre anualmente na universidade portuguesa (DO1UFP, 2019). O DO1UFP também lembra que, ao contrário do que ocorria há alguns anos, atualmente os docentes realizam outras tarefas administrativas, como por exemplo agendar a arguição e reservar sala.

A coordenação da PUCRS fala sobre os procedimentos na reunião de colegiado e ainda encaminha email para os orientadores, principalmente para que procurem cumprir o tempo determinado para as bancas. Para evitar problemas, o DO1PUCRS (2019) gosta "de deixar um determinado tempo para os professores falarem (…). Então há uma certa combinação (…) em relação ao tempo".

Já na UFRGS, a secretaria relembra alguns pontos aos professores, mas a coordenação salienta que estes devem estar atentos à resolução, na qual todas as questões estão colocadas "de forma clara e definitiva" (DO2UFRGS, 2019).

Entretanto, os júris/bancas não se resumem às questões administrativas e técnicas, inseridas em resoluções. Assim como a estruturação, escrita e finalização da monografia, a defesa da investigação faz parte do processo de construção do conhecimento do aluno. Prova disso são as avaliações, que também possuem critérios para este momento da atividade. De modo técnico, as resoluções apontam sobre como

deve ocorrer a arguição. No caso da bibliografia consultada para esta tese, o júri/banca é apresentado como mais uma etapa dentro da investigação, de maneira tecnicista, quando chega a ser citada pelos autores, o que dificilmente acontece.

A prática como docente e a observação dos cenários, nos quais se realizaram as entrevistas com os estudantes, indica que, na realidade, se trata do ápice da pesquisa para alguns alunos. Para Oliveira (2009, p. 189), "em geral, as bancas examinadoras funcionam como uma última aula aos alunos do curso de Jornalismo".

Apesar de concordar com esta perspectiva a partir da posição do docente, é preciso referenciar a preocupação, esboçada pelos alunos, antes das apresentações, que faz parte de um simples contexto de sala de aula.

Na UFP, uma aluna que teria banca às 8h chegou às 7h30 com um grau de ansiedade visível. Outras três alunas também estavam na universidade antecipadamente e conversavam sobre os receios que tinham sobre o júri. O ar de tranquilidade era aparente no final da avaliação.

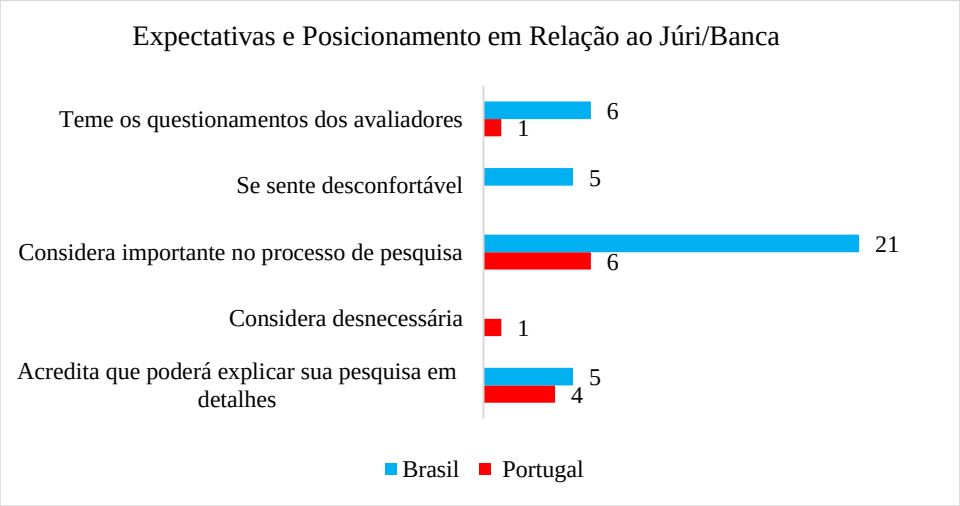
O mesmo pode ser afirmado na PUCRS e UFRGS, onde, para além da preocupação com a apresentação, nos momentos em que havia atraso das bancas que ocorriam nas mesmas salas que deveriam ser utilizadas pelos alunos ou arguentes, os alunos se colocavam em posição de espera nos corredores, conversando com os colegas sobre o que poderia estar ocorrendo.

Ainda que os júris/bancas sejam públicos, permitindo a entrada de qualquer interessado para observação, somente um júri da UFP teve a presença da mãe do finalista e na PUCRS houve, no máximo, três pessoas acompanhando as apresentações. Na UFRGS, o número de assistentes era de no mínimo cinco e chegou a 30 em uma das bancas observadas, incluindo amigos, colegas e familiares da aluna. Neste caso, o grau de ansiedade foi intensificado pelo atraso da orientadora e demais arguentes, que ainda estavam realizando a avaliação de outro estudante no horário marcado para o início da

exposição. Somente em uma das dez observações de arguição realizadas na IES, a pesquisadora era a única observadora na sala.

A observação empírica da pesquisadora, realizada durante o período de 17 anos como docente, antes do início do projeto de Doutoramento, já apontava como obrigatória a questão número 21, inserida no inquérito, sobre as expectativas e posicionamento em relação aos júris/bancas. Nela, os alunos tinham como opção as respostas: "considera desnecessária", "considera importante no processo de pesquisa", "acredita que poderá explicar sua pesquisa em detalhes", "se sente desconfortável" e "teme os questionamentos dos avaliadores". Solicitou-se que fossem marcadas todas alternativas necessárias. O Gráfico XXIX apresenta as respostas obtidas.

Gráfico XXIX: Expectativas e Posicionamento em Relação ao Júri/Banca



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

A compreensão de que a avaliação oral é importante no processo da pesquisa científica se mostra com um percentual de 71% dos inqueridos. Nove consideram que tem possibilidade de explicar melhor a sua investigação com a arguição. Enquanto somente um estudante português explicita o temor pelos questionamentos dos avaliadores, seis brasileiros apontam para a esta opção e outros cinco se sentem desconfortáveis com a apresentação. O resultado revela uma preocupação maior por parte dos brasileiros. Neste sentido, observa-se também que, enquanto em Portugal

houve a participação de três docentes diferentes nas bancas assistidas, todos participantes do corpo de professores do curso; no Brasil, o número de arguidores e orientadores passava de 30 professores ou não das IES, possibilitando uma diversidade de perspectivas nas avaliações.

O auxílio dos orientadores na preparação dos conteúdos expostos na banca e como estes explicitam o processo junto aos alunos, foram questões abordadas na entrevista, realizada com os docentes. Por parte dos professores da UFP, eles procuram acordar com os orientandos o que será tratado no pequeno espaço de tempo que possuem. Os alunos apresentam o que pensam, mas os docentes procuram encaminhá-los, de modo que os pontos de atenção sejam "os resultados, as conclusões, a metodologia, os objetivos. Ao fim ao cabo é a estrutura do trabalho com ênfase na interpretação dos resultados e as conclusões" (DO1UFP, 2019). O DO1PUCRS (2019) diz que não participa da produção da apresentação, sugere um PowerPoint para o aluno "não se perder do que para a banca", mas confessa que propõem "como poderia ser a organização das ideias". Os DO2PUCRS (2019) e os docentes da UFRGS realizam encontros com os orientados para preparação exclusivamente, após a entrega do *TCC*. O DO1UFRGS (2019) procura, inclusive, falar sobre como deve ser a postura: "a necessidade de ter algo (papel e caneta) para anotar as perguntas, ouvir com respeito, tentar responder tudo que perguntarem, dizer se não tiver como responder" (DO1UFRGS, 2019).

Apresentada a visão dos professores, se faz necessário verificar a perspectiva dos alunos sobre a banca que, como pode ser observado nas respostas dos entrevistados, é considerada por muitos como o momento que gera mais preocupação ao longo do *projeto/TCC*.

Os relatos dos alunos da UFP indicam que oito dos dez entrevistados ficaram nervosos no momento do júri, sendo que seis consideram que foi o maior temor ao longo do processo. Entre as respostas que mostram essa angústia dos alunos está a do DI1UFP (2018) que argumenta: "não sabia o que ia acontecer. Sabia que tinha dez

minutos para defender. Sabia que no fim ia ter perguntas sobre o que eu tinha feito, portanto essa parte não era tão mal porque se fui eu que escrevi eu sabia o que que tinha feito. Mas era mais a parte de como é que iria ser no dia".

Já o DI2UFP (2018) explica a dificuldade. "Eu fiz um trabalho de 30 páginas. E agora na apresentação, o que é que eu vou dizer? Em cinco minutos o que eu vou dizer sobre um trabalho de 30 páginas e no final de tudo, mesmo tendo noção do trabalho, foi perceber o que era realmente importante destacar" (DI2UFP, 2018).

No caso do DI4UFP que se considera uma **"**pessoa muito nervosa", tinha como maior medo chegar na banca e não conseguir aprovação, pois "nem sabia que fariam perguntas". Mais quatro discentes da IES também apontam seu temor com as perguntas dos professores, que "podem apanhar um pouco desprevenidos" (DI10UFP, 2018).

Entre as respostas, é possível observar que nenhum dos alunos havia assistido a uma banca antes do dia da sua apresentação e houve casos, como do DI8UFP (2018), em que perguntaram aos colegas como funcionava. Na opinião do DI5UFP (2018), o fato de ser realizada num ambiente pequeno e conhecer os professores, acaba por acalmar após o início da avaliação.

Quatro entrevistados consideram que auxiliaria observar outras bancas, ao longo do curso. "Porque veríamos como os outros se comportam, erros que não podemos cometer ou o que melhorar e principalmente em função do espaço em si, vamos mais aliviados entre aspas. Com esse conhecimento já vamos fazer a nossa defesa" (DI5UFP, 2018).

O desconhecimento do funcionamento da banca também é citado por sete estudantes da PUCRS que temiam o momento. "(…) tu vais apresentar ali na frente de três monstros e que são doutores" (DI1PUCRS, 2018). O DI3PUCRS (2018) pensou em observar as arguições no semestre que apresentaria o *TCC*, mas a orientadora explicou que ficaria nervosa se assistisse naquele momento: "Porque tu vais começar a analisar, de repente vai querer mudar a apresentação que já estava pronta". Outras questões

apontadas, a exemplo de Portugal, eram o temor de não passar na apresentação, por não conhecer os professores e não saber como reagiriam a pesquisa. A observação de avaliações e realização de trabalhos que possibilitem este tipo de arguição ao longo do curso, após a análise das falas dos alunos, se mostram como benéficas para evitar o desconhecimento e medo citado por tantos alunos.

Ao contrário das demais IES, a UFRGS, na disciplina de *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*, indica a observação de bancas de *TCC* aos alunos, realizando avaliação a partir desta prática. Com isso, apenas dois alunos da universidade não conheciam os procedimentos da arguição: "Quando eu fiz a cadeira não precisou desta avaliação e no fim a gente se atropela e eu não vim ver. Eu gostaria de ter visto para chegar mais preparada" (DI1UFRGS, 2018).

Apesar de conhecer o processo, o DI4UFRGS (2018) reconhece que: "sabia bem como funcionava, mas estava com medo da apresentação, não que eu não fosse dominar o que eu estava falando, mas nervosa de apresentar para um monte de gente".

O problema da clareza na exposição da pesquisa também era motivo de temor para o DI6UFRGS (2018). "O que mais me amedrontou foi não conseguir responder meu problema de pesquisa de uma forma que ficasse bem clara para a banca. Era o que mais me dava medo durante o processo de escrita. E dá muita ansiedade em relação às críticas que a banca poderia fazer" (DI6UFRGS, 2018). Por fim, resgata-se a fala do DI9UFRG (2018) que o temor, na realidade, era "pelas críticas que poderiam surgir".

Conforme constatou-se nas entrevistas realizadas, foram poucos os discentes que não se mostraram desconfortáveis ou nervosos com os júris/bancas. Ao menos 21 dos 31 entrevistados nunca haviam observado uma arguição e o desconhecimento do procedimento é apontado como um dos fatores que causam maior preocupação. A capacidade de responder aos questionamentos e de se expressar de modo claro, bem como a falta de proximidade com os professores também são causas dos seus temores.

O DO1PUCRS (2019) coloca que:

> Eu sugiro que assistam outras bancas, mas no final eu não pergunto se ele assistiu ou não. Eles têm medo da banca porque é uma provação para qualquer pessoa, porque tu vais apresentar um trabalho que fez para dois caras que tu não tens a mínima ideia do que vão te dizer. Então é difícil. O que eu tento falar para eles é que embora os "caras" tenham lido o trabalho, quem mais sabe daquele tema são eles. Mas é algo relativo, porque alguns acham que é legal isso e outros que é pior ainda eu ter falado. A dificuldade é a mesma que eu tive na hora da banca. A gente não sabe o que está passando na cabeça do avaliador, é uma provação (2019).

O DO2PUCRS (2019) lembra que "é a primeira vez em todo o curso que ele (aluno) tem três professores que estão exclusivamente para olhar o seu trabalho". Como apontado no subcapítulo sobre a linguagem, a preparação dos cursos de graduação é voltada para a formação profissional e os alunos não são capacitados para os procedimentos científicos, a menos que participem de grupos de pesquisa.

As colocações dos entrevistados demonstram esta realidade. Ao mesmo tempo, é preciso que as universidades, ao optarem pela produção científica, obrigadas pelas normativas governamentais ou não, possibilitem o conhecimento mínimo para o fazer que é proposto. Esta aprendizagem envolve práticas como da redação técnico-científica e exposição de investigações ou trabalhos teóricos para arguentes.

São os júris/bancas que possibilitam o confrontar de ideias que, ao mesmo tempo que assusta os pesquisadores, permite o desenvolvimento pessoal e da ciência.

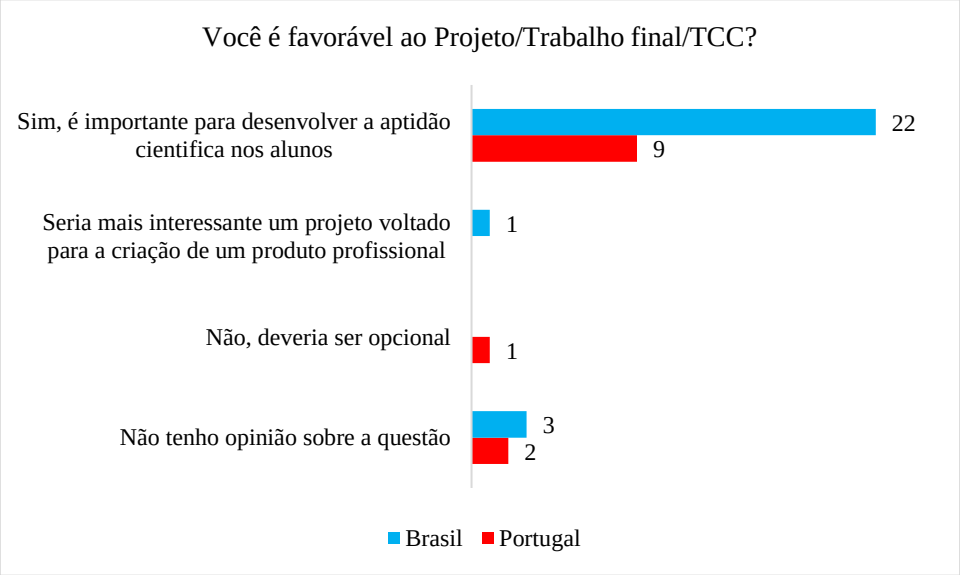
4.11 Expectativas dos Alunos na Continuidade da Pesquisa

A realização da pesquisa científica é considerada importante pelos inqueridos nesta investigação. Como apontado ao longo dos tópicos, o projeto/TCC representa um momento de descobertas, dificuldades e aprendizagens, no qual o percurso acadêmico e o interesse profissional do aluno podem ser considerados essenciais para o desenvolvimento.

Com o objetivo de compreender o que pensavam os inqueridos sobre a produção de uma pesquisa na graduação, a pergunta número 22 questionava se eram favoráveis à

realização de um *projeto/TCC*. As opções para resposta eram: "sim, é importante para desenvolver a aptidão científica nos alunos", "não, deveria ser opcional", "não tenho opinião sobre a questão", "seria mais interessante um projeto voltado para a criação de um produto profissional" e "outros". Entre os 38 estudantes, 31 consideram que a pesquisa é importante para desenvolver a aptidão, como observado no Gráfico XXX.

Gráfico XXX: Opinião dos inqueridos sobre projeto/TCC



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

O grupo majoritário é formado por 15 estudantes da PUCRS, oito da UFP, sete da UFRGS e um do UAlg. Dois alunos da UFP, dois da UFRGS e um da PUCRS disseram não ter uma opinião formada sobre a questão. Para um discente da UFP, o projeto deveria ser opcional e um da UFRGS aponta que seria mais interessante uma criação de produto profissional.

Se observadas as entrevistas com os docentes, há uma divisão em seus posicionamentos sobre a questão. No caso da UFP, o DO1UFP (2019) considera que o projeto não precisaria ter este modelo, que seria possível um projeto profissional com produção de relatório ou monografia, ou uma grande reportagem, ou ainda um documentário. O DO2UFP (2019) concorda que poderia haver alternativas de projeto prático, mas complementa:

> A minha crítica é a obrigatoriedade deste formato e deste modelo. Acho que deveria ser aberta esta possibilidade, consoante a um interesse mais prático ou mais teórico da instituição se adaptar a essas circunstâncias. Agora, eu percebo o projeto como um pouco tentar matar uma lacuna que eles trazem que é a de chegar ao fim de uma licenciatura e nunca terem feito um trabalho académico. Isso era outra coisa que a instituição deveria garantir, que pelo menos em algumas disciplinas eles fossem obrigados a fazer algum trabalho de investigação académica. E, portanto, quando chegassem agora ao fim, o problema estava resolvido. Como isso não acontece, esse é o momento em que a instituição tenta testar essa capacidade que eles têm ou não têm (DO2UFP, 2019).

A UAlg, de alguma forma, já possibilita esta escolha aos alunos, os que já trabalham realizam o *Trabalho de Projeto* e os demais, que significam a maioria, realizam *Estágio*, com entrega de relatório final.

O DO1PUCRS (2019) compartilha da ideia dos colegas portugueses, apesar de, inicialmente, dizer que não tem uma resposta para a questão. **“**Acho que deveria ter uma pergunta: tu queres seguir a vida acadêmica? Se sim, tem que fazer o trabalho de conclusão. Se não quer vai fazer outro projeto qualquer, pois eu acho uma tortura para aqueles que não gostam” (DO1PUCRS, 2019).

Respostas contrárias a essa possibilidade de opção foram obtidas nas entrevistas com a segunda docente da PUCRS e os professores da UFRGS.

A DO2PUCRS (2019) se diz favorável e lembra:

> Na minha graduação não tinha trabalho de conclusão e quando eu fui para o Mestrado, não sabia fazer pesquisa, eu sofri muito. Eu acho que o TCC ajuda. Em primeiro lugar é o único trabalho de praticamente dois semestres. Então ele é um exercício diferente principalmente para o jornalismo. Por exemplo, no curso de RP os alunos trabalham com planejamento e Jornalismo não sabe trabalhar com planejamento. Então é um exercício justamente de administração do teu tempo, de administração intelectual, um exercício que é muito bom para a vida dos alunos. Embora seja uma obrigação, uma exigência com todas as cobranças. Trabalhar uma ideia e desenvolver ela em 50 páginas no mínimo, isso não tem no restante da graduação. (…) Acho um exercício importante para a vida do jovem, para seu futuro, pensar em ações futuras, em trabalhos que ele tenha que fazer projetos. Eu penso que no Jornalismo nós precisávamos ter mais esta coisa de projeto, planejamento e não só a pauta, o agora.

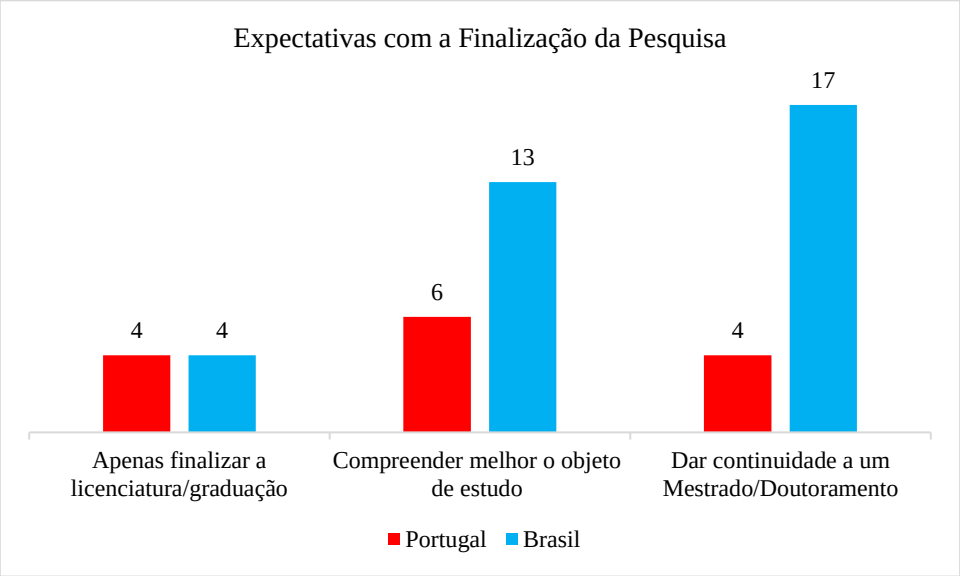
Os professores da UFRGS defendem a experiência acadêmica, de pesquisa, e que já faz parte da cultura da IES que, ao contrário das demais universidades que

servem de objeto de estudo da investigação, possui uma procura maior de alunos pela Iniciação Científica. PUCRS e UFP também possuem essa possibilidade, como apontado pelos coordenadores e inserido em seus projetos de curso, mas os graduandos não têm grande interesse (Tuna, 2019).

Ressalta-se que, no grupo de alunos, um inquerido da UFP já estava inscrito em curso de pós-graduação no momento da finalização do projeto, o inquerido do UAlg já buscava curso de Mestrado para realizar e outro da PUCRS, que já possuía formação como nutricionista, estava em meio ao Mestrado na área.

Perguntando a alunos e professores suas opiniões a respeito da continuidade do *projeto/TCC*, também se procurou saber sobre como e se ocorre essa continuidade da pesquisa. No Gráfico XXXI, é apresentada a resposta dos inqueridos para a pergunta de número 21, na qual se questionava qual a expectativa com a finalização da investigação. Foram colocadas as opções “apenas finalizar a licenciatura/graduação”, “compreender melhor o objeto de estudo”, “dar continuidade a um Mestrado/Doutoramento” ou “outro”. Os estudantes poderiam marcar mais de uma alternativa.

Gráfico XXXI: Expectativas com a Finalização da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos inquéritos realizados.

Se analisado de modo global, verifica-se que 55% afirmou que deseja dar continuidade com Mestrado ou Doutoramento. A metade também remeteu à tentativa de compreensão com maior profundidade de seu objeto de estudo. Apenas oito, 21% admitem que realizaram o trabalho apenas para finalizar a graduação. Nota-se que dois inqueridos portugueses e oito brasileiros optaram por mais de uma resposta dentro das duas alternativas, marcadas pela maioria.

Mas a observação da realidade por país mostra diferenciações. Em Portugal, a metade dos alunos explicitou que pretendia conhecer a temática pesquisada, mas apenas 33% sinalizou a pretensão de continuar os estudos e outros 33% o desejo de apenas terminar o curso. Entre os brasileiros, os quatro que sinalizaram que desejavam apenas finalizar o curso, eram estudantes da PUCRS. Oito inqueridos da UFRGS, 80%, e nove da PUCRS, 56%, pretendem encaminhar para a Pós-graduação.

Conclui-se que principalmente os alunos das IES públicas pensam em dar continuidade no percurso acadêmico. Entre os 27 inquéritos realizados com estudantes das IES privadas, somente 12, num total de 44% e sendo nove brasileiros, gostariam de realizar Mestrado ou Doutoramento. Já para um total de 11 inquéritos realizados nas públicas, oito, num percentual de 72%, demonstraram este interesse.

Novamente, pela ótica dos professores, pode-se observar diferentes posições a partir das realidades em que se inserem. As falas dos docentes das IES privadas mostram que, em sua experiência com os orientandos, a maioria reflete o que foi colocado nos inquéritos, a não continuidade na Pós-Graduação. A diferença de cenário entre os países também fica clara.

O DO1UFP (2019) diz que há as duas situações. Há aqueles que desejam encaminhar um Mestrado e buscam uma boa nota para ter chances no processo de classificação.

> Há outros que manifestamente odeiam fazer aquele projeto como monografia. (…). São candidatos a serem bons publicitários, jornalistas ou relações públicas, bons profissionais e comunicadores em geral, mas não gostam desta parte da pesquisa científica. Também há aqueles que, sobretudo por já

> andarem ali a mastigar as coisas e aquilo não se ter desenvolvido, dizem 'professor desculpe, mas só quero acabar, mesmo que com nota mínima'. E aí nós respeitamos o aluno, desde que cumpra as exigências mínimas (DO1UFP, 2019).

Terminar a graduação é o principal objetivo na visão do DO2UFP (2019), realizando o projeto por obrigação. Mas o professor reconhece que, em alguns casos, os alunos manifestam o desejo de seguir a investigação. "Começam a pensar neste projeto como aquilo que pode ser a semente de uma tese de Mestrado por exemplo. Quando percebo que eles têm essa vontade, digo-lhes, olha agora vamos fazer este projeto, ficam estas 20 páginas feitas" (DO2UFP, 2019). O conteúdo do projeto pode ser considerado "um início para uma tese de Mestrado mais alongada daqui a dois anos". Uma outra observação do DO2UFP (2019) é que muitos gostam de fazer uma pausa de um ou dois anos para então pensar em uma continuidade.

Ainda em Portugal, Silva (2019) lembra que, no caso das três pessoas a realizar o *Trabalho de Projeto* nos últimos anos, somente uma manifestou o desejo de realizar o Mestrado.

As entrevistas com docentes do Brasil mostram os dois cenários já apontados. Enquanto na PUCRS os professores relatam que seus orientandos, normalmente, querem apenas concluir o *TCC*, na UFRGS há a manifestação da continuidade da pesquisa. O DO2PUCRS (2019) explicita que "não são muitos que querem dar continuidade ao *TCC* com Mestrado/Doutoramento, às vezes querem, mas não têm condições e precisam trabalhar, por isso sabem que não vão fazer". Já o DO1UFRGS (2019) manifesta:

> Eu não tive nenhuma experiência de aluno que quisesse apenas se formar. Muitos querem fazer Mestrado depois e falam sobre isso. Necessariamente não irão fazer, claro. A maioria quer fazer bem. E aqui como os professores do PPG são muito presentes na graduação, são próximos, já é uma lógica para eles ir para o Mestrado.

Os apontamentos de alunos e professores mostram como existem expectativas de inserção no campo científico que podem ser consideradas diferenciadas, dependendo da realidade em que estão inseridos. O que explica o desejo dos estudantes da UFRGS de

dar continuidade nas pesquisas. Os docentes envolvidos na graduação também estão nos PPGs e grupos de estudo da IES, além disso, os inqueridos apontam para uma maior facilidade para a realização do *TCC*. Estes elementos podem ser vistos como motivadores para este prosseguimento. A instituição realiza uma integração de fato entre os diferentes níveis de ensino, que não é registrada, ao menos nesta investigação, nas demais universidades.

Certamente há fatores socioculturais que influenciam nesta escolha. A questão financeira e mercado de trabalho são decisivos no que se refere à condição necessária para manter os custos de uma Pós-Graduação, bem como o fator tempo para conciliação de trabalho e ensino, tão citado ao longo de toda a investigação apresentada.

4.12 A Realidade do Ensino na Visão de Especialistas: Entrevistas com os Professores Salvato Trigo e Eduardo Meditsch

De modo a encerrar a apresentação dos dados, obtidos ao longo desta pesquisa, se faz necessário retornar a questão do ensino, que perpassa todos os capítulos, mas que, agora, pretende-se seja compreendida a partir da realidade de Portugal e Brasil.

A história do ensino superior e do próprio *Jornalismo*, nos dois países, possui vários pontos de convergência. Por ser parte do Reino de Portugal, inicialmente como colônia e depois como estado monárquico do Reino, várias foram as decisões tomadas, em Lisboa e, posteriormente, no Rio de Janeiro, que afetaram o desenvolvimento destas áreas. Com as decisões do reinado, Portugal registrou sua primeira folha noticiosa já no ano de 1588, enquanto o Brasil teria sua primeira Gazeta, que também era distribuída em Lisboa, somente em 1808, quando é oficialmente permitida a produção de publicações em suas terras.

Porém, no que se refere ao ensino superior em Comunicação, há uma inversão no pioneirismo. O governo brasileiro aprovou o primeiro curso de *Jornalismo* já na década de 1940, sendo implantada a primeira faculdade, pela Fundação Cásper Libero,

em 1947. Portugal, apesar dos debates iniciados ainda no século XIX para a implantação de uma formação, teve sua primeira licenciatura somente em 1979, chamada na época de Comunicação Social e que viria a tornar-se Ciências da Comunicação. Ao longo destas décadas, como verificado entre os capítulos 1 e 3, foram várias as regulamentações no Brasil e as mudanças enfrentadas em Portugal.

Para compreender a realidade do ensino no momento desta pesquisa, optou-se por entrevistar dois professores que, como apontado na tese, conhecem profundamente o cenário do ensino e tiveram uma participação ativa na promoção das graduações na área. O professor Doutor Salvato Trigo aborda o ensino em Portugal e o professor Doutor Eduardo Meditsch permite conhecer mais sobre a situação no Brasil. Ambos também se manifestam sobre questões analisadas nesta investigação.

Inicialmente, são apresentadas as considerações do Professor Doutor Salvato Trigo, reitor da Universidade Fernando Pessoa. A sua relação com o Jornalismo iniciou aos 16 anos, quando escrevia críticas de cinema para um jornal de Viana do Castelo e como colaborador da publicação, feita pela Diocese. Posteriormente, então em Angola, passou a escrever crônicas semanalmente para uma publicação local. Na África do Sul, foi chefe de redação de um jornal da Comunidade Portuguesa, transformando o semanário em trissemanário.

Ao voltar para Portugal, nos anos de 1980, foi articulista do Notícias da Tarde. Em 1981, concluiu o Doutoramento em Literaturas da Expressão Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), onde já era assistente desde 1976 e torna-se professor, mantendo vínculo até 2012. Em 1983, cria a Escola Superior de Jornalismo do Porto, primeira de Portugal, sendo seu diretor e participando da IES até 1995.

Sobre a fundação da ESJ, Trigo (2019) explica que: “na altura, como professor da faculdade de Letras do Porto, tinha dois alunos que eram jornalistas. (…) Portanto (…) esses dois alunos jornalistas conversavam comigo sobre a necessidade que havia em Portugal de existir ensino superior na área do Jornalismo, coisa que não existia”.

Destas conversas foi relançado um projeto "que existia ligado aos jornalistas do país, através de uma escola que havia em Lisboa ligada diretamente ao governo, chamada Escola Superior de Meios de Comunicação" (Trigo, 2019).

O modelo do, inicialmente denominado, Centro de Formação dos Jornalistas era semelhante ao que existia na França. A necessidade de criação de uma escola privada ocorreu pela resistência de professores da faculdade de Letras do Porto, em criar uma licenciatura em Comunicação Social e Jornalismo. Junto com outros docentes da FLUP e jornalistas convidados, a escola preocupou-se em "tratar o Jornalismo numa perspetiva de articulação com as outras áreas do saber, designadamente com a literária" (Trigo, 2019). O objetivo era fazer a integração de conhecimentos:

> (…) não apenas no domínio da literatura, também da filosofia, da história, procurando naturalmente, perceber ou fazer perceber aos jovens que vinham fazer essa formação, que é uma formação que não tem propriamente um objeto único, é uma formação de natureza multidisciplinar, combinatória de saberes e sobretudo a capacidade que se tem de se mediatizar esses saberes para se divulgar perante o público. No fundo é esse o objetivo de se comunicar socialmente, comunicar socialmente ou comunicação social quer dizer simplesmente comunicar como discurso suscetível de ser entendido por todos e não fazer evidentemente, do jornal, obviamente um campo de grande cientificidade, de grande cientificismo, mas sobretudo procurar com que o jornal seja um instrumento útil a informação por um lado e a formação da opinião pública. Foi sempre este o objetivo, partindo sempre do princípio de que para ser jornalista, a primeira condição é naturalmente a apetência grande para trabalhar na língua, conhecer bem a língua, tratar bem a língua. E sobretudo ter uma apetência enorme de valores, natureza ética que nos permite depois exercer a atividade com realidades deontológicas muito sólidas (…).

Depois de 20 anos e após a sua saída, os dirigentes da ESJ procuraram integrar-se a FLUP, o que na visão de Trigo (2019), não ocorreu, pois foi "pura e simplesmente, uma passagem, uma extinção da escola enquanto tal, de sua personalidade própria". Isto porque havia uma dimensão politécnica, totalmente diferenciada da formação da universidade, onde "para além das reflexões teóricas, havia fundamentalmente a existência grande no fazer".

Perguntado se a ESJ era uma resposta à lacuna que existia no ensino de Jornalismo em Portugal, ao contrário do que já acontecia em outros países, incluindo Brasil, Trigo (2019) esclarece:

> (…) o que havia em Portugal na altura, era justamente, não propriamente o ensino do que é a tarefa, do que é a prática jornalística, mas dos fenómenos circunstanciais em que o jornalismo acontece. Portanto a Universidade Nova de Lisboa, a escola que se desenvolve na UNL, não é propriamente uma escola de Jornalismo, é sobretudo uma escola de sociologia da comunicação, ou seja, uma reflexão muito mais do ponto de vista intrínseco da perspetiva sociológica do que é o fenómeno da comunicação. E não propriamente ensinar a comunicar, não propriamente ensinar a mediatizar, estabelecer digamos assim a ponte entre o fato e o consumidor, entre o fato e neste caso aquele que era o público consumidor do fato. Portanto a inovação da Escola de Jornalismo do Porto foi ter feito, o que na UNL não acontecia, a miscelânea entre jornalistas, aqueles que tinham chegado a redação por diversas vias, uns provenientes da formação em Direito, outros da formação em Engenharia, formação em Economia e outros de formação espontânea, que chegaram as redações porque tinham jeito, como se costumava dizer, para um relato de futebol, para fazer uns artigos, etc, mas não havia propriamente aqui um elemento agregador destas diferentes proveniências, para, de alguma maneira, criar uma identidade daquilo que é o Jornalismo propriamente dito e a confiabilidade que ele teria que passar para os consumidores.

Lançar o curso não foi uma tarefa fácil. Os integrantes tiveram muitos adversários, principalmente os jornalistas que já atuavam nas redações e que entediam que o Jornalismo era de "geração espontânea", uma espécie de dom, e que diziam aos alunos da ESJ, que chegavam nos jornais para fazer estágio, para esquecerem o que lhes foi dito na escola. Eles entendiam "que não era necessário refletir sobre as coisas, que não era necessário ser bem informado, para poder inclusivamente estabelecer pesquisa no sentido de poder fazer comparações, contrastes entre situações. Era uma questão que tinha jeito e ia no jeitinho" (Trigo, 2019).

O curso, inicialmente, tinha três anos, passando para quatro posteriormente, era vocacionado "para a dimensão politécnica, na medida em que procurava, naturalmente, transformar o saber e o fazer, o chamado saber fazer" (Trigo, 2019). O professor também recorda que houve grande apoio das escolas do Brasil na época, como a Faculdade Cásper Libero de São Paulo, de onde vinham professores visitantes.

Em 1990 é criada a licenciatura em Ciências da Comunicação da UFP, que pela sua vocação universitária, manteve vínculo com a Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (ECA), que contribuiu no lançamento do curso. Questionado sobre o porquê da escolha de um curso universitário e não um curso politécnico para a IES, elucida:

> O Jornalismo em si é veículo, Comunicação é a arte. Muitas vezes a dificuldade que existe é que nós vinculamos muito o conceito de Jornalismo ao conceito dos meios. A pessoa é jornalista porque trabalha num jornal, se deixar de trabalhar num jornal, deixou de ser jornalista. E a nossa preocupação não era, digamos, vincular a comunicação ao meio. O meio é indiferente. O importante é criar, configurar, entre parenteses se quiser, formatar o que é verdadeiramente um agente de comunicação, o que é verdadeiramente um comunicador. Por isso que nós procuramos, coisa que numa escola de Jornalismo estritamente falando era quase um pecado, uma lesa majestade, fazer Jornalismo simultaneamente com publicidade, marketing ou relações públicas. O que nós procuramos fazer foi justamente criar a área das Ciências da Comunicação, sendo certo que essa área das Ciências da Comunicação se segmentava em Comunicação Jornalística, em Comunicação Publicitária, em Comunicação Marketing, em Comunicação Relações Publicas. São todas formas de comunicação, os objetivos e as finalidades que são distintas. Portanto, o Jornalismo tem a sua própria dimensão filosófica e mediática, diferente da Publicidade, do Marketing e das Relações Públicas. Mas a nossa preocupação é que o conhecimento básico, estruturante de um agente de Comunicação fosse o mesmo (Trigo, 2019).

O professor explicita que "comunica-se exatamente pelos mesmos instrumentos, a diferença entre Publicidade e Propaganda e Jornalismo está na finalidade". Assim, no Jornalismo, há a necessidade da "preocupação da razoabilidade, do julgamento correto, da opinião sustentada" de seu objeto que são os fatos, e não "os comentários" (Trigo, 2019).

Na Publicidade, a vocação é para a "área da sedução a compra". No Marketing, a disposição é para "desenvolver técnicas, mecanismos que sejam mais úteis na perspetiva do posicionamento ou colocação de um produto no mercado" (Trigo, 2019).

E, por fim, nas Relações Públicas busca-se cuidar da "imagem corporativa" através de uma assessoria. "A formação de origem pode e deve ser a mesma, por isso foi esta opção, quando escolhemos Ciências da Comunicação e não Jornalismo exclusivamente" (Trigo, 2019).

Em relação ao Processo de Bolonha, o professor considera que foi "uma oportunidade perdida", pois buscava fazer do ensino "uma área muito mais vinculada aquilo que se chamam as competências e não tanto ao conhecimento. O mal foi que as pessoas entenderam isso de forma errada. Não perceberam que não há competência sem conhecimento" (Trigo, 2019).

A ideia era centrar o ensino no aluno e não no professor, que hoje funciona mais como um tutor/editor a auxiliar na organização do conhecimento do aluno, além de tentar uma "convergência de formação no espaço comum europeu do ensino superior, e não há tanta divergência quanto hoje". O projeto previa uma avaliação comparável em todos os países que permitiria o trânsito de estudantes com reconhecimento automático de suas competências.

> O projeto de Bolonha no fundo foi uma esperança que iríamos passar de um ensino clássico, de grades muito rígidas, de grades muito inflexíveis, de conhecimentos muitas vezes já fora do tempo, para uma dinâmica diferente. Ou seja, para uma sintonia permanente daquilo que era necessário conhecer e saber para depois fazer. E a flexibilidade das grades no sentido de poder alinhar a formação das pessoas com critérios menos rígidos. Ora, de facto, na estrutura de Bolonha todos estes princípios existem, só que na prática, na realidade, eles não foram aplicados. Não se saiu muito daquilo que era o clássico, da grade (Trigo, 2019).

Outro ponto colocado é que a aprendizagem, baseada em créditos, recomendava uma atualização sistemática das grades curriculares, o que ficou não foi possível, pois "esta flexibilidade não existe, pois se burocratizou excessivamente o procedimento, da organização curricular e também o procedimento da própria avaliação das instituições" (Trigo, 2019), realizado por entidades externas, determinadas pela A3ES, que permanecem enquadradas num sistema rígido e que esperam uma similaridade entre todos os cursos.

Questionado sobre a crítica de pesquisadores ao modelo, previsto por Bolonha, que seria de mercantilização do ensino e prática de pesquisa no 2º e 3º ciclo, como colocado no capítulo 2, o professor diz não concordar. E cita ainda a crítica de que o processo serviu para diminuir o tempo da formação, com o qual também não concorda, por ser realizada por muita gente que "não sabe o que está a falar. E fala de Bolonha

exclusivamente nestes chavões, nestes jargões que, portanto, se criaram a volta de Bolonha e de alguma maneira denegriram o próprio processo" (Trigo, 2019). E prossegue:

> Aplicando de fato Bolonha, nós tínhamos já uma tradição aqui na universidade de funcionar por créditos, o que chamávamos na altura de créditos letivos e créditos não letivos, quer dizer, todo conhecimento é útil, desde que se saiba integrar numa determinada finalidade. Portanto, não é apenas o conhecimento da sala de aula que é essencial. O essencial é o conhecimento da pessoa, ou seja, valorizar os contributos que a própria pessoa, de modo próprio, por autoaprendizagem, por autodidatismo, por interesse de pesquisa, traz para a sua própria formação. Portanto toda esta motivação que muitas pessoas têm para a pesquisa, leitura, conhecimento autodidático do conhecimento, para fazer comparações com outras realidades, tudo isto tinha que ser valorizado, tinha que ser creditado. Chamávamos nos na época dos créditos não letivos. E a aprendizagem era muito sustentada neste diálogo entre o crédito letivo, aquele que se obtinha em sala de aula, e os créditos não letivos, ou seja, os créditos fora da sala de aula. Bolonha era isso, o mesmo, era a valorização de todo o conhecimento formal, obtido em sala de aula, com o conhecimento informal que a pessoa transportava consigo, da sua própria educação familiar, da sua realidade profissional, da sua envolvência social. E tudo isso tinha que ter uma valorização.

Ao abordar a manutenção da monografia no final de curso na UFP, considera que o projeto é parte do percurso formativo, em que a pessoa "fica entregue a si própria, devidamente orientada naturalmente, para se exprimir, da sua justiça e daquilo que ele próprio vale, dos próprios interesses". O objetivo é que, no final do curso, o estudante "perante um júri, pudesse confrontar" com sua situação e aprendizagem. "(…) prestar contas de uma aprendizagem que fez durante três ou quatro anos. Eu acho que aí, no fundo aquilo que eu costumava sempre dizer e que eu sempre digo, não há casas sem telhado" (Trigo, 2019).

A questão da manutenção de cursos politécnicos e universitários também foi abordada com o professor, que considera que podem ser mantidos ambos, desde que observadas as diferenças. Lembra que essa distinção foi abolida na Inglaterra em 1994, mantendo-se as distinções entre as finalidades dos conteúdos formativos.

No caso de Portugal, considera que: "estamos cada vez mais a acentuar o binarismo, mas isso é só meramente formal, pois, cada vez mais, o politécnico se parece

com a universidade e, cada vez mais, a universidade se aproxima do politécnico. Portanto, tornando aqui uma indistinção" (Trigo, 2019). Enquanto a universidade deveria orientar as pessoas para serem capazes de refletir e analisar para aplicar o saber, os politécnicos têm a preocupação com a aplicação.

> O problema é que depois criou-se uma certa estratificação social entre quem vai para o politécnico e que vai para a universidade. Esse que é o grande erro. Aqui, por exemplo, a vizinha Espanha acabou com isso há muito tempo, desde sempre teve universidades politécnicas e universidades clássicas. (…) A engenharia é uma universidade politécnica, não é uma universidade clássica. A engenharia faz-se, não se pensa. Também se pensa, mas o objetivo é propriamente fazer. Essa diferença entre universidade politécnica e universidade clássica toda a gente sabe e socialmente não há nenhum desprestígio entre elas. Em Portugal ainda continua a ter a ideia de que são coisas diferentes. Felizmente que o Brasil não tem isso, pois conseguiu resolver os tecnólogos até um determinado limite e depois conseguiu nivelar a universidade (Trigo, 2019).

O ensino de Jornalismo, no Brasil, possui uma realidade bem diferenciada da apresentada pelo professor Salvato Trigo. Inicialmente, porque os cursos na área, que já foram vinculados à faculdade de Filosofia, bacharelados em Comunicação Social e agora, especificamente, de Jornalismo, sempre foram muito regulamentados no que se refere à sua organização curricular, o que não se observa na legislação portuguesa.

Sobre estas questões, entre outras, foi realizada entrevista com o professor Doutor Eduardo Meditsch, Jornalista que atuou, principalmente, em emissoras de rádio no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Finalizou o Doutoramento em 1997 em Ciências da Comunicação/Jornalismo pela Universidade Nova de Lisboa.

Participa da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), na qual foi diretor científico, no Núcleo de Pesquisa em Rádio e Mídia Sonora da Intercom, do GT Estudos de Jornalismo da Associação Latino-Americana dos Pesquisadores em Comunicação (ALAIC). Foi membro da Comissão Nacional de Ética dos Jornalistas (Fenaj) e do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ). Possui vínculo com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 1985, sendo professor da disciplina de Pedagogia do Jornalismo no Programa de Pós-Graduação como voluntário, tendo se aposentado em 2016.

Além do currículo apresentado, Meditsch possui inúmeras publicações sobre o ensino do Jornalismo, muitas citadas nesta tese, e, como colocado no capítulo 3, foi um dos membros da comissão que formulou o parecer que serviria de base para a DCN de 2013 para o curso.

O primeiro questionamento ao professor teve como base seu conhecimento nos currículos e diretrizes do MEC para o ensino do Jornalismo. Como referenciado anteriormente, Meditsch (2019) também considera que, no Brasil, "o ensino superior foi muito regulamentado, diferente de outros países". Lembra que, nos Estados Unidos, onde fez Pós-doutoramento na Universidade do Texas, em Austin, se pode fazer um curso com o currículo que desejar, podendo ser algo completamente novo, apesar dos mecanismos de certificação, que não são estatais.

No caso brasileiro, mesmo antes da abertura da primeira graduação, já havia a "primeira lei, é lá do Getúlio (Vargas) de 1930 e poucos". A necessidade de estar ligado a uma faculdade de Filosofia já limitou a graduação "a possibilidade de um currículo mais criativo" e tornou o Jornalismo uma espécie de "apêndice" do campo, que levou um dos professores da época a dizer que houve uma "uma submissão humilhante". A partir do início dos anos 1960, o curso ganha autonomia, mas então iniciam os currículos mínimos, permanecendo o engessamento dos planos curriculares.

O professor reconhece que, embora pudessem inserir outras disciplinas, "dificilmente as faculdades inventavam coisas a mais do que estavam dentro deles (currículos mínimos). E, às vezes, até por uma questão de acomodação, de querer ficar mais alinhada com o que o MEC pedia, ninguém arriscava muito" (Meditsch, 2020).

A situação permaneceu mesmo após o fim destas regulações, com a Lei de Diretrizes e Bases, "a maior parte das escolas seguiu por inércia (…) e muita coisa segue até hoje" (Meditsch, 2020). Em seu entendimento, para além da falta de uma revisão aprofundada por parte das IES, as pessoas parecem ter "uma certa resistência à mudança", pois estão habituadas com determinadas disciplinas e seus afazeres.

Entre as diretrizes curriculares de 2001 e 2013, a primeira é considerada ainda mais flexível pelo professor que argumenta que são resoluções "genéricas em todos os pontos", mas as instituições seguem no espírito da norma de 1984, o último currículo mínimo publicado pelo governo antes das DCNs. Para Meditsch (2020), o medo de inovar, nas IES privadas, está ligado às avaliações do MEC, pois, no caso de uma visita, não serem bem avaliadas por causa disso. Aponta para outro problema para as IES públicas:

> No caso das públicas eu acho que é uma inércia dos departamentos de comunicação. Como 'mexer vai desestruturar o nosso trabalho atual' e, no caso das públicas, há essa divisão entre departamento e cursos. Os departamentos teoricamente servem para 'servir aos cursos', mas na prática os departamentos têm vida própria, eles trabalham para vários cursos diferentes, tem seus interesses de pesquisa. Às vezes não tem a ver com o curso, então, acho que os cursos ficam em uma posição secundária em relação aos departamentos nos casos das públicas. Agora, mesmo com as diretrizes específicas de Jornalismo de 2013, o que é que aconteceu, os departamentos continuaram a ser os departamentos de comunicação. Então embora os cursos tenham passado a ser de Jornalismo, os departamentos que dão aulas nesses cursos não passaram a ser de Jornalismo especificamente. Isso criou uma resistência a mudar os conteúdos. Mesmo que tenha formalmente mudado, na prática mudou muito pouco, porque as pessoas mantiveram o que faziam antes (Meditsch, 2020).

Sobre os casos das universidades que não estão seguindo todas as normas, como o caso da UFRGS, colocado no subcapítulo 4.2 que não aceitou restringir o *TCC* à pesquisa em Jornalismo, o professor explicitou que isso ocorre, porque não havia avaliação, ocorrendo nos cursos no Brasil, o que possibilitava estas questões no momento da realização desta investigação.

Em relação aos conteúdos de pesquisa, aplicados ao Jornalismo ou Comunicação na disciplina de *Metodologia de Pesquisa* ou na Iniciação Científica, o professor considera que depende de cada IES. No caso da UFSC, como o departamento é específico em Jornalismo, há um foco em métodos da área, mas nos "outros cursos, como são do Departamento de Comunicação, os interesses de pesquisa dos professores são muito mais variados, o que se reflete nos projetos de iniciação científica" (Meditsch, 2020).

Apesar do curso não objetivar a formação de pesquisadores propriamente, no seu ponto de vista, mas de profissionais para atuação na área, considera desejável que todos tivessem a oportunidade de participar da Iniciação Científica na graduação, pois garantiria um melhor desempenho profissional.

Ao fazer uma analogia com a área da saúde, aponta para a possibilidade de um melhor "desempenho clínico", no qual a pessoa terá de usar:

> (…) aquele conhecimento científico para aplicar a uma situação particular que ele terá de desempenhar profissionalmente, analisar com base no conhecimento que ele acumulou na universidade uma situação e dar uma resposta àquela situação com base neste conhecimento (Meditsch, 2020).

Recorda que os alunos que optaram pela participação de grupos de pesquisa durante a graduação, além de serem mais valorizados no mercado, têm melhor desempenho em função da "base de metodologia, de rigor, que o aluno mesmo que vá fazer reportagem ou edição, acaba se beneficiando disso, acaba usando isso" (Medistsch, 2020).

O professor opina que seria importante o aluno ter opção de escolha entre o *TCC* e a realização de um projeto profissional mais ligado à prática, mas acompanhado de um trabalho teórico. No relatório para a formulação da DCN de 2013, foi apresentada esta sugestão, porém o CNE acabou separando as coisas. Hoje, o aluno da UFSC tem possibilidade de escolher o que deseja realizar.

> No caso nosso da UFSC, por exemplo, o TCC tanto pode ser um projeto de pesquisa científica sobre Jornalismo, quanto pode ser um projeto profissional sobre qualquer coisa. E a maior parte dos alunos tem escolhido fazer um projeto profissional e não um projeto de pesquisa científica. Porque, também, a gente entende e orienta eles que o TCC é um momento de focar em alguma coisa que tu queres desenvolver depois na vida profissional. Aproveitar o momento para se aprofundar em alguma coisa que te interesse fazer na vida profissional. E muitos daí vão escolher fazer uma grande reportagem de algum tema que se interessa, vídeo, ou qualquer coisa assim. Mas alguns se interessam na pesquisa científica e aí são aqueles que realmente se interessam em continuar na carreira acadêmica. Tem saído trabalhos interessantes. Mas eu acho que há uma variação muito grande entre um curso e outro (Meditsch, 2019).

Como orientador de *TCC*s, coloca que uma das dificuldades dos alunos está relacionada com a "estratégia de ensino de escrita jornalística nos cursos de Jornalismo, que afasta da escrita acadêmica ou científica", pois exige uma outra perspectiva. Mas, ao mesmo tempo, explica que seus ex-alunos que fazem Mestrado e Doutoramento em outras áreas, normalmente, recebem elogios de seus orientadores pelo ótimo texto. "Na verdade, é o único curso superior que ensina a escrever como diz o Nilson Lage, porque nem os de Letras mais ensinam a escrever, por não ter mais essa finalidade, mas o de Jornalismo tem. Aliás essa é uma das razões da empregabilidade dos nossos alunos" (Medistsch, 2020).

A outra dificuldade apontada é em relação ao referencial teórico, que seria mais um problema da formação que deveria, por exemplo, ao invés de abordar a Sociologia simplesmente, se utilizar de uma Sociologia aplicada ao conhecimento da realidade, já que a tarefa do jornalista é interpretar esta realidade em suas matérias.

Por fim, considera que o desempenho metodológico vai depender muito do orientador, relatando que "se houve alguma disciplina de teoria científica, acho que nem todos os cursos têm pelo menos com esse nome, são muito iniciais, não são cursos que te dão, normalmente, uma capacidade de sair dali e desenvolver uma pesquisa" (Medistsch, 2020). E ressalta que, geralmente, estas UCs abordam a ciência e metodologia em geral, além de normas da ABNT.

A respeito das diferenças entre o ensino europeu e brasileiro na área, o professor destaca a tradição e tendência acadêmico-científica da universidade da Europa e a formação profissional do Brasil. Sobre o curso mais científico, explica que acaba por gerar uma "tensão" em função da expectativa dos alunos que iniciam a graduação, pensando "na saída profissional". No Brasil é diferente, as IES se originam nas profissões.

> Na Europa vai haver essa divisão entre as universidades. Na França, por exemplo, tem os politécnicos que tratam das profissões e as universidades que tratam das ciências. E de certa maneira essa cultura, embora não seja bem assim organizada em Portugal, prevaleceu aí. Enquanto no Brasil prevaleceu essa da formação profissional num primeiro momento. Depois as coisas se

> misturam um pouco, porque essa ideia da universidade de pesquisa que vem da Alemanha acaba prevalecendo nos Estados Unidos hoje e assim o modelo acaba influenciando também o Brasil, onde as universidades grandes procuram ser universidades de pesquisa também (Meditsch, 2020).

O professor esclarece que não acompanhou muito a implantação do Processo de Bolonha, mas entende que "há uma diferenciação da finalidade da graduação, Mestrado e Doutorado" nos países que fazem parte do tratado. Em contrapartida à profissionalização aplicada na graduação brasileira, fala da pós-graduação em Portugal: "os Mestrados que eram acadêmicos se tornaram muito mais em profissionais, embora acho que ainda tem uma vertente acadêmica nos Mestrados, mas a principal finalidade é ligada ao profissional. Então é difícil fazer uma equivalência entre os cursos" (Meditsch, 2020).

O fim da obrigatoriedade para o exercício da profissão também foi abordado na entrevista com o professor que considera que terá importância a longo prazo nos cursos brasileiros.

> Qual é, eu acho, que o diferencial do ensino brasileiro de Jornalismo em que, de certa maneira, as diretrizes brasileiras atuais significam um final de um processo de aproximação do meio profissional com o meio acadêmico. Isso foi possível pelo fato de, no Brasil, o Jornalismo ser uma profissão regulamentada, ou seja, de os jornalistas terem passado pelo curso de Jornalismo, os acadêmicos serem ligados a essa tradição de cursos, o que permitiu uma aproximação que não se vê em nenhum país (Meditsch, 2020).

Apesar de, na área da Comunicação, acreditar que não há um consenso, pelos diferentes interesses que se colocam entre os pesquisadores, considera que a DCN de 2013 foi o "ápice" do entendimento do que deveriam ser os padrões de qualidade de ensino, com a concordância de professores e sindicatos, em que a participação da FENAJ é referenciada pela proximidade com os docentes. Desenvolve-se assim, o projeto de ensino da profissão. O entendimento do professor é de que, com o fim da obrigatoriedade, "a categoria profissional tende a ficar mais diversificada, embora ainda predominem os jornalistas" e se "perde um pouco essa identidade entre o ideal profissional e o ideal acadêmico". Complementa com um outro fenômeno atual,

> (…) a nova geração acadêmica não passou pela experiência profissional como a minha geração passou. Eu acho que essa experiência profissional, que

> a gente teve no Jornalismo, contribuiu para essa identidade, pois quando tu passas para a universidade tu continuas pensando que está fazendo a mesma coisa, que está trabalhando como jornalista, mas em outra função. Mas quando assume uma outra geração que não passou por isso, hoje é crescente o número de pessoas que passam da graduação para o Mestrado e Doutorado e entra na universidade sem ter a experiência profissional, acho que há uma separação maior, uma independência maior dessa perspectiva acadêmica, em relação à perspectiva profissional. Acho que isso, no futuro, vai fazer com que as próximas discussões de diretrizes, de currículo, afastem uma coisa da outra (Meditsch, 2020).

Diante do cenário apresentado, o professor comenta que já há pessoas que defendem um retorno aos cursos de Comunicação. A primeira proposta, no sentido, já ocorreu em 2001 e voltou a ser levantada na DCN de 2013. "A posição da Compós contra as diretrizes era de que deveria ser um curso de comunicação generalista e não por profissão" (Meditsch, 2020). Esclarece que muitos dos que defenderam a legislação na época, hoje a estão questionando, "principalmente para quem está nas públicas, pois as diretrizes ficaram um incômodo para o departamento de comunicação. Porque então há uma demanda maior de professores de Jornalismo" (Meditsch, 2020).

Meditsch (2020) lembra o texto de Immanuel Kant sobre "O conflito das faculdades" no qual o filósofo defendia que, ao contrário do que ocorria em sua época, a faculdade de Filosofia abrigar todas as ciências, deveria ser o inverso, o que acabou por acontecer, transformando a universidade na "universidade de pesquisa" atual. Medistch observa que com a inversão, as carreiras profissionais foram prejudicadas e as instituições tornaram-se:

> (…) uma linha de montagem em que os departamentos de cada ciência vão lá e dão as aulas. Virá quase como uma linha de montagem de uma fábrica, onde tu esperas que o aluno saia montado no final, tu vais largando coisas de diversas disciplinas em cima dele e tu espera que ele monte o currículo na cabeça dele (Meditsch, 2020).

Por fim, falando sobre a relação entre professores e alunos, considera que há uma questão de "mercantilização das universidades", de produzir mais com menos recursos, tanto nas IES publicas e privadas, com o objetivo de gerar mais discentes e formandos. "Eu estive na universidade do Texas no meu pós-doc e é isso também. Na

graduação, os professores dão aula para o auditório. Então a distância dos alunos é imensa, não tem como se aproximar do professor na graduação" (Meditsch, 2020).

Analisadas as declarações dos professores, verifica-se que, no cenário atual do ensino de Ciências da Comunicação e Jornalismo, são mantidas muitas das diferenças, retratadas no referencial histórico, apresentado entre os capítulos 1 e 3. Suas declarações explicitam motivações para as dificuldades nas mudanças estruturais dos cursos.

No caso de Portugal, causadas pelas avaliações externas que, apesar de Bolonha, continuam a exigir formatações especificas e impossibilitam grandes alterações nos planos curriculares das IES.

Em relação ao Brasil, mesmo com a possibilidade de inovação nos cursos, outorgada pelas DCNs, permanece a influência do último currículo mínimo de 1984, o medo de mudanças não serem bem avaliadas pelos órgãos governamentais e a "inércia" de professores da área de comunicação que não desejam alterações nas graduações.

Os professores concordam sobre a importância da produção científica na graduação, defendendo a inserção das pesquisas teórico e empírica em trabalhos de final de curso, respeitadas as finalidades da formação de cada país e o desejo de carreira a ser encaminhada pelos alunos.

As considerações do capítulo final serão abordadas na Conclusão desta tese, contrariamente ao que ocorreu nos demais capítulos, tendo em vista a complexidade dos dados que necessitam ser analisados.

CONCLUSÃO

A investigação realizada indica que as dificuldades encontradas na produção científica pelos alunos de graduação se devem à falta de conhecimento sobre o processo e de prática em trabalhos científicos ao longo da vida acadêmica. O desconhecimento é uma consequência do modo como os cursos têm abordado as questões, ligadas à pesquisa, apresentando-a desvinculada do fazer profissional. Na fala dos discentes é possível compreender que há um entendimento que o trabalho final de curso é considerado mais uma atividade, uma etapa a ser vencida, muitas vezes com grande dificuldade, para se conquistar o diploma de licenciado ou bacharel e poder ingressar no mercado de trabalho.

Independente do formato que possui, o *projeto* ou *TCC* deveria ser um estudo não apenas do objeto escolhido, mas prover, de um olhar crítico, uma análise da produção profissional. Além de possibilitar uma perspectiva teórica, deontológica e ética da rotina do jornalista, a pesquisa é um exercício que permite alcançar outras competências, como a capacidade de se organizar, aprender a questionar e buscar respostas aos embates levantados ao longo da graduação.

A reflexão sobre o avanço da formação superior na área aponta para estas e outras conclusões. Partiu-se de hipóteses, construídas a partir da observação da autora como docente, que indicavam o despreparo teórico-metodológico para a pesquisa nos estudantes finalistas. A fim de responder aos questionamentos que se colocavam, se as IES têm preparado os estudantes para a produção de pesquisa, se os planos de estudos possibilitam um conhecimento necessário para a iniciação científica, como se dão os encaminhamentos processuais e metodológicos dos alunos para o desenvolvimento dos trabalhos de final de curso, além de observações sobre orientação, são apresentados os

resultados, obtidos no percurso da investigação, para perguntas e objetivos específicos, apontados inicialmente nesta tese.

O desenvolvimento histórico e curricular dos cursos de Ciências da Comunicação/Jornalismo, as particularidades das normativas curriculares e práticas de pesquisa entre os dois países, bem como o espaço da pesquisa nas matrizes curriculares, atualmente implementadas, foram analisados com base no referencial teórico e análise documental.

O histórico do ensino e dos cursos de Ciências da Comunicação/Jornalismo reflete as diferentes realidades de Portugal e Brasil. A formação superior inicia no século XIII em Portugal, sete séculos antes da regulação das universidades brasileiras. Ao mesmo tempo, no que se refere aos cursos de Comunicação, há uma inversão no pioneirismo. A implantação do primeiro curso de Jornalismo brasileiro data de 1947, a Escola de Jornalismo Cásper Líbero de São Paulo. No caso português foi necessário o fim do regime político ditatorial para que a Universidade Nova de Lisboa implantasse o curso de Comunicação Social, em 1979.

A inserção de universidades públicas e privadas nos sistemas de ensino dos países também merece atenção. Atualmente, enquanto Portugal tem uma oferta de 64% de instituições públicas e 36% privadas, no Brasil há uma inversão dos valores. Na totalidade do país, 89% das IES são privadas, enquanto, no RS, o percentual é de 85%. Outra característica refere-se à dedicação dos estudantes ao curso, de acordo com os dados obtidos em entrevistas para a tese: 58% dos portugueses apenas estudavam no momento da apresentação do *projeto*, frente a 88% de estudantes trabalhadores no Brasil

Para além das diferenças de 32 anos na criação das graduações entre os países e do tipo de ensino que prevalece no sistema, conclui-se que a educação sempre teve regulamentação severa no Brasil, onde os parâmetros para a criação dos planos de estudos acabaram por padronizar os cursos, independente da região ou realidade nos quais estavam inseridos. A evolução dos chamados currículos mínimos impossibilitou o

surgimento de bacharelados com grades diferenciadas, o que se manteve, mesmo após a implantação das DCNs, em função dos temores nas instituições das avaliações, realizadas pelo MEC, pelo comodismo de gestores e docentes ou receio da falta de alunos, no caso das IES privadas.

A experiência portuguesa promoveu a diversidade na área de Comunicação no, atualmente, denominado 1º ciclo. Os planos de estudos são avaliados a partir de parâmetros, adotados pelo Processo de Bolonha, mas não sofreram, ao longo da história, uma padronização sobre as questões básicas de ensino, como a vista no Brasil. Ao mesmo tempo, a adoção da regulação dos países do bloco da União Européia teve, como consequências, a diminuição da temporalidade das licenciaturas, de quatro anos ou mais para três anos, o que levou muitas instituições a excluírem as formações especificas de suas estruturas curriculares, como no caso do Jornalismo, deixando-as para o 2º ciclo, o Mestrado.

A análise mostra, também, uma manutenção de UCs, referentes às Ciências Humanas e Sociais nas estruturas dos cursos de ambos países. Um exemplo é o caso de Sociologia, que se entende ser importante para os estudantes de Jornalismo, mas que, como coloca Meditsch (2020), tem sido apresentada, em sua base, sem uma aplicação específica para a profissão, o que seria de enorme valor em uma atividade que tem como seu principal produto os fatos que movem a sociedade.

Sobre aquelas que deveriam ser compreendidas como disciplinas preparatórias para o fazer científico, inicialmente, é preciso apontar para o espaço limitado que recebem nas grades curriculares. Compreende-se que, como observado na pesquisa quantitativa realizada, ao menos 50% dos estudantes não pretendem dar continuidade na vida acadêmica, o que exigiria necessariamente a produção científica. Mas como referido anteriormente, a compreensão de metodologias, a literacia teórica e o exercício da pesquisa, contribuem também para as atividades profissionais.

O exame das estruturas das quatro universidades mostra que a PUCRS oferta duas disciplinas sobre a temática da pesquisa, UFRGS e UAlg ofertam uma UC e a UFP

dissolve o conteúdo em duas atividades acadêmicas, voltadas também para outras temáticas.

Analisados os programas, é possível verificar que apresentam uma base teórica e, a partir das entrevistas dos alunos, constata-se que não há uma aplicação prática do conhecimento adquirido. Ressaltam-se os casos da UFRGS, onde a disciplina é de preparação do projeto de pesquisa do *TCC* e da PUCRS que, além das duas atividades mencionadas, possui ainda uma unidade posterior denominada *Monografia: Projeto de Pesquisa*, em que também é preparado o projeto.

Considera-se que há uma lacuna na oferta por parte das universidades analisadas. A questão não só esta referenciada no número de UCs ofertadas, mas também nos conteúdos propostos e bibliografias utilizadas, nos quais observa-se o uso de obras das mais diversas áreas na constituição do referencial, com enfoque teórico multidisciplinar, em que a pesquisa em Comunicação nem sempre está inserida.

No que se refere ao trabalho final de curso, especificamente ao *Projeto de Graduação*, *Trabalho de Projeto* e *Trabalho de Conclusão de Curso*, há uma desigualdade no aprofundamento necessário das produções. O aluno da UFP, apesar de apresentar um estudo com referencial teórico e pesquisa empírica, de modo geral, terá um projeto, como o nome diz, pouco mais aprofundado que o projeto apresentado como base para o que virá a ser a investigação de *TCC* no Brasil.

O artigo, proposto pela Ualg, possui uma exigência científica, mas sua profundidade dependerá também da opção que o autor fizer de apresentar ou não o texto para alguma revista científica e os requisitos da mesma. No caso do *TCC*, por ser regulamentado na DCN 2013 e necessariamente ser apresentado em formato de monografia, a expectativa que se coloca é de uma investigação de fôlego, na qual o autor deverá ter um conhecimento aprofundado sobre o tema ao apresentar para a banca.

O cenário atual das investigações, detectado através do levantamento das monografias no ano letivo 2017/2018 em Portugal e no semestre de 2018/2 no Brasil,

permite verificar uma grande diferença quantitativa na produção de pesquisa nas diferentes universidades.

A UFP, como única IES que mantém a obrigatoriedade da produção científica em Portugal, soma um número anual de *projetos*, semelhante ao da UFRGS, 46 e 44 respectivamente. Porém, deste total, apenas 11 tinham o Jornalismo como objeto de estudo.

No caso da UFRGS, apesar de ser um curso específico da área, apenas 26 alunos produziram estudos específicos em Jornalismo, pois, como observado na resolução que normatiza o *TCC* e que vai contra a DCN de 2013, são aceitas quaisquer temáticas, ligadas à Comunicação. Cabe à PUCRS garantir a maior contribuição à pesquisa na área, com 90 dos 105 *TCC*s, tendo abordagens temáticas em Jornalismo.

O levantamento também possibilita concluir que cerca de 70% dos estudantes, na média dos países, escolhem o tema a partir da área em que se identifica profissionalmente ou detém interesse pessoal. São poucos os casos em que os alunos optam por um determinado objeto de estudo em função da área pesquisada ou de especialidade do orientador.

Porém, a partir da escuta de discentes e docentes, pode-se afirmar que as escolhas de referencial bibliográfico e metodologia utilizados está vinculada às orientações recebidas a partir dos encontros realizados com os professores, o que pode ocorrer ainda durante a produção do projeto da monografia no Brasil, ou após a matrícula na disciplina de *projeto* em Portugal.

A análise da prática diária do Jornalismo nos diferentes meios de comunicação é a principal opção para os estudantes brasileiros, através de estudos de caso e análises de conteúdo. Principalmente no Brasil, as escolhas normalmente recaem sobre uma mídia específica. Entende-se que esta eleição é feita também por conta do perfil do professor orientador que o aluno gostaria de ter. O que não acontece de modo tão segmentado em Portugal, tendo em vista o reduzido número de professores na área de Jornalismo para

orientação, que atendem aos anseios dos alunos em uma perspectiva mais individualizada.

Destacam-se as escolhas, essencialmente de mulheres que responderam aos questionários, por realizar investigações, ligadas ao assunto gênero, num total de 13 em 38 inquéritos. Como observado pelos docentes, há uma variação na opção de temas ao longo de diferentes períodos sociais e esta seria uma temática com notoriedade na atualidade.

A Assessoria de Imprensa foi merecedora de uma grande parcela dos *TCC*s, em um determinado período em que gerava um grande número de vagas no mercado de trabalho, como relatado por docentes brasileiros, sendo atualmente esquecida pelos alunos. O mesmo se reflete em momentos em que a política, por exemplo, é merecedora de grande atenção no país. Assim, compreende-se que há uma variação de interesses, de acordo com os períodos sócioeconômicos e empregabilidade na área.

As pesquisas qualitativas são as mais realizadas pelos estudantes brasileiros, somando 84% do total analisado. Em Portugal, 66% apontam para o uso de análises quantitativas e qualitativas, se complementando. A partir da audição dos professores e coordenadores conclui-se que há uma dificuldade dos alunos em executar investigações, baseadas em estudo numérico por falta de domínio das ferramentas necessárias para um exame efetivo dos dados. Como estudantes da área de Ciências Sociais Aplicadas, há um desconforto em manipular números. Somada a esta questão está a obrigatoriedade de utilização de métodos como inquéritos ou entrevistas que garantam uma amostra considerável para a formulação de considerações válidas cientificamente.

A exigência de um maior tempo para a realização das investigações, de modo a possibilitar o uso de tais métodos, bem como um conhecimento não disponibilizado, normalmente nas graduações brasileiras, são barreiras para esta opção quantitativa. O mesmo não se reflete em Portugal. Há uma realização de pesquisas quantitativas e qualitativas, mas observa-se que, normalmente, estas investigações, que remetem às quantidades, ocorrem tendo a análise de conteúdo e análise do discurso como métodos.

A problemática do tempo para a produção do *projeto* também é uma das causas para a escolha destas técnicas pelos discentes.

As escolhas metodológicas têm, em ao menos 44% das respostas dos inquéritos, influência do orientador, bem como a opção pela revisão de literatura. No que se refere à orientação, as respostas de entrevistas e inquéritos mostram que a opção pelo professor, normalmente, parte do aluno e, nos diminutos casos em que é necessária a intervenção da coordenação para a busca de docente que acompanhe o trabalho, podem ocorrer problemas de relacionamento, como relatado por uma discente da UFRGS.

Em três das quatro universidades pesquisadas, nomeadamente UAlg, PUCRS e UFRGS, os encontros com o professor são semanais e a falta de interação do orientando pode levar à reprovação. Percebeu-se, nestas IES, que as produções científicas eram sistematicamente avaliadas, de acordo com as colocações de docentes e discentes, permitindo ajustes de caminho na investigação ao longo do processo.

No caso da UFP, a maioria dos discentes entrevistados reconhece que não procurou seus orientadores ao longo do semestre da disciplina, deixando para realizar o trabalho nas últimas semanas do período letivo ou mesmo após o seu término. Como consequência, as produções estão abaixo da qualidade que poderiam alcançar. A solicitação de prorrogação tem sido comum nestes casos, porém, como o docente está de férias no mês de agosto e a pesquisa precisa ser encerrada até outubro, normalmente os alunos precisam seguir o trabalho de modo solitário e sem o apoio dos orientadores durante este período.

Um dos aspectos que se coloca na investigação é a falta de um reconhecimento da revisão de literatura como um método utilizado e como parte da pesquisa. Após ouvir os alunos, conclui-se que pensam ser uma espécie de introdução do trabalho que realizam, desligada do fazer empírico, sem perceber sua relevância para a compreensão do objeto de estudo e as escolhas que virão a seguir.

Outro fator é a falta de entendimento dos textos, da linguagem científica utilizada nas obras. Novamente, verifica-se que entre os alunos brasileiros há um reconhecimento da dificuldade de interpretação dos textos, principalmente das obras básicas e originais ou em língua estrangeira. De modo a facilitar o entendimento, buscam, como exposto nos inquéritos, os artigos na internet, documentos digitais e sites que empregam uma linguagem formal, mas menos técnico-científica.

Contudo observa-se que esta dificuldade de interpretação é consequência dos problemas de escrita. Como apontam os professores, aqueles que sabem escrever não sentem dificuldade na produção textual do TCC, mas os que já apresentam esta dificuldade nas disciplinas de redação, certamente entendem a monografia como um grande problema.

O professor da UAlg ainda adverte para outras questões que devem ser expostas, a utilização de obras e autores sem suas identificações ou o que chama de "citografia", em que, ao invés do uso dos autores originais, ocorre sua citação através de autores secundários, empregados para explicar suas teorias.

Ainda dentro do processo dos *Projetos de Graduação* e *TCC*, os júris/bancas são apontados como desafios pelos alunos. Dos 30 entrevistados nas universidades pesquisadas que possuem banca, 21 nunca haviam assistido a uma arguição e, apesar de muitos não reconhecerem o desconforto que ela causaria nos inquéritos, se mostraram nervosos no momento de sua realização. Esse "ser desconhecido", o júri/banca, gera expectativas e, por vezes, tem como consequência, grandes frustrações.

A falta de tempo para apresentar sua pesquisa completa no período que é determinado para sua fala e de clareza do que deve ser apontado nesta apresentação, no caso de o orientador não auxiliar nesta produção, o que ocorre, em alguns casos, levou muitos dos entrevistados ao desapontamento, até mesmo para aqueles que receberam avaliações muito boas e teriam seus trabalhos encaminhados para o arquivo digital da universidade.

Explicita-se que a UFRGS é uma exceção neste desconhecimento das bancas, pois assisti-las é atividade obrigatória da disciplina de *Metodologia de Pesquisa em Comunicação*. A universidade disponibiliza vagas que garantem a Iniciação Científica em programas de pesquisa de seu PPG, que normalmente são preenchidas pelos seus discentes, o que nem sempre acontece nas outras IES como no caso da UFP e é relatado pela coordenação, o que garante a aproximação dos estudantes de bacharelado na pós-graduação e a interação entre os diferentes ciclos. A prática de integração nos diferentes níveis de ensino tem consequências diretas na formação e estímulo à continuidade da vida acadêmica dos estudantes.

Apesar das complexidades dos *projetos*/*TCC*s, 31 dos 38 inqueridos dizem que a produção científica é importante para o desenvolvimento do aluno. O entendimento vai ao encontro com a fala dos especialistas em ensino ouvidos na investigação.

A UFP, apesar da não-obrigatoriedade da normativa de Portugal, mantém a produção científica como tarefa indispensável, porque, como explicita Trigo (2019), ela faz parte da filosofia da instituição, onde "num final de um percurso formativo deveríamos ter um espaço nosso, em que refletíssemos aquilo que foi o nosso próprio percurso formativo". Há a compreensão que, neste momento, o estudante presta contas de sua aprendizagem, confrontando-a frente a um júri de modo a garantir o conhecimento, obtido através de um "trabalho em que a pessoa fica entregue a si própria, devidamente orientada naturalmente, para se exprimir, da sua justiça e daquilo que ele próprio vale, dos próprios interesses".

Em relação ao ensino brasileiro de Jornalismo, Meditsch (2020) acredita que a DCN 2013 talvez possa ser a mais "consensual" da história, reunindo orientações que sindicatos e professores/pesquisadores haviam sugerido ao MEC. Porém, alerta que uma nova geração de professores, dedicados somente à pesquisa, sem uma identidade jornalística por não terem experiência profissional e que vem assumindo as classes nas universidades, pode modificar essa situação.

Como resultado, na questão do ensino em si, entende-se que pode haver um distanciamento ainda maior entre teoria e prática, além de possibilitar um retorno aos bacharelados dedicados à Comunicação Social, o que já tem sido discutido em alguns setores específicos.

No que se refere às pesquisas na graduação, isso significa uma problemática ainda maior na produção científica do campo, com orientadores que desconhecem as rotinas jornalísticas e que, assim como os alunos, podem ter dificuldades no pensar crítico.

A pesquisa, através de *projetos/TCC*s, mostra-se de extrema importância na graduação. Além de certificar conhecimentos, obtidos ao longo da vida acadêmica, possibilita esse pensar crítico ao estudante que auxiliará no exercício da profissão. Mas para uma qualificação, nas investigações e soluções para as problemáticas verificadas na pesquisa, elencam-se sugestões para gestores e coordenações pedagógicas das IES de modo objetivo:

a) Integrar o conhecimento e fazer científico nas disciplinas, aplicando-os em trabalhos práticos ao longo da graduação;

b) Analisar problemáticas da profissão, contemplando as abordagens teórica, deontológica e ética em atividades de cunho teórico, proporcionando uma perspectiva crítica da rotina jornalística;

c) Utilizar as UCs de Metodologia para a produção prática de pesquisas científicas, evitando a simples explanação sobre os manuais de estilo e metodologias ou teorias não aplicáveis em investigações, direcionadas à Comunicação;

d) Estimular a escrita acadêmica e científica ao longo da graduação, paralelamente a escrita jornalística, em disciplinas de redação em que é aplicável a prática da pesquisa;

e) Proporcionar o ensino de métodos condizentes à pesquisa quantitativa que, apesar de não ser usual nas Ciências Sociais Aplicadas e ser considerada de difícil manipulação pelos estudantes, possibilita a apreciação de cenários e o reconhecimento de realidades que, por vezes, são inviabilizados pela pesquisa qualitativa;

f) Possibilitar a integração dos diferentes níveis de ensino através de participação de graduandos como participantes de Iniciação Científica em pesquisas de Mestrado/Doutoramento, congressos, seminários com apresentação de trabalhos;

g) Implantar núcleos de pesquisa como forma de integrar os diversos níveis de ensino;

h) Oportunizar oficinas de apoio aos estudantes para produção de trabalhos científicos, com a colaboração de docentes, mestrandos e doutorandos;

i) Incentivar a observação de júris/bancas durante a graduação, de modo que o aluno compreenda como é formatada a arguição e tenha condições de uma melhor preparação;

j) Analisar as estruturas curriculares com a perspectiva de melhorias no que se refere à preparação dos alunos para a vida profissional e acadêmica, oportunizando uma fusão de conhecimentos aplicáveis em ambos;

k) Verificar se a temporalidade dada para a realização do *projeto/TCC* é condizente com os objetivos e especificações exigidos na produção;

l) Promover debates com professores orientadores para que estimulem a utilização de diferentes metodologias e a continuidade da formação e pesquisa junto ao aluno, garantindo também um reconhecimento do docente nesta tarefa que exige empenho e conhecimento;

m) Criar um espaço para arquivo das pesquisas realizadas na graduação, com o objetivo de evitar fraude acadêmica, mais especificamente a reutilização de *projetos/TCCs*, ou parte dos mesmos, não publicados em arquivos digitais.

Perante as sugestões expostas, fica evidenciada a necessidade de o aluno participar do que é promovido pelas IES de modo a garantir a qualificação de sua pesquisa.

As considerações, feitas nas entrevistas por docentes, e mesmo por discentes, indicam que há um desinteresse pela leitura de obras clássicas. Mesmo para a realização dos trabalhos, opta-se pela busca cirúrgica dos temas que são relevantes em capítulos de livros ou em artigos que explicam as ideias do autor, um problema que afeta não somente a vida acadêmica e profissional, mas também pessoal dos alunos.

A falta de organização do tempo e das atividades é citada como um fator importante pelos entrevistados. Verificou-se uma falta de ideia do tempo necessário para o desenvolvimento da pesquisa que, consequentemente, aliado ao não cumprimento do cronograma, levou a atrasos na sua finalização. Fica notória a necessidade de planejamento e a realização do *projeto/TCC* como um "trabalho de equipe", com a integração entre orientando e orientador, em que o último cumpre um papel essencial como guia e também contestador das ações do aluno.

A necessidade de empenho é fundamental para a realização de uma pesquisa científica, independente da realidade de cada país. Não há receitas prontas ou caminhos pré-definidos na investigação. Portugal e Brasil possuem diferentes cenários e cada um dos países ou IES precisará adaptar e readaptar suas diretrizes e o processo de produção das monografias ou artigos, sempre que for necessário.

Por fim, é importante falar dos diferentes sentimentos, demonstrados pelos alunos, nas entrevistas e inquéritos realizados. Mais uma vez, como a docente que se envolveu em tantas orientações e arguições, foi possível perceber a importância de partilhar alguns momentos da trajetória que percorreram e o quão representativo era

chegar à finalização da pesquisa. Bem como não se emocionar com a conquista destes jovens pesquisadores, agora profissionais de Comunicação e Jornalismo.

A trajetória desta investigação foi apaixonante, envolvente e emocionante. Possibilitou a descoberta, literalmente, de um novo mundo que não possui mais fronteiras depois da saída do Brasil, em 2017. Inicialmente se descobriu o Porto e Portugal, a segunda terra natal da pesquisadora. A redação da tese foi finalizada na Itália, que vem sendo desvendada a cada dia.

De modo a dar continuidade a esta tese, a pesquisadora pretende buscar a realidade de outros países, pois entende que ainda há muito a ser explorado. Esta é uma parcela diminuta, mas representativa e importante para futuras pesquisas, elencando diversas temáticas que podem ser abordadas por outros pesquisadores.

Nada está encerrado na pesquisa. Por esse motivo, a autora tem o objetivo de continuar o estudo sobre as questões do ensino, em prol da qualidade da profissão que foi escolhida ainda na época de estudante universitária e auxiliar os “miúdos”, neste momento importante de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. (2006). Ensino: sonhos e pesadelos do curso pioneiro. *In:* Marques de Melo, J. (Org.). *Pedagogias da Comunicação: matrizes brasileiras.* São Paulo, Angelara, pp. 31-44.

Aguiar, L. (2013). As diretrizes curriculares e a formação específica em jornalismo. *Revista Alceu*, 14(27). [Em linha]. Disponível em <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/12alceu27.pdf>. [Consultado em 07 set. 2018].

Almeida, M. (2012). *As armadilhas dos TCCs: práticas reprodutoras ou práxis transformadoras no ensino de jornalismo?* Dissertação. São Paulo, Escola de Comunicação e Artes da USP, Mestrado em Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-28022013-163440/publico/MariaCristinaOriginal.pdf.>. [Consultado em 13 dez. 2017].

Amaral, A. (2012). Prefácio. *In*: Araújo, C.; Polidori, M.M. (Org.). *Análise dos Sistemas de Educação Superior no Brasil e Portugal: o que apontam as políticas educacionais.* Porto Alegre, Edipucrs e Editora Universitária Metodista IPA, pp. 7-14.

Angrimani Sobrinho, D. (1995). *Espreme que sai sangue. Um estudo do sensacionalismo na imprensa*. São Paulo, Summus.

Antonioli, M.E. (2014). Diretrizes Curriculares e cursos de Jornalismo: a formação do jornalista à luz da legislação educacional. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, 4(15). [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/217/143>. [Consultado em 06 ago.2019].

Babbie, E. (1998). *The practice of social research***.** Belmont, Wadsworth publishing company.

Bachelard, G. (1977). *A epistemologia*. Rio de Janeiro, Zahar.

Barata, S. (2011). O ensino / formação de jornalistas em Portugal: uma história recente. *Revista Mediação*, 13(11). [Em linha]. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/515/510>. [Consultado em 16 dez. 2017].

Barbosa, M. (2008). Jornalismo no Brasil: Dois Séculos de História. *In:* Sousa, J. P. (Org.). *Jornalismo: História, Teoria e Metodologia da Pesquisa. Perspectivas Luso-Brasileiras.* Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 129-153.

Barros, A.; Junqueira, R. (2005). A Elaboração do Projeto de Pesquisa. *In:* Duarte, J.; Barros, A. (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.* Editora Atlas, São Paulo, pp. 32-50.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Becker, H.S. (1999). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Hucitec.

Benetti, M.; Lago, C. (2007). *Metodologias de Pesquisa em Jornalismo.* Petrópolis, Vozes.

Bernardo, C.; Leão, I. (2012). Análise das matrizes curriculares dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo no Brasil: um retrato da realidade nacional. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 35(1). [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442012000100013>. [Consultado em 11 dez .2019].

Bernardo, C.H.C.; Leão, I. (2014). DCN em vigor: o que alterou na prática a estrutura curricular dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo? *REBEJ - Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo,* 4(14). [Em linha]. Disponível em: < http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/227/151>. [Consultado em 06 mar. 2018].

Bonin, J.A. (2008). Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. *Revista FAMECOS: Mídia, cultura e tecnologia,* (37). [Em linha]. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495550193018>**.** [Consultado em 13 ago.2017].

Braga, J.F.; Santos, J.M.; Mattos, M.A. (2009). A meta-pesquisa sobre o comunicacional nos Projetos Experimentais em Comunicação da PUC Minas. *Verso e Reverso – Revista de Comunicação,* 3(53). [Em linha]. Disponível em

<http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/5783/2957>. [Consultado em 15 jan.2020].

Braga, J.L. (2005). Para começar um projeto de pesquisa. *Comunicação & Educação*, 10(3). [Em linha]. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37542/40256>. [Consultado em 03 ago. 2017].

Braga, J.L. (2011). A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. *Revista da Associação Nacional de Programas em 195 Pós-Graduação em Comunicação (E-Compós)*, 14(1). [Em linha]. Disponível em <http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/665/503>. [Consultado em 17 jul. 2017].

Braga, J.L. (2016). Aprender Metodologia Ensinando Pesquisa: Incidências Mútuas entre Metodologia Pedagógica e Metodologia Científica. *In:* Moura, C.; Lopes, M.I. (Org). *Pesquisa em Comunicação – Metodologias e Práticas Acadêmicas.* Porto Alegre, Edipucrs.

Briggs, A.; Burke, P. (2006). *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

Camargo, J.L. (2009). *FABICO: uma memória a resgatar*. Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em Biblioteconomia. Porto Alegre, UFRGS, FABICO. [Em linha]. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/22696>. [Consultado em 12 jan.2020].

Canavilhas, J. (2009). O ensino do jornalismo em Portugal. *Estudos em Comunicação*, (6). [Em linha]. Disponível em <http://www.ec.ubi.pt/ec/06/pdf/canavilhas-ensino-webjornalismo.pdf >. [Consultado em 23 ago.2019].

Carrol, L. (2002). *Alice no País das Maravilhas*. [Em linha]. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. [Consultado em 06 mai.2018].

Castelo Branco, S. (1998). *Os desafios dos projetos experimentais em jornalismo*. Dissertação. São Bernardo do Campo, Umesp, Mestrado em Comunicação Social [Em linha]. Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/c66e7ed429dbfe73a9e2a5c0c7c40229.PDF>. [Consultado em 09 jan.2020].

Centro Universitário da Região da Campanha (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.urcamp.tche.br/cursos/graduacao/jornalismo>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Centro Universitário da Serra Gaúcha (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <http://www.fsg.br/file/docs/Jornalismo%20(formatada).pdf>. [Consultado em 24 nov. 2019].

Centro Universitário Fadergs (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.fadergs.edu.br/files/editor/files/jornalismo-fadergs.pdf>. [Consultado em 24 nov. 2019].

Centro Universitário Metodista IPA (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <ipametodista.edu.br/jornalismo/curriculo-do-curso/ingressos-no-1o-semestre>. [Consultado em 24 nov. 2019].

Centro Universitário Ritter dos Reis (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.uniritter.edu.br/graduacao/jornalismo>. [Consultado em 24 nov. 2019].

Coelho, P. M. (2013) *A formação académica para o jornalismo do século XXI: sobre questões de prática e técnica.* Tese. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Doutoramento em Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/12109/1/Tese%20PC.pdf>. [Consultado 13 dez. 2017].

Clemente, E. (2002). O Curso de Jornalismo. *In:* Dornelles, B. (Org.). *PUCRS: 50 anos formando jornalistas.* Porto Alegre, Edipucrs, pp. 13-50.

Closs, D. (2002). Reflexões sobre a Atualidade da Universidade Brasileira. *In:* Rohden, V. (Org.). *Idéias de Universidade.* Canoas, Ed.Ulbra, pp.169-2016.

Coelho, P.M. (2015). Jornalismo e Mercado: Os novos desafios colocados à formação. [Em linha]. Disponível em <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20150223-2015_08_pedro_coelho.pdf>. [Consultado 22 set. 2019]

Colissi, D.; Liedke, E. (2007). Uma Contribuição para a Memória do Curso de Relações Públicas da UFRGS. 6º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia – Alcar. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-

2008-1/Uma%20Contribuicao%20para%20a%20Memoria%20do%20Curso%20de%20Relacoes%20Publicas%20da%20UFRGS.pdf>. [Consulta em 13 de jan 2020].

Colferai, S.; Serpa, L. (2016). Ensino de Jornalismo no interior da Amazônia: desafios e perspectivas em Vilhena, Rondônia. *REBEJ - Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo,* 6(18). [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/424/280>. [Consulta em 07 set. 2028].

Cortes, V. (2008). Projetos Experimentais: um desafio para os alunos e para os cursos de jornalismo. Uma análise dos trabalhos da UMESP. 11º Encontro Nacional de Professores de Jornalismo. [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/soac/ocs/viewpaper.php?id=315&cf=12>. [Consulta em 08 de jan 2020].

Correia, F.; Baptista, C. (2007). *Jornalistas: Do ofício à profissão. Mudanças no Jornalismo Português (1956-1968)*. Lisboa, Editorial Caminho.

Correia, J.C. (1998). *O ensino do jornalismo visto pelos jornalistas*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/correia-joao-ensino-jornalismo.pdf>. [Consultado 19ago.2019].

Correia, J.C. (2008). Os estudos jornalísticos em Portugal: 30 anos de história. *In:* Sousa, J.P. (Org.). *Jornalismo: História, Teoria e Metodologia da Pesquisa. Perspectivas Luso-Brasileiras.* Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 367-377.

Crespo, V. (1993). U*ma universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro*. Sintra, Editorial Inquérito.

Descartes, R. (2008). *Discurso do Método*. Porto Alegre, L&PM.

Dias, D. (2012). Democratização e expansão da educação superior em Portugal. *In:* Araújo, C.; Polidori, M.M. (Org.). *Análise dos Sistemas de Educação Superior no Brasil e Portugal: o que apontam as políticas educacionais.* Porto Alegre, Edipucrs e Editora Universitária Metodista IPA, pp. 33-52.

Dias, P.R. (2018). *Gênese do Ensino do Jornalismo no Brasil: influências norte-americanas (1908-1958)*. Florianópolis, Letras Contemporâneas.

DGES. (2019). Pesquisa Cursos e Instituições. [Em linha]. Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372>. [Consulta em 25 de agosto 2019].

Duarte, J. (2005). Entrevista em Profundidade. Moreira, S.V. *In:* Duarte, J.; Barros, A. (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Editora Atlas, pp.269-279.

Eco, U. (1995). *Como se faz uma Tese.* São Paulo, Editorial Perspectiva.

Epstein, I. (2005). Ciência, Poder e Comunicação. *In:* Duarte, J.; Barros, A. (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Editora Atlas, São Paulo, pp. 15-31.

Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.espm.br/graduacao/sul/sul-jornalismo/#1565891853691-cbfe17ee-3e74>. [Consultado em 24 nov. 2019].

Facchinetti, R. (2006). Casper Libero – A primeira escola de jornalismo. *In:* Marques de Melo, J. (Org.). *Pedagogias da Comunicação: matrizes brasileiras.* São Paulo, Angelara, pp.87-126.

Faccin, M.J.; Ferreira, S.V. (2014). Entre nós: desafios da implantação dos TCC's como síntese dos seis eixos previstos pelas DCN's para a formação do jornalista do século XXI. *REBEJ - Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo,* 4(15). [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/220/146>. [Consultado em 06 mar.2018].

Faculdade Cásper Libero. (2020). Matriz Curricular de JO. [Em linha]. Disponível em <https://casperlibero.edu.br/graduacao/jornalismo/matriz-curricular-de-jo/>. [Consultado em 8 jan .2020].

Faculdade Meridional. (2019). Graduação. [Em linha]. Disponível em <https://www.imed.edu.br/graduacao>. [Consultado em 16 nov. 2019].

FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas (2002). *Formação superior em Jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade.* Florianópolis, FENAJ. [Em linha]. Disponível em <https://fenaj.org.br/wp-content/uploads/2014/03/livro11.pdf>. [Consultado em 27 ago. 2019].

Feevale. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.feevale.br/graduacao/jornalismo/estrutura-curricular>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Ferraretto, L.A. (2001). *Rádio – O veículo, a história e a técnica*. Porto Alegre, Editora Sagra Luzzatto.

Ferreira, J. (2012). A concepção da pedagogia universitária nos cursos de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, 1(10). [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/296>. [Consultado em 11 dez. 2019].

Ferreira, S.V. (2019): Do projeto das DCNs a sua implantação: percepções sobre as transformações da identidade jornalística refletidas no TCC. *REBEJ – Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, 9 (25). [Em linha]. Disponível em < http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/362/261>. [Consultado em 11 jan. 2020].

Flores, G.G.B. (2011). *Os sentidos de nação, liberdade e independência na imprensa brasileira (1821-1822) e a função do discurso jornalístico brasileiro.* Tese. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Doutorado em Linguística. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270536>. [Consultado em 20 jan.2019].

Fonseca, D.G.; Timm, E. Z. (2012). O público e o privado no crescimento da educação superior no Brasil. *In:* Araújo, C.; Polidori, M.M. (Org.). *Análise dos Sistemas de Educação Superior no Brasil e Portugal: o que apontam as políticas educacionais.* Porto Alegre, Edipucrs e Editora Universitária Metodista IPA, pp. 53-65.

Freitas, M.E. (2001). *Viva a tese! Um guia de sobrevivência*. Rio de Janeiro, Editora FGV.

Freixo, M.J.V. (2018). *Metodologia Científica*. Edições Piaget, Lisboa.

Frighetto, M. (2016). *Uma Escola de Jornalismo: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC.* Dissertação. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Jornalismo. [Em linha]. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174880>. [Consultado em 20 dez.2017].

Giard, L. (1994). História de uma pesquisa. *In:* Certeau, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.* Petrópolis, Vozes, pp.9-32.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas.

Gil, A.C. (2003). Sobre o estatuto disciplinar do campo da comunicação. *In:* Lopes, M. I. (org.). *Epistemologia da comunicação.* São Paulo, Loyola.

Gobbi, M.C. (2004). Projetos Experimentais: entre a teoria e a prática do fazer jornalismo. *Revista PJ: Br Jornalismo Brasileiro*, (4). [Em linha]. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/monografia4_b.htm/>. [Consultado em 8 jan .2020].

Gonçalves, J.: Gonçalves, S. (2019). Um olhar sobre a entrevista de investigação. *In:* Azeredo, Z. (Coord). *Teoria e Prática em Investigação Qualitativa.* Lisboa, Edições Piaget, pp. 11-28.

Gurgel, E.A. (2012). *Pedagogia do Jornalismo na Teoria e na Prática de Luiz Beltrão.* Dissertação. São Paulo, UMESP, Mestrado em Comunicação Social. [Em linha]. Disponível em <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/645/1/Eduardo%20Amaral%20Gurgel.pdf >. [Consultado em 20 ago.2018].

Hohlfeldt, A.; Strelow, A. (2008). Métodos de pesquisa em jornalismo. *In:* Sousa, J.P. (Org.). *Jornalismo: História, Teoria e Metodologia da Pesquisa. Perspectivas Luso-Brasileiras.* Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 378-391.

Hohlfeldt, A. (2011). Perspectivas e desafios para compor uma história da imprensa: o que o pesquisador precisa saber e a que se deve dispor. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9683/2/Perspectivas_e_desafios_para_compor_uma_historia_da_imprensa_o_que_o_pesquisador_precisa_saber_e_a_que_se_deve_dispor.pdf>. [Consultado em 01 ago.2019].

IBGE. (2019). População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2019. [Em linha]. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. [Consultado em 28 nov .2019].

Jawsnicker, C. (2006). Orientação da pesquisa em Jornalismo: desafios e perspectivas. [Em linha]. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-orientacao-pesquisa-jornalismo.pdf>. [Consultado em 16 jan .2020].

Jorge, V.O. (2003). *Olhar o Mundo como Arqueólogo.* Quarteto Editora, Coimbra.

Kunsch, M.M. (2006). A pesquisa e a produção científica em Comunicação no Brasil e sua integração com a sociedade. *In:* Moreira, S. V.; Vieira, J.P.D. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Intercom; Rio de Janeiro, UERJ, pp. 25-44.

Lopes, M.I. (2001). *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo, Edições Loyola.

Lopes, M.I. (2004). Pesquisa de comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de ciências da comunicação,* 27(1). [Em linha]. Disponível em <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1056>. [Consultado em 16 jan .2020].

Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.* Porto Alegre, Bookman.

Marconi, M.A.; Lakatos, E.M. (2003): *Fundamentos de Metodologia Científica.* São Paulo, Editora Atlas.

Marinho, S. (2015). Jornalismo e Formação em Mudança: modelos e construções na análise do caso português. [Em linha]. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39990/1/%5b2015%5dSM_jornalismo-formacao-ebook.pdf>. [Consultado 16 mai.2018].

Marques de Melo, J. (1994). Cásper Líbero, pioneiro do ensino de jornalismo no Brasil. *In:* Marques de Melo, J. (Org). *Transformações do jornalismo brasileiro: ética e técnica.* São Paulo, INTERCOM, p. 13-26. [Em linha]. Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/2b957a41fb7be92b5b297c2f7177ffee.pdf>. [Consultado 30 ago.2019].

Marques de Melo, J. (1998). A formação universitária de jornalistas na América Latina. *Temas y Problemas de Comunicacion*, 8(). [Em linha]. Disponível em <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/dptocomunicacion/temasyproblemas/pdf/temasyproblemas_08.pdf>. [Consultado 20 ago. 2018].

Marques de Melo, J. (2004). Os Primórdios do Ensino de Jornalismo. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 1(2). [Em linha]. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074/1816>. [Consultado 19 ago. 2019].

Marques de Melo, J. (2005). Gilberto Freyre: o modernizador precoce da imprensa brasileira. *In:* Marques de Melo, J.(org). *Imprensa brasileira: personagens que fizeram a história – volume 1*. São Paulo, Universidade Metodista / Imprensa Oficial de São Paulo, pp. 199-206.

Marques de Melo, J. (2007). *História do pensamento comunicacional: cenários e personagens.* São Paulo, Paulus.

Marques de Melo, J. (2008). A teorização do Jornalismo no Brasil: das origens à atualidade. *In:* Sousa, J.P. (Org.). *Jornalismo: História, Teoria e Metodologia da Pesquisa*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp.295-315.

Martino, L.M.; Marques, A.C. (2018). Afetividade do Conhecimento da Epistemologia: a subjetividade das escolhas na pesquisa em Comunicação. *Matrizes,* 12(2). [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/obcomp/artigos/9/1557/a-afetividade-do-conhecimento-na-epistemologia--a-subjetividade-das-escolhas-na-pesquisa-em-comunicacao-(2018)/>. [Consultado 20 jan. 2020].

Mattos, S. (1994). Ensino de Jornalismo: Sem a integração teoria prática não haverá solução. *In: Transformações do jornalismo brasileiro: ética e técnica.* São Paulo, INTERCOM, pp. 13-26. [Em linha]. Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/2b957a41fb7be92b5b297c2f7177ffee.pdf >. [Consultado em 15 mar.2018].

Medina, C. (1982). *Profissão jornalista: responsabilidade social.* Rio de Janeiro, Forense Universitária.

MEC (2019). Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação do Brasil - e-MEC. [Em linha]. Disponível em < http://emec.mec.gov.br/>. [Consultado em 30 ago.2019].

MEC (2020). Avaliação dos Cursos de Graduação. [Em linha]. Disponível em < http://portal.inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>. [Consultado em 12 jan. 2020].

Meditsch, E. (1997). O Jornalismo é uma Forma de Conhecimento? [Em linha]. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-jornalismo-conhecimento.html>. [Consultado em 14 dez.2017].

Meditsch, E. (1999). Crescer para os lados ou crescer para cima: o dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo. [Em linha]. Disponível em <http://bocc.ufp.pt/pag/meditsch-eduardo-dilema-historico-jornalismo.pdf>. [Consultado 30 ago.2019].

Meditsch, E. (2004). A formação para a praxis profissional do jornalista: uma experiência brasileira inspirada em Paulo Freire. *Comunicação e Sociedade.* 5(). [Em linha]. Disponível em <https://revistacomsoc.pt/article/view/1235/1217>. [Consultado em 20 ago.2019].

Meditsch, E. (2007). Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação. *REBEJ - Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo,* 1(1). [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/viewissue.php?id=6>. [Consultado em 28 nov.2019].

Meditsch, E. (2008). O Jornalismo como forma de conhecimento: uma abordagem qualitativa. *In:* Sousa, J.P. (Org.). *Jornalismo: História, Teoria e Metodologia da Pesquisa*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp.7-12.

Meditsch, E. (2012). *Pedagogia e Pesquisa para o Jornalismo que está por vir: a função social da Universidade e os obstáculos para a sua realização.* Florianópolis, Insular.

Meditsch, E. (2014). Diretrizes Curriculares em Jornalismo. Oportunidade para o reencontro entre teoria e prática. *Observatório da Imprensa - ProJor,* (787). [Em linha]. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed787_oportunidade_para_o_reencontro_entre_teoria_e_pratica>. [Consultado em 17 jan.2020].

Meditsch, E. (2015). As diretrizes críticas e a crítica das Diretrizes: o "conflito das faculdades" na área acadêmica de Comunicação. *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação,* 3(5). [Em linha]. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/10649/PDF>. [Consultado em 3 jul.2020].

Meditsch, E. (2018). Apresentação. *In:* Meditsch, E. *et alii.* (Org.). *O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes: Miradas sobre projetos em implantação.* Florianópolis, Insular, pp. 17-20.

Meditsch, E.; Santos, J. (2018). A identidade do Jornalismo e da Comunicação. *In*: Meditsch, E. *et alii.* (Org.). *O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes: Miradas sobre projetos em implantação.* Florianópolis, Insular, pp. 41-60.

Melech, A.M. (2001). *Ensino de Jornalismo na Era da Competitividade: A Realidade de Curitiba.* Dissertação. Florianópolis, UFSC, Mestrado em Engenharia de Produção. [Em linha]. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79735>. [Consultado em 12 dez .2017].

Melo, A. (2017). Enquadramento Histórico Legal do Processo de Bolonha e o seu Impacto no Sistema de Ensino Superior Português. *Revista Observatório,* 3(6). [Em linha]. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4239/1164>. [Consultado 22 set.2019].

Mendes, R. R (2011). *A Primeira Licenciatura em Comunicação em Portugal (FCSH-UNL-1979) - Contributo para uma reflexão acerca do ensino do Jornalismo.* Dissertação. Lisboa, Nova de Lisboa, Mestrado em Ciências da Comunicação [Em linha]. Disponível em < http://hdl.handle.net/10362/7240>. [Consultado em 18 dez. 2017]

Mesquita, P; Ponte, C**.** (1996/1997). Relatório sobre o ensino e a formação profissional na área do jornalismo. [Em linha]. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/mesquita-mario-ponte-cristina-Cursos-Com1.html>. [Consultado 03 set. 2018].

Moraes Jr., E. (2005). *A Formação Cidadã do Jornalista no Brasil: Um estudo de caso da formação do jornalista na USP*. Dissertação. São Paulo, Escola de Comunicação e Artes da USP, Mestrado em Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-04082009-222339/publico/4846644.pdf >. [Consultado em 18 dez .2019].

Moura, C.P. (2001). Curso de Comunicação Social no Brasil: do Currículo Mínimo às novas Diretrizes Curriculares. *Revista FAMECOS*, (14). [Em linha]. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3100>. [Consultado em 14 dez .2019].

Moura, C.P (2002). *O Curso de Comunicação Social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre, EDIPUCRS.

Moura, C.P. (2006). A pesquisa em Comunicação: o elo entre graduação e pós-graduação. *In:* Moreira, S. V.; Vieira, J.P.D. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Intercom; Rio de Janeiro, UERJ, pp. 117-142.

Moura, C.P. (2016). Ensino de Jornalismo: referências para a formação acadêmica. *Revista Sessões do Imaginário*, 21(36). [Em linha]. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/26197/15334>. [Consultado em 16 dez .2017].

Nascimento, L. (2011). Um diploma em disputa: a obrigatoriedade do diploma em jornalismo no Brasil. *Sociedade e Cultura*, 14(1). [Em linha]. Disponível em <https://doi.org/10.5216/sec.v14i1.15688>. [Consultado em 11 dez .2019].

Neves, C. (1995). Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul. São Paulo. [Em linha]. Disponível em <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/dt9506.pdf>. [Consultado em 2 dez.2019].

Novelli, A.L. (2005). Pesquisa de Opinião. *In:* Duarte, J.; Barros, A. (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Editora Atlas, pp.164-192.

Oliveira, C.; Paul, D. (2017). Intercom e o futuro da pesquisa em Jornalismo - Entrevista com Antonio Hohlfeldt. *Revista Estudos em Jornalismo e Mídia – UFSC*, 14(1). [Em linha]. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2017v14n1p114 >. [Consultado em 07 jan. 2018].

Oliveira, E.F. (2009). *Múltiplas Possibilidades: A Estruturação dos Projetos Experimentais no Ensino de Jornalismo*. Tese. São Paulo, Escola de Comunicação e Artes da USP, Doutorado em Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-25102010-160920/.../598303.pdf >. [Consultado em 25 ago.2018].

Oliveira, I. (2006). Formação acadêmico-profissional em um ambiente de mudanças: desafios pedagógicos. *In:* Moreira, S. V.; Vieira, J.P.D. (Org). *Ensino e Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Intercom; Rio de Janeiro, UERJ, pp. 45-56.

Oliveira, N. *et alii.* (2013): Marquês do Pombal e a Expulsão dos Jesuítas: uma Leitura do Iluminismo Português no Século XVIII. *In:* Orso, P.J. *et alii.* (org.*). XI Jornada do HISTEDBR.* [Em linha]. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf >. [Consulta em 2 dez. 2019].

Oliveira, P.G. (1970). *Formação Jornalística.* Porto Alegre, Sulina Editora.

Pena Rodríguez, A. (1994). História do Jornalismo Português. In: Pizarroso Quintero, A.P. *História da imprensa*. Lisboa, Planeta, pp. 351-396.

Peucer, T (2004). Os Relatos Jornalísticos. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, 1(2). [Em linha]. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2070>. [Consultado em 19 ago. 2019].

Piletti, C; Piletti, N (2012). *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire.* São Paulo, Contexto.

Pinto, M. (2004). O ensino e a formação na área do jornalismo em Portugal: "crise de crescimento" e notas programáticas. *Comunicação e Sociedade*, 5(). [Em linha]. Disponível em: http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1245/1188>. [Consultado em 15 jan. 2018].

Pinto, M.; Sousa, H. (2003): Journalism education at Universities and journalism schools in Portugal. [Em linha]. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/pinto-manuel-sousa-helena-ensino-jornalismo1.pdf>. Consultado em 24 set.2019>. [Consultado 24 set. 2019].

Pinto, M.; Marinho, S. (2009): The Portuguese Journalism Education Landscape. [Em linha]. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/29725/1/SM_Portuguese_journalism.pdf >. [Consultado em 24set.2019].

Pizarroso Quintero, A. P. (1994). *História da imprensa*. Lisboa, Planeta.

Plataforma Sucupira. (2019). Pesquisa de Cursos de Pós-Graduação em Comunicação e Informação reconhecidos e avaliados pela Fundação Capes. [Em linha]. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/

quantitativoBuscaAvancada.jsf;jsessionid=GjTN4sxHs60mcHRgyRQOkf90.sucupira-215>. [Consultado em 8 dez .2019].

Pordata. (2019). BI de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https:www.pordata.pt>. [Consultado em 4 dez .2019].

Porto Jr., F.G.R.; Moraes, N.R.; Barbosa e Silva, R. (2015). Notas sobre as Políticas de Formação Pós-Bolonha: o Caso da Implementação do Sistema ETCS. *Conexão – Comunicação e Cultura*, 14(28). [Em linha]. Disponível em <http://www.ucs.com.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/3409/2336>. [Consultado 22 set. 2019].

Porto Júnior, F.G.R. (2016). Processos de investigação/ pesquisa em comunicação social/ jornalismo: pistas sobre as mudanças pós-Bolonha. *Contemporanea – Revista de Comunicação e Cultura*, 14(2). [Em linha]. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/13988/11514>. [Consultado 20 ago. 2018].

Porto Jr., F.G.R.; Oliveira, D.B. (2017). A Formação Pós-Bolonha: Acertos e Redirecionamentos na Formação em Comunicação Social/Jornalismo. O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança – livro de atas. [Em linha]. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/37062/1/O%20ENSINO%20SUPERIOR%20PÓS%20BOLONHA.pdf>. [Consultado 22 set. 2019].

Provdanov, C.; Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, Feevale.

PUCRS. (2017). Institucional. [Em linha]. Disponível em <https:// www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>. [Consulta em 10 dezembro 2017].

PUCRS. (2017b). Histórico da Escola de Comunicação, Artes e Design – Famecos. [Em linha]. Disponível em <https://www.pucrs.br/comunicacao/a-escola/historico/>. [Consulta em 10 de dezembro 2017b].

PUCRS. (2019). Memória Famecos - Em 1952 surge o primeiro curso de Jornalismo do Rio Grande do Sul. [Em linha]. Disponível em <http://projetos.eusoufamecos.net/memoria/surge-o-primeiro-curso-de-jornalismo-do-rio-grande-do-sul/>. [Consultado 01 set. 2019].

PUCRS. (2019a). Memória Famecos - As disciplinas e professores da primeira turma do Jornalismo. [Em linha]. Disponível em <http://projetos.eusoufamecos.net/memoria/as-disciplinas-e-professores-da-primeira-turma-do-jornalismo>. [Consultado 01 set. 2019].

PUCRS. (2019b). Memória Famecos - Professores e Disciplinas do Jornalismo em 1958. [Em linha]. Disponível em < http://projetos.eusoufamecos.net/memoria/professores-e-disciplinas-do-jornalismo-em-1958/>. [Consultado 01 set. 2019].

PUCRS. (2019c). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <http://www.pucrs.br/comunicacao/curso/jornalismo/#curriculos>. [Consultado em 16 nov. 2019].

PUCRS. (2019d). Projeto Pedagógico do Curso de Jornalismo 2016. Porto Alegre, PUCRS.

PUCRS. (2020). Memória Famecos - Curso se transforma em Escola de Jornalismo em 1964. [Em linha]. Disponível em < http://projetos.eusoufamecos.net/memoria/curso-se-transforma-em-escola-de-jornalismo-em-1964-2/>. [Consultado 12 jan. 2020].

Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2008). *Metodologias de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.

Ramadan, N. (2013). Brasil e Portugal: problemáticas e orientações no ensino do Jornalismo. In: Moraes Jr, E.; Maluly, L.; Oliveira, D. (org). *Antes da pauta: linhas para pensar o ensino do jornalismo no século XXI.* São Paulo, ECA/USP, pp. 116-137. [Em linha]. Disponível em <http://www.cienciananasnuvens.com.br/site/wp-content/uploads/2014/03/antesdapauta.pdf#page=117>. [Consultado 20 out.2019].

Ramos, F.; Batista, J.; Morais, S. (2012). Novos media e novas práticas no Ensino Superior: Como as Tecnologias da Comunicação estão contribuindo para mudar as Instituições do Ensino Superior. *In:* Adami, A.; Hohlfeldt, A. (org). *IX LUSOCOM: Lusofonia e Interculturalidade.* São Paulo, INTERCOM, pp. 998-1021. [Em linha]. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12981/1/11.pdf>. [Consultado 07 jan. 2018].

Resende, J.; Vieira, M.M. (1992). Entre a autonomia e a dependência: a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal. *Revista Sociologia Problemáticas e Praticas*, (11). [Em linha]. Disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1129/1/6.pdf>. [Consultado 25 set.2019].

Reyes, M. (2009). *Povo, massas e multidões nos contratos de comunicação do Jornal Última Hora.* Tese. São Paulo, PUCSP, Doutorado em Comunicação e Semiótica. [Em linha]. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5221>. [Consultado em 10 out.2019].

Ribeiro, N. (2016). O Ensino do Jornalismo - Um desafio para as universidades e para os jornalistas. *Mediapolis – Revista de Comunicação, Jornalismo e Espaço Público*. [Em linha]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/4122>. [Consultado 14 dez. 2017].

Rio Grande do Sul. (2019). Geografia. [Em linha]. Disponível em <https://estado.rs.gov.br/geografia>. [Consulta em 8 dez. 2019].

Rocha, P.M.; Sousa, J.P. (2008). *Rumos do Jornalismo na Sociedade Digital: Brasil e Portugal*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

Rosenfield, D. L (2008). Introdução. *In*: Descartes, R. *Discurso do Método*. Porto Alegre, L&PM.

Sampaio, H. (s/d): Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990. [Em linha]. Disponível em <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. [Consultado em 5 maio 2020].

Schuch, H.A. (2002). Adequação do ensino na formação de jornalistas. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,* XXV(1). [Em linha]. Disponível em <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/443/412>. [Consulta em 12 dez. 2019].

Serra, J.P (2012). Unidade e Multiplicidade nas Ciências da Comunicação: Uma Comparação entre Portugal e Brasil. *Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, 11(21). [Em linha]. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/4105>. [Consultado 20 out. 2019].

Severino, A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo, Cortez.

Silva, L. (2018). Ensino de Inovação no Jornalismo: Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. *In:* Brasil, A. (Org.). *no Futuro do Jornalismo.* Florianópolis, Insular, pp. 21-34.

Silva, M. (2015). *Saberes para a profissão, sujeitos possíveis: um olhar sobre a formação universitária dos jornalistas e as implicações dos regimes de poder-saber nas possibilidades de encontro com a alteridade.* Tese. Porto Alegre, UFRGS, FABICO, Doutorado em Comunicação e Informação. [Em linha]. Disponível em < http://hdl.handle.net/10183/118550>. [Consultado 11 dez. 2017].

Silva, R.; Lopes, B. (2016). Mudanças estruturais e ensino de jornalismo: o papel do professor nos novos rumos do jornalismo brasileiro. *Intexto*, (35). [Em linha]. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/viewFile/58110/37264>. [Consultado em 9 dez. 2019].

Soares, I.S. (2016). The Bologna Process and the Portuguese Higher Education System: a reflection over the path to the quality and competitiveness. Jornadas do Mar 2016 - "Novos Rumos", At Naval Academy. Lisboa. [Em linha]. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/309859726_The_Bologna_Process_and_the_Portuguese_Higher_Education_System_a_reflection_over_the_path_to_the_quality_and_competitiveness>. [Consultado 20 set.2019].

Sobreira, R.M. (2003). *Os jornalistas portugueses: 1933 – 1974 – Uma profissão em construção*. Lisboa, Livros Horizonte.

Sobreira, R.M. (2003a). O Ensino do Jornalismo e a Profissionalização dos Jornalistas em Portugal (1933-1974). *Media & Jornalismo*, 3(). [Em linha]. Disponível em <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/02/n3-05-Rosa-Sobreira.pdf>. [Consultado 21 ago.2019].

Sodré, M. (2006): Ensinar e Pesquisar. *In:* Moreira, S. V.; Vieira, J.P.D. (Org). *Ensino e Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Intercom; Rio de Janeiro, UERJ.

Sousa, J.P. (2006). A prática antes da teoria e o foco no objecto: uma proposta para o ensino universitário do jornalismo. *In:* Moreira, S. V; Vieira, J.P.D. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Intercom; Rio de Janeiro, UERJ, pp.83-96.

Sousa, J.P. (2006a): *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. [Em linha]. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pequisa-comunicacao-media.pdf >. [Consultado 17 jul.2017].

Sousa, J.P. (Org.) (2008). *Jornalismo: História, Teoria e Metodologia da Pesquisa*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa.

Sousa, J.P. (2008a). Uma história breve do jornalismo no ocidente. *In:* Sousa, J.P. (org.). *Jornalismo: História, teoria e metodologia de pesquisa: perspectivas luso-brasileiras*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 12-93.

Sousa, J.P. (2008b). Pesquisa e reflexão sobre jornalismo: até 1950… e depois. *In:* Sousa, J.P (org.) *Jornalismo: História, teoria e metodologia de pesquisa: perspectivas luso-brasileiras.* Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 154-226.

Sousa, J.P. (2008c). A teorização do jornalismo em Portugal até 1974. *In: Sousa, J. P. (org.). Jornalismo: História, teoria e metodologia de pesquisa: perspectivas luso-brasileiras*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 315-367.

Sousa, J.P. (2009). *A liberdade de imprensa em questão no Portugal vintista: as Cartas de José Agostinho de Macedo a Pedro Alexandre Cavroé*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-liberdade-sousa.pdf>. [Consultado 19 ago.2019].

Sousa, J.P. (Coord.). (2010). *O Pensamento Jornalístico Português: Das Origens a Abril de 1974- volume I*. [Em linha]. Disponível em <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20101112-sousa_pedro_o_pensamento_vol_i.pdf>. [Consultado 03 set.2019].

Sousa, J.P. (2011). *As histórias da imprensa de Nelson Werneck Sodré e de José Manuel Tengarrinha: uma comparação*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-as-historias-da-imprensa-de-nelson-werneck-sodre.pdf>. [Consultado 19 ago.2019].

Sousa, J.P. (2013). *Jornalismo em Portugal no Alvorecer da Modernidade*. Lisboa, Editora Media XXI.

Souza, G. M. P.; Silva, S. E. V. (2016). Manuais de imprensa: das redações ao mercado editorial. Alcar – Associação Brasileira de Pesquisadores da História da Midia. Encontro Nordeste de História da Mídia. Maceió, Universidade Federal de Alagoas. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-regionais/nordeste/4o-encontro-2016/gt-1-2013-historia-do-jornalismo/manuais-de-imprensa-das-redacoes-ao-mercado-editorial/at_download/file>. [Consultado 24 ago. 2018].

Strelow, A. (2011). O estado da arte da pesquisa em jornalismo no Brasil: 2000 a 2010. *Intexto*, 2(25). [Em linha]. Disponível em

<https://www.lume.ufrgs.b/bitstream/handle/10183/164866/000827284.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consultado 24 mar. 2018].

Stumpf, I. (2005). Pesquisa bibliográfica. *In:* Duarte, J.; Barros, A. (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*- São Paulo: Atlas, p. 51-61.

Sturza, C. (2015). *Avaliação do Ensino de Jornalismo na Região Centro-oeste sob o impacto do fim da obrigatoriedade do diploma campo.* Dissertação. Campo Grande, UFMS, Mestrado em Comunicação. [Em linha]. Disponível em: <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/1913>. [Consultado 16 dez. 2017].

Targino. M.G. (2004). Libertação pela redação técnico-científica. *In:* Duarte, J.; Barros, A. (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.* São Paulo, Editora Atlas, pp. 364-380.

Teixeira, P.O. (2009/2010). *O ensino do jornalismo em Portugal-Uma história e análise dos planos curriculares.* Dissertação. Porto, Universidade Fernando Pessoa, Mestrado em Ciências da Informação.

Teixeira, P.O. (2013). *Os sistemas jornalísticos europeus no século XVII e a génese do jornalismo – Uma comparação entre Portugal, Espanha e França.* Tese. Porto, Universidade Fernando Pessoa, Doutoramento em Ciências da Informação

Tengarinha, J. (1965). *História da imprensa periódica portuguesa.* Lisboa, Portugália Editora.

Tengarinha, J. (1989). *História da imprensa periódica portuguesa.* Lisboa, Caminho.

Tengarinha, J. (2013). *Nova História da Imprensa Portuguesa – das origens a 1865.* Lisboa, Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Tessler, N. (2016). *Colonialidade do poder, colonialidade do saber: análise da bibliografia básica do curso de graduação em comunicação social – jornalismo da UFRGS*. Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Jornalismo. Porto Alegre, UFRGS, FABICO. [Em linha]. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/144277>. [Consultado em 13 jan.2020].

Traquina, N. (1993). *Jornalismo: questões, teoria e "estórias".* Lisboa, Vega.

Traquina, N. (2001). *O Estudo do Jornalismo no Século XX*. São Leopoldo, Editora Unisinos.

UAlg. (2017). Sobre a UAlg. [Em linha]. Disponível em <https://www.ualg.pt/pt/content/sobre-ualg>. [Consulta em 10 dez. 2017].

UAlg. (2017a). Plano de Estudos de Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://www.ualg.pt/pt/curso/1456#undefined>. [Consulta em 10 dez. 2017].

UAlg. (2017b). Plano de Estudos de Literacia dos Media. [Em linha]. Disponível em <https://academico.ualg.pt/netpa/doc?codeDiscip=14561522&anoLectivo=201920&codInstituic=5&stage=FichaUnidadeCurricular&_event=publicacaoFUC&docIsAttachment=false >. [Consulta em 10 dez. 2017].

UAlg. (2018). Avaliação do curso de Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em: <https://www.ualg.pt/pt/file/208855/download?token=t7Un-p9m>. [Consulta em 27 ago. 2018].

UAlg. (2018a). Unidade Curricular Métodos de Investigação em Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://academico.ualg.pt/netpa/doc?codeDiscip=14561511&anoLectivo=201819&codInstituic=5&stage=FichaUnidadeCurricular&_event=publicacaoFUC&docIsAttachment=false>. [Consulta em 30 abril 2018].

UAlg. (2018b). Unidade Curricular Trabalho de Projeto. [Em linha]. Disponível em <https://academico.ualg.pt/netpa/doc?codeDiscip=14561527&anoLectivo=201819&codInstituic=5&stage=FichaUnidadeCurricular&_event=publicacaoFUC&docIsAttachment=false>. [Consulta em 30 abril 2018].

UAlg. (2019). História Escola Superior de Educação e Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://esec.ualg.pt/pt/content/historia-2>. [Consulta em 10 nov. 2019].

Ulbra. (2019). *Grade Curricular*. [Em linha]. Disponível em <https://www.ulbra.br/canoas/graduacao/presencial/jornalismo/bacharelado//matriz>. [Consultado em 24 nov. 2019].

UFP. (2017). Sobre a UFP. [Em linha]. Disponível em <https://www.ufp.pt/inicio/conhecer-a-ufp/>. [Consulta em 10 dezembro 2017].

UFP. (2017a). Curso de Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em

<https://www.ufp.pt/inicio/estudar-e-investigar/licenciaturas/ciencias-da-comunicacao/>. [Consulta em 10 dez. 2017].

UFP. (2018). Guião para a auto-avaliação. [Em linha]. Disponível em <https://www.ufp.pt/inicio/conhecer-a-ufp/#regulamentos>. [Consulta em 20 março 2018].

UFP. (2018a). *Programas do Curso de Ciências da Comunicação currículo 2013*. Porto, UFP.

UFP. (2018b). Manual de Elaboração de Trabalhos Científicos. [Em linha]. Disponível em <https://www.ufp.pt/app/uploads/2018/07/Manual-Estilo-Elaboração-trabalhos-científicos.pdf>. [Consulta em 28 maio 2018].

UFRGS. (2017). Histórico da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – FABICO. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/fabico/a-fabico/historico>. [Consulta em 10 dez. 2017].

UFRGS. (2017a). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Jornalismo da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – FABICO. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/fabico/graduacao/jornalismo/PPCJORNALISMO13022017.pdf>. [Consulta em 10 dez.2017].

UFRGS. (2018). Histórico da entidade. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. [Consulta em 28 ago. 2018].

UFRGS. (2018a). Cronograma das Bancas FABICO em 2018/1. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/fabico/divulgado-bancas-do-tcc-2018-1>. [Consulta em 28 jan. 2018].

UFRGS. (2018b). Cronograma das Bancas FABICO em 2018/2. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/fabico/copy_of_TCC20182site.pdf>. [Consulta em 6 dez. 2018].

UFRGS. (2020). Site Comemorativo 80 Anos da UFRGS. [Em linha]. Disponível em <https://www.ufrgs.br/80anos/>. [Consulta em 13 jan. 2020].

UFRGS. (2020a). Diretrizes e normas do TCC da COMGRAD/JOR – Resolução 03/2016. [Em linha]. Disponível em <http://www.ufrgs.br/fabico/Aluno/manual-do-aluno/tcc>. [Consulta em 20 jan. 2020].

Unicruz. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2019/10/Estrutura-Curricular-2019-Jornalismo.pdf>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Unifin. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <http://www.saofranciscodeassis.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/grade-currcular-jornalismo-reconhecimento.pdf>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Unijui. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.unijui.edu.br/estude/graduacao/cursos/comunicacao-social-jornalismo-bacharelado>. [Consultado em 24 nov. 2019].

UNL. (2019). Caracterização Geral da Licenciatura em Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://guia.unl.pt/pt/2019/fcsh/program/4004#general-characterization>. [Consulta em 28 set. 2019].

UNL. (2019a). Estrutura da Licenciatura em Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em <https://guia.unl.pt/pt/2019/fcsh/program/4004#structure>. [Consulta em 28 set. 2019].

Unipampa. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/jornalismo/files/2019/05/ppc-jornalismo_sb_coordeg_pos-parecer_corrigido-final.pdf>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Unisinos. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.unisinos.br/vestibular/images/cursos/grades-curriculares/GR13017-001-003.pdf>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Univates. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.univates.br/graduacao/jornalismo/disciplinas>. [Consultado em 16 nov. 2019].

UNIVERSIA. (2018). Pesquisa sobre Cursos de Ciências da Comunicação. [Em linha]. Disponível em: <http://www.universia.pt/>. [Consultado em 01 set. 2018].

Universidade Católica de Pelotas - UCP. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <http://www.ucpel.tche.br/htmlarea/midia/files/160627144233_JORNALISMO_C403.pdf>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Universidade de Caxias do Sul – UCS. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.ucs.br/site/static/uploads/arquivo_curriculo/czlmQGDrSG.pdf>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Universidade de Passo Fundo – UPF. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://secure.upf.br/apps/academico/curriculo/index.php?curso=5233&curriculo=1>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Universidade de Santa Cruz – UNISC. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/graduacao/bacharelado/jornalismo/disciplinas>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Universidade Federal de Pelotas – UFPel. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/3690>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/jornalismo/informacoes-do-curriculo>. [Consultado em 16 nov. 2019].

Universidade Franciscana. (2019). Grade Curricular. [Em linha]. Disponível em <https://www.ufn.edu.br/site/ensino/graduacao/jornalismo>. [Consultado em 24 nov. 2019]

Valquaresma, L.R. (2018). *Ensino do Jornalismo em Portugal: adequação da formação ao mercado de trabalho.* Dissertação. Porto, Universidade Fernando Pessoa, Mestrado em Ciências da Informação.

Vizeu, A. (2018). Prefácio - Ensino de Jornalismo: cinco anos de diretrizes curriculares. *In:* Meditsch, E. *et alii.* (Org.). *O Ensino de Jornalismo sob as Novas Diretrizes: Miradas sobre projetos em implantação.* Florianópolis, Insular, pp. 11-16.

Xavier, C.; Pontes, F.S (2019). As características dos jornais como poder cultural: releituras da teoria do jornalismo proposta por Otto Groth. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 42(2). [Em linha]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1809-5844201922>. [Consulta em 15 nov. 2019].

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre, Bookman.

Weber, P.; Sousa, J. P. (2018). Debilidades e lacunas na formação para pesquisa nas graduações em Comunicação e Jornalismo: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *REBEJ - Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, 8(23). [Em linha]. Disponível em <http://www.fnpj.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/22/28>. [Consulta em 16 dez. 2018].

Weber, P. (2019). Inventariação temática das pesquisas científicas sobre jornalismo realizadas no 1º ciclo em universidades do Brasil e Portugal em 2018. *In:* Sousa, J.P. (org) *Jornalismo e Estudos Mediáticos: Memória II.* Porto: Publicações Universidade Fernando Pessoa, pp. 351-371. [Em linha]. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/7713>. [Consulta em 18 jul. 2019].

Weber, P.; Sousa, J.P. (2020). Journalism Handbooks and Newsrooms Guidelines. In: Bernier, M., Guenee, P., Douteau-Rouleau, P. (Ed.) e Puig, S. (Coord.), *5th World Journalism Education Congress Proceedings. Teaching Journalism During a Disruptive Age*. Paris: World Journalism Education Congress, pp. 519-532. [Em linha]. Disponível em [http://www.wjec.paris/wp-content/uploads/2020/02/ConferenceProceedings_WJEC19-1.pdf]. [Consulta em 19 fev. 2020].

Wolf, M. (1996). *Teorias da Comunicação*. Lisboa, Presença.

Entrevistas

Cassol, I. (2019). Entrevista à autora pela Coordenadora de TCC Curso de Jornalismo da PUCRS. Porto Alegre, 9 jan.

Cunha, M. (2019). Entrevista à autora por email pelo professor da unidade acadêmica Estágio/Projecto do Curso de Ciências da Comunicação da Universidade Católica Portuguesa. Braga, 6 de novembro.

DI1UAlg. (2019). Entrevista do discente à autora na Universidade do Algarve. Faro, 23 maio.

DI1PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 3 dezembro.

DI2PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 3 dezembro.

DI3PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 4 dezembro.

DI4PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 4 dezembro.

DI5PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 4 dezembro.

DI6PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 5 dezembro.

DI7PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 5 dezembro.

DI8PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 7 dezembro.

DI9PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 7 dezembro.

DI10PUC. (2018). Entrevista do discente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 7 dezembro.

DI1UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 20 julho.

DI2UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 20 julho.

DI3UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 20 julho.

DI4UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 20 julho.

DI5UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 20 julho.

DI6UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 20 julho.

DI7UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 27 julho.

DI8UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 8 novembro.

DI9UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 8 novembro.

DI10UFP. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 8 novembro.

DI1UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 10 dezembro.

DI2UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 10 dezembro.

DI3UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 10 dezembro.

DI4UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 10 dezembro.

DI5UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 10 dezembro.

DI6UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 11 dezembro.

DI7UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 11 dezembro.

DI8UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 12 dezembro.

DI9UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 13 dezembro.

DI10UFRGS. (2018). Entrevista do discente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 13 dezembro.

DO1PUCRS. (2019). Entrevista do docente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 8 janeiro.

DO2PUCRS. (2019). Entrevista do docente à autora na Pontifícia Universidade Católica do RS. Porto Alegre, 9 janeiro.

DO1UFP. (2019). Entrevista do docente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 23 julho.

DO2UFP. (2019). Entrevista do docente à autora na Universidade Fernando Pessoa. Porto, 23 julho.

DO1UFRGS. (2019). Entrevista do docente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 15 janeiro.

DO2UFRGS. (2019). Entrevista do docente à autora na Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 9 janeiro.

Furtado, T. (2019). Entrevista à autora pela Coordenadora do Curso de Jornalismo da UFRGS. Porto, 11 janeiro.

Meditsch, E. (2020). Entrevista à autora pelo professor da UFSC. Realizada por WhatsApp, 3 julho.

Silva, B. (2019). Entrevista à autora pelo professor da unidade acadêmica Trabalho de Projeto do Curso de Ciências da Informação da Universidade do Algarve. Faro, 19 fevereiro.

Trigo, S. (2019). Entrevista à autora pelo Reitor da Universidade Fernando Pessoa. Porto, 16 dezembro.

Tuna, S. (2019). Entrevista à autora pela Coordenadora do Curso de Ciências da Comunicação da Universidade Fernando Pessoa. Porto, 11 fevereiro.

Documentos Legais

Aviso nº 6589/2015, de 15 de junho - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/67468159>. [Consulta em 8 de nov. 2019].

Constituição 1934, de 16 de julho de 1934 - Constituição de 1934. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Constituição 1937, de 10 de novembro de 1937 - Constituição de 1937. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Constituição 1946, de 19 de setembro de 1946 – Constituição ADCT. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/conadc/1940-1949/constituicao.adct-1946-18-setembro-1946-365201-publicacaooriginal-1-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Constituição 1988, de 5 de outubro de 1988 – Constituição 1988. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das Universidades. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Decreto-lei nº 5.480/1943, de 13 de maio - Diário Oficial da União. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>. [Consulta em 31 de agosto 2019]

Decreto-lei nº 24.719/1946, de 29 de março - Diário Oficial da União. [Em linha]. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-24719-29-marco-1948-454081-publicacaooriginal-1-pe.html>. [Consulta em 31 de agosto 2019]

Decreto-lei nº 28.923/1950, de 01 de dezembro - Diário Oficial da União. [Em linha]. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-28923-1-dezembro-1950-329269-publicacaooriginal-1-pe.html>. [Consulta em 01 de setembro 2019]

Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/606304>. [Consulta em 8 de out. 2019].

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março – Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/file/671482>. [Consulta em 26 de agosto 2019].

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março – Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/file/671482>. [Consulta em 26 de agosto 2019]

Decreto-Lei n.º 341/2007, de 12 de outubro - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/641418>. [Consulta em 8 de out. 2019].

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/629433>. [Consulta em 8 de out. 2019].

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Ensino a Distância. [Em linha]. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. [Consulta em 2 mar. 2020].

Deliberação n.º SU-1/95, de 16 de maio - Diário da República Eletrónico de Portugal. Fornecida pela Secretaria da Escola Superior de Educação e Comunicação da UAlg por email em 11 de novembro de 2019.

Deliberação n.º 591/2000, de 11 de maio - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/3003000>. [Consulta em 8 de nov. 2019].

Deliberação n.º 1452-B/2007, de 27 de julho - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/1964632>. [Consulta em 8 de nov. 2019].

Despacho nº 18077/2006 de 5 de setembro - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em < https://dre.pt/application/conteudo/3139975>. [Consulta em 1º de outubro de 2019].

Despacho nº 6643/2010, de 14 de abril - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em < https://dre.pt/application/conteudo/1412819>. [Consulta em 8 de nov. 2019].

Despacho nº 12238/2013 de 25 de setembro - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/1877309>. [Consulta em 1º de outubro de 2019].

EHEA - European Higher Education Area. (1999). Bologna Process. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Bologna, 1999. [Em linha]. Disponível em <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf>. [Consulta em 30 abril 2018]

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 – Disposição sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e outras providências. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019].

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC>. [Consulta em 23 de agosto 2019].

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [Em linha]. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. [Consulta em 2 dez. 2019]

Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro – Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/481159>. [Consulta em 8 de out. 2019].

Portaria nº 909/90 de 27 de setembro – Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/554993>. [Consulta em 1º de outubro de 2019].

Portaria nº 618/2001 de 23 de junho - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/361481>. [Consulta em 1º de outubro de 2019].

Portaria nº 147/2002 de 15 de fevereiro - Diário da República Eletrónico de Portugal. [Em linha]. Disponível em < https://dre.pt/application/conteudo/284676>. [Consulta em 1º de outubro de 2019].

Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013 - Diretrizes Curriculares Nacionais. [Em linha]. 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>. [Consulta em 2 dez. 2019].

APÊNDICES

APÊNDICE I - Inquérito Aplicado em Discentes das IES

QUESTIONÁRIO SOBRE OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DOS FINALISTAS/FORMANDOS NA PRODUÇÃO DE PESQUISA NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E JORNALISMO (REALIZAÇÃO DO PROJETO FINAL E TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO)

O presente questionário é CONFIDENCIAL e ANÓNIMO. As suas respostas serão analisadas conjuntamente com as de outras pessoas, pelo que não haverá acesso às respostas individuais. O objetivo é conseguir, através da aferição, compreender o processo de realização da pesquisa científica nos cursos de licenciatura/graduação da área de comunicação social e, com base na análise dos dados recolhidos e das dificuldades apresentadas pelos finalistas/formandos, apontar encaminhamentos para estes problemas. Por favor responda a todas as questões, mesmo que algumas lhe pareçam semelhantes a outras. MUITO OBRIGADO por nos ter disponibilizado o seu tempo para responder a este questionário.

Por favor, responda todas as questões que se seguem, assinalando (X) na opção que entende como a mais aproximada da sua realidade na realização do Projeto Final ou Trabalho de Conclusão de Curso. Cada questão especificará se uma ou mais alternativas podem ser selecionadas. No caso de assinalar a opção Outro/Outra ou em perguntas com espaço para respostas abertas, especifique a que se refere e coloque suas impressões livremente.

1. **Universidade**: _____
2. **Curso**: _____
3. **Idade**: ___ **4. Gênero**: ( ) M ( ) F

5. Tema do Projeto de Graduação ou Trabalho:

_____
_____

6. Título (se já houver):

_____
_____

7. Área de conhecimento (considerar a alternativa mais adequada):

( ) Teoria da Comunicação ( ) Teorias do Jornalismo
( ) História da Comunicação ( ) História dos Media/Jornalismo
( ) Análise de Conteúdo ( ) Análise do Discurso
( ) Assessoria de Imprensa ( ) Jornalismo Cultural
( ) Processos/Produtos/Práticas no Jornalismo ( ) Jornalismo Multimédia/Digital
( ) Jornalismo Especializado: _____( ) Não sabe
( ) Outra (especifique): _____

8. Motivação para a escolha de sua temática (considerar a alternativa mais adequada):

( ) área em que se identifica na comunicação ( ) área em que já trabalha/faz estágio

( ) em função da possibilidade de professor orientador ( ) facilidade da abordagem teórica
( ) facilidade para realização de pesquisa ( ) outra (especifique): _____

9. Tipo de pesquisa que realizou ou será realizada (considerar apenas uma alternativa):
( ) Quantitativa ( ) Qualitativa ( ) Não sabe
( ) Quantitativa e Qualitativa

10. Metodologias que utilizou ou utilizará (considerar todas alternativas necessárias):
( ) revisão de literatura ( ) observação ( ) inquéritos/questionários
( ) entrevistas ( ) analise do discurso ( ) analise de conteúdo
( ) grupo focal ( ) estudo de caso ( ) teoria da receção
( ) não sabe ( ) outras (especifique): _____

11. Materiais utilizados ou a utilizar na revisão de literatura (considerar todas alternativas necessárias):
( ) revistas/livros impressos ( ) documentos impressos ( ) documentos digitais
( ) artigos da internet ( ) revistas online ( ) sites ( ) e-books ( ) não sabe
( ) outros (especifique): _____

12. De que forma ocorreu a escolha do orientador (considerar apenas uma alternativa) **?**
( ) por sua especialização na temática/área ( ) por orientação do coordenador de curso
( ) por proximidade entre aluno/professor ( ) por indicação de colegas
( ) outro (especifique): _____

13. Já realizou contato com o orientador?
( ) Não ( ) Sim, num total de ____ encontro(s)

14. Como se deu a opção da revisão de literatura que foi utilizada ou será utilizada na pesquisa (considerar apenas uma alternativa)**?**
( ) conhecimento do pesquisador obtido ao longo de todo curso
( ) conhecimento do pesquisador obtido em disciplina especifica de metodologia de pesquisa
( ) conhecimento do pesquisador obtido em disciplina especifica de teoria da comunicação/jornalismo
( ) indicação do professor orientador a partir da temática escolhida
( ) ainda não houve definição ( ) Outro (especifique):
_____
_____

15. Como se deu a opção da metodologia que foi utilizada ou será utilizada na pesquisa (considerar apenas uma alternativa)**?**
( ) pré-observação ou conhecimento do objeto de estudo por parte do pesquisador
( ) conhecimento do pesquisador obtido ao longo de todo curso
( ) conhecimento do pesquisador obtido em disciplina especifica de metodologia de pesquisa
( ) indicação do professor orientador a partir da temática escolhida
( ) ainda não houve definição ( ) Outro (especifique):
_____
_____

16. Elaborou um sumário inicial para sua pesquisa? Em caso positivo, de que forma isso ocorreu (considerar apenas uma alternativa)**?**
( ) ainda não houve definição do sumário
( ) não houve elaboração de sumário inicial, sendo desenvolvido ao longo da pesquisa
( ) sim, com o orientador nos primeiros encontros
( ) sim, já havia montado na elaboração do projeto
( ) sim, possuía uma estrutura inicial que necessitou ser replaneada ao longo da pesquisa
( ) sim, mas de outra forma (especifique):_____

17. Se já possui um sumário, considera que a elaboração do mesmo ao iniciar a pesquisa/projeto facilita ou dificulta a sua realização?
_____
_____
_____
_____

18. Ao realizar a revisão da literatura, quais as maiores dificuldades encontradas (caso já tenha iniciado as leituras, considerar todas alternativas necessárias)**:**
( ) organização do tempo para a realização de leituras
( ) falta de prática no uso de bibliotecas físicas
( ) falta de prática no uso de bibliotecas digitais
( ) dificuldade ou inexistência de bibliografia
( ) desconhecimento dos autores que podem ser utilizados
( ) restrição de autores que trabalham com a temática proposta
( ) falta de familiaridade com os procedimentos científicos e académicos
( ) dificuldade na compreensão do texto cientifico
( ) ainda não foi iniciada a revisão de literatura ( ) outras (especifique):
_____
_____

19. No caso da realização da pesquisa de campo, quais foram as facilidades e dificuldades no que se refere:
( ) ainda não foi iniciada a pesquisa de campo
( ) Sim, foi iniciada a pesquisa de campo (especifique as questões que seguem)
a. tempo para realização -_____
b. produção do inquérito -_____
c. realização de entrevistas -_____
d. acesso ao local da pesquisa -_____
e. acesso aos dados necessários -_____
f. outros -_____

20. No caso da produção do texto científico, quais foram as facilidades e dificuldades no que se refere:
( ) ainda não foi iniciada a produção textual
( ) Sim, foi iniciada a produção textual (especifique as questões que seguem)
a. compreensão e definição de conceitos teóricos
_____
_____
b. descrição das metodologias utilizadas na pesquisa de campo

_____
_____
c. analise da pesquisa de campo a partir do referencial teórico utilizado
_____
_____
d. domínio do idioma na produção do texto
_____
_____

21. Quais suas expectativas com a finalização da pesquisa (considerar todas alternativas necessárias)**:**
( ) apenas finalizar a licenciatura/graduação
( ) compreender melhor o objeto de estudo
( ) dar continuidade a um Mestrado/Doutoramento

22. Você é favorável ao Projeto/Trabalho final (considerar apenas uma alternativa)**?**
( ) sim, é importante para desenvolver a aptidão cientifica nos alunos
( ) não, deveria ser opcional ( ) não tenho opinião sobre a questão
( ) seria mais interessante um projeto voltado para a criação de um produto profissional
( ) outros: _____

23. Quais são suas expectativas e posicionamento em relação às provas finais/banca (considerar todas alternativas necessárias)**:**
( ) considera desnecessária ( ) considera importante no processo de pesquisa
( ) acredita que poderá explicar sua pesquisa em detalhes
( ) se sente desconfortável ( ) teme os questionamentos dos avaliadores
( ) outros: _____

24. Assinale quais as fases da pesquisa que já realizou (considerar todas alternativas necessárias)**:**
( ) definição do objeto/tema de pesquisa ( ) escolha do orientador
( ) definição do sumário ( ) início da revisão da literatura
( ) final da revisão da literatura ( ) produção textual referente à revisão da literatura
( ) início da pesquisa de campo ( ) final da pesquisa de campo
( ) produção textual referente à pesquisa de campo ( ) finalização do trabalho/projeto

25. Outras considerações:

APÊNDICE II – Guia de Perguntas aos Discentes

1. Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?
2. E a questão da bibliografia? Como foi a compreensão da linguagem, os termos utilizados…teve alguma dificuldade em relação a isso?
3. Você domina bem outras línguas estrangeiras, inglês ao menos?
4. Como foi a orientação?
5. E como foi a sua relação com o orientador?
6. O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?
7. Você trabalha? Se sim, houve algum medo de não vencer o processo e finalizar o trabalho?
8. Você considera tempo suficiente um semestre/ano para fazer o trabalho?

APÊNDICE III – Guia de Perguntas Coordenadores

1. Há uma disciplina de metodologia de pesquisa no curso que prepare o aluno para a realização de trabalho científico?

2. Como é desenvolvida a disciplina e quais habilidades que desenvolve/objetivos?

3. A produção do TCC / projeto final ocorre em um ano (dois semestres) ou um? Como funciona?

4. Ao longo de todo este período o aluno recebe auxílio do orientador?

5. Como o aluno é encaminhado para a realização do TCC / projeto final antes da escolha do orientador?

6. Qualquer professor da instituição pode orientar as pesquisas da graduação/licenciatura? E como é feita esta escolha pelo aluno e/ou coordenação?

7. Professores de PPG podem indicar coorientação de seus alunos doutorandos na orientação na graduação / licenciatura?

8. Há um número mínimo de páginas para as monografias? Em que formato são entregues, como e para quem?

9. Os alunos matriculados na disciplina de monografia final são formandos? Há casos de entrega antecipada em um semestre da monografia?

10. Quantos alunos se formam em média por semestre?

11. A pesquisa precisa ser necessariamente um estudo de caso? Porque a escolha da metodologia na maioria dos trabalhos?

12. Todos os trabalhos são guardados na biblioteca ou como funciona seu armazenamento?

13. Como funciona o planejamento das bancas: é feito pela coordenação de curso, secretaria, professores?

14. Como é feita a escolha dos avaliadores? São professores da instituição ou convidados? Necessariamente jornalistas ou da área de comunicação?

15. A banca tem uma padronização de tempo e procedimentos? Como estas questões são controladas?

16. Há uma orientação da coordenação para que trabalhos considerados passiveis de reprovação não sejam apresentados em banca? Quantas reprovações há por semestre/ano?

17. Os orientadores são instruídos sobre o procedimento a ser adotado nas bancas?

18. Há obrigatoriedade ou possibilidade de melhoria do trabalho após a realização da banca? Qual a orientação e o procedimento no caso de ocorrer alteração no arquivo: sobre tempo, entrega, revisão de alterações? Caso o aluno não queira fazer as melhorias solicitadas, qual o andamento da questão?

APÊNDICE IV – Guia de Perguntas Docentes

A partir de sua experiência como orientador, comente as questões colocadas, podendo optar por mais de uma resposta para cada uma das perguntas. As alternativas apresentadas estavam nos inquéritos dos alunos e estão aqui colocadas para servir de base para os seus comentários como orientador.

1. Qual a área de conhecimento que mais interessa aos alunos, baseado nas seguintes opções apresentadas também aos alunos?

( ) Teoria da Comunicação
( ) História da Comunicação
( ) Análise de Conteúdo
( ) Assessoria de Imprensa
( ) Processos/Produtos/Práticas no Jornalismo
( ) Jornalismo Especializado
( ) Teorias do Jornalismo
( ) História dos Media/Jornalismo
( ) Análise do Discurso
( ) Jornalismo Cultural
( ) Jornalismo Multimédia/Digital
( ) Outra (especifique):

2. Normalmente o que os leva o aluno a escolher a temática do seu TCC?

( ) área em que se identifica na comunicação ( ) área em que já trabalha/faz estágio
( ) em função da possibilidade de professor orientador
( ) facilidade da abordagem teórica ( ) facilidade para realização de pesquisa

3. Qual o tipo de pesquisa que mais realizam (qualitativa ou quantitativa) e por quê?

( ) Quantitativa ( ) Qualitativa ( ) Quantitativa e Qualitativa

Como ocorre a opção pela metodologia a ser utilizada: normalmente pedem auxílio ao orientador?

4. Quais as metodologias que utilizam e como chegam a elas normalmente?

( ) revisão de literatura ( ) observação ( ) inquéritos/questionários
( ) entrevistas ( ) analise do discurso ( ) analise de conteúdo
( ) grupo focal ( ) estudo de caso ( ) teoria da receção

5. Na revisão da literatura, quais os materiais mais utilizados? Como é a orientação neste sentido (aluno pede ajuda com autores e conteúdos ou traz material inicial)?

( ) revistas/livros impressos ( ) documentos impressos ( ) documentos digitais
( ) artigos da internet ( ) revistas online ( ) sites ( ) e-books ( ) outros

A partir de sua experiência, quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar a revisão da literatura?

( ) organização do tempo para a realização de leituras
( ) falta de prática no uso de bibliotecas físicas
( ) falta de prática no uso de bibliotecas digitais
( ) dificuldade ou inexistência de bibliografia

( ) desconhecimento dos autores que podem ser utilizados
( ) restrição de autores que trabalham com a temática proposta
( ) falta de familiaridade com os procedimentos científicos e académicos
( ) dificuldade na compreensão do texto cientifico ( ) outras

6. Como os alunos escolhem o professor orientador?
( ) por sua especialização na temática/área ( ) por orientação do coordenador de curso
( ) por proximidade entre aluno/professor ( ) por indicação de colegas
( ) outro (especifique)
Toda a orientação é aceita ou é feita uma seleção a partir de determinados critérios?

7. Como é o processo de orientação, presencial e online? Normalmente há um número mínimo de encontros e como eles são determinados?

8. Como orientador, tem normalmente o hábito de elaborar um sumário que servirá de guia para o aluno, procura manter o que estava previsto no projeto ou deixa que ele seja definido ao longo da produção do TCC? Considera importante a elaboração de um sumário inicial ou acredita que a questão não interfere na produção do aluno?

9. Quanto a realização da pesquisa de campo, quais as facilidades e dificuldades do aluno que podem ser observadas no que se refere:
a. tempo para realização
b. produção do inquérito
c. realização de entrevistas
d. acesso ao local da pesquisa
e. acesso aos dados necessários

10. Quanto a produção do texto científico, quais as facilidades e dificuldades do aluno que podem ser observadas no que se refere:
a. compreensão e definição de conceitos teóricos
b. descrição das metodologias utilizadas na pesquisa de campo
c. analise da pesquisa de campo a partir do referencial teórico utilizado
d. domínio do idioma na produção do texto
Há uma orientação ao aluno sobre o número mínimo de páginas que o trabalho deve conter?

11. Em geral, os alunos querem:
( ) apenas finalizar a licenciatura/graduação
( ) compreender melhor o objeto de estudo
( ) dar continuidade ao TCC com Mestrado/Doutoramento

12. Você é favorável ao Projeto/Trabalho final? Porque e quais seriam suas sugestões?

13. Como é feita a preparação do aluno para as provas finais/banca? Qual você considera ser a principal preocupação dos alunos? Você é favorável a banca?

14. Há uma orientação da coordenação sobre os procedimentos a serem adotados na banca?

15. É norma a solicitação de melhorias do TCC aos alunos na banca? Se sim, como é feito o controle das alterações solicitadas? É obrigatória ou facultativa?

APÊNDICE V – Entrevistas Discentes

DI1UFP - não trabalhava ao fazer a pesquisa

20 de julho de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu já tinha realizado uma espécie de trabalho igual a este para outra cadeira, que foi Fontes de Informação, mas na altura como foi um trabalho de entrega a curto prazo foi curto. Eu só encontrei dados do Brasil. Então para o projeto de graduação eu quis continuar com o mesmo tema pois acho um tema interessante e como eu gostava de seguir essa área, achei que seria interessante continuar com o projeto de graduação. Ou seja, aqui neste caso tive que fazer tudo de novo, eu quis me restringir só a Portugal. Portanto tive algumas dificuldades pois não há muitos dados sobre este tema e porque também não há muitas mulheres no jornalismo desportivo. Apesar de já ter havido uma evolução, ainda não há aderência por parte das mulheres. De resto, acho que não senti muitas dificuldades a nível de escrever, porque a informação que fui encontrando depois fui escrevendo. As entrevistas também foram fáceis. Eu entrevistei sete jornalistas, quer seja de jornais, televisão e rádio para tentar perceber os pontos de vistas delas, o que elas sentiram a altura que começaram, se sentem agora alguma coisa. Elas colaboraram muito, deixaram vários dias de possibilidade para eu tentar me encaixar já que elas têm longas horas de trabalho, principalmente da tarde até a noite. Então o trabalho em geral não foi assim muito difícil. Como era um tema que eu gosto, senti-me a vontade para escrever sobre ele.

Foi fácil a compreensão do referencial bibliográfico encontrado?

Por acaso eu nunca tinha lido nada sobre jornalismo desportivo em específico. A linguagem era fácil, principalmente o que fui buscar que era mais a parte histórica, porque na minha primeira parte é sempre a parte mais teórica, falei sobre o jornalismo desportivo até chegar a parte em que as mulheres entram. Essa parte foi mais difícil pois não havia assim muita informação. Mas a parte histórica sim era com linguagem fácil, os vários jornais desde o início, do surgimento, até os dias de hoje. Então em geral, sim, a linguagem era fácil.

Como foi a orientação?

Fui eu que escolhi o orientador. Eu escolhi porque sei que o professor é da área do jornalismo, tem muitos anos de prática no jornalismo e por isso pensei que seria uma boa ideia. E foi. Eu comecei por pesquisar sozinha, apresentei-lhe os dados que eu já tinha e ele deu-me sempre dicas: vai por ali ou explora aqui, mas explora mais aquele lado. Portanto foi uma boa relação. Não tivemos muitos encontros, falamos mais por email nos últimos tempos: eu enviava o que já havia feito e ele respondia, dizia “tem que corrigir isso, esta frase está bem, mas se der mais enfase sairá melhor” … Portanto foi uma boa relação.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Sinceramente era a parte da apresentação, porque eu não sabia o que ia acontecer. Sabia que tinha 10 minutos para defender. Sabia que no fim ia ter perguntas sobre o que eu tinha feito, portanto essa parte não era tão mal porque se fui eu que escrevi eu sabia o que que tinha feito. Mas era mais a parte de como é que iria ser no dia. Como a minha escolha de metodologia foi também discutida com o orientador, nesta parte eu estava um pouco mais descansada, sendo ele fundamental para dar esta tranquilidade.

DI2UFP - já trabalhava ao fazer a pesquisa

20 de julho de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Neste processo, não foi propriamente escolher o tema que desde o início eu já o tinha. No meu caso foi conseguir arranjar tempo para conseguir arranjar as coisas direitinho. Eu trabalho das 9h às 18h, depois ainda as vezes faço mais horas em outros sítios.... Então fica complicado as vezes gerir o tempo para realmente fazer este trabalho. Esta foi realmente a minha maior dificuldade. Tenho muita coisa para fazer, muito o que investigar, muito o que pesquisar. Essa questão do tempo foi complicada.

E a questão da bibliografia? Anteriormente você me falou que pegou muitas coisas de autores brasileiros. Como foi a compreensão desta linguagem que é diferente da linguagem utilizada em Portugal, os termos utilizados…teve alguma dificuldade em relação a isso?

Em relação a isso não teve muita dificuldade. Lá esta sempre as reflexões que as vezes são diferentes das nossas cá em Portugal, mas contextualizado em todo o trabalho como no caso é fotojornalismo, é uma questão de que se não se percebe na primeira vez, vamos ler uma segunda. Vamos ler até perceber, estudar até perceber e aí sim escrever. E bibliografia há muita para este tema. Não em português que é reduzido, lá esta o professor e um pouco mais, mas há muita em inglês também. Ou seja, não foi propriamente a informação, pois a informação nos últimos anos tem havido cada vez mais, mas a linguagem não esta assim … não +e na primeira, mas na segunda ou terceira (leitura) então para perceber e quando perceber tirar uma opinião sobre aquilo que estava escrito e escreve-la a minha maneira o que precisava achar para este projeto.

Então parte-se do pressuposto que você domina bem outras línguas estrangeiras. Inglês ao menos?

Sim, inglês e tive 5 anos alemão, mas não sei muito. Não tencionava fazer essa pesquisa em alemão por isso não houve problema.

E como foi a sua relação com o orientador e como ele foi escolhido?

Eu como já sabia sobre o que queria falar, fotojornalismo, já sabia também muito bem quem era a pessoa indicada para me ajudar. Foi meu professor desde o primeiro ano e já sabia que tinha domínio total do tema em questão. Portanto, antes de iniciar o trabalho já havia falado com o professor para ser meu orientador. Apenas indiquei que já havia falado com o professor, pois eu já sabia... Portanto não foi indicado. Eu realmente pude escolher o meu orientador e perceber que seria o professor XXXXXXXX. Em relação as nossas sessões de orientação foram sim realmente mais complicadas, porque eu não tive oportunidade de me encontrar tantas vezes com o professor, não por parte dele, mas por minha parte e isso sim complicou um pouco o encaminhamento do projeto. Nas duas vezes em que estive com o professor ele me disse: faz assim, vai por aqui, tenta pesquisar isso ou tenta falar com essa pessoa. Todo o resto eu fui fazendo, mas este foi o mote para fazer toda a pesquisa.

Qual foi a sua maior dificuldade do processo inteiro?

Eu acho que foi mesmo isso (banca). Eu fiz um trabalho de 30 páginas. E agora na apresentação, o que é que eu vou dizer? Em 5 minutos o que eu vou dizer sobre um trabalho de 30 páginas e isso sim, no final de tudo, mesmo tendo noção do trabalho, foi perceber o que era realmente importante destacar para uma apresentação destas. Isso sim foi uma dificuldade. Foi perceber que vou falar disso, o que que é isto, explicar, não faz sentido porque isto não é meu, não é de minha autoria, pesquisei, estudei, mas não é de minha autoria.... Então vamos focar na parte prática que foi como eu fiz. Mas até chegar ali foi uma dificuldade perceber o que realmente eu deveria fazer.

Você disse que trabalha durante o dia, houve algum medo de não vencer o processo e finalizar o trabalho?

O medo em geral (referente a questão do tempo) foi de uma certa forma, não conseguir terminar isto. Neste caso o professor havia me dito, quando o encontrei cá nesta semana, que o trabalho está muito superficial. Mas disse ao professor que eu não consegui mesmo. Até porque eu pensei que não iria conseguir terminar a licenciatura e apresentar o projeto. Então já é uma vitória, um trabalho de 30 páginas já é uma vitória. Não consegui mesmo fazer mais do que fiz. Se calhar com mais tempo, teria conseguido mais.

Você considera pouco tempo um semestre para fazer o trabalho?

Eu não considero pouco tempo um semestre, mas acho que é importante realmente começar logo no início, não avoar, temos que diariamente trabalhar, ter bastante horas por dia. Eu gastei cerca de uma hora por dia a pesquisar, a ver, a introduzir mais um trabalho, a ver um caminho, mas eu sei que isso não foi suficiente. Eu acho que um semestre para um trabalho bom é possível, com mais tempo fica um trabalho excelente. Mas um semestre para a exigência em questão, pra já, acho que sim.

DI3UFP – começou a trabalhar após encerrar a pesquisa

20 de julho de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

O que eu considerei mais complicado foi a parte pratica, transcrever e analisar. Acho que ao longo de nossa licenciatura falta muito a parte de análise de casos práticos. Sem dúvida essa foi minha maior "falha" ao longo do projeto. Mais facilidade foi na análise de documentos pela diversidade e pela quantidade de livros e textos disponíveis em várias línguas, causou-me maior conforto. Foi uma questão de analisar, ler e transcrever.

Quais as línguas que você fala fluentemente?

Inglês e espanhol. Utilizei muito material que estava disponível em espanhol e inglês.

Para compreender a sua dificuldade, poderia me explicar como e porque se deu o processo de decupagem?

Eu analisei um site e aplicação de conteúdo noticioso, programas, podcasts e uma parte mais dinâmica e divertida não tão informativa em que a utilização de imagem foi meu principal foco. O uso constante da imagem de vídeo ao longo de toda aplicação e site, se tinham música, legendas, se tinha textos apenas na tela.

Você trabalha?

Comecei a trabalhar agora. O que eu fiz foi: eu sabia que ia começar o trabalho, então fiz o projeto todo em duas semanas para depois começar a trabalhar. Foi muito corrido.

E como foi a orientação?

A orientação falhou por mim, não pelo meu orientador. Eu estava a fazer o trabalho de uma forma tão violenta que não fui lhe mostrando. Portanto foi erro meu e nunca da parte do orientador que sempre se mostrou prestável para ver e relar. Eu é que estava também com o trabalho, um bocado apertada e não fui mostrando o projeto. Culpa minha. Eu escolhi o orientador por saber que era um professor conhecedor do tema…(incompreensível)

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

O meu maior medo foi, sem querer, não citar uma fonte e parecer plagio. Era o meu maior medo. Simplesmente ir transcrevendo, esquecer-me de colocar os parenteses, citar e dar a entender que tinha sido eu a escrever e não ser. Foi meu maior medo. Fora isso, a banca foram os nervos habituais, fazerem perguntas que nós, se calhar sabemos pois fomos nós que fizemos o trabalho e sabemos responder. Mas há sempre aquele receio.

DI4UFP - Trabalho como promotora finais de semana

20 de julho de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

A minha maior dificuldade acabou por ser... Eu fiz o projeto, meu primeiro e segundo capítulos, quando nos estamos a abordar obras, autores e eu sentia que me faltava informação. Eu tive muita dificuldade, não sei se foi com a escolha do tema, provavelmente sim, era a questão da liberdade de imprensa … (difícil transcrição em 40s) Tive muita dificuldade de encontrar mais informações, tinha mesmo que fazer uma pesquisa de muita profundidade. Mas por outro lado, a minha maior facilidade foi a realização do terceiro capítulo que foi este sobre o estudo de caso sobre o Charlie Hebdo porque havia imensa informação, muitas declarações, opiniões, artigos, isso ajudou muito na realização do projeto.

Essa dificuldade de encontrar material se refere a encontrar livros, e-books… Que tipo de material especificamente você estava procurando?

Principalmente documentos online, livros…. Basicamente era isso. Minha pesquisa baseou-se basicamente no Google Academic. E no Google tinha a opção de livros, muitas coisas em pdf, artigos, artigos de revistas. Basicamente era por aí.

E como foi a orientação? Ele auxílio na busca da bibliografia, como foi sua relação e porque escolheu essa pessoa?

Eu acabei por escolher o professor XXXXXXX porque é uma pessoa que eu gosto muito e é muito culto. Então achei que ele era o indicado para me guiar neste meu último caminho. Ele foi sempre muito atencioso comigo, porque nós ainda estávamos em aulas quando eu o escolhi e em todas as aulas eu acabava por mudar alguma coisa no meu projeto, nomeadamente os subcapítulos, tinha sempre que mudar alguma coisa. No outro dia tive bastante sorte porque eu ainda não havia mostrado o que tinha escrito, há uma semana atras, e ele foi bastante compreensivo e me apontou o que é que faltava, porque sentia que o projeto estava um pouco incompleto. Então pedi-lhe ajuda e ele me disse o que faltava, o que eu podia acrescentar no capítulo…

Você trabalha ou tinha dedicação exclusiva ao projeto?

Assim, tive um trabalho como promotora que era as sextas e sábados. Nestes dois dias não fazia nada. Mas, por exemplo, era capaz de ficar de segunda a quinta a trabalhar no projeto. Mas sexta e sábado, não. Preferi fazer com mais tempo e dividir do que fazer tudo em cima da hora e ficar horas e horas. Então eram duas horinhas depois do jantar, duas horinhas a tarde…

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Eu sou uma pessoa muito nervosa. O meu maior medo era chegar aqui (na banca) e não conseguir, não passar.

Não conseguir apresentar para a banca?

Sim.

Mas nunca teve medo de não terminar o trabalho, por exemplo?

Não porque eu sou uma pessoa que gosta das coisas muito direitinho, bem feitas, então eu faço as coisas sempre com muito tempo. O estresse não foi por aí.

E a banca te amedrontava pelas perguntas que poderiam ser feitas ou por estar sozinha com os avaliadores?

Também. Eu nem sabia que iriam me fazer perguntas. Portanto, fez e correu bem. Nunca tinha passado por isso. Mas tinha medo de esquecer de dizer alguma coisa importante. Tinha receio que não corresse bem, mas acabou por correr bem. E passei.

DI5UFP – trabalha desde o início do curso

20 de julho de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

As maiores facilidades que tive em relação ao projeto foi a facilidade da informação. Fui a biblioteca físicas, ao arquivo de imprensa da Biblioteca Municipal do Porto. Isso foi de fato uma grande facilidade da procura e encontra do objeto de estudo para minha análise. Uma das maiores dificuldades foi realmente a elaboração, mais concretamente a análise, o pensamento critico e a explicação da minha opinião consoante ao objeto de estudo.

Porque essa dificuldade de análise? Você considera que é por falta de referencial teórico para saber como fazer essa análise? O que aconteceu que isso se tornou difícil?

Eu considerei mais difícil devido ao meu objeto de estudo. Como é jornalismo sensacionalista, as vezes é difícil perceber onde para o jornalismo sensacionalista e a censura, onde deve ser criado um hiato na separação. E a minha dificuldade passa por aí. Foi interpretar várias manchetes e capas e perceber para mim, relacionado com a teoria. Perceber se as capas e manchetes eram realmente sensacionalistas ou se apenas um quase sensacionalista e não entravam neste campo mais concreto do sensacionalismo.

Ou seja, fazer com que a teoria fosse aplicada na prática?

Sim, tentar perceber a ligação. É um bocado complexo. O (para) dizer do jornalismo é sensacionalista tem que se ter aspetos muito concretos, porque se não pode dizer ou considerar que aquele jornal é sensacionalista.

Então na verdade é elencar, categorizar os elementos do que é ou não jornalismo sensacionalista?

Sim. Por isso eu fiz uma análise quantitativa e qualitativa das manchetes, capas e tudo mais.

Como foi a sua relação com seu orientador e como o escolheu?

Fiz a escolha do orientador por escolha própria. Principalmente por ser uma pessoa ligada a este tema muito profundamente, ao jornalismo, o professor XXXXXXXXXXXX. Realmente foi por isso e pelo conhecimento dele, a experiência pessoal dele neste meio jornalístico que me levou a escolher pois acreditei ser uma mais valia ter uma pessoa que estivesse por dentro do assunto. E também pela relação pessoal muito próxima e amigável entre nós.

Acredita que ele lhe conseguiu guiar em seu projeto?

Ele me apresentou alguns objetos de estudo mais concretos para eu analisar e foi me corrigindo, orientando.

Quais os seus maiores medos e expectativas durante este projeto?

O processo de elaboração do projeto não me deu medo nenhum porque estou sozinho a fazer isso. O que me deu mais aflição entre aspas foi a apresentação. Não sou uma pessoa com fácil comunicação oral e de fato o que mais me preocupava era a apresentação oral e a defesa do projeto, mas que acabou por correr bem.

Alguns colegas falaram sobre como o desconhecimento de como funcionava a banca assusta. Você considera que isso também é um fator importante?

Tem um bocado de influência, mas acabou por ser até mais produtivo por ser um ambiente mais pequeno (gabinete do professor avaliador e professor orientador), com menos gente. Comparando com outros exemplos de alunos que já apresentaram seus trabalhos em outras salas ou auditórios maiores. Nós tendo esse ambiente, vamos para a apresentação com um medo um bocado maior. Estar numa sala enorme, com muita gente, ou pouca gente, 4 ou 5 pessoas para além de nosso orientador, pessoa que estamos acostumados a debater nosso projeto. Isso realmente é um bocado aflitivo, não sabermos em concreto: aonde, com quantas pessoas. Acho que ser aqui favoreceu um bocadinho.

Você acha que se os alunos assistissem bancas ao longo do curso, facilitaria neste momento?

Claro que sim. Sem dúvidas... Porque veríamos como os outros se comportam, erros que não podemos cometer ou o que melhorar e principalmente em função do espaço em si, vamos mais aliviados entre aspas. Com esse conhecimento já vamos fazer a nossa defesa.

Você trabalha ou tinha dedicação exclusiva ao projeto?

Eu trabalho, tenho contrato fixo e por isso estendi um bocado essa apresentação que deveria ter feito no ano passado. Mas tive problemas familiares, tudo mais e o trabalho para conseguir manter o pagamento, que é o principal numa universidade privada. Trabalho e tenho contrato fixo há 3 anos, quase desde o início da universidade. Mas acho que há tempo para tudo, o dia tem 24 horas e há tempo para tudo: laser, estudo e trabalho. Acho que é possível conciliar e se uma pessoa tiver essa mentalidade, acho que sim, se consegue fazer tudo.

DI6UFP – não trabalha

20/07/2018

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Dificuldades... Se calhar arranjar um tipo de informação mais especifica, porque nem sempre costumamos encontrar a informação que precisamos, é necessário ir mais ao pormenor em alguns casos. Facilidades... Uso de gráficos, eu utilizei um site do INE, um site se estatísticas aqui de Portugal e aí é mais fácil para termos um estudo de caso com gráficos que já estão elaborados. Digamos que são estas as facilidades.

Qual o tipo de material (livros, artigos) que você foi buscar e teve maiores dificuldades?

Foram teses e artigos que estavam na internet através do Google Academic, que foi um dos sites que sempre foi indicado na faculdade para fazer este tipo de pesquisas.

E no caso o seu orientador te ajudou, guiou por onde você poderia ir? Aproveitando a pergunta, porque você escolheu essa pessoa para orientação: por preferencial pessoal ou ela foi indicada pela coordenação do curso?

Eu vou ser sincera, este tema de trabalho que eu escolhi, eu fiz num trabalho mais pequeno com minha orientadora em outra disciplina. Dai eu ter escolhido a professora que escolhi e também o tema de trabalho que ela já estava mais dentro e já tinha as orientações mais ou menos encaminhadas. Foi uma orientação boa, ela sempre se disponibilizou para me ajudar, para vir aqui na universidade para me ajudar, por telefonema, email, qualquer coisa ela sempre esteve disponível.

Quais eram os seus medos em relação ao projeto e o processo do trabalho?

Sinceramente era a apresentação do projeto porque eu estava mesmo muito nervosa. Tinha medo de como pudesse correr a apresentação. Foi mais isso porque durante o projeto, a realização do projeto, eu acho que estava segura do que estava a fazer.

A maioria dos colegas e você falou da apreensão na hora da apresentação da banca. Você considera que se os alunos assistissem bancas ao longo do curso seria melhor, deixaria vocês mais calmos?

Sim. Se calhar foi a primeira vez que apresentamos um projeto de graduação e não sabíamos bem como era, como poderíamos fazer, como funcionava.

Alguma outra questão que considera importante colocar em relação ao processo de produção do trabalho e apresentação?

Nós temos uma disciplina de opção que é Fontes de Informação, que eu escolhi até, no primeiro semestre. Se esta disciplina fosse obrigatória, digamos assim já que ela é de opção, ajudava-nos mais, porque nesta disciplina nós tivemos acesso e contato com o

Google Academic, fazíamos um trabalho académico. Se calhar isso ajudava-nos. No meu caso ajudou a escrever o trabalho.

DI7UFP – trabalhava quando fez o projeto

27 de julho de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Foi uma coisa completamente nova para mim, fazer um trabalho deste tipo. Foi difícil e descobrir que tinha tantas regras. E também não há tantos estudos académicos a cerca do tema do trabalho. Por isso, por minha culpa, se calhar acabei deixando muito para tarde e por isso não tive tempo suficiente para fazer o que queria. Se tivesse focado no trabalho e na realização do projeto, teria sido mais fácil, mas pronto, não aconteceu e acabei por perder um tempo necessário.

Qual o tipo de material (livros, artigos) que você foi buscar e teve maiores dificuldades?

Eu fui procurar aos livros de estilo da faculdade e errei por não colocar a bibliografia em ordem alfabética no projeto final. Em relação a se encontrei livros suficientes ao trabalho, como havia respondido, não pois acho que é um tem muito bebe e por isso resolvi fazer pois acho que de certa forma é necessário começar a pensar-se em aprofundá-lo. E se calhar começar a ensinar nas faculdades, pois penso eu ser o futuro do jornalismo. A busca pela bibliografia foi tanto em artigos como em pdfs. Eu só recorri ao Google Academic e de tudo que tirei a maior parte era em espanhol ou brasileiro, porque são os dois países que estão mais focados neste tema (jornalismo especializado). Tive dificuldades de encontrar coisas credíveis, mas depois que encontrei, afunilei uns aos outros. Mas o que levou mais tempo foi encontrar todos que pudessem suportar meu trabalho. Utilizei a biblioteca física para a primeira parte de meu trabalho que é sobre a evolução do jornalismo em geral que aí sim já temos muita informação nos livros. Mas como este é um tema muito recente quase não há publicações nas bibliotecas físicas. (falou que para termos mais específicos teve que utilizar o dicionário) Eu tenho bastante facilidade em inglês e espanhol. O pior para mim eram algumas palavras demasiado científicas em português.

E no caso o seu orientador te ajudou, guiou por onde você poderia ir? Aproveitando a pergunta, porque você escolheu essa pessoa para orientação: por preferencial pessoal ou ela foi indicada pela coordenação do curso?

Eu o escolhi por ser do meu curso, de Ciências das Comunicação. Nós ensinamos 4 áreas e da área do jornalismo só 2 professores estavam aptos para coordenar um projeto de graduação. Então escolhi meu orientador, um bocado pela área de trabalho dele e depois porque ele dá pós-graduação que eu pretendo mais tarde desenvolver o meu trabalho. Acho que ele pode ser um bom alicerce para mais tarde. E também ter o nome

do meu orientador em meu projeto é bom. Durante o trabalho, qualquer coisa que eu enviava ele respondia muito brevemente. Falei com ele as vezes necessárias, mas se calhar tivesse mais tempo não teria cometido determinados erros que teve o trabalho.

Quais eram os seus medos em relação ao projeto e o processo do trabalho?

O maior medo foi de atrasar muito o trabalho, porque eu gosto de ser a primeira a fazer tudo: apresentar em primeiro lugar, de entregar em primeiro lugar.. Claro que gosto de fazer bem. Se fosse a primeira não estaria tão nervosa, porque já não tinha ouvido aqui uns a falar e ali outros. Mas se tive algum medo acho que foi o de não entregar a tempo.

Você considera que a universidade te preparou para a realização do trabalho?

Eu acho que a única cadeira essencial que tivemos para este projeto foi literatura que nos deu algumas luzes sobre bibliografia, livros de estilo. De resto acho que é um projeto que é deixado muito assim a baila. Porque só vale os créditos de uma cadeira. Primeiro acho que para o trabalho que dá deveria valer mais e segundo acho que deveria ser feito na atura das aulas mesmo. Porque nosso último semestre foi entre estágio, projeto de graduação e mais outras 3 cadeiras. Se fosse dividido e os créditos do projeto fosse colocado junto com as cadeiras no corrente do semestre, se calhar não haveria tanto desleixo dos alunos. Se bem que temos de aprender um bocado sozinhos. Mas já que é o primeiro exemplo deste tipo que temos, acho que deveria ser um bocadinho mais acompanhado. Nós podíamos ter entregado ao longo do curso alguns trabalhos que eram pedidos, mas que disseram que sempre estavam abertos. Mas quem não o fez, que foi a maior parte das pessoas, não esta preparado. E principalmente, a maior parte começou a fazê-lo quando as aulas acabaram e aí o distanciamento é muito e torna-se muito mais difícil. Este projeto são no máximo 40 páginas, mas ainda assim sendo o primeiro, o acompanhamento deveria ser muito maior. E não deveria ser depois das aulas acabarem. A maioria das pessoas deixa o Porto e vai para casa e depois desleixa sempre um bocadinho. E também acho que valer apenas uma cadeira é muito pouco, acho que ao menos duas cadeiras valiam bem.

DI8UFP- não trabalha

8 de novembro de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Ao início achei que ia ser complicado, mas depois de escolher o orientador o processo tornou-se muito mais fácil pois tive ajuda dele. E depois em conjunto com ele e com o trabalho de pesquisa que fiz, acho que consegui elaborar um bom trabalho. Por isso achei acessível.

Qual o tipo de material (livros, artigos) que você foi buscar e teve maiores dificuldades?

Inicialmente também foi difícil e eu pesquisei muito a bibliografia na internet. Só em conjunto, em reuniões que tive com meu orientador que tive noção de que algumas das bibliografias estavam erradas e que no caso do meu tema específico (Jornalismo de Guerra), não tinha muito por onde pegar a nível de internet. Então baseei-me mais em livros. Por isso a minha bibliografia digital, digamos assim, não foi tão fácil de fazer. A linguagem eu achei acessível. Eu utilizei dois documentos digitais em inglês que tive que traduzi, mas eu falo e percebo inglês e tive ajuda.

E no caso o seu orientador te ajudou, guiou por onde você poderia ir?

Ele tornou o processo muito mais fácil, foi essencial.

Como você considera o tempo de realização do projeto?

Eu tive que pedir um requerimento na secretaria para pedir mais tempo para a realização do projeto. Não acho que o semestre que eles dão, dê tempo para tudo. Estamos no final do ano e queremos acabar as cadeiras todas com boas notas e focarmos em duas coisas diferentes no meu ponto de vista não é bom. Tanto é que eu tive que pedir mais tempo, mas acho que um ano não é necessário. Mais dois meses que seja depois de acabar o ano letivo, acho que dá perfeitamente para fazermos nosso projeto de graduação.

Quais eram os seus medos em relação ao projeto e o processo do trabalho?

O que eu tive receio foi das questões finais da apresentação. Tive medo de não estar a altura de responder depois da minha apresentação, foi o que tive mais receio. Seria mais fácil se tivesse assistido outras apresentações, já saberia o que é que vinha. No entanto, eu falei com alguns colegas que apresentaram e tudo mais e eles descansaram-me, disseram-me que era uma apresentação tranquila. Mas o ver ajuda, claro.

DI9UFP- não trabalha

8 de novembro de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Em certa forma sinto que esta (enquadrado no que a licenciatura propicia), porque de certa forma somos livres para escolher um tema e o professor com que temos que trabalhar. Portanto tendo essa liberdade penso que pode funcionar de alguma forma. Também o aluno complementa o seu conhecimento. Para algo mais é como fazer uma cadeira, mas vou ser eu que vou escolher o tema desta cadeira. Neste ponto de vista acho que é interessante, não digo que não. Mas quanto ao projeto de graduação em si, depende do curso. Aqui no curso em Ciências da Comunicação em si penso que não é tão descabido haver este módulo, mas penso que em outros cursos, se calhar, já não funcionaria tão bem. Mas sim, eu gostei de fazer. Como tive oportunidade de escolher o meu tema, que é relacionado com meu curso, isso automaticamente facilitou o processo de pesquisa, de criação e organização de conteúdo. Não é tão descabido, não foi tão

difícil. O que senti mais dificuldade foi na questão de organizar as pesquisas, as bibliografias, que autores procurar, onde vamos encontrar estes autores…

Qual o tipo de material (livros, artigos) que você foi buscar e teve maiores dificuldades?

No geral, a questão da bibliografia foi relativamente fácil. Uma boa parte das minhas fontes foram autores brasileiros, mas achei relativamente fácil porque o tema em si, o que aborda, já estou familiarizado com isso. Portanto certos aspetos mais teóricos ditos nesta bibliografia, eu consigo descodificar isso de uma forma um tanto mais fácil que uma pessoa que não esteja familiarizada. Agora é muito massa também a internet, porque essa facilidade com que a pessoa consegue encontrar a informação, isto com fontes etnográficas seguras, é fácil e também ao mesmo tempo nos parece que nos falta alguma coisa e essa alguma coisa as vezes nem conseguimos encontrar. Demoramos muito mais para encontrar essa pequena coisa, esses 10 por cento que faltam do que os outros 80 por exemplo. Mas eu penso que no âmbito geral sim, eu tive alguma facilidade, acredito que certos temas sejam mais complicados, mas no meu específico penso que até foi fácil. Havia informação suficiente para o que eu queria trabalhar. Eu utilizei muitas coisas em português porque dentro da área do documentário que eu abordei, existem muitos estudos feitos por universidades não só portuguesas, mas também brasileiras. Portanto neste aspeto, achei que tinha quantidade suficiente de informação. Mas se precisasse utilizar outro idioma não seria um entrave. Mas não foi necessário. Apesar por exemplo de os documentários que eu analisei fossem todo em inglês.

Como foi a orientação?

O professor que eu escolhi já tinha tido cadeiras com ele. Então já estava familiarizado, digamos com certos aspetos de como a pessoa é. O ser humano, o lado profissional também. Olhamos uns para os outros e vemos se gostamos ou não, a forma de trabalhar, a forma de comunicar. A escolha já tinha sido um bocado já antiga, porque eu não acabei no primeiro ano o projeto, deixei para este ano, mas quis manter a relação com o professor. Era uma comunicação muito fácil. Eu disse ao professor como pensava a pesquisa e ele disse que concordava. Fiz digamos a pesquisa praticamente toda, organizei o trabalho e depois passei um bocado em papel ao professor para ele corrigir e dizer falta disso, poe isto ali, organiza desta forma. Portanto foi um acompanhamento, nunca houve problema a nível de comunicação, sempre tinha uma resposta breve, só precisávamos ter um ou dois encontros físicos no processo todo. Foi tranquilo pois há a facilidade de chegar ao telemóvel ou computador e dizer esta assim, o que que acha, envio-lhe um anexo. Tudo e muito fácil. Essa comunicação é tão fácil e nunca houve do outro lado um não perceber.

Quais eram os seus medos em relação ao projeto e o processo do trabalho?

Como lhe disse, por estar familiarizado com o tema, nunca tive grandes dificuldades. Mas se tivesse que escolher algo diria mesmo a questão da organização bibliográfica. De organizar isso de uma forma coerente, diria que foi minha maior dificuldade. Quanto a apresentação nunca tive grandes problemas com isso, um dia ante ou agora na hora

tive um bocado nervosinho pois é a última prova a ter o título. É mais o que vem a seguir do que vem a acontecer naquele momento. Também acho que passa por quem esta no júri saber criar uma ligação com que vai apresentar de uma forma a deixar a pessoa mais tranquila. E a informação que se quer ouvir sair da forma mais natural do mundo. Então eu diria que os temores eram primeiro a organização bibliografia e se calhar, a forma como expressar algumas ideias na defesa oral.

Quanto ao tempo para desenvolver o projeto, você acha que é suficiente?

Eu penso que é suficiente. Quando estava a fazer as cadeiras aqui na universidade, avisam-nos para começar a fazer o projeto de graduação, para este acompanhamento professor aluno começar no início do segundo semestre. Tendo em conta do que é exigido no projeto, eu creio mesmo com outras coisas a parte, creio que é bastante aceitável. E caso haja algum problema há essa possibilidade de adiar até 31 de outubro, apos a finalização do ano letivo.

DI10UFP – não trabalha

8 de novembro de 2018 – Porto/PT

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu acho que os professores nos deram todas as ferramentas necessárias para fazer um projeto. É um projeto exigente de fato, não propriamente difícil porque nós adquirimos os conhecimentos para o realizar. É trabalhoso sim, é um projeto que exige algum tempo, alguma analise e por sua vez exige bastante tempo. É mais por aí que o trabalho passa e a maior dificuldade é o tempo que exige.

Qual o tipo de material (livros, artigos) que você foi buscar e teve maiores dificuldades?

De fato, tive que adaptar um pouco determinados autores, a linguagem deles, e tentar colocá-los num contexto mais jornalístico, dado que meu trabalho era no âmbito do jornalismo. Mas não tive qualquer problema na questão da interpretação das fontes. Nesse aspeto não. Eu julgo que no campo em que pesquisei não tive qualquer problema com a linguagem, de interpretar o que pesquisei. Eu fiz uma tradução do conteúdo de outros idiomas e utilizei em meu trabalho. Utilizei também bastante português, mas do Brasil.

E no caso o seu orientador te ajudou, guiou por onde você poderia ir? Aproveitando a pergunta, porque você escolheu essa pessoa para orientação: por preferencial pessoal ou ela foi indicada pela coordenação do curso?

O professor de fato me ajudou com algumas fontes iniciais pelas quais eu pudesse me guiar e pelo qual ele acharia que eu, pelo meu tema, deveria posicionar o meu trabalho. De resto, o professor foi bastante recetivo, sem qualquer problema, sempre que precisei

falei pelo Messenger com ele. Tenho uma proximidade já particular com este professor, já viajamos juntos com mais alunos. Pronto, acaba por ser uma relação entre aluno professor um pouco mais próxima e menos formal, talvez um pouco mais natural.

Quais eram os seus medos em relação ao projeto e o processo do trabalho?

O principal receio que eu tive no meio do trabalho foi não encontrar o caminho certo para o trabalho, pois eu poderia optar por dar enfase a muitas matérias. Tive alguma dificuldade nisso e em certos pontos temi pela qualidade do trabalho, pois poderia estar a dispersar um pouco e não focar no que realmente era essencial. Mas de resto acho que não tive outro tipo de receio. Talvez um pouco na apresentação também com as perguntas que poderiam me fazer, pois podem nos apanhar um pouco desprevenidos.

Se tivesse assistido a outras bancas, isso ajudaria?

Talvez.

Quanto ao tempo para desenvolver o projeto, você acha que é suficiente?

Eu não digo que o projeto necessitasse de mais tempo se eventualmente nos cedessem algum tempo de sala de aula para podermos dedicar ao projeto. Porque temos no ultimo semestre, como é natural, a responsabilidade de terminar o curso, temos bastantes preocupações e por vezes queremos ir para casa descansar um pouco e não podemos porque temos a tese, que temos sempre bastante tempo, mas quando vemos está em cima da hora e tudo se deve também a responsabilidade do ultimo semestre. Temos muita coisa a fazer e acabamos por deixar para trás um pouco a tese. Neste sentido, os seis meses é pouco tempo. Poderiam nos fornecer um ano pois se pudéssemos ter a orientação de um ano seria mais simples. Julgo que seja por aí que os trabalhos sejam afetados na qualidade.

DI1PUC- não trabalhava

3 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Esse projeto foi pouco tranquilo para fazer, pois eu tinha muita paixão pelo tema, era algo que já vinha pensando ao longo da universidade. Antes mesmo de entrar no jornalismo, eu já conhecia o autor pesquisado e o tema. Então agora no jornalismo foi uma grande oportunidade para mim colocar em prática tudo aquilo que eu queria. Então, de certa forma, para mim foi tranquilo todo o processo de produção, a apresentação um pouco nervosa, mas correu tudo bem.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu utilizei o Christopher Hitchens de autor estrangeiro, britânico que utilizei traduzido, e o próprio George Orwell. E o Traquina que é português. Na parte do jornalismo eu utilizei mais autores brasileiros. Foi muito tranquilo neste aspeto da compreensão dos textos. Era científico, mas não científico mais claro que explicava bem a situação, indo direto ao ponto.

Como foi a orientação?

Eu tive aula com meu orientador uma vez só aqui na Famecos, mas já foi o suficiente para ter admiração por ele. Quando eu fiquei sabendo que ele trabalhava com essa área de jornalismo literário, que eu poderia utilizar ele como orientador, logo que eu defini a temática do meu trabalho, eu já o procurei antes mesmo de entregar o meu projeto e perguntei se poderia ser meu orientador. Na hora ele aceitou e a nossa relação sempre foi muito boa, sempre a disposição tanto na PUC como em redes alternativas (Messenger, WhatsApp) e todas as vezes ele esteve nas orientações marcadas. Tudo correu muito bem.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Eu acho que a banca. Eu tinha certeza de que iria conseguir dar conta do trabalho, conseguir cumprir todos os prazos de entrega. A banca assusta um pouco pois tu vais apresentar ali na frente de três monstros e que são doutores, dá uma tremidinha. Mas a gente consegue. Eu tinha conhecimento do tema. Mas assusta no início. Eu diria que a minha grande expectativa era da banca. O texto eu tinha certeza de que eu iria conseguir concluir.

Você assistiu bancas ao longo do curso, facilitaria neste momento?

Na verdade eu não sabia nada sobre bancas pois eu nunca tinha assistido uma.

DI2PUC - fazia mestrado na nutrição em paralelo com o curso

3 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Foi uma experiência longa, foi cansativo e muito difícil em termos de volume de leitura e produzir no tempo adequado, mas acho que no final é muito gratificante. Foi cansativo e foi longo, não tem como não dizer, mas não foi algo que eu morri para fazer ou abri mão de sair no final de semana para fazer. Mas foi dedicação, me dediquei. Acho que é um desafio para alunos que tem dificuldade para escreverem, mas como eu não tenho dificuldade para escrever para mim eu acho que foi mais tranquilo exatamente por este motivo. Eu percebo que realmente é um exercício importante da faculdade que é necessário passar por ele.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Alguns autores foram a minha orientadora que me indico, alguns eu peguei da minha experiência da gastronomia, alguns eu peguei de outras teses de doutorado que eu vi. Os autores estrangeiros que utilizei, com exceção do Adorno, já era uma tradução feita para teses de doutorado e então não foi feita por mim. Eu falo bem inglês. Mas somente nestes casos que foram utilizados. A minha orientadora também me indicou alguns, então foi um misto. A compreensão dos autores era fácil, mas eu podia ver que eu poderia aplicá-los em contextos diferentes. Eu via na tese que a pessoa aplicava o conceito em um contexto e eu conseguia aplicar em outro. Na verdade, eu não estava lendo na integra o texto do autor, talvez no fundo ele nem estivesse falando aquilo, mas é o jogo da citação, a gente acaba construindo a narrativa que a gente quer.

Como foi a orientação?

A minha orientadora foi excelente, ela estava sempre atenta ao telefone e sempre vinha nas reuniões. Em raras exceções que ela não conseguiu vir, pediu mil desculpas. Sempre respondia tudo no prazo e eu via que ela tinha lido o texto. Ficamos mais próximas, mas ao mesmo tempo não. Era uma relação de professor aluno. Não foi nada alem disso, mas eu gostei muito de ser orientada por ela, porque ela fez o papel de orientar mesmo: de prever o que a banca poderia reclamar e ao mesmo tempo entender as minhas limitações de que eu não poderia ir adiante de um trabalho mais extenso ainda.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

O que me deu mais medo foi o tamanho do trabalho, o quão extenso ele tinha que ser. E a questão de ter que buscar a bibliografia. Para construir 15 páginas de um capítulo, eu teria que ter diversas citações e ter que ter uma narrativa ali, um sentido, uma coesão, uma coerência no texto foi o que me deixou mais nervosa. Eu me esforçava muito e quando eu via tinha 3 páginas, só deu 3 páginas e eu tinha lido um monte de gente. Então eu tinha que ler mais um monte para construir 20 páginas de um capítulo. Então isso que me deixou pior, pois eu achava que nunca iria terminar e nunca daria 50 páginas, mas terminou dando 90.

Você assistiu bancas ao longo do curso, facilitaria neste momento?

Não de jornalismo, apenas de Gastronomia onde foi muito mais difícil e em um auditório. Eu estava bem tranquila quanto a banca.

DI3PUC - trabalhava durante o TCC

4 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu acho que o mais difícil é antes de começar para fazer a estruturação. Eu não tinha nenhuma base, nunca tinha feito um trabalho académico antes, então até estruturar, fazer o projeto em si, decidir quais eram os objetivos, os problemas, definir a

justificativa que eu sabia porque eu queria fazer isso, mas não sabia explicar ainda. Então eu tive que ir formulando isso aos poucos. Uma vez que estava tudo definido na minha cabeça, ficou tudo muito mais fácil. Então foi só pegar o material, que eu separei todo antes e colocar em prática: ler os autores e escrever com as minhas palavras que eles haviam dito. E eu estava bastante preocupada com a análise, não sabia direito como fazer e nessa parte mais de metodologia a minha orientadora foi essencial. Ela que me guiou, eu não sabia que eu tinha que fazer uma categorização do assunto. Eu tive dúvidas, trouxe para ela que me explicou e deixou bem claro. Então eu só segui a metodologia pois o assunto já estava muito claro para mim, sendo que o conteúdo em si não foi um grande problema.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Quanto aos autores de revista, primeiro eu procurei outros trabalhos sobre o tema para ver quem eram os autores principais, os imprescindíveis. Eu quis ir além e procurei vários artigos, teses e dissertações na internet e na biblioteca. Mas a maioria das pessoas também voltava aos autores clássicos, então as vezes nem funcionava. Em uma parte do trabalho eu que trouxe os autores, Wolf, Buitoni que é muito forte no estudo do impresso feminino. Mas a orientadora me trouxe uma visão brasileira do assunto, pois eu estava pegando somente livros estrangeiros. Ela me trouxe a Muraro que foi um acréscimo importante. Uma pessoa sozinha não consegue dar conta de tudo, ter uma visão de tudo. Então +e importante ter alguém do lado para mostrar que há outras coisas em volta e ela me mostrou essa brasileira que foi o grande nome do feminismo no Brasil. As leituras sobre feminismo no geral foram fáceis, as mais difíceis foram as de metodologias. A Bardin eu achei grego. Tive que pegar outros autores que traduziam, com a ajuda da orientadora, que falavam sobre o que a Bardin falava porque era bem complicado.

Como foi a orientação?

A orientadora foi ótima, sem nenhum problema. Esse conteúdo estava todo na minha cabeça e ela me orientou para fazer a metodologia basicamente trazendo acréscimos para a minha monografia.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

A extensão do trabalho. Quando se olha o todo parece muita coisa. Eu conversei bastante sobre isso, que eu tinha que ter uma visão do agora. Fazer itens para serem passados e seguir um por um, não é para fazer toda monografia de uma vez. Faz o primeiro subcapítulo, então vai para o segundo. Quando eu pensava que tinha tudo pela frente, isso me assustava e eu achava que podia dar tudo errado a todo momento. Que eu poderia ficar mal, doente e não conseguir entregar naquela semana. Mas não aconteceu, tive problemas, mas consegui lidar com eles.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Não assisti nenhuma. Eu conversei com a minha orientadora e ela me disse que se eu fosse assistir nesse momento eu iria ficar nervosa. Porque tu vais começar a analisar, de

repente vai querer mudar a apresentação que já estava pronta. Então resolvi não ver porque eu tinha uma noção de como funcionava, pois, eu tive uma bolsa de iniciação científica, mas nunca assisti.

DI4PUC - trabalhava durante o TCC

4 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

A minha maior preocupação nesse período foi sempre pensar em fazer. Quando eu sentava para fazer eu conseguia, fluía bem, pela orientadora que eu tive, pelo apoio da universidade com a biblioteca que tem o acervo que eu precisei. Eu não tive grande problemas em fazer mesmo, efetivamente fazer. O maior problema foi organizar o meu tempo, as demandas com as outras cadeiras e o meu trabalho, pois eu trabalho 8 horas por dia e inclusive nos finais de semana, para fazer o meu trabalho. Eu considero que não foi difícil, mas também não foi fácil. Demandou muito mais de mim do que qualquer outra atividade que eu já tenha feito, porque eu precisei organizar o meu tempo para que tudo continuasse fluindo bem, inclusive isso que era uma coisa nova que era fazer a monografia.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Muitas das referências eu já tinha do anteprojeto. Algumas a minha orientadora acrescentou, mas a maioria eu já tinha pesquisado. Sobre a linguagem, eu tive muita dificuldade com o texto do Adelmo Genro, então eu peguei um texto do Eduardo Meditisch, que é alguém que fez uma leitura do texto dele o que tornou mais fácil o entendimento. E o uso de artigos também tornou mais fácil porque é uma linguagem académica, mas não tão complicada. E muitas das minhas referências eram traduções e não era muito claro, então eu procurava artigos que eram sobre o tema buscando interpretações que alguém já tinha feito sobre aquilo e aí sim eu conhecia entender. Então foi o método que eu usei para entender e conseguir fazer o trabalho. Eu não tenho fluência para a leitura em outros idiomas. Eu peguei um texto, o Opinião Publica do Walter Lipman, que eu não encontrei em português, então peguei-a em inglês e tentei me virar com o que eu sei. Fluiu, mas eu acabei pesquisando artigos para entender melhor o que ele estava querendo dizer. Até porque é uma leitura antiga, do início do seculo passado, então essa também foi uma dificuldade. Eu não usei o Traquina, que tem algo do Lipman, mas os colegas que usaram também não compreenderam bem o texto dele.

Como foi a orientação?

Nos encontrávamos semanalmente, aqui na PUC, e ela estava sempre disponível por email ou WhatsApp. Então não teve problemas

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

O mais difícil de todo o processo foi fazer os ganchos para encaixar os assuntos. O primeiro capítulo do meu trabalho era muito introdutório falando sobre jornalismo opinativo. Então precisava fazer um gancho para dar continuidade, que até foi uma coisa que a banca criticou, que eu fazia muitos ganchos... Apesar de ter a ver com o tema. Mas eu fiquei muito preocupada com isso e acabei exagerando. E o medo de saber o poder da síntese na medida certa porque eu peguei muitas referencias. Essas foram as minhas maiores dificuldades.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Eu não assisti nenhuma banca antes e acho que seria mais fácil se tivesse assistido antes.

DI5PUC - não trabalhava durante o TCC

4 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu acredito que foi para me concentrar para escrever, conseguir me focar pois eu estava muito dispersa. Eu sabia o que tinha que escrever, mas era difícil sentar e conseguir fazer. Uma questão de organização eu acho.

((aluna entregou errata no início da banca sobre problemas de normas da ABNT no TCC))

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

O referencial teórico foi indicado pela orientadora e eu tinha já alguns autores que utilizei. O texto foi bem tranquilo. Os textos sobre Jornalismo policial utilizavam uma linguagem bem clara. As leituras foram todas nacionais. Não tenho fluência em inglês e no caso de uma leitura seria mais complicado.

Como foi a orientação?

Foi tranquila.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Não terminar o trabalho porque durante muito tempo eu achei que não iria conseguir.

DI6PUC - trabalhava durante o TCC

5 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Para mim foi meio difícil, porque a gente, aqui na Famecos, não está acostumada com a questão da escrita académica. A não ser que participe de uma bolsa de iniciação e eu participei de uma bolsa só ao longo dos 4 anos. Então para mim não era algo comum e eu sempre fiz reportagens mais literárias ao longo do curso. Então eu acho que a escrita científica foi o mais difícil para mim por não estar familiarizada com esse tipo de escrita.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu usei alguns autores mais antigos e alguns mais novos. Alguns eu consegui por meio de pesquisas através do tema, no Google Académico, na Biblioteca da PUC ou olhando alguns trabalhos que tinham temas parecidos com o meu. Alguns a minha orientadora sugeriu. Poucos eram brasileiros, os artigos e livros grande parte eram estrangeiros, mas traduzidos do inglês para português. A linguagem dos artigos era mais comum, mais fácil de entender. O autor que eu tive um pouco mais de dificuldade foi o Lipovestsky que tinha uma linguagem um pouco mais antiga, mas ainda assim foi fácil de entender em função do tema, que eu gostava de estar pesquisando. A questão da referenciação que foi mais difícil no início, entender como eu deveria referenciar eles por ser diferente do que a gente esta acostumada com a reportagem. Eu não falo com fluência inglês e espanhol, tenho mais facilidade com espanhol. No caso do inglês teria que buscar mais traduções.

Como foi a orientação?

Nós tivemos orientações semanais. No meu caso eu comecei o TCC no semestre passado então tive que trancar por problemas pessoais. Mas a minha orientadora foi maravilhosa comigo, sempre compreendeu os problemas pelos quais estava passando. Sempre tive um apoio muito grande dela para além da parte do trabalho, quanto com problemas da escrita, de como desenvolver alguma coisa, como tratar melhor um assunto, dúvidas... foi um aprendizado a orientação.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Muitas coisas, mas eu acho que o mais difícil foi não estar familiarizada com este tipo de trabalho que ao longo do curso de jornalismo nós não temos um trabalho de no mínimo 50 páginas, com uma escrita académica e que tu vais ter uma banca para defender o teu trabalho. Então foi mais uma questão de não estar acostumada com este processo e de achar que eu não iria conseguir terminar. Foram vários medos, primeiro de não conseguir terminar e quando entregue passo os medos para a banca.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Eu não assisti nenhuma, somente uma de doutorado. Então foi a orientadora que me disse como era. Eu acho que se eu tivesse assistido, eu não teria ficado tão assustada como eu estava na banca. Teria visto que é algo mais natural, uma conversa mesmo.

DI7PUC- trabalhava durante o TCC

5 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

No começo, quando eu comecei a escrever em agosto, estava fluindo o trabalho e chegou na metade de setembro e eu não conseguia escrever mais. Eu bloqueei totalmente. Eu tinha vários autores, estava com tudo na minha frente e não conseguia escrever. E tudo que a banca falou agora, eu vejo que é um reflexo daquele momento, tanto no que se refere na nota, na parte da escrita, algumas coisas da ABNT. E tinha o desconhecimento da linguagem científica.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Alguns livros que eu peguei eu não entendia absolutamente nada. Eu peguei alguns livros e artigos que não são os mesmos que os professores indicam nas aulas. Foram livros completamente diferentes. Alguns livros foram passados pelo meu orientador, mas a maioria eu busquei sozinha. Eu fui na biblioteca da PUC digitei Jornalismo online, jornalismo, apareceram vários e eu olhei o que servia ou não. A maioria fui eu que escolhi e outros foi ele que me passou. Eu utilizei artigos em espanhol e inglês traduzidos pois sei muito pouco destes idiomas. E eu acho que a tradução estava bem errada. Talvez isso tenha influenciado também na maneira como eu escrevi e entendi o texto também.

Como foi a orientação?

Eu tive um problema na escolha de orientador no semestre passado. EU conversei com uma professora que não aceitou o projeto e a outra que eu havia solicitado não leu o documento. Então eu falei com a professora que cuida das monografias e ela me sugeriu esse orientador que é da área de televisão e não da área de online. Mas eu não me importei pois eu tive uma cadeira com ele no primeiro semestre que muito boa e outra há dois semestres atras. Como ele é de tv, até disse na banca que algumas coisas foram difíceis para ele porque não se trata de sua área. Mas então foi a professora que me sugeriu ele. Conversei pessoalmente perguntando se poderia me ajudar e explicando o que havia ocorrido. Então eu não o escolhi, mas acho que foi a melhor pessoa que poderia ter me orientado. Tivemos uma relação boa tanto na PUC quanto de mandar mensagem e ele me responder emails. Acho que ele fez o que pode, me ajudou ao máximo, não sei se outra pessoa de outra área teria feito o que ele fez.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Vir para a banca e não passar. Eu tinha essa preocupação. Eu estava bem nervosa desde ontem. Principalmente quando você começa a ver as notas dos colegas e outros não dizem quanto tiraram. Depois que eu apresentei eu fiquei bem mais calma.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Eu assisti uma banca no semestre passado de uma amiga e na segunda de outro colega para ver como ele havia feito a apresentação. Isso me ajudou na montagem do ppt.

DI8PUC - trabalhava durante o TCC

7 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Na verdade, o meu texto é bem complexo e eu tive um pouco de dificuldade. Mas enfim, como eu falei na banca, a teoria do enquadramento não tem tanta bibliografia em português. Então deu um pouco de trabalho. Mas foi tranquilo até pois meu orientador me ajudou bastante

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu peguei a literatura estrangeira no idioma original e fui traduzindo do inglês para o português. Mas é claro que quando tu queres fazer uma citação direta fica um pouco difícil pois não há como fazer a tradução exatamente igual. Tive sorte em achar algumas coisas na internet em pdf, o que facilitou bastante. A linguagem era fácil em alguns artigos e difícil em outros, variando bastante. O professor ajudou a encontrar alguns artigos no inico, mas depois eu consegui encontrar os autores e apenas perguntava para ele se achava que estava bom, correto, se o autor correspondia ao tema.

Como foi a orientação?

A cada semana eu entregava um pouco e ele olhava**.** Eu achei que ele foi muito tranquilo o tempo todo. Como eu sei que ele é rígido, as vezes eu tinha medo que ele fosse riscar tudo e dizer que estava tudo ruim. Ele tirou minhas dúvidas, me tranquilizou. Até comentei com ele que estava bem nervosa para apresentar e ele me disse para ficar calma.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Eu acho que foi a banca. Eu fiquei bem nervosa pois eu não conhecia os professores e não sabia como iriam reagir, se estariam com a cara braba. Mas quando cheguei na sala e fomos conversando acabei me acalmando um pouco.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Nunca tinha visto nenhuma banca. Eu acho que tivesse visto bancas antes seria mais fácil.

DI9PUC - trabalhava durante o TCC

7 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

O mais difícil eu acho que foi escolher os autores para abordar o tema, delimitar o que entraria nas páginas para não me estender muito, que trecho iria entrar para que o trabalho ficasse mais quadradinho.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu só usei autores nacionais além do Guy Debord, a Sociedade do Espetáculo, que é um texto muito difícil, muito tenso, assim como a Bardin. Eu não tenho conhecimento de outro idioma.

Como foi a orientação?

Foi muito boa. O orientador estava sempre disponível. Todas as terças-feiras ele me atendia e eu sempre trazia as questões para ele, nunca nos falamos por email. Era sempre atendimento presencial, que ele tirava as dúvidas, conversava comigo, mesmo após a entrega do TCC para falar sobre a apresentação.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Foi a banca. Porque o trabalho ele foi orientando, lendo, conversando comigo. Na banca tu não sabes o que o professor avaliador vai dizer.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Nunca assisti nenhuma banca antes da minha e acredito que ajudaria se tivesse.

DI10PUC - trabalhava durante o TCC

7 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

A minha dificuldade maior foi abdicar de alguns caminhos por questão de tempo e debilitação. Do que se refere ao espaço e a duração do TCC. Eu tinha uma ideia de que talvez eu pudesse tratar um monte de coisas, então acho que talvez não tenha tido um preparo no projeto para saber como seria. Então a minha ideia era muito aberta e eu tive que enfrentar algumas mudanças que talvez se eu tivesse resolvido durante o processo do projeto, teria me poupado tempo, teria menos problemas com prazo, eu conseguiria tido tempo inclusive para revisar o trabalho no fim. Eu acho que principalmente a

questão dos prazos, apesar de serem importantes para a gente, manterem a gente na linha. Algumas faculdades dividem o TCC em dois. Talvez fosse uma alternativa fazer o projeto e depois dois semestres para o TCC. Não sei se é necessário, mas com certeza o meu trabalho teria sido diferente, teria ficado melhor. Teria tido mais tempo para revisar os apontamentos de redação que a banca colocou.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

O orientador sugeriu grande parte da bibliografia. O restante foi através de pesquisa na biblioteca. A minha dificuldade foi em relação ao tema e não na questão de estrutura, no que ele me ajudou bastante neste ponto. O restante eu fui encontrando na internet em publicações estrangeiras e artigos científicos. Eu li em inglês muitas coisas, espanhol é difícil para mim e acabei nem buscando muito. A linguagem era bem acessível apesar de não ter uma fluência total no inglês, mas eu leio bem.

Como foi a orientação?

Tive alguns problemas, principalmente porque eu deixei o meu TCC para o último semestre, sem outras disciplinas. Atrasei a minha formatura para ter dedicação total. Claro que uma pessoa com outros orientandos vai ter uma relação diferente com o trabalho do que o autor. Então tinha algum receio as vezes de entrar em contato, senti uma barreira, apesar de total força, uma barreira de comunicação causada por um interesse desproporcional. Eu estava bastante interessado em fazer a minha pesquisa ficar bem legal e ele dizia que não era me preocupar, que estava indo bem. De fato eu fui bem, mas eu acho que poderia ser diferente.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Banca. Eu sei que tem gente que se apavora mais. Eu sei muito sobre esse tema, mas é uma questão mais interna mesmo. Eu também não treinei como a maioria faz para ver a questão de tempo e produzi a apresentação nos últimos dois dias.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Não. Eu acho que assistir ajudaria. Na minha opinião a disciplina de Metodologias é fraca. Em projeto começa a melhorar, mas a anterior é distante do TCC e nos familiariza muito com as normas da ABNT, mas as práticas do TCC é zero. Apresentamos um trabalhinho e acho que isso poderia melhorar.

DI1UFRGS - trabalhava durante o TCC

10 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu acho que a maior dificuldade foi não ter feito pesquisa antes, então eu não sabia como era a minha forma para fazer, o tempo que eu levava para fazer as fichas, a forma como eu queria fazer. Então foi um processo mais lento do que eu imaginei e eu quase enlouqueci minha orientadora. E também achar referencial teórico sobretudo sobre correspondentes brasileiras, porque não é um assunto muito falado, a perspetiva de género na correspondência de guerra.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

como o meu referencial foi de experiências, mais relatos de jornalistas e um resgate histórico, eu não tive tantas dificuldades em termos de linguagem. Eu acho que se eu fosse ler nessa perspetiva de género seria muito mais denso de dissecar isso. Eu tenho fluência em espanhol, falo inglês não fluente, leio bem. Então inclusive foi uma facilidade pois inclusive nesse cenário da perspetiva de mulheres de correspondência de guerra, eu só fui encontrar leituras de australianas, britânicas, norte-americanas, então se eu não soubesse ler inglês seria uma barreira imensa.

Como foi a orientação?

A orientadora foi ótima. Ela me deixou caminhar com as próprias pernas. Acho que o que as examinadoras apontaram na banca de alguma autonomia, decerto ela percebeu isso no começo e deixou ir caminhando. É claro que ela estava ali para amparar, quando tinha alguma dúvida perguntava e ela sempre respondeu muito rápido. Eu, como falei, me enrolava demais para fazer as etapas, atrasava as entregas e ela sempre assim, eu enviava de madrugada ou de noite, em qualquer intervalo lia e me retornava para não atrasar mais o processo. Então ela acompanhou mesmo e interveio muito pouco na minha pesquisa, deu claro sugestões, mas ela me deixou trilhar o meu percurso. Então eu achei uma excelente orientação, não fez por mim e nem deixou de fazer.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Acho que no começo foi não conseguir as entrevistas com elas (objeto de estudo). Porque vai que uma delas não pode. Estava tendo cobertura das eleições. A Patricia que mora aqui no Brasil estava cobrindo e demorava para responder. Então eu teria somente duas… Quando elas responderam foi um grande alívio. E depois poder fazer do jeito que eu queria. Eu amei cada página do trabalho, eu pensei, repensei, reescrevi. Então eu não queria entregar algo do que eu não me orgulhasse, mas do jeito que eu queria. Claro que tem defeitos, a gente sabe, por exemplo, isso que a banca falou, eu senti uma falta de embasamento, mas não tinha nem alçada para isso. Eu não tenho a bagagem teórica para isso, teria que ter muito mais tempo para fazer. O medo foi não entregar o que eu queria entregar. Mas no fim, com a orientadora, nós conseguimos fazer o melhor possível.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Não vi e foi uma coisa que me arrependi demais. A gente tem na FABICO uma disciplina que a professora pede para os alunos vir assistir, até hoje havia um colega da cadeira assistindo a minha banca. Mas quando eu fiz a cadeira não precisou desta

avaliação e no fim a gente se atropela e eu não vim ver. Eu gostaria de ter visto para chegar mais preparada.

DI2UFRGS – trabalhava durante o TCC

10 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu acho que o que fez eu não pirar tanto foi porque eu já conhecia normas da ABNT, já tinha uma familiaridade de como se faz uma pesquisa, porque este é na verdade o meu terceiro projeto de pesquisa, o meu terceiro artigo. Mas mesmo assim antes foi apenas para apresentar na Intercom, 15 páginas, e aqui nós tivemos que ampliar, fazer muito mais. Foi sofrido, como toda monografia eu acho, mas eu tive esse acesso um pouco mais fácil por ter feito pesquisa antes. Como o orientador falou, eu estou desde 2014 fazendo pesquisa com ele. Então isso fez eu não me apavorar tanto com uma monografia, como se fosse a primeira vez que eu pegaria um projeto.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

De autores internacionais eu usei mais em referências teóricos e metodológicos, que é o Shudson e Mosco, que eu utilizei em inglês. Mas eu também li artigos em português explicando o autor, o que me facilitou. Toda a minha referência foi orientada pelo meu orientador, tanto que hoje eu devolvi alguns livros para ele quando cheguei, que eram da biblioteca dele. Então boa parte da história do rádio, ele que me dizia eu acho que tem alguma coisa neste livro aqui, procura em tal livro. Os dois livros sobre a Maynrick Veiga que eu citei no meu trabalho que já existiam foi ele que já tinha. Cheguei a procurar alguma outra coisa em Google Académico e em plataformas digitais de algumas universidades para ver se tinha mais alguma coisa, mas acabei não encontrando nada. Mas alguma coisa que tinha em partes do meu trabalho que procurava nas referências dos trabalhos para ver se eu tinha me passado. Para não passar nada mesmo.

Como foi a orientação?

Ele foi um orientador muito bom, ajudou. Mandava mensagem, como eu faço aqui ou ali, e ele ajudou muito. Como o orientador falou, eu estou desde 2014 fazendo pesquisa com ele.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Eu acho que não ter tempo para terminar o trabalho. Porque como eu trabalho numa rádio e peguei um período que dizem que é um semestre, mas na verdade são quatro meses para fazer o trabalho – de metade de agosto a metade de novembro – deu medo de não conseguir terminar. Eu trabalho oito horas em rádio, então eu tinha mais um tempo em casa para fazer, mas o auge da monografia foi no auge das eleições

brasileiras. Em outubro eu tive duas folgas num mês, trabalhei 28 dias, oito horas por dia. Então bateu um medo. O terceiro capítulo, sobre o auge da Maynrick Veiga era o que eu tinha menos coisas, que eu teria que preparar mais. O resto eu já tinha preparado antes do início de semestre em função da pesquisa com meu orientador. Então a parte que eu precisava vencer em outubro era a mais complicada. Então essa foi a parte mais difícil.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Sim, na disciplina de Metodologias.

DI3UFRGS – trabalhava durante o TCC

10 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

A gente entra no jornalismo e ao longo de todo o curso agente vai aprendendo que tem que sintetizar, tem que colocar o máximo de informações possíveis no lead, naquele primeiro paragrafo. E a gente chega no TCC tem que palestrar, escrever bastante e é muito difícil. Tu esta acostumada a cortar, reduzir e nesse momento tem que se prolongar, trazer exemplos, várias coisas. A linguagem é objetiva (como do jornalismo) mas tu tens a permissão de colocar mais coisas e acaba trazendo um pouco essa dificuldade de não ser tão sintético.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

No referencial teórico teve várias coisas que eu e a orientadora acabamos entrando em consenso. Eu trazia alguns livros, a maior parte foi ela quem trouxe, outras foram obtidas ao longo das cadeiras. Uma parte da minha monografia que fala sobre a objetividade, uma parte essencial do jornalismo, eu trabalhei em uma cadeira de teorias do Jornalismo e eu tinha os textos guardados. Então eu recuperei esse material para trazer na monografia. Então foi mais ou menos um misto: eu trazendo algumas coisas para a orientadora, ela me trazendo outras. No percurso da universidade mesmo, não cheguei a ter leituras estrangeiras. Tudo vinha traduzido e claro tem autores brasileiros, portugueses, canadenses, americanos. Se tivesse que realizar a tradução não teria barreiras no inglês e espanhol.

Como foi a orientação?

A orientadora é maravilhosa, não há o que reclamar dela. Ela estava sempre presente, solicita. Tivemos várias reuniões e ela sempre muito preocupada. Eu vejo alguns colegas meus que penaram com os seus orientadores porque eles não respondiam emails, não respondiam mensagens ou marcavam orientação e não apareciam. Com ela

não, nós trocávamos emails toda a semana ou mensagem de celular. Foi ótimo o desenvolvimento com ela.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

I3: O mais difícil foi o desenvolvimento da escrita por não estar habituada a este tipo de texto e também eu ficava muito ansiosa em pensar se eu iria conseguir entregar, se estaria bom ou pensava se estava me apropriando da maneira correta do autor.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Sim.

DI4UFRGS – trabalhava durante o TCC

10 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Essa foi a minha única experiência com pesquisa. Eu gostaria de ter feito antes, mas não foi possível porque precisava estagiar. Eu achava que a trajetória do TCC seria complicada, mas ela foi bem prazerosa, foi mais tranquila do que imaginei. O mais difícil para mim foi fazer a análise, eu tive dificuldade de começar, de finalizar. A parte teórica foi muito legal de fazer porque era um tema que me interessava muito e trazia coisas que eu não conhecia. Mas acho que a analise foi o que me deu mais trabalho, preocupação, foi o processo mais lento.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Basicamente eu tinha quase tudo do meu projeto, que foram coisas que eu pesquisei sozinha. Algumas coisas vieram com o meu coorientador e outras coma orientadora, mas foi pouco. A maior parte eu consegui durante o projeto e um pouco antes de começar o TCC fazendo pesquisa. Eu peguei as traduções dos autores internacionais.

Como foi a orientação? (Aluna tinha uma orientadora professora do PPG e a coorientação de aluno orientando da professora que realiza doutorado na instituição)

Ter dois orientadores foi ótimo, muito tranquilo, porque quando a orientadora estava muito atarefada e não podia pegar junto, tinha o coorientador. Os dois juntos deram muito suporte no final, na análise, me ajudando no que foi mais difícil para mim. Eles conseguiram me guiar, eu fiquei tranquila, me respondiam sempre que eu tinha dúvidas e acompanharam todo o trabalho.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Antes de começar, o meu medo foi o tema que não é uma experiência minha, não é uma experiência do meu corpo, não é minha vivencia. Então eu tinha medo de me apropriar de uma forma errada das coisas, traduzir de uma forma errada que não representasse essas pessoas. Depois fiquei nervosa para a banca.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Eu assisti no semestre passado duas para a disciplina de metodologias. Sabia bem como funcionava, mas estava com medo da apresentação, não que eu não fosse dominar o que eu estava falando, mas nervosa de apresentar para um monte de gente.

DI5UFRGS - trabalhava durante o TCC

10 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Foi bem desafiador, foi um dos momentos em que eu mais duvidei da minha capacidade para ser sincera. Teve muita autoexclusão por ser um campo que eu não dominava, eu nunca fui próxima da produção académica. Fiz um artigo antes do TCC no máximo. Então eu me senti muito desafiada, foi um campo muito difícil de eu adentrar. Teve momentos em que eu achei que eu não iria entregar, fui atrasando prazos porque não consegui lidar e tive muitas crises de ansiedade mesmo. Foi bem difícil. Principalmente problema da linguagem e de pensar que é um trabalho de muito folego. Então eu fiquei duvidando: será que eu sou capaz de escrever um capítulo, será que eu sou capaz de conversar com tantos autores…. Então foi um desfaio, nada tranquilo, bem difícil.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Tudo que eu li era traduzido, não li nada em espanhol ou inglês, não era o objetivo. Eu quis muito trabalhar com autores brasileiros ou gaúchos, mas mais brasileiros, porque a minha pesquisa é uma pesquisa focada numa figura do Rio Grande do Sul, no contexto brasileiro. E também tentei muito trabalhar com autores negros na medida que eu podia. Os autores que eu mais tinha costume, que não era tanto histórico, a maioria deles eram negros. E chegar nesta leitura foi difícil também, porque eu não tinha uma rotina que me privilegiasse a produção académica. Então eu ficava sempre muito tensa de conseguir vencer as leituras e algumas eram mais fáceis, outras mais espinhosas. Algumas me chegavam por pessoas que conheciam a história, outras pelo apontamento da professora. Mas eu tentava fazer o rumo na inferência de coisas que eu queria trabalhar. Faltaram várias referencias que eu queria ter usado, mas se eu me demorasse na leitura iria prejudicar o andamento do trabalho.

Como foi a orientação?

Foi muito boa. Eu não abria mão de que fosse uma professora da qual eu tivesse muita confiança e muita admiração. Então ela foi uma professora com a qual eu me encantei nas cadeiras durante a graduação, que eu confiava e que abraçou muito meu trabalho. Ele teve essa peculiaridade que esse é o terceiro tema, porque a gente teve que largar duas ideias no meio do caminho. Antes eu tinha muito receio que eu fosse desapontar alguém que eu admirava tanto, mas depois que eu abri as fragilidades, e ela era uma orientadora muito presente online e offline, quando eu abri as minhas fraquezas a gente foi criando uma relação muito mais íntima que foi muito boa e essencial para este projeto dar certo.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

O meu maior medo era não terminar o TCC, não entregar, não cumprir o prazo, porque foi entregue na última hora mesmo. Então depois que eu entreguei eu estava muito relaxada. E a banca, eu estava com medo de essa correria do final tivesse deixado um erro absurdo. Mas eu não tava com medo da banca e sim de não entregar o TCC.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Assisti em semestres anteriores o que me deixou mais calma.

DI6UFRGS - trabalhava durante o TCC

11 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Acho que a maior dificuldade foi conseguir definir de maneira clara os objetivos do trabalho de pesquisa e também conseguir compreender o método que eu escolhi que foi análise do discurso, que é um método bastante complexo. Então foi bem difícil entender como elencar isso em relação ao trabalho. Quanto as facilidades, foi o fácil acesso a bibliografia que eu consegui encontrar facilmente na universidade ou em outros locais da cidade. Isso foi bem tranquilo. E o próprio processo de escrever é algo tranquilo para mim, eu escrevo rápido, então não foi algo difícil, foi uma facilidade também.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu encontrei bastante coisa de analise do discurso que o meu orientador me indicou, se não estaria bem perdida. Ele que me passou as referências aqui da biblioteca e de autores que trabalhavam com isso. E uma das minhas professoras ao longo da graduação estuda bastante isso e eu consegui acessar muitos conteúdos produzidos por ela que explicavam a analise do discurso no jornalismo. Eu usei literatura estrangeira mais no enquadramento jornalístico, onde eu li artigos do Robert Entman, que foi o autor que só tinha coisas em inglês. Então foi basicamente a leitura deste autor que foi em outra língua e também algumas coisas em espanhol sobre direitos humanos que eu

utilizei um autor que tinha o livro escrito em espanhol- Havia autores que foram bem mais difíceis e então eu usei a Benetti que explicava estes autores.

Como foi a orientação?

A relação com o orientador foi muito boa. Eu tive várias cadeiras ao longo da graduação com ele, então eu sabia que era uma pessoa que eu poderia confiar. Respondia sempre num prazo legal, a gente consegui trocar muitas ideias nos encontros, debater sobre o jornalismo e é uma pessoa muito acessível. Quando se esta estressada, ele te manda um áudio te acalmando e um professor muito amigo, parceiro.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Eu acho que o que mais me amedrontou foi não conseguir responder meu problema de pesquisa de uma forma que ficasse bem clara para a banca. Era o que mais me dava medo durante o processo de escrita. E dá muita ansiedade em relação as críticas que a banca poderia fazer, mas como meu orientador foi muito tranquilo neste processo, eu acabei ficando mais calma porque eu sabia que as coisas que precisavam ser apontadas ele estava me falando. Mas basicamente acho que foi não conseguir cumprir com meu objetivo ou ter partes no texto que fossem contraditórias, mais na estruturação mesmo do trabalho.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Nunca tinha visto outra banca e nunca havia produzido nenhum trabalho científico.

DI7UFRGS – trabalhava durante o TCC

11 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

As principais dificuldades foram em relação ao tempo, porque ao mesmo tempo em que eu estava num processo de revisão de abandono, para ter um parecer favorável (para terminar o curso) da Comgrad eu tive que formular meu trabalho em praticamente dois meses. Então eu não tive o tempo que os alunos têm que é de um semestre ou até mais. Ao mesmo tempo houve uma dificuldade em várias situações também em relação a pesquisa e ao tempo de pesquisa, porque eu trabalho oito horas por dia e freela como jornalista. E eu sou uma pessoa muito critica e eu sempre sentia que não estava bom, que podia melhorar, mas eu não tinha tempo. E eu também senti que eu poderia ser prejudicada por não ter acesso a pesquisa documental, aos livros físicos por não morar na mesma cidade que a minha universidade e nem poderia retirar livro se estivesse aqui em função da minha situação com a universidade.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu tive dificuldade com a literatura de parte do trabalho, que não é de um conceito, mas que é da ferramenta que eu analisei (Fanpage), que é muito atual e não tem muita bibliografia ainda. Ela é pouco estudada em relação ao conceito que eu estudei no meu trabalho, que este sim tem muita bibliografia e em relação ao processo de escrita. Eu utilizei traduções de autores estrangeiros não tendo dificuldade de entender as análises e conceitos que apresentavam. Eu sempre acho que a linguagem científica é horrível de se entender. Se tu tens um pouco de dificuldade de amarrar as frases, precisa ler cinquenta mil vezes. Mas é assim, uma leitura pesada, não adianta.

Como foi a orientação?

Eu senti muita dificuldade no processo em função da falta de orientação. Eu não queria alguém que me ajudasse a fazer, organizasse ideias, mas de um professor que tentasse me fazer chegar a finalização do trabalho. Eu não queria ajuda na escrita ou nos erros de ortografia, eu queria a ajuda justamente para amarrar o meu trabalho e eu não tive. Ele me ajudou coo pode, me aceitou apesar de eu morar em outro estado. Mas eu senti falta e teve momentos em que eu fiquei muito desesperada, achando que iria dar tudo errado por falta de orientação e por não me sentir a vontade de chegar para o orientador para dizer que precisava da sua ajuda. A orientação ocorreu em substituição a uma professora que faleceu em 2018, eu ainda não tinha me inscrito no TCC, mas ela me ajudou muito na busca de informações, criando planilha de links para o TCC, me fez desconstruir dois trabalhos que tinham a mesma temática que o meu, indicações de livros de metodologias para eu utilizar no trabalho. Ela me ajudou muito no pouco tempo que ficou comigo.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Os meus maiores medos foram primeiro não conseguir terminar e segundo não conseguir apresentar e junto com isso não ser aprovada.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Tinha assistido bancas em 2017 e já conhecia o processo.

DI8UFRGS - não trabalhava durante o TCC

12 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Principalmente, da área da comunicação, a maior dificuldade foi de achar referencial rico em análise de imagens. Eu achei muito sobre analise de imagem em outras áreas coo a psicologia e na área das artes. Então na comunicação, por mais que seja a área que lide um pouco com isso, não tinha tanta riqueza de informação principalmente em relação a nudez. A maior facilidade foi falar de teorias feministas que não foi tanto uma coisa que a gente abordou dentro do curso de jornalismo como um todo, mas em função

do nosso contexto atual eu consegui entrar em contato com vários autores que foram importantes para mim.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu usei vários autores estrangeiros, alguma coisas eu li em espanhol ou inglês, não tenho problema com isso pois eu tenho fluência. O meu problema foram os textos traduzidos, principalmente do francês. Elas deixam muito a desejar, muitas lacunas e então parece uma coisa desconexa. Quando eu vou ler Barthes, principalmente, que é uma coisa que ficou muito difícil para eu ler, eu via que aquilo era discrepante do jeito que os professores me passavam. Então parecia ser uma coisa fácil, mas toda vez que ia ler se tornava difícil pela tradução. Boa parte da bibliografia eu consegui, boa parte foi minha coorientadora (aluna com orientador do PPG e coorientadora aluna que faz doutorado e é orientada pela professora). A coorientadora foi minha mestra nesse processo todo, ela me deu muita força. Ela me encaminhava pdfs de livros e coisas que ela achasse que tinha relação com o meu trabalho.

Como foi a orientação?

Com a orientadora foi uma relação muito mais longa porque eu já estou nesse processo de fazer o projeto há muito mais tempo, ela também é professora da cadeira de metodologias e me acompanha nesse projeto há bastante tempo. A gente não tinha uma relação tão próxima como eu tive com a minha coorientadora. Mesmo nas revisões a orientadora se focava muito mais em corrigir a ABNT e coisas maiores. A coorientadora se focava mais nos conteúdos. Tinha uma diferença da avaliação das duas. As duas não olhavam as mesmas coisas. Com a coorientadora era uma relação muito mais próxima, a gente se falava por WhatsApp o tempo todo. Sempre que eu tinha alguma dúvida eu recorria a ela que me respondia imediatamente e era uma coisa mais tranquila. Com a orientadora não era tao tranquilo assim, ela demorava um pouco para responder, muito em função talvez de ela ter uma lista gigante de orientandos.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

O que mais me amedrontava era não conseguir construir um trabalho que não fosse qualificado o suficiente. Eu sempre sentia que eu precisava ir alem. Eu temia não conseguir fazer o suficiente no trabalho escrito. E dai no final foi a correria de ter que entregar e eu tive que abrir mão desse meu fazer o melhor possível para entregar o possível. Então teve várias coisas que a banca colocou que eu sabia que eu não tinha feito por uma questão de exaustão. Então eu acho que esse perfeccionismo foi o maior vilão da história toda.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Eu já tinha ido em outras bancas.

DI9UFRGS - não trabalhava durante o TCC

13 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

A principal dificuldade que eu percebo é o texto científico, mas não necessariamente ele em si, mais a falta de preparo para escrever um texto científico. Eu tive uma cadeira que era de preparação para o TCC, mas ela não fala do texto científico, apenas explana o que tu precisas fazer e não te prepara para isso. Essa foi para mim a principal falha da faculdade e minha, não ter a preparação para isso. A maior facilidade foi a questão de poder escolher o meu tema. Eu escolhi um tema que eu tinha mais afinidade e foi mais fácil conseguir as leituras e entender o que eu precisava abordar.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

A linguagem não é algo que estamos acostumados. Eu acabei pegando um texto do António Alcoba em espanhol e um trabalho académico em inglês, que era do Jenkins, mas basicamente eu tentei usar mais autores e textos brasileiros para tentar mostra essa base do país. Eu cheguei nos autores por orientação dos meus orientadores (orientador do PPG com coorientação de aluna do doutorado) e por pesquisa minha.

Como foi a orientação?

O meu orientador era um pouco mais ausente, mas era muito pontual e conciso nas coisas que ele apontava no meu trabalho. E a minha coorientadora foi muito atenciosa e disponível. Quase todos os dias ela colocava alguma coisa nova, que eu pudesse utilizar. Talvez por isso se justifique o comportamento do meu orientador que já sabia que ela estava fazendo essa parte. Ela também foi muito importante para conseguir desenvolver da metade do meu trabalho para frente porque eu atingi um ponto em que eu não sabia o que fazer e ela me sugeriu algumas coisas que me iluminaram.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

O meu maior medo na verdade foi a questão de não me adequar a este método de pesquisa académico, porque como eu disse eu não tinha preparação nenhuma para isso. Eu fui aprendendo à medida que eu fui fazendo e o tempo era curto. Então eu tinha medo que eu não conseguisse me adequar a estas normas e sem me adequar estas normas eu não poderia ser aprovado. Fora isso, era só nervosismo mesmo e não medo.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Eu já tinha assistido duas bancas então eu não estava nervoso pela banca, mas pelas críticas que poderiam surgir.

DI10UFRGS – trabalhava durante o TCC

13 de dezembro de 2018 – Porto Alegre/RS

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu acho que a minha experiência na verdade foi uma exceção. Eu me organizei muito bem para isso por mais que eu tivesse um prazo apertado – de agosto a novembro, trabalhando oito horas, fazendo as disciplinas. Eu acho que eu tive um excelente planejamento que foi fundamental e o direcionamento que eu tive da minha orientadora foi muito importante para que eu não perdesse tempo, lendo alem do que eu precisava. Então acho que a minha experiência foi muito boa. Encontrei o material que precisava. Tive um pouco de dificuldade na parte metodológica, de encontrar as pessoas, os procedimentos foram um pouco complicados, mas nada exorbitante que eu achasse que não daria para entregar o TCC.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Eu imaginava que iria ficar na linha do consumo, mas quem me passou o referencial teórico foi a minha orientadora. Ela me indicou alguns artigos para ler e a partir desta leitura eu identifiquei o que eu podia trazer, os autores que tinham ideias boas. Mas o insumo inicial realmente foi dela. Utilizei muitos autores de língua espanhol que eu acabei traduzindo por ter conhecimento da língua e quando houve necessidade, usei tradutores virtuais. Não tive muita dificuldade com a compreensão pois usei autores atuais. Utilizei muitas coisas recentes, artigos, teses de pesquisadores contemporâneos. Então eu acho que por ter utilizado esse referencial recente eu não tive tanta dificuldade. A maior parte da escrita era relativamente simples e acessível.

Como foi a orientação?

A relação com a orientadora foi muito boa. Ela estava sempre disponível por email, WhatsApp ou para eu vir aqui presencialmente. Esse suporte foi essencial.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho final?

Antes de começar eu tive muita dificuldade de encontrar alguém para me orientar. Então encontrei professores que não tinham disponibilidade nenhuma, outros que não queriam orientar meu trabalho por não estarem de acordo com o meu objeto de pesquisa e essa foi a minha maior dificuldade. Eu achei que não daria para fazer o TCC. Essa foi uma dificuldade importante no processo. Mas depois de ter começado não houve outras questões.

Você assistiu bancas ao longo do curso?

Assistiu no semestre passado.

DI1UALG - trabalhava durante o TCC

23 de maio de 2019 – Faro/PT

Você comentou que estudava em outra instituição, como foi a mudança da universidade?

Eu comecei a licenciatura em Ciências da Comunicação na Universidade da Beira Interior em 2007/2008 aproximadamente, fiz dois anos lá e depois o último ano no Erasmus em Madrid. Ou seja, fiz três anos de Ciências da Comunicação, mas não terminei o curso na altura. Fiquei com 30 créditos para fazer, parei e neste ano 2018/2019 fiz transferência da UBI aqui para a Universidade do Algarve.

Como você se sentiu fazendo um projeto como este: teve dificuldades, foi fácil?

Eu penso que a maior dificuldade foi o fato de eu ter estado oito anos fora do mundo académico, universitário, então tive um pouco de dificuldade em perceber como eram estas questões mais formais, de por exemplo fazer uma bibliografia, de seguir um tipo de regras como APA ou Chicago Style, mas depois aprendi e até acabou por ser fácil. Também tive dificuldades em perceber como referir, colocar autores dentro do texto, que eu não estava habituada a fazer, mas também aprendi depois correu bem. Penso que o tempo também talvez não tenha sido suficiente porque é apenas um semestre. Talvez se eu tivesse decidido antes, no início do ano, teria sido mais pacífico. Eu acho que foi um pouco em cima da hora porque eu decidi o tema e estruturei o trabalho no início do semestre e depois tive dois meses para fazê-lo. Eu gostava de ter tido mais tempo.

Facilidades: escolhi um bom tema que foi um projeto artístico eu já havia desenvolvido, foi um estudo de caso e isso facilitou. O orientador também era da mesma área que eu, de cinema e multimédia, então como compreendeu meu objeto de estudo foi mais fácil para me orientar. Acho que essa foi a maior facilidade.

E a questão da bibliografia no que diz respeito a autores, linguagem, compreensão de conceitos, outros idiomas.

Foi difícil porque fazer uma bibliografia tem imensas regras formais que eu não estava habituada, mas depois foi seguir um estilo que já está pré-definido e tornou-se fácil.

Como foi a orientação?

Foi um contato fácil, pois o professor está sempre disponível online, é bastante rápido a responder. Nesta disciplina nós temos uma aula semanal que é as sextas-feiras, mas para além das aulas semanais, nós podemos também utilizar a tutoria online, uma plataforma na internet onde podemos colocar documentos, e depois temos o email também. Ou seja, eu vim a algumas aulas, nas quais presencialmente estruturamos o artigo, eu perguntei dúvidas, mas para além disso, enquanto eu estava a trabalhar sozinha, depois eu enviava o trabalho que já tinha realizado ao professor através de email, o professor fazia a revisão e voltava a enviar-me. Também foi um processo de trabalho online, não foi sempre presencial. Acho que correu bem, o professor estava sempre disponível mesmo quando não estava a cá.

O que lhe deixava mais amedrontada em fazer o trabalho?

O meu maior receio foi não terminar o trabalho a tempo. Até porque eu concorri com o artigo para um festival, uma conferencia, e a data limite para a entrega final do trabalho para a conferencia foi 15 de maio e a disciplina termina a 24 de maio. Ou seja, eu tive que terminar o trabalho duas semanas antes. Na verdade, eu fiz o trabalho em um mês e duas semanas, já tinha estruturado antes, ou seja, o sumário, a temática já tinha sido decididos em fevereiro. Mas depois como eu sou trabalhadora estudante, tenho outros trabalhos também, nos meses de fevereiro e março eu não consegui trabalhar no artigo. Comecei a fazer a partir de abril e terminei no dia 15 de maio, um mês e mio intensivo a fazer. Talvez tenha sido por isso que eu acho que eu não tenha tido tempo suficiente. Em teoria eu tinha um semestre inteiro.

Você trabalha full-time e porque o trabalho ao invés do estágio?

Eu trabalho como freelancer, sou trabalhadora independente na área do cinema e das artes digitais. Eu desenvolvo projetos como vídeos, faço alguns vídeos para a área da publicidade, faço vídeos promocionais para clientes como restaurantes, casamentos, etc. Depois tenho outra vertente artística, desenvolvo projetos artísticos, nomeadamente performances audiovisuais. É um trabalho que eu não sei dizer se é full-time ou não, porque depende da quantidade de trabalho que tem, mas eu própria posso organizar o meu trabalho como eu bem entender ou como conseguir. Eu escolhi o trabalho de projeto e não estágio, pois eu já havia realizado outros estágios na minha vida e não achava que isso iria acrescenta nada ao meu currículo académico. Por isso achei que fazer um trabalho científico iria adicionar muito mais, porque eu queria voltar a aprender esse tipo de formato académico de pesquisa pois estou a pensar em seguir os estudos no mestrado ou doutoramento se possível.

APÊNDICE VI – Entrevistas Docentes

DO1UFP

23 de julho de 2019 – Porto/PT

Quais as áreas que mais interessam os alunos?

Os alunos que me procuram normalmente escolhem, ou análise do discurso, muita coisa por exemplo, analise do discurso desportivo, dos periódicos desportivos, notícias desportivas relacionadas com uma modalidade. Portanto há muitos alunos que me procuram para avultarem este tipo de temas. Análises do discurso muito orientadas para o desporto, quer rapazes, quer raparigas. Há uma grande quantidade de alunos que querendo ser jornalistas querem ser especializados em esporte e, portanto, essa é uma área que eles gostam muito, quando vem a ter comigo. Acredito que para outros professores com outros perfis vão outros alunos. Também há alguns que se interessam por fotojornalismo e desses alguns veem ter comigo, normalmente para análises de coberturas fotojornalísticas de determinados acontecimentos. Biografias de fotojornalistas complementadas com análises da sua obra, também já tive algumas monografias neste âmbito. Outras sobre mulheres jornalistas, há muitas meninas que se interessam particularmente pelo tema das mulheres no jornalismo. Os homens não se interessam pelo tema dos homens no jornalismo, mas as mulheres se interessam pelo tema das mulheres do jornalismo e também já orientei algumas monografias sobre isso com base em inquéritos nas redações, etc. Mais raramente, uma vez que há professores mais competentes do que eu nestas áreas e tem mais conhecimentos, me aparecem alunos que querem falar sobre as tecnologias da comunicação e da informação em jornalismo, jornalismo convergente, jornalismo mobile, mas são mais raros. Eu penso que os alunos procuram os professores tendo em conta aquilo que sabem deles e daquilo que s professores se interessam, portanto também em função daquilo que poderão obter deles. E depois também por questões de afetividade, julgo que a questão da afetividade também estará presente. Basicamente é este o perfil dos temas que os alunos que vem ter comigo tem trabalhado. Mas há muita coisa sobre jornalismo esportivo. Não sei porque, até porque eu não sou especialista no campo, mas tratando-se de análise do discurso e coisas assim, eles vêm ter comigo.

O que leva o aluno a escolher estas temáticas?

É o gosto pela temática. Eu não tenho qualquer influencia, quando eles vêm ter comigo já tem uma ideia genérica sobre aquilo que gostariam de fazer. O tema é por interesse deles.

Qual o tipo de pesquisa que eles normalmente fazem: quantitativa, qualitativa?

As duas coisas juntas. Dai já intervenho eu. Na primeira reunião que fazemos e que é sempre presencial, estabelecemos um diálogo em que definimos. Porque eles vêm normalmente com ideias muito genéricas: quero fazer uma coisa sobre jornalismo esportivo, quero fazer alguma coisa sobre como os computadores foram introduzidos nas redações. Ideias muito genéricas e é na primeira reunião presencial que vamos

começando a afinar: definir os limites do objeto, estabelecer metodologia e por ai a fora. Portanto eles normalmente casam técnicas quantitativas como por exemplo análise de conteúdo, com técnicas qualitativas, sendo que a entrevista é muito usada. Eu penso até que os dois métodos mais comuns são as entrevistas, eventualmente em alguns casos os inquéritos, numa dimensão quantitativa em termos dos resultados, e análise do discurso quantitativa e qualitativa.

O professor falou em alguns métodos que eles utilizam, há outros como a observação participante, por exemplo?

Não, eles sabem da existência, as vezes eu próprio relembro-lhes o método, mas acho que não tive nenhum caso no nível da graduação que tivesse optado por fazer a observação participante. Especialmente na atualidade. Atenção que as monografias ou projetos de graduação como se chamam agora, antigamente chamava-se monografias, também tiveram uma evolução. Uma monografia, quando elas existiam, vamos imaginar, nos primeiros 15 anos em que eu vim para aqui, eu estou aqui há quase 26 anos, eram quase as dissertações de mestrado. Esta comparação pode ser feita sem grandes problemas. Os projetos de graduação são uma ínfima parte, inclusivamente em extensão e profundidade do que eram antigamente as monografias. Portanto antigamente, embora também não me recorde de nenhum caso de algum aluno que tenha optado por fazer participação participante, nas monografias teria sido mais fácil esta opção do que agora. Até porque eles tem um tempo, ou melhor, eles teoricamente tem um semestre a fazer o projeto de graduação, mas na pratica deixam sempre para o mês de junho, finais ou meio de junho, a partir do momento que deixam de ter testes, provas regulares e despacham os trabalhos, entregam todos, é que eles vão se dedicar ao projeto. De grosso modo é junho ou julho e neste período de tempo, não tendo sequer a maturidade, o arcaboiço para desenvolver uma investigação com mais profundidade e mais latitude no que diz respeito as diversas técnicas de pesquisa que tem a sua disposição, tendo este cenário em conta eles vão sempre para quilo que sabem que é exequível para o período que tem. Também, se calhar, com alguma compreensão e suporte dos orientadores, pelo menos por mim falo, fazerem aquilo que é exequível e não irem além do que é exequível.

Na revisão de literatura, qual o tipo de material que normalmente buscam?

A primeira coisa que procuram obter são outras dissertações, projetos, monografias ou mesmo teses de doutoramento que abordem o mesmo tema que eles procurarão abordar. Porque isso lhes permite ficar com uma ideia de como outras pessoas resolveram o problema, das fontes que usaram, da metodologia que arquitetaram, para resolver os problemas científicos que iniciaram a pesquisa. Portanto eu penso que esta é sua primeira preocupação, obterem estas fontes de informação. Teses, dissertações, projetos de graduação que as vezes até transitam de uns anos para os outros sobre os mesmos problemas científicos. Depois eles procuram muita coisa online. Mesmo essas teses, dissertações estão online. Eu também lhes digo para ter atenção e ver os Repositórios. Eles vão ver e tentar encontrar, inclusivamente no nosso Repositório, para depois ir a procura de coisas online. É obvio que com a questão das teses e dissertações que procuram em primeiro lugar, a questão do plágio está subjacente, porque eu acredito

que eles ficam com a tentação de fazer plágio ou que o façam, mesmo sem perceber que o estão a fazer. Porque isto também acontece, as vezes eles não têm a percepção de que questão a fazer plágio e isso não é admissível. Embora a universidade tenha, agora os trabalhos devem ser submetidos ao programa para detecção de plágio.

Quais os grandes problemas para a realização da bibliografia?

Normalmente existe sempre bibliografia a cerca dos temas que eles procuram tratar, embora ocasionalmente possa ser maioritariamente em línguas estrangeiras, nomeadamente em Inglês e espanhol. Mas sendo em Inglês e espanhol as vezes eles até vão atras. É claro que preferem sempre o português. Eles têm normalmente muita dificuldade na revisão de literatura e na produção do texto baseado na revisão da literatura. Talvez, primeiro porque eles leem pouco, no sentido que leem pouco os livros, princípio, meio e fim. Eles são capazes de ler, mas coisas curtas ou coisas muito orientadas para o interesse deles. Acho que fazem leituras pouco estruturadas, isso dificulta-lhes muito. Me parece que como eles não tem a cultura literária que nós tínhamos e que as gerações anteriores a nossa até tinham mais, isso depois lhes causa sérios problemas na produção de textos coerentes, profundos e que resultem da articulação das perspectivas de diferentes autores a cerca de uma determinada questão. Depois porque a universidade podendo melhorar estas competências, não as trabalha em profundidade, pois não há tempo para isso. Portanto eles não têm tanto assim o hábito na universidade, com os muitos trabalhos que lhe tem exigido não tem tanto assim o hábito de manusear com facilidade, fazer pesquisa bibliográfica, manusear os acervos bibliográficos para produzir depois um texto coerente, profundo e longo a cerca dos assuntos. Portanto, se calhar, há este duplo limite. A questão da falta de cultura literária, eles não leem os grandes livros com princípio, meio e fim, não estão habituados a isso. Meu filho tem 16 anos e acho que nunca leu um romance, mesmo para a escola que eles têm que levar os romances teoricamente, tem que levar os livros, ele procura os resumos. Por exemplo, sobre Os Maias, há vários resumos dos Maias, só tem o essencial e que é o suficiente. Eles não chegam a ler Os Maias na sua totalidade e só usam aqueles resumos. Bom, estas são razoes que eu penso que depois geram este tipo de dificuldade.

Quais os motivos que os alunos procuram o orientador?

Por afeto e também pelo conhecimento do orientador, pelos temas pelos quais o orientador pode se interessar. Não nos esqueçamos que nós somos professores deles durante três anos e eles tem uma ideia genérica do que cada professor trabalha. Em função daquilo que em parte eles já conhecem que correm atrás.

Alguma vez já chegou algum aluno encaminhado pela coordenação ao professor?

Não. Talvez tenha havido um caso há vários anos, de um aluno que não tinha orientador e que me foi proposta a orientação.

Como é o processo da orientação? A primeira reunião o professor falou que é presencial e depois?

Funciona muito com base nas necessidades do aluno. Eu lhes digo que a medida que já tiver alguma coisa feita e que vá necessitando, que agende reuniões comigo. Eu prefiro que elas sejam presenciais, mas por vezes são por email. Mas a maior parte são presenciais. Posso fazer quatro, cinco, as que forem necessárias. Não gosto tanto assim de usar o email porque acho que assim não há tanta interação, como numa reunião presencial. Faço sempre as que são necessárias, mas em função do que o aluno produz e daquilo que ele quer mostrar ou precisa da minha ajuda. O meu estilo pessoal não é de alguém que fica em cima. Eu estou aqui para dar resposta as solicitações dos alunos. Mas não vou atras deles para saber se precisam de minha ajuda. Posso perguntar como está o projeto quando lhes encontro no corredor. O que é certo é que os alunos vêm no início do segundo semestre, no começo de fevereiro para pedir a orientação, falam o tema e eu faço a primeira reunião com eles nesta altura. Eles depois desaparecem do mapa em termos de orientação. Porque estão absorvidos com outras coisas e só voltam em junho ou julho.

É feita uma estruturação do trabalho nesta primeira reunião?

Sim. Eles saem com um índice hipotético, um título hipotético, uma definição de qual é o objeto, quais são os objetivos, eventualmente hipóteses, definição do problema e da metodologia.

Há alterações ao longo do semestre?

Sim, se há necessidade vai alterando as coisas à medida que se vai trabalhando. Embora, como eu disse, isso normalmente não é ao longo do semestre. Acaba por ficar concentrado em junho ou julho.

Quanto a realização da pesquisa de campo especificamente, há dificuldades em função do tempo de realização, tendo em vista a demora no início da realização do projeto?

Isso é verdade, por isso normalmente as pesquisas nunca são muito elaboradas. Por exemplo, são analises do discurso num período curto ou numa amostra construída qualquer coisa assim que os obriga a ver 15 jornais.

Produção de inquérito as vezes há, quando se trata de um tema como as mulheres no jornalismo, as alunas vão as redações e aplicam os inquéritos. Então pedem ajuda, as vezes não só a mim como a um professor da área do marketing, que está mais habituado a fazer questionários. Os inquéritos exigem um grau de procedimento fino que podem depender de um especialista. Eu conheço mais ou menos, mas um especialista pode dar-lhes uma visão mais sustentada daquilo que tem que fazer. E nas entrevistas eu os oriento na realização e nos guiões.

Como é o acesso no caso da pesquisa de campo – acesso aos jornais, entrevistas..?

É bastante mais fácil agora do que era há alguns anos. As redações, se calhar, são mais jovens, há muitos jornalistas que fizeram mestrado, doutoramento. Os diretores a mesma coisa. Então há uma maior sensibilidade e abertura para a pesquisa científica nesta área. Até porque já se percebeu que isso não significa expor segredos, mas sim

mostrar como os fenómenos comunicacionais acontecem. Possibilitam fazer entrevistas com jornalistas, por inquéritos nas redações, o que já aconteceu com alunos meus.

Eles têm facilidade de compreender os conceitos?

Nem sempre. Quando nós pedimos para definir os conceitos tentam defini-los, quanto mais não sejam definições da Wikipédia ou qualquer coisa assim. Mas ao menos os meus alunos eu incutir-lhes essa necessidade de definirem operativamente os conceitos que vão usar.

E quanto a metodologia, conseguem colocar no trabalho?

Mais ou menos. Os conceitos menos, mas a metodologia eu penso que por poucas bases que tem, conseguem entender e aplicar. Até porque, como eu disse, logo no início procuram ir a procura de outros projetos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento em que estes métodos tenham sido aplicados. Depois procuram replicá-los na sua própria investigação.

Os alunos conseguem colocar no papel esse cruzamento do referencial teórico com os dados colhidos?

Mais ou menos. É difícil. Eles tentam.

Quanto ao domínio de língua estrangeira, eles têm domínio ou tem dificuldade?

Eles têm domínio, mas não gostam. Prefere coisas em português, é natural pois é a sua língua. Portanto alguns vão atras de coisas em espanhol e inglês particularmente, mas é uma minoria de alunos e particularmente são alunos bons e com excelente domínio de línguas estrangeiras. Se não ficam com as fontes em português mesmo que, teoricamente, eles fossem capazes de ler um pouquinho em espanhol ou inglês.

O professor orienta sobre número mínimo e máximo de páginas?

Eu digo-lhes para eles verem as normas que existem e, às vezes, consultamo-las juntos. Porque de ano para ano eu esqueço-me quais são dos números. Portanto eu sinto necessidade de ir ver as normas para recordar o limite de páginas e todo o processo. Sempre que eu recebo, por exemplo, uma tese de doutoramento nova, eu sinto a necessidade de ir a secretaria, com a funcionaria que trata das teses para recordar todo percurso que é para me voltar a memoria daquilo que eu tenho que fazer e não cometer erros.

Em geral os alunos querem só terminar o trabalho ou continuar os estudos?

Depende, há as duas situações. Há alunos que querem tirar uma boa nota pois querem candidatar-se a mestrados e sabem da necessidade de ter uma boa nota. Ou querem estudar para fora e sentem também essa necessidade, embora a nota do projeto se dilua depois na das disciplinas. Mas por estes motivos e porque já tem uma determinada média e não querem baixá-la, alguns esforçam-se tendo este objetivo. Há outros que manifestamente odeiam fazer aquele projeto como monografia. A meu ver, o projeto deveria ser mais que isso. Eu participei da comissão que reestruturou o curso e que apresentou a ideia de ser um projeto de graduação, onde a ideia original não era essa. Era eles poderem fazer um trabalho científico, mas também produzir um trabalho

profissional acompanhado de um relatório de defesa em prova pública. Essa era a ideia original e depois isso foi convertido numa mini monografia, exclusivamente. Portanto há alguns que nitidamente detestam aquilo e até são muito bons as vezes na componente mais técnica. São candidatos a serem bons publicitários, jornalistas ou relações publicas, bons profissionais e comunicadores em geral, mas não gostam desta parte da pesquisa científica. Também há aqueles que, sobretudo por já andarem ali a mastigar as coisas e aquilo não se ter desenvolvido, dizem professor desculpe, mas só quero acabar, mesmo que com nota mínima. E aí nós respeitamos o aluno, desde que cumpra as exigências mínimas.

Então o professor é favorável a ter um projeto final no curso?

Eu sou favorável, mas não exclusivamente nestes moldes. Eu acho que eles deveriam poder optar por um projeto profissional. (onde poderia produzir a monografia ou relatório de estágio) Ou que fosse uma grande reportagem, um documentário, um site, qualquer coisa assim que depois apresente isso com uma memoria descritiva, um resultado e isso ser defendido em prova pública. Acho que quer isso, quer a questão da pesquisa científica entre aspas deveriam ser colocadas como opções. Não acho que o projeto de graduação enquanto monografia devesse ter esse carater impositivo. Sou contra, mas são as regras da universidade e toda gente deve a seguir.

Os alunos têm uma preparação para o júri?

Claro. Dizemos como vai ser, vejo sempre a apresentação o que estão a pensar em apresentar, como será mesmo que seja exclusivamente uma apresentação oral. Insisto sempre nos pontos de atenção, o mais importante são os resultados, as conclusões, a metodologia, os objetivos. Ao fim ao cabo é a estrutura do trabalho com enfase na interpretação dos resultados e as conclusões. Então oriento-os quanto a apresentação, duração e estrutura da prova, isto é, quando eles vêm sabem que terão um pequeno período para apresentar o trabalho que fizeram, um período de arguição, um período que é deles, um período do orientador, mais a resposta deles e assim termina a prova.

A coordenação faz alguma orientação sobre os júris?

A coordenação todos os anos lembra os procedimentos e faz muito bom, pois os professores podem esquecer. É muito tempo entre as bancas. Temos mil e uma solicitações e os projetos são apenas uma delas. Eu pelo menos por mim falo, eu confesso que não fixo inteiramente os procedimentos, até porque agora o processo é mais burocratizado do que era. E não só a questão de ser mais burocratizado, a questão também depende do professor do que antigamente. No sentido que há mais carga de trabalho atribuída ao professor, em termos burocráticos, quando antes, esse trabalho era feito por funcionários administrativos. Eu lembro que quando havia monografias elas eram entregues no secretariado das faculdades, o orientador ia lá dava o acordo para que a monografia fosse admitida, propunha o júri que já havia falado ao colega para ser arguente, propunha uma data e hora. Depois a secretaria tratava de tudo, de distribuir, fazer o edital, etc. O orientador limitava-se a ir à secretaria preencher estas duas coisas: a proposta de júri e dizer que estava apto. Agora são mais coisas: temos que reservar uma sala…. Há uma carga burocrática. Eu acho que nós devíamos nos preocupar com

questões científicas e outras, não tanto com as questões burocráticas. Mesmo para preencher a ata pode haver apoio do pessoal administrativo, a partida é para isso também que eles lá estão.

Há solicitação de melhorias nos projetos de graduação?

Nos projetos de graduação não lembro depois ele entregar, somente antes. A versão que ele entrega considera-se a versão final. Nos mestrados e doutoramentos, como os trabalhos vão para os repositórios, podem ser solicitadas alterações.

DO2UFP

23 de julho de 2019 – Porto/PT

Qual a área da comunicação que você percebe que é mais estudada pelos alunos?

Quando os alunos me procuram, e me procuram tendo em conta o meu perfil e as minhas linhas de investigação essencialmente na área do Jornalismo. E é até em particular em estudos de casos de situações em que a cobertura jornalística pode merecer alguma atenção de investigação. Seja situações relacionadas a questões ética do jornalismo, questões relacionadas com as práticas e procedimentos dos jornalistas, ou uma outra área ainda dentro do jornalismo que tem tido muita procura que é o impacto das tecnologias digitais. Seja na observação daquilo que é o plasmar de conteúdos jornalísticos em sites, em blogs, nas redes sociais. Ou ainda aquilo que é o efeito que o digital tem na formatação destes mesmos conteúdos formativos. Então respondendo a questão de forma sintética é a área do jornalismo e diria que muitas vezes, não sei em termos quantitativos, a área do jornalismo na era digital.

O que leva os alunos a escolherem esta temática e buscarem tua orientação?

Exatamente porque sabem que as minhas duas linhas de orientação é, por um lado, a área do jornalismo e das novas tecnologias e dos novos medias, e, portanto, encontram em mim alguém que pode ajudá-los nestas duas vertentes. E depois porque tenho reparado nisso mesmo, na formação destes alunos que há um grande interesse sobre aquilo que é o futuro desta área e o futuro passa pelo digital. Portanto não só me procuram com estes temas conhecendo o meu perfil, mas também porque sinto nos alunos alguma curiosidade em compreender aquilo que é essa tendência de evolução desta área particular da comunicação na era digital.

E normalmente estes alunos já trabalham ou esperam terminar a universidade para procurar algo na área?

Na maioria dos casos são alunos que estão a terminar o curso, alguns já fizeram estágio, muitas vezes estágios internos, alguns casos são de estágios externos. Portanto até já tiveram contato com a área profissional, mas num nível ainda muito rudimentar. A maioria esta exatamente nesta fase final de formação.

Quando eles te procuram eles já têm ideia do que pretendem fazer?

É a conversa com o orientador que leva a escolha. O procedimento basicamente é esse: eles chegam até a mim com uma proposta a dizer que gostariam de fazer a pesquisa na área do jornalismo ou na área da comunicação digital, geralmente são estes temas. De forma muito geral e abstrata é nesta altura que eu lhes peço para ter uma reunião. Nessa primeira reunião ouço-os e procuro compreender quais são seus anseios e os seus interesses. Dou-lhes algumas possibilidades de temas. Mando-os embora com essas possibilidades de temas para eles irem pensando para voltar a reunir com eles uma segunda vez. Nesta segunda vez eles já vêm com uma filtragem dos temas que eu lhe dei, uma ideia mais concreta, e assentamos já um tema final. Depois nesta reunião ou numa terceira, mas normalmente nesta, definimos a metodologia. Definimos se vai ter um estudo de caso ou não, se haverá inquérito ou não, se é mais teórico ou mais prático, fazemos logo essa calibragem do tratamento. As vezes é preciso uma terceira reunião para fazer isso, mas ai geralmente é porque o aluno ainda tem muitas duvidas sobre se tem tempo para fazer inquérito, se pode ou não fazer uma análise quantitativa, então eu dou um tempo entre a segunda e a terceira reunião para se tomar esta decisão. Ao final desta segunda ou terceira reunião, o aluno já vai trabalhar com uma ideia muito concreta de tipologia de investigação que ira fazer.

Normalmente quais são os métodos que utilizam? Você falou de estudo de caso, é comum?

O estudo de caso é muito comum. Há um pouco de tudo, não consigo quantificar, mas lembro-me de vários em que o estudo de caso é analisado a partir da produção de conteúdos sobre determinado tema em um jornal ou em dois jornais ou televisões. Em outros casos é também compreender as decisões editoriais e aí temos tido casos em que o aluno vai fazer entrevistas com jornalistas, editores, diretores de meios de comunicação social. Ou outras situações em que a investigação é mais teórica e o estudo de caso é olhar para algumas peças jornalísticas ou para um site, por exemplo, e tentar olhar e extrair dali algumas conclusões a propósito da observação que faz desse caso. Eu diria que tenho estas três tipologias, talvez a mais frequente seja aquela em que o aluno faz uma observação, uma análise quantitativa e qualitativa dos conteúdos que estão num determinado meio.

Eles não gostam muito dos inquéritos ou observação nos meios?

Gostam, mas normalmente tem dois problemas. Muitas vezes a falta de tempo, eles embora contatem muitas vezes três ou quatro meses antes, eu já sei que é nos últimos 15 dias que eles verdadeiramente fazem o trabalho. Portanto quando me chegam 15 dias antes a me dizer, e agora tenho que fazer o inquérito, eu digo que pronto não é possível mais fazer o inquérito, já nem vale a pena. Eles têm vontade de fazer isso, mas depois por constrangimento de tempo não conseguem. No caso das entrevistas, muitas vezes é a questão da dificuldade de acesso aos entrevistados. Em situações que o aluno até se propunha a fazer entrevistas a jornalistas, mas depois rapidamente percebe que tem dificuldade de acesso ou o calendário não coincide com a disponibilidade dos entrevistados, e por isso que muitas vezes eles acabam as vezes por ficar apenas na observação do conteúdo sem ter a possibilidade de fazer os inquéritos ou as entrevistas.

Mas agora respondendo à questão, não é por falta de interesse, eles têm mutas vezes vontade de fazer estes inquéritos e entrevistas.

Onde os alunos normalmente buscam o material para a realização da revisão da literatura?

Em grande parte, na internet através de artigos que encontram lá. Esse é um dos aspectos onde eu procuro fazer um acompanhamento, mas nem sempre tenho sucesso pois muitas vezes eles desaparecem, não voltam a contactar e quando os contacto-os de novo já tem uma parte feita, portante já e tarde. Muitas vezes o trabalho que tenho é de retirar-lhes fontes que claramente não são credíveis, suficientemente válidas. Livros impressos, eles usam algumas, aqueles de mais referência que vão a biblioteca consultar, mas essencialmente são artigos que estão online que eles têm acesso ou por indicação minha ou pela própria pesquisa que fazem.

Quais as maiores dificuldades que você entende que os alunos têm na hora de fazer a produção?

Os alunos têm várias dificuldades. Em primeiro lugar a questão do tempo, as vezes não tem noção de que lhes vai demorar muito mais a fazer uma observação quantitativa de um tema, só percebem aquilo muito tarde. Acham que vai demorar uma semana e no final demora duas ou três. Muitas vezes também dificuldade nos procedimentos, isto é, não sabem e tem pouca prática na produção de conteúdos científicos e isso acaba por lhes criar constrangimentos no momento de fazer a escrita e organizar o trabalho. Poucos hábitos de leitura e, portanto, quando um artigo científico é mais longo, quando é um livro que eles têm que consultar, percebo que o tem mais dificuldade em fazer. Não vejo tanto uma falta de acesso aos recursos bibliográficos, acho que isso eles conseguem contornar com a internet sobretudo nos temas que estamos aqui a falar, há muita produção e acabam por conseguir. Muitas vezes não a noção do que é a atualidade destes próprios artigos, ou seja, há alunos que me chegam com referências bibliográficas sobre temas atuais, que já tem dez ou quinze anos, não tem sequer o cuidado de ver se este artigo é de 2015 ou 1995, o que tem a ver com aquilo que há pouco dizia sobre o pouco hábito de construção de peças cientificas. Essas eu diria que são as principais dificuldades com as quais se deparam. Uma outra, que é sempre particularmente preocupante é a dificuldade na escrita. Eles têm muita dificuldade em escrever. As vezes tem as ideias, quando eu converso com eles percebo que eles sabem o que querem dizer, e percebo até que estudaram algumas matérias, mas quando são impelidos a escrever tem uma enorme dificuldade. Depois os textos aparecem mau redigidos, confusos, com frases que não se entende muito bem o que é que se pretende com elas. Essa dificuldade é particularmente preocupante tendo em conta que são alunos de Ciências da Comunicação, se fossem de biologia eu ficava menos preocupado do que quando são alunos que deveriam saber escrever bem.

Há casos em que a coordenação encaminha alunos para o professor?

Não, não me lembro de nenhum caso. Eu sou professor deles desde o primeiro ano, portanto eles me conhecem bem, alguns com mais antecedência, mas são eles que me procuram.

Como é o processo de orientação, presencial, online..?

Há sempre duas reuniões presenciais obrigatórias: a primeira para perceber o tema e a segunda para definir mesmo esse tema. É claro, uma terceira como eu dizia, se eu perceber que o aluno está muito indeciso numa fase inicial, onde eu também exijo que ela seja presencial, ou então não. A partir dai começa a ser por troca de emails ou de mensagens através do Messenger que nós utilizamos muito. O relacionamento passa a ser aí mais a distância, até porque muitas vezes nessa final, a pressa em que o aluno nem sequer tem tempo para fazer coincidir com a minha disponibilidade. Muitas vezes é a noite, de madrugada, que trocamos mensagens para tentar resolver os problemas.

Você tem o costume de montar a estrutura do trabalho com o aluno nestas reuniões iniciais ou ela é definida ao longo do trabalho?

Na segunda ou terceira reunião presencial já fica definida a estrutura do trabalho. Nós definimos se vai ter uma parte teórica, quantos capítulos ele vai ter, tem estudo de caso ou não tem, o estudo de caso como se vai fazer, tem um capítulo sobre metodologia, se vai ter apêndice ou não. Tudo isso fica logo definido nesta segunda ou terceira reunião.

Quando se faz o planeamento há tempo suficiente (para realização de entrevistas e inquéritos), pois estas tais reuniões iniciais eu exijo também que sejam dois meses antes. Mas o problema é que fica planeado para estes dois meses e depois é nos últimos 15 dias que eles a fazer o trabalho, quando é 15 dias, as vezes é até três dias antes que eles estão a dizer que vão começar. E, portanto, o tempo acaba por ficar muito comprimido e muitas vezes é insuficiente. Muitas vezes a qualidade do trabalho que nem sempre é a desejável, tem por principal razão a falta de tempo, a dificuldade da gestão de tempo pelo fato deles empurrarem com a barriga mesmo até o fim.

No processo de pesquisa com inquérito, entrevista, quais as dificuldades?

Quando ocorre inquérito ou necessidade de fazer entrevistas, eu tento ajudá-los o mais possível. Muitas vezes sou eu que lhes dou os contatos para eles fazerem essas entrevistas, ajudo-os a construir a entrevista, a definir as perguntas que vão ser colocadas. Mas dai tem, na verdade, a dificuldade pois tem pouca pratica a fazer este tipo de trabalhos, precisam aí de muita ajuda. Mas são muito poucos os que conseguem fazer isso, pois deixando para a última hora acabam por abdicar destas entrevistas ou inquéritos ou observações presenciais. Mas quando acontece, é verdade que eles precisam de bastante ajuda nestes aspectos.

Como é a compreensão dos conceitos pelos alunos nos textos científicos?

Eu acho que aí eles têm menos dificuldades por uma razão simples, que não é a melhor das razões, mas é a razão. Eles vão ver outros projetos e acabam por copiar um bocadinho o que veem neste componente científica e mais teórica, acabam por replicar o que veem em outros projetos. Eles vão a biblioteca, olham para projetos de graduação, teses que tenham alguma similitude e replicam um pouco o que lá encontram e, portanto, superam um pouco essa dificuldade. Eu tenho ideia de que se tivessem que fazer a partir do zero, teriam um pouco de dificuldade de organizar as ideias nessa vertente.

E para abordar a metodologia de pesquisa que utilizaram?

Sim, vai no mesmo sentido. Fazem réplicas daquilo que veem e muitas vezes aplicam grelhas que já foram aplicadas em outras situações, o que parece completamente legitimo. Outras vezes se inspiram naquilo e tentam fazer maios ou menos igual ao que observaram.

E o cruzamento da pesquisa empírica com o referencial teórico?

Essa é uma boa questão porque é aí onde muitas vezes isto falha. Eles muitas vezes não são capazes de perceber qual é a relação que existe entre a análise teórica e por exemplo, o estudo de caso ou observação de uma situação pratica. E fico com pena porque a ideia era exatamente que eles, a partir da reflexão critica e teórica que faziam, arrastarem-na para a prática e verem-na: vamos ver se o que os livros andam a dizer, aqui se aplica ou não. O que na maior parte das vezes acontece, não é um projeto, mas são dois projetos. É um projeto que tem a parte teórica que eles fazem e depois esquecem-na. E depois vão fazer um trabalho prático. Dai quando eu digo, está bem, mas na parte teórica tu disseste isso, na parte prática porque não está a fazer isso? Eles aí ficam, ah pois, esta bem, eles não entendem muitas vezes esta conexão que deveria estar subjacente ao projeto prático. Quando eu digo, este projeto tem uma parte teórica e uma parte prática, na cabeça deles aquilo separa-se e fazem a parte teórica independentemente da prática e fazem a prática independentemente da teórica. Perde-se um bocadinho o objetivo do trabalho, que era perceber empiricamente aquilo que era compatibilidade ou não com a parte teórica que se tem feito e eles desperdiçam muitas vezes este aspecto. Ficam dois trabalhos. O primeiro normalmente inspirado noutros e depois a parte pratica a revelia do que foi a expressão teórica.

Quanto ao domínio das línguas estrangeiras?

Muito diminuto, eles têm muita dificuldade com as línguas estrangeiras, mesmo que seja o inglês. Vale-lhes uma coisa que é o google translator, acaba por ser a salvação deles. A maior parte dos textos que eles consultam estão online e eles traduzem-nos. Resolvem o problema da tradução desta maneira. Quanto ao espanhol também, com qualquer língua estrangeira. Eles têm muita dificuldade. Quando eu lhes apresento um livro, por exemplo, a primeira pergunta deles é: há em português? É a primeira pergunta que fazem. Se o livro é em espanhol ou em inglês, eles imediatamente torcem o nariz a estes textos.

Há determinação do número mínimo de páginas?

Ao contrário, eu digo-lhes logo que o regulamento possui um número de páginas mínimo e máximo, mas para não se preocuparem com isso. Se tiver menos do que tem de ter, desde que esteja lá o essencial para mim, é suficiente. Se ultrapassar o máximo, mas se justificar porque ultrapassou. Claro, desde que não seja assim um absurdo, desde que não seja um trabalho com 300 páginas ou só com cinco. Mas se tem mais cinco páginas do que deveria ter ou menos cinco páginas, eu digo logo que não se preocupem com isso que não será problema.

Em geral o que os alunos querem ao fim do projeto, terminar a graduação ou seguir no mestrado?

Querem terminar a graduação. O objetivo do trabalho é claramente este, não fazem o trabalho porque gostavam de investigar um tema a pensar em apostar agora nesta linha de investigação. Eles fazem este projeto porque são obrigados a fazer. Depois há os que querem seguir e dai sim começam a pensar neste projeto como aquilo que pode ser a semente de uma tese de mestrado por exemplo. Quando percebo que eles têm essa vontade, digo-lhes, olha agora vamos fazer este projeto, ficam estas 20 páginas feitas, isto pode ser já um bom início para uma tese de mestrado mais alongada daqui a dois anos. Aí realmente eles já pensam um bocadinho nesta vertente. Mas são muito poucos. A maior parte, daquilo que eu percebo, ou querem fazer um intervalo, não sabemos se vão continuar ou não com o estudo ou então param. Dizem pronto, fico com a licenciatura e depois, um dia mais tarde, vou pensar em continuar ou não.

É favorável ao projeto obrigatório?

Não, acho que deve ser uma possibilidade e que deveria dar alternativas ao aluno. Por exemplo, fazer um relatório de estágio se eles tiverem um estágio, fazer um projeto prático associado a uma disciplina... A minha critica é a obrigatoriedade deste formato e deste modelo. Acho que deveria ser aberta esta possibilidade, consoante a um interesse mais prático ou mais teórico da instituição se adaptar a essas circunstâncias. Agora, eu percebo o projeto como um pouco tentar matar uma lacuna que eles trazem que é a de chegar ao fim de uma licenciatura e nunca terem feito um trabalho académico. Isso era outra coisa que a instituição deveria garantir, que pelo menos em algumas disciplinas eles fossem obrigados a fazer algum trabalho de investigação académica. E, portanto, quando chegassem agora ao fim, o problema estava resolvido. Como isso não acontece, esse é o momento em que a instituição tenta testar essa capacidade que eles têm ou não têm.

Acredita que uma disciplina de metodologia ajudaria nisso?

Não, na atual estrutura do curso, exatamente nas disciplinas de gramática, acho que isso pode ser um dos módulos destas disciplinas.

Há orientação por parte da instituição de como o júri deve ser feito?

Sim, de forma geral. Nos dizem como deve ser a constituição do júri, os componentes que deve ter, quais os procedimentos, de ouvir o aluno, de ele poder responder as perguntas. Sim, genericamente isso esta posto.

Há casos em que os alunos não tem um trabalho suficientemente bom para ser aprovado?

Isso não acontece. Porque essa é uma obrigação do orientador, deixar ir o trabalho quando reconhece que tem o mínimo de qualidade. Ou seja, nunca deixarei o aluno ir a uma defesa se o trabalho não tiver o mínimo de consistência, obrigando sempre a reformular, alterar algumas coisas. Não quer dizer que o trabalho não vá com baixa qualidade, mas há sempre um mínimo que se deve exigir. Pelo menos de minha parte eu faço sempre essa triagem. Nos projetos de graduação não são pedidas melhorias.

Assinalamos as falhas e claramente. Em trabalhos posteriores o aluno deve evitar cometer estas falhas, mas não lhes exigimos uma correção. Ou seja, tentamos perceber se o aluno realmente compreendeu onde falhou e não vá com a ideia de que esta bem assim, mas não exigir a correção. Antigamente havia o procedimento, quando o projeto ia para a biblioteca, mas atualmente não. Não há um registro oficial deles. Isso sim, pois lá está, se eles pudessem ser consultados, obviamente teria que haver correções para evitar que depois que alguém os consultasse cometer as falhas que estruturalmente são muito danificadoras.

Há um aspecto importante que eu acho que tem que ser dimensionado, que é um risco que nós orientadores e arguentes cada vez mais temos, que é o risco do plagio. Ou seja, da maneira que isto esta preparado e que os alunos muitas vezes já me chegam com os trabalhos praticamente feitos, quando por exemplo os alunos falam comigo e depois desaparecem, reaparecem nos últimos dias a dizer, professor, esta aqui o trabalho. Confesso que há alguns casos que eu não sei se foram eles que fizeram. Não sei mesmo e nem tenho meios de o saber. O trabalho tem um grau de dificuldade tão baixo que não dá sequer a perceber se ele realmente escreveu aquilo ou se foi alguém que escreveu por ele. Em alguns casos, porque eu conheço bem os alunos, fico com a real sensação de que não foram eles que escreveram aquilo. Não tenho prova nenhuma. No plagio, podes ainda ir ver, mas mesmo assim ainda é muito difícil. Muitas vezes é colagem de coisas. Mas como copiam alguma paragrafo daqui, alteram algumas palavras, e aquilo já não é plagio, tem uma outra configuração. Mas o que me preocupa ainda mais e não a maneira de controlar isso a não ser o tal acompanhamento continuado, que depois não se consegue fazer porque os alunos fogem-nos, é que alguém fez aquilo por eles. Eu tenho essa sensação. Obvio que isso vai ficar registrado, mas sem um nome associado, porque na verdade eu não tenho provas disso. Tenho várias vezes, infelizmente, a sensação de que o trabalho não foi integralmente feito pelos alunos. A gente sabe como os alunos escrevem, eu que sou seu professor em quatro ou cinco cadeiras, sei exatamente como escrevem. De repente aparece-me um trabalho em que o estilo de escrita não é o deles…

DO1PUCRS

8 de janeiro de 2019 – Porto Alegre/RS

Qual a área de conhecimento que mais interessa aos alunos?

Eu acho que a análise de conteúdo, não sei se é uma preferência, mas é o que eles acabam chegando

Tu acreditas que ser algo por ser mais da prática, do dia a dia deles?

Eu acho que se torna mais fácil, talvez, como um atalho para resolver logo o problema. Análise de conteúdo é uma coisa que um monte de gente faz e, ainda que alguns não consigam fazer a análise, eles optam pelo método. Claro que isso eles vão aplicar na

área que se conecta com a do professor orientador. Muitas vezes eles procuram um tema que se encaixe com a especialidade daquele professor que ele gostaria que orientasse e opta pela análise de conteúdo. Esse é o tripe da coisa.

E qual o tipo de pesquisa que pela tua prática eles normalmente aplicam?

Qualitativa. A quantitativa dá muito trabalho, precisa de mais tempo e em geral o trabalho de conclusão é feito em três meses. Então na quantitativa eles vão ter um outro tipo de trabalho, outro tipo de abordagem bem mais extenso.

E não seria por motivos de ter que planejar, analisar dados?

Sim, dá mais trabalho fazer entrevistas, decupar entrevistas, etc. A relação é o tempo que eu tenho para fazer e a dificuldade que eu tenho para fazer.

A escolha se dá junto ao professor orientador ou ele já chega com essa ideia?

Ele chega com alguma ideia, mas muitas vezes o professor orientador tem que interferir Muitas vezes ele não sabe exatamente o que vai fazer.

Quais as metodologias que eles mais usam normalmente?

Ele faz a revisão bibliográfica, vai buscar uma análise de conteúdo, as vezes análise de cobertura jornalística, mas são poucos orientadores que sugerem isso. Eu trabalho bastante com análise de cobertura jornalística, um protocolo metodológico e não uma metodologia, mas quando eles usam dá certo. Utilizam muitas coisas de documentação digital.

Porque os alunos não consideram que realizam a revisão de literatura normalmente ao falar do método nos questionários?

Eu acho que eles não estão acostumados com o termo. Aqui nos utilizamos pouco este termo, falamos em referência bibliográfica ou bibliografia. Me parece que pode ter havido essa falta de entendimento deles, talvez. Mas em geral eu não tenho tido nenhum problema com isso, eles fazem.

O mesmo acontece com o estudo de caso e a análise de conteúdo no Brasil e em Portugal.

Eles acabam não conseguindo fazer, aplicar de fato. Então eu acho que eles têm dificuldade de entender o que é de fato analisar o conteúdo.

Por qual motivo?

Acho que é uma série de coisas, não sei qual a razão. Uma série de coisas que influenciam, muitas vezes ele está preocupado pois quer ir embora de uma vez, que fazer um trabalho só para se livrar, passar de uma vez, não tem a mínima intenção de ser pesquisador ou já trabalha, esta no mercado. Ele está com a cabeça voltada para o dia da formatura, quer participar da banca e tirar a nota que for. Então eu acho que essa questão do momento que o cara esta vivendo ali, tem uma influência. Ele está com a cabeça em outro lugar, não quer ser pesquisador e está com uma vida académica já cansada, está há cinco anos aqui dentro e quer ir embora. Tudo isso contribui e não é que ele não seja capaz, mas está pensando em outra coisa.

Quais as maiores dificuldades que os alunos te falam quanto a questão da revisão de literatura?

No meu caso específico, eu oriento o que eles têm que fazer e eles tem que fazer, pronto. Então eu não enfrento tantos problemas. E eu sou muito prático, no segundo encontro eu já dou datas de entrega, então o prazo, o tempo está ali, já esta combinado. Querem trazer referências físicas, livros, internet, está bem. Tudo é valido. Aqui na universidade as bibliotecárias ajudam os que tem dificuldade, vão lá, sentam com eles mostrando como é melhor fazer. Então eu não tenho tido esse problema de fato, o manejo do tempo é que a gente estabeleceu, pois eu não estabeleci sozinho, nós combinamos. Então neste ponto as coisas vão bem.

Como os alunos chegam em ti para fazer a orientação?

Muitas vezes pela área de trabalho, de conhecimento mesmo. Quando é reportagem, jornalismo literário, jornalismo de profundidade. É temático, eu posso até ter afinidade com o aluno, mas ele não me escolhe como orientador.

Todo aluno que chega em ti é aceito?

pouco de moda, mas para orientar, não vou orientar. Rádio, também não vou orientar. Mas eles já sabem então não pedem.

Como é o processo de orientação?

É presencial. Eu até posso responder alguma coisa por email, peço para que me avisem se não vierem, é bem tranquilo, mas presencial. No começo fazemos encontro uma vez por semana. Depois quando eles começam a trabalhar mesmo eu deixo eles mais livres, não precisa vir aqui para não me dizer nada, fica trabalhando onde está. Também tem um mínimo de encontros que precisamos ter.

Tu tens normalmente o hábito de organizar um sumário com eles?

Sim, a gente faz um sumário e o aluno pode escrever primeiro a última parte se quiser para me entregar. Mas é para ele ter uma noção que aquela história que vai escrever tem início, meio e fim. O sumário já vem no projeto, mas em geral a gente faz alguma alteração para focar mais no objeto de estudo ou até mesmo alterar alguma ordem.

Quais as dificuldades da pesquisa de campo que os alunos trazem?

Nos últimos anos, que eu lembre, eu não tenho tido trabalhos que realizassem entrevistas. Não lembro do último que orientei e que teve isso. Nas análises de conteúdo, eles já vêm normalmente que isso é fácil ou difícil. Mas eles normalmente buscam em arquivos o material, como por exemplo, quer buscar um caso que aconteceu nos anos 70. Mas é algo que eu não tenho me preocupado tanto.

E quanto as dificuldades de produção do texto científico?

Eles sabem que é um texto diferente, mais complexo, mas é um texto como qualquer outro. Eu tento passa isso, escreve o texto que é científico, não é uma matéria. Mas eles têm que ter em mente que o texto científico é escrever e provar. Escreve e encontra o autor que corrobore, que te defenda ali ou que seja contrário. A ideia de ter sempre

autores que vão ancorar aquilo ou derrubar, ele tem que ter. Depois, a questão de normas eu dou uma orientação básica e eles seguem no trabalho todo. O texto científico é um trauma para quem escreve mau. Se o cara já escreve bem, ele vai se dar bem. Então é um drama o texto científico? Sim, no começo é. Mas a gente vai amansando o monstro conforme vai andando a carruagem.

No referencial teórico, eles são abertos a pegar bibliografia que não seja em português?

Eles não reclamam. Se é o resultado ao que tu queres chegar, se é esse o objetivo, precisa fazer assim.

Há uma orientação sobre o número mínimo de páginas para os alunos?

50 páginas, que é a norma da universidade.

Em geral qual a intenção dos alunos com o TCC?

Finalizar o curso.

Tu és favorável ao TCC?

Não sei. Eu não tenho resposta para a questão. Acho que deveria ter uma pergunta: tu queres seguir a vida académica? Se sim, tem que fazer o trabalho de conclusão. Se não quer vai fazer outro projeto qualquer, pois eu acho uma tortura para aqueles que não gostam. Então eu não tenho uma resposta para isso, não sei dizer.

Como é feita a preparação do aluno para a banca?

participo disso. Ele tem que fazer uma apresentação de 10 a 15 minutos, eu sugiro que ele apresente um powerpoint mais para ele não se perder do que para mim ou para banca. Eu digo mais ou menos como acho que poeria ser a organização das ideias. Depois alguns me mandam o powerpoint para eu dar uma olhada e outros não.

Eles assistem bancas antes?

Eu sugiro que assistam, mas no final eu não pergunto se ele assistiu ou não. Eles têm medo da banca porque é uma provação para qualquer pessoa, porque tu vais apresentar um trabalho que fez para dois caras que tu não tens a mínima ideia do que vão te dizer. Então é difícil. O que eu tento falar para eles é que embora os caras tenham lido o trabalho, quem mais sabe daquele tema são eles. Mas é algo relativo, porque alguns acham que é legal isso e outros que é pior ainda eu ter falado. A dificuldade é a mesma que eu tive na hora da banca. A gente não sabe o que esta passando na cabeça do avaliador, é uma provação.

Há orientação para os professores de como é para ser o procedimento da banca?

No início do semestre a gente sempre recebe um email com as orientações. Eu gosto de deixar um determinado tempo para os professores falarem, mas eu também já conheço os professores e sei que alguns falam mais e outros menos. Então há uma certa combinação da gente em relação ao tempo.

Eu observei no Brasil que há solicitações de melhorias nos trabalhos para os alunos. Isso é norma e quem controla se o aluno realizou as melhorias?

A professora coordenadora dos TCCs é quem faz o controle. Porque com nota acima de 9, os trabalhos vão ficar em arquivo que é entregue junto a secretaria para que os outros alunos possam pesquisar. Mas muitas vezes, o trabalho fica com nota 9 condicionado a determinadas melhorias, então o cara topa na banca de fazer as alterações. Ele tem 48 horas para entregar este CD para a professora com tudo ajustado. Isso é uma prática comum, embora muitos não queiram. Muitos dizem que não querem fazer.

DO2PUCRS

9 de janeiro de 2019 - Porto Alegre/RS

Qual a área de conhecimento que mais interessa aos alunos, baseado nas seguintes opções apresentadas também aos alunos?

As áreas de Jornalismo especializado, multimídia e cultural. Na área de jornalismo especializado tem havido muito interesse dos alunos pelo jornalismo esportivo. Eu penso que antes não havia uma disciplina nesta área e desde a última mudança de currículo foi inserida. Essa seria uma das razões. Alguns professores acreditam que essa não é uma parte mais nobre no jornalismo, que é entretenimento, não merece essa atenção para pesquisa. Mas eu faço a seguinte reflexão: olhe para o mercado de trabalho. Como vai querer que o aluno não tenha interesse, se das áreas do jornalismo, apesar de também ter sofrido cortes, é uma das únicas promissoras. Então não tem como eles não se interessarem. Há muitas alunas interessadas na questão da mulher. E dentro do jornalismo especializado, se funde muito com a cultural, as questões de gênero: da mulher, LGBT, raça tem tido grande interesse. Bem como nas questões de multimídia, parte digital, novas tecnologias. As questões de teorias e história eles realmente não se interessam. Assessoria de imprensa, que já teve interesse uma época, há uns três ou quatro anos, quando se mostrava como um possível mercado, agora não se desenha mais da mesma forma.

Normalmente o que os leva o aluno a escolher a temática do seu TCC?

Principalmente a identificação. A área que gostaria de trabalhar também, mas a identificação é o mais importante. Até porque eles, em geral, não têm muita experiência de trabalho, apenas alguns já estão trabalhando.

Qual o tipo de pesquisa que mais realizam (qualitativa ou quantitativa) e porquê?

A qualitativa é que mais utilizam. Eles têm dificuldade com a quantitativa e nós professores também temos, nós também não incentivamos muito. Além disso, as questões que eles escolhem não envolvem tanto as questões quantitativas, são mais qualitativas, como comportamento por exemplo.

Quais as metodologias que utilizam e como chegam a elas normalmente?

Eles normalmente já escolhem alguns métodos enquanto realizam o projeto, mas depois acabam resolvendo com o orientador que diz sim ou não e vai auxiliando na metodologia de pesquisa. Na disciplina nós não interferimos muito porque com a orientação pode haver uma alteração. Já teve por exemplo, alguns que queriam trabalhar análise do discurso, mas aqui na instituição há uma resistência muito grande dos professores. E o aluno não conseguiu professor que quisesse orientar, porque realmente não queriam trabalhar com análise do discurso. Eu sei que é difícil e não recomendo para eles, como a experiência me mostrou. Nós não insistimos com os alunos sobre a questão do método na disciplina de pesquisa e encorajamos os professores a buscar novos métodos de pesquisa, como a etnografia. Então a gente aponta, sugere, mas deixa que o orientador defina com o aluno, pois ele precisa participar.

Eles não reconhecem normalmente a técnica de revisão de literatura. O que eles fazem muito são entrevistas, considerando a entrevista face a face, e questionários, com encaminhamentos de perguntas para os inqueridos por email. Eles têm mais familiaridade cm o método de entrevista. O grupo focal é mais raro, assim como a análise do discurso. A observação eles fazem, mas também não conseguem entender muito bem como inserir isso no trabalho – o olhar, conversar um determinado local.

Na revisão da literatura, quais os materiais mais utilizados? Como é a orientação neste sentido (aluno pede ajuda com autores e conteúdo ou traz material inicial)?

Muitos artigos, livros, há pouco uso de revistas científicas. A maior parte digital, somente livros impressos mesmo.

A partir de sua experiência, quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar a revisão da literatura?

Eu acho que o principal é a falta de compreensão dos autores. Quando é uma obra que o professor já trabalhou com eles em alguma disciplina, tudo bem. Mas se é algo novo que estão lendo em função da monografia, eu observo que eles têm dificuldade de entender. Às vezes eu mesma tenho que ajudá-los a compreender o que o autor quer dizer. É uma questão cognitiva mesmo. E depois eles querem aplicar o que fazem com as leituras no Facebook, onde tu dás uma olhada por cima e entendeu, não lê a frase até o fim. Hoje se pararmos para pensar, as pessoas não leem as mensagens até o fim e já saem respondendo. E eles pensam que acontece a mesma com o livro, mas não vai dar certo. E daí tem o fator tempo também, pois percebem que vai demorar mais para compreender, ficam irritados. Eu costume dizer que eles precisam dedicar tempo para a monografia. Eu digo para eles que "se a monografia não interferir na tua vida, ela não existe". Ela vai esculhembar com a tua vida com certeza, pois exige tempo e atenção. Ela exige imersão e que se dedique tempo a ela.

Também relaciona a organização do tempo para a realização de leituras relaciona a falta de prática no uso de bibliotecas físicas e uso de bibliotecas digitais, desconhecimento dos autores que podem ser utilizados, restrição de autores que trabalham com a temática proposta.

Como os alunos escolhem o professor orientador?

O aluno mostra o interesse em escolher o seu orientador. Se ele não conhece ou não sabe, a coordenação orienta e diz qual seria o melhor

Toda a orientação é aceita ou é feita uma seleção a partir de determinados critérios?

Eu procuro orientar na minha área temática, mas as vezes abraço histórias que não são da minha especialidade, atuando muito com os alunos-problema, que nenhum outro professor quer orientar, em que alguém tem que fazer o trabalho. Mas eu procuro me restringir a minha área.

Como é o processo de orientação, presencial e online? Normalmente há um número mínimo de encontros e como eles são determinados?

É uma vez por semana, presencial. Não estabelecemos um número mínimo de encontros, mas tem a mesma regra das disciplinas, 75% de presenças, três ou quatro faltas por semestre. Mas eu sou muito flexível para marcar um outro horário, porque as vezes há alguma situação que impede o aluno ou eu de estar aqui no horário que marcamos.

Como orientador, tem normalmente o hábito de elaborar um sumário que servirá de guia para o aluno, procura manter o que estava previsto no projeto ou deixa que ele seja definido ao longo da produção do TCC? Considera importante a elaboração de um sumário inicial ou acredita que a questão não interfere na produção do aluno?

Sim, para mim é um eixo, fundamental. Nos primeiros encontros eu retomo a introdução, que é feita no projeto. Como a introdução repassa tudo que terá na monografia, é como estabelecer um pacto contigo mesmo sobre o que vai fazer. É claro que no final, terá que olhar tudo de novo. Quando chega no final, eu digo para ele voltar na introdução, para olhar o que se manteve ou mudou. Pegar os problemas de pesquisa, colocar no primeiro parágrafo da conclusão porque está dizendo qual a tua meta. Para ver o que fizestes. Então eu faço a introdução e o sumário que são os eixos do trabalho. Se refaz o planejamento para ter uma visão de para onde nós vamos. Eu até peço para o aluno fazer antes um sumário, mas daí eu discuto com ele os pontos.

Quanto a realização da pesquisa de campo, quais as facilidades e dificuldades do aluno.

A primeira dificuldade é de perceberem o que eles realmente precisam fazer. Qual a pauta da pesquisa, como eles vão fazer, com quem, onde buscar. Na verdade, é como eles vão buscar respostas para aquelas questões que se colocam, como fazer isso. Precisa de muita conversa. O que eu faço muito é dar para ele outras monografias, para ver como o outro aluno fez e isso ajuda, para não gastar tanto tempo, onde nem sempre ele entende, e não ficar muito dependente. Assim ele consegue ver como aquela questão foi resolvida e visualizar o que ele precisa fazer. Quanto ao tempo, muitos até trabalham, mas quando chegam na monografia acabam reduzindo ou saindo do emprego

para se dedicar, no caso dos mais conscientes. Os que não fazem isso muitas vezes acabam fazendo em dois semestres para manter o emprego ou estágio.

Quanto a produção do texto científico, quais as facilidades e dificuldades do aluno.

Eu diria que não é tanto o texto científico que é difícil, mas o texto em geral. Aqueles que tem texto bom e já escrevem muito bem, basta deixar ele mais formal e se torna fácil. Ao longo da orientação eu vou dizendo para ela para tirar as informalidades, deixar o texto mais formal. Mas o problema é quando o aluno não é capaz de fazer um texto. Eu sempre digo para o aluno que se ele escreve bem, já é meio caminho andado. Sem entender os autores e não escrevendo bem, é muito difícil. Quanto aos textos em inglês, eles aceitam a leitura, mais em inglês do que em espanhol.

Há uma orientação ao aluno sobre o número mínimo de páginas que o trabalho deve conter?

O trabalho deve ter 50 páginas.

O que os alunos querem com o TCC?

Não são muitos que querem dar continuidade ao TCC com Mestrado/Doutoramento, as vezes querem, mas não tem condições e precisam trabalhar, por isso sabem que não vão fazer. Mas o que tem acontecido na monografia é que muitos querem fazer apenas para se livrar e depois se apaixonam pelo tema. Alguns nós pensamos que não vão fazer muito bem, mas no final faz um belo trabalho, quer se superar, ele gosta. Alguns são medianos, até medíocres, mas chegam no final do curso e fazem algo realmente bom, acorda para o jornalismo. Mas tem os que vão apenas se formar, não tem veia de pesquisador.

Você é favorável ao Projeto/Trabalho final? Por que e quais seriam suas sugestões?

Sou favorável, posso dizer com muita tranquilidade. Na minha graduação não tinha trabalho de conclusão e quando eu fui para o mestrado, não sabia fazer pesquisa, eu sofri muito. Eu acho que o TCC ajuda. Em primeiro lugar é o único trabalho de praticamente dois semestres. Então ele é um exercício diferente principalmente para o jornalismo. Por exemplo, no curso de RP os alunos trabalham com planejamento e jornalismo não sabe trabalhar com planejamento. Então +e um exercício justamente de administração do teu tempo, de administração intelectual, um exercício que é muito bom para a vida dos alunos. Embora seja uma obrigação, uma exigência com todas as cobranças. Trabalhar uma ideia e desenvolver ela em 50 páginas no mínimo, isso não tem no restante da graduação. No máximo que eles fazem é fazer um documentário. Esse é um trabalho de folego, por etapas, que tem de trabalhar o tempo e administrar, não é algo que eu vou lá e resolvo. Acho um exercício importante para a vida do jovem, para seu futuro, pensar em ações futuras, em trabalhos que ele tenha que fazer projetos. Eu penso que no jornalismo nós precisávamos ter mais esta coisa de projeto, planejamento e não só a pauta, o agora. O TCC é uma grande reportagem, com mais profundidade e metodologia. A gente não faz a grande reportagem no curso, então

precisa fazer a pesquisa. Acho que é um ótimo exercício. Talvez não precisasse ser tão teórico, mas eu acho que sim.

Como é feita a preparação do aluno para as provas finais/banca? Qual você considera ser a principal preocupação dos alunos? Você é favorável a banca?

Sim, pois é a primeira vez em todo o curso que ele tem três professores que estão exclusivamente para olhar o seu trabalho. Eu sempre faço uma orientação para preparar para a banca. Eu vejo que a banca é muito boa para o aluno. Assim como é bom para nós professores, pois a gente se encontra para discutir temas que não consegue normalmente discutir e também consegue ver como o outro pensa.

Há uma orientação da coordenação sobre os procedimentos a serem adotados na banca?

São, tem algumas coisas que estão nas diretrizes. Nós queremos detalhar mais, burocratizando ainda mais.

É norma a solicitação de melhorias do TCC aos alunos na banca? Se sim, como é feito o controle das alterações solicitadas? É obrigatória ou facultativa?

É tarefa do orientador, pois ele é que está acompanhando o trabalho dele. A banca sempre pede melhorias – 'visando o acervo' – para a consulta não ficar com problemas.

O aluno deve fazer as correções, entregar ao orientador e aí será disponibilizado. Isso fica na pasta das orientações, (muitos) não fazem e não entregam.

DO1UFRGS

15 de Janeiro de 2019 – Porto Alegre/RS

Qual a área de conhecimento que mais interessa aos alunos, baseado nas seguintes opções apresentadas também aos alunos?

Teoria da comunicação e do jornalismo todos usam em algum momento. Todas as áreas são tema de pesquisa para os alunos na universidade.

Normalmente o que os leva o aluno a escolher a temática do seu TCC?

Eu acho que é o que ele mais se identifica. Ir de encontro ao tema de um professor acontece somente em casos muito específicos. Não necessariamente onde eles trabalham ou a facilidade. Eu acho que é uma tendência de seguir, independente da disciplina ou TCC, o que eles gostam. Eu digo a eles na sala de aula que esse é um espaço para eles experimentarem, para descobrir algo que não conhecem e podem vir a gostar. Há espaço nas disciplinas para desenvolverem o que gostam, então a escolha do tema é mais pela característica do aluno mesmo. E eu também acho que na pesquisa, onde ele vai ficar quase um ano fazendo Metodologia e TCC que é bom trabalhar com algo que se identifica para ser mais prazeroso.

Qual o tipo de pesquisa que mais realizam (qualitativa ou quantitativa) e porquê?

Eu não participei de nenhum trabalho quantitativo até agora. Em alguns trabalhos que eu orientei, foram sempre qualitativos, mas tem alguma parte quantitativa antes. Eu não sei exatamente o porquê, talvez seja pela própria tendência dos professores da universidade e pelo tempo.

Quais as metodologias que utilizam e como chegam a elas normalmente?

Todos fazem revisão de literatura. Muitos trabalham com análise do discurso. Alguns fazem entrevista, mas aqui na universidade tem uma questão muito forte do comitê de ética, então dependendo as vezes eles abandonam por ter que ter muito cuidado. Eu já trabalhei uma vez com grupo focal e tem um grupo da pós-graduação que trabalha muito com isso. Estive em uma banca de aluno com aplicação de análise de conteúdo. Teoria da recepção também há um grupo de professores que trabalha. Não vi nenhuma pessoa trabalhar com observação participante e questionário no pouco tempo que estou na universidade.

Na revisão da literatura, quais os materiais mais utilizados? Como é a orientação neste sentido (aluno pede ajuda com autores e conteúdos ou traz material inicial)?
É bem variado. Livros certamente, mas muitos artigos de revistas científicas que estão na internet. Sites, revistas como objetos de estudo ou para uso de dado referencial. Mas eu acho que eles usam bastante coisa online.

A partir de sua experiência, quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar a revisão da literatura?

Eu acho que disparadamente entre as dificuldades está a organização do tempo. Claro que isso tem como base minha experiência onde eu já tive alunos que não tiveram essa dificuldade, mas outros que tiveram muita. Acho também que a ansiedade é um problema, uma coisa psicológica mesmo. Não só a questão de organização do tempo, mas ficam muito nervosos achando que não vão conseguir terminar. Porque eu não acho que exista falta de prática da biblioteca e em pesquisa, porque eles usam muito aqui. A dificuldade de autores só acontece se o tema é muito específico.

Como os alunos escolhem o professor orientador?

Mais pela área. A proximidade influencia também, porque isso é uma coisa que acaba acontecendo meio que naturalmente. Porque quando tu gostas mais de uma área tu acaba te aproximando mais daquele professor.

Toda a orientação é aceita ou é feita uma seleção a partir de determinados critérios?

Não há um limite de orientações por professor na universidade. Eu tenho um limite, não oriento mais que três, que é pouco, mas para mim é muito. Depende das atividades que realiza e o que elas demandam do seu tempo. Mas há professores que orientam oito ou dez. Mas o professor tem total liberdade de escolher se orienta ou não o aluno. Eu já disse não várias vezes por diferentes motivos. Por não ter nada a ver com o tema, não seria uma boa orientadora, e a maioria porque eu já tinha muitas outras orientações. O mesmo acontece nas bancas, o professor pode fazer quantas quiser, mas é claro que tem que haver bom senso. Se o professor pegar um monte também não vai conseguir ler os trabalhos.

Como é o processo de orientação, presencial e online? Normalmente há um número mínimo de encontros e como eles são determinados?

Aqui não há nenhuma determinação, número específico de encontros, é totalmente livre. Normalmente eu faço várias orientações presenciais, mas nos comunicamos muito por email ou WhatsApp também. Eu normalmente marco os encontros e entre os encontros nós nos falamos. Se o aluno tem qualquer dúvida, eu deixo livre para me perguntarem a qualquer momento. Eu normalmente faço assim, nós combinamos para o aluno me entregar alguma coisa, eu peço para primeiro me mandar e dois ou três dias, depois de eu conseguir ler, eu marco uma reunião presencial. No final a comunicação já é mais por envio de arquivo.

Como orientador, tem normalmente o hábito de elaborar um sumário que servirá de guia para o aluno, procura manter o que estava previsto no projeto ou deixa que ele seja definido ao longo da produção do TCC? Considera importante a elaboração de um sumário inicial ou acredita que a questão não interfere na produção do aluno?

É muito boa a disciplina de metodologia. Os alunos chegam muito bem orientados e normalmente está muito bem estruturado. Muitas vezes o sumário segue exatamente como está, mas tem algumas modificações. Eu tenho o costume de fazer um sumário no início, mesmo que ele possa mudar depois. Eu vejo com a aluno a proposta que ele tem no projeto, as vezes sugiro alguma modificação, mas já tento determinar e a gente já estabelece o que será feito, o que as vezes pode mudar. Por exemplo, metodologia e análise a gente fica em dúvida se vai ser num capítulo só, depende do que render cada uma das coisas.

Quanto a realização da pesquisa de campo, quais as facilidades e dificuldades do aluno que podem ser observadas no que se refere:

O mais difícil é o tempo certamente, em função da organização e porque é pouco tempo mesmo. Os alunos são muito autônomos, não senti dificuldades com entrevistas ou grupo focal, eles fazem com facilidade. Eventualmente alguma dificuldade com acesso. Mas eu já tive uma aluna que fez um trabalho sobre violência contra a mulher com grupo focal em um local que não é tão fácil de entrar e ela conseguiu acesso. E teve o caso da aluna que fez sobre jornalistas de guerra e uma delas morava em Nova York, ela fez por whatsapp. Mas eu acho que o tempo é o principal.

Quanto a produção do texto científico, quais as facilidades e dificuldades do aluno que podem ser observadas no que se refere:

Normalmente eles não têm dificuldade, apenas alguns, uma minoria. Eles trabalham muito isso durante o curso nas disciplinas teóricas. Também acho que é a minoria que tem dificuldade com outros idiomas.

Há uma orientação ao aluno sobre o número mínimo de páginas que o trabalho deve conter?

Eu tento fazer com que eles não se preocupem com isso Eu vejo que isso é uma preocupação, pois quando eles vão fazer um capítulo, eles me perguntam quantas páginas deve ter. Eu não digo, mas como eu vejo que as vezes tem uma questão de ansiedade, dou uma média de 15 a 20 páginas cada um. Como são 90 pela resolução, se for calcular vai dar mais ou menos isso. Mas nunca tive problema com alunos que escrevia menos, normalmente é demais.

Em geral, os alunos querem apenas entregar o TCC ou pretendem continuar?

Eu não tive nenhuma experiência de aluno que quisesse apenas se formar. Muitos querem fazer mestrado depois e falam sobre isso. Necessariamente não irão fazer, claro. A maioria quer fazer bem. E aqui como os professores do PPG são muito presentes na graduação, são próximos, já é uma lógica para eles ir para o mestrado.

Você é favorável ao Projeto/Trabalho final? Por que e quais seriam suas sugestões?

Eu sou. Eu sempre defendi que fosse um TCC na outra universidade também, para ter uma experiência bem acadêmica, de pesquisa. Aqui eu acho que eles fazem mais pesquisa durante o curso, mais artigos, já é uma cultura da pesquisa. Talvez até pudesse ser diferente. Mas eu acho que tem que ter uma pesquisa cientifica no final, eu acho que é importante. Faz o aluno pensar, ajuda o aluno na prática inclusive, pensar teoricamente, desenvolver uma pesquisa acadêmica.

Como é feita a preparação do aluno para as provas finais/banca? Qual você considera ser a principal preocupação dos alunos? Você é favorável a banca?

Sou totalmente favorável a banca. Depois que o TCC está pronto, normalmente eu faço uma ou duas conversas só sobre a banca, como ele deve se portar, desde a necessidade de ter algo para anotar as perguntas, ouvir com respeito, tentar responder tudo que perguntarem, dizer se não tiver como responder. Junto nós falamos da apresentação, como deve ser. Eles normalmente me mandam a apresentação. Muitas vezes pela ansiedade da banca, eles já vão perguntando antes e eu falo bastante sobre isso.

Há uma orientação da coordenação sobre os procedimentos a serem adotados na banca?

O professor precisa olhar a resolução e a secretaria manda por email as orientações práticas para o dia das bancas, quando confirma as salas e datas de onde ocorrerão.

É norma a solicitação de melhorias do TCC aos alunos na banca? Se sim, como é feito o controle das alterações solicitadas? É obrigatória ou facultativa?

O orientador define com o aluno após a banca o que deve ser alterado e o aluno precisa fazer o que lhe for solicitado, não pode se negar. Teoricamente o orientador revisa as alterações antes da entrega do TCC final para secretaria, mas é mais uma questão de conversa e bom senso de cada pessoa sobre o que vai mudar.

DO2UFRGS

9 de janeiro de 2019 – Porto Alegre/RS

Qual a área de conhecimento que mais interessa aos alunos, baseado nas seguintes opções apresentadas também aos alunos?

História da Comunicação, História dos Media/Jornalismo, Processos/Produtos/Práticas no Jornalismo, Jornalismo Multimédia/Digital, Jornalismo Especializado e Rádio

Normalmente o que os leva o aluno a escolher a temática do seu TCC?

Normalmente na área em que se identifica na comunicação.

Qual o tipo de pesquisa que mais realizam (qualitativa ou quantitativa) e por quê?

Qualitativa.

Como ocorre a opção pela metodologia a ser utilizada: normalmente pedem auxílio ao orientador?

Normalmente pedem auxílio e demonstram dificuldade nesse aspecto.

Quais as metodologias que utilizam e como chegam a elas normalmente?

A revisão de literatura, observação, entrevistas e método histórico.

Na revisão da literatura, quais os materiais mais utilizados? Como é a orientação neste sentido (aluno pede ajuda com autores e conteúdos ou traz material inicial)?

Alunos pedem ajuda e propõem autores. Em consenso, tomamos as decisões sobre quais usar ou descartar. Normalmente usam revistas/livros impressos e e-books.

A partir de sua experiência, quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos ao realizar a revisão da literatura?

A dificuldade verificada é de pouca monta e passageira. Em 20 ou 30 dias, com a produção da *Introdução*, já entram no ritmo adequado. O que acontece normalmente é que há desconhecimento dos autores que podem ser utilizados, restrição de autores que trabalham com a temática proposta, falta de familiaridade com os procedimentos científicos e académicos, e dificuldade na compreensão do texto científico.

Como os alunos escolhem o professor orientador?

A escolha é feita por sua especialização na temática/área e proximidade entre aluno/professor

Toda a orientação é aceita ou é feita uma seleção a partir de determinados critérios?

Em geral, os orientandos já combinaram comigo bem antes do semestre específico de realização da monografia.

Como é o processo de orientação, presencial e online? Normalmente há um número mínimo de encontros e como eles são determinados?

Encontros, no mínimo, semanais com uma hora de duração. Envio do material produzido na semana até a véspera da reunião. Repasse do material já corrigido por mim via e-mail. Dúvidas tiradas via WhatsApp ou Messenger.

Como orientador, tem normalmente o hábito de elaborar um sumário que servirá de guia para o aluno, procura manter o que estava previsto no projeto ou deixa que ele seja definido ao longo da produção do TCC? Considera importante a elaboração de um sumário inicial ou acredita que a questão não interfere na produção do aluno?

Em geral, acompanho a produção dos projetos. Esses se transformam na base da *Introdução*. Nessa, já consta uma descrição dos capítulos, podendo sofrer alterações ao longo do processo. Cada orientando define um cronograma próprio a ser aprovado por mim.

Quanto a realização da pesquisa de campo, quais as facilidades e dificuldades do aluno que podem ser observadas no que se refere:

Não vejo dificuldades relevantes na produção do inquérito, realização de entrevistas, acesso ao local da pesquisa e acesso aos dados. Quanto ao tempo para realização, depende de aluno para aluno. Conforme o caso, início a orientação informalmente no semestre anterior ao da matrícula no TCC. Assim, por exemplo, o orientando pode realizar as leituras necessárias de um semestre para o outro.

Quanto à produção do texto científico, quais as facilidades e dificuldades do aluno que podem ser observadas no que se refere a compreensão e definição de conceitos teóricos, descrição das metodologias utilizadas na pesquisa de campo, análise da pesquisa de campo a partir do referencial teórico utilizado e domínio do idioma na produção do texto?

A dificuldade é baixa ou mediana. Observo que muitos dos meus orientandos são ex-bolsistas de Iniciação Científica. Quanto ao domínio do idioma, a dificuldade é baixa ou mediana, mas, por vezes, aparece no nível de construção de ideiais e no de uso de acentuação, ortografia, pontuação, regência...

Há uma orientação ao aluno sobre o número mínimo de páginas que o trabalho deve conter?

Depende da necessidade em si da pesquisa. Em geral, varia de 80 a 120 folhas.

Em geral, os alunos querem apenas se formar ou continuar a pesquisa?

Querem compreender melhor o objeto de estudo e dar continuidade ao TCC com Mestrado/Doutoramento

Você é favorável ao Projeto/Trabalho final? Porque e quais seriam suas sugestões?

Sou favorável.

Como é feita a preparação do aluno para as provas finais/banca? Qual você considera ser a principal preocupação dos alunos? Você é favorável a banca?

Sou totalmente favorável. Fazemos reuniões de orientação com análise do material produzido para a banca (apresentação, gravações etc.).

Há uma orientação da coordenação sobre os procedimentos a serem adotados na banca?

Sim. E as considero bem claras e definidas.

É norma a solicitação de melhorias do TCC aos alunos na banca? Se sim, como é feito o controle das alterações solicitadas? É obrigatória ou facultativa?

É normal que a banca aponte pequenos problemas. Faço, se necessário, uma relação após a banca e solicito as correções finais. Depois, reviso se essas foram feitas.

APÊNDICE VII – Entrevista Professora Sandra Tuna
Coordenadora do Curso de Ciências da Comunicação UFP
11 de fevereiro de 2019 – Porto/PT

O que é o Projeto?

Assim que assinamos a Declaração de Bolonha, junto com outros países europeus, e tendo em conta que o curso tem 3 anos agora, alteramos a dimensão deste trabalho. Já não fazia sentido ser um trabalho que, por um lado, implicasse que o aluno no último semestre não estivesse envolvido em unidades curriculares, pois ficava assim dois anos e meio só e não podia ser. E por outro lado, estando o aluno a ter aulas, não pode fazer um trabalho com aquelas dimensões e aquela profundidade. Então passou-se para um projeto de graduação. Portanto isto não é um trabalho monográfico, é apenas um projeto que os alunos têm que apresentar com características de um trabalho científico naturalmente, mas com uma dimensão mais diminuta para que possam conciliar com as unidades curriculares que tem. Porque eles têm na mesma que fazer o normal dos créditos, 30 créditos. Ou seja, tem disciplinas a decorrer e para conciliar não poderia ser de outra forma.

*Professora explica que a **escolha do tema do projeto não influencia na formação dos alunos**, pois o curso é de Ciências da Comunicação.*

Sobre a listagem dos temas dos Projetos

Eu não tenho uma listagem de todos os projetos. O professor XXXXXXXXXXX, por exemplo, dá uma informação relativamente aos alunos que vão apresentar, mas não ao tema. Eu só vou ter dos alunos que eu orientei ou dos professores que mencionaram o tem do projeto, porque nem sempre o fazem. Avisam que vai ter a defesa, que é naquela área, mas não dizem qual é o tema do projeto. Consigo sobre as pessoas que trabalham comigo nos júris, mas não consigo no geral, porque nem todos os professores me dão essa informação.

A secretaria tem esta lista?

Como lhe digo, é indiferente tanto a área quanto o tema do projeto. Eles têm isso, mas não sei se tem no sistema. Porque nós fazemos uma ata e na ata tem o tema do projeto, não sei se podem dar acesso a isso ou não.

Falamos que seria necessário pedir uma autorização para ter acesso aos temas / atas.

Há uma disciplina de metodologia de pesquisa para dar o suporte ao aluno para este projeto final?

Não temos uma disciplina que se chame metodologia. Na disciplina de Gramática da Comunicação eles têm isso nos conteúdos. Se verificar os conteúdos da disciplina, tem uma componente metodológica para os preparar para o trabalho. Depois, como essa disciplina (Projeto de Graduação) não tem horas letivas, o orientador vai indicar o método de trabalho aos orientandos, porque existe este tempo de orientação ao longo do

semestre. O próprio orientador pode e deve, naturalmente, orientar o aluno em termos metodológicos. Por isso cada aluno tem um orientador individual.

Gramática da Comunicação é no primeiro ano.

Como é desenvolvida a disciplina de Gramática?

A preparação é geral. A ideia é ensiná-los a escrever de forma académica e científica. Não é especificamente vocacionada para o Projeto de Graduação. Mas o Projeto de Graduação segue as normas de um artigo científico. Eles ficam preparados, por exemplo, para formas de referenciação, bibliografia, estruturas, escrever uma abstract, coisas do género. Agora, quando a unidade curricular Projeto de Graduação é atribuída a um orientador, cabe ao orientador depois ter algumas sessões com seus orientandos para relembrar as formas como deverão apresentar o seu trabalho.

Quando se dá a realização do Projeto de Graduação? Os alunos chegam a entrar em contato com os orientadores antes do último semestre, quando desenvolvem o projeto?

Isso depende um pouquinho do perfil de cada aluno.... Há alunos que começam muito cedo a preparar o seu caminho e outros que não, depende muito do perfil de cada aluno. No primeiro semestre o coordenador tem uma sessão com os alunos do terceiro ano, relativamente a prazos, normas e para explicar que é altura de contatar seus orientadores. Neste momento (11 de fevereiro de 2019), eu posso lhe dizer que tenho uma lista de 16 ou 17 alunos que já escolheram orientador, sabem o que querem fazer e vão começar agora. Nesta sessão, normalmente é feita em dezembro que é para eles pensarem quem é que pretendem como seu orientador, pois já conhecem os professores, para escolherem seus temas, se irão fazer na área do jornalismo, marketing, publicidade, assessoria, já que tem este leque a sua disposição. O que é recomendável é que sejam os alunos a contactar os docentes … Eu já tenho seis ou sete orientados que começaram desde dezembro, ou seja, cada um já sabe mais ou menos em que área que quer fazer e contactaram a mim, por exemplo, assim como aos outros colegas. Agora há alunos que efetivamente protelam e deixam para mais tarde, normalmente quando começa o segundo semestre, começam a procurar seus orientadores. Mas isso como em tudo, depende um pouco do perfil dos alunos. A nossa estrutura é a seguinte: o coordenador vai falar com eles em dezembro no sentido de fazerem sua escolha, dar os prazos embora isto esteja disponível para eles numa área da plataforma (virtual) onde a coordenação coloca toda esta informação para o terceiro ano e manda avisos para estes alunos. Já mandei dois avisos para escolher seus orientadores, seus temas. Agora, eles não são obrigados a fazê-lo no primeiro semestre. Muitos já nesta semana (da reunião com a coordenação) começam a tratar do assunto. Mas efetivamente só são obrigados a fazê-lo a partir da primeira semana do segundo semestre.

Então a opção é sempre do aluno para a orientação?

Em primeiro lugar sim. Quando o aluno não sabe a quem recorrer, recorre ao coordenador. Acontece não tanto com alunos que estão na licenciatura a fazer normalmente, mas com alunos que reingressam, ou seja, fizeram seu curso há uns anos, não acabaram porque faltou o projeto de graduação, reingressam, mas já não tem ideia

com quem devem contatar. Nesse caso é a coordenação que atribui. Não é a opção desejada, é importante que haja empatia (com o orientador), é que nós procuramos. Mas acontece-nos. E acontece com os alunos que deixam para a última hora, depois não sabem com quem contatar e neste caso a atribuição é feita pela coordenação. Ou seja, as orientações têm de ser aprovadas pela coordenação, logicamente que se o colega aceita não colocamos entraves. Mas quando o aluno não faz ideia, o coordenador atribui o orientador de acordo com o tema da dissertação.

O professor precisa ser do curso ou pode ser de outra área da instituição?

Normalmente deve ser do curso, o que não quer dizer que seja um professor de comunicação. Por exemplo, temos muitos alunos a escolher a área da ética que, logicamente, vão canalizar para a área da comunicação, pois o Projeto de Graduação tem que ser feito dentro desta área. Mas o professor não precisa ser específico das Ciências da Comunicação. Nós temos vários professores transversais, professora da ética, do direito que também orientava alguns trabalhos, professora da psicologia da comunicação que orienta esta área, ou seja, há uma liberdade, mas dentro desta área. Os professores não têm que ser específicos em Ciências da Comunicação.

É raro acontecer de professores do mestrado ou doutoramento orientarem, porque os alunos ainda não tiveram contato com estes professores. Não os conhecem e normalmente não os procuram. É muito raro. Tem que ter havido um conhecimento prévio por algum motivo. Logicamente se isso acontecer e o professor for da área do mestrado ou coisa assim, não há problema nenhuma da nossa parte. Mas normalmente não acontece porque normalmente são os alunos que contatam os docentes, normalmente contatam os docentes que já conhecem. No mestrado as vezes se vai buscar um orientador de outras áreas, mas não para orientador principal que precisa ser docente do ciclo de estudos.

Há um mínimo de páginas para o projeto, em qual formato ele é entregue e como eles são entregues?

São entregues num (arquivo) pdf e em papel e tem de 20 a 40 páginas. Exatamente igual ao que era a monografia de antes que era um trabalho mais extenso, de 40 a 60 páginas, mas neste momento está condensado. Normalmente o trabalho é constituído por duas partes fundamentais, uma parte da revisão da bibliografia de sustentação teórica, e uma parte prática em que vão aplicar um estudo de caso. Esta é a estrutura ideal para um Projeto de Graduação. O estudo de caso normalmente é indicado pelo orientador, mas as vezes o aluno também propõe, que já vem com uma ideia de estudo de caso. Por exemplo, há muitos que eu oriento na área da publicidade, que aproveitam o trabalho que fizeram no estágio em publicidade. Aproveitam isso para fazer seu estudo de caso já que conhecem bem. Mas não é obrigatório.

Falamos que é algo que por gostarem da área e estarem envolvidos acabam fazendo normalmente.

Normalmente é uma área que lhes despertou mais interesse e eles vão fazer nessa área, que pode se bem diversificada. Mas a estrutura ideal, independente da área é esta: uma

componente teórica, reflexão sobre um tema, e depois a aplicação deste tema a um caso prático, um estudo mais prático.

Todos os alunos que estão matriculados no Projeto são formandos?

A maioria já está no último semestre, agora há casos em que eles não fazem algumas disciplinas e que apresentam o projeto e depois acabam estas disciplinas. É possível neste momento porque o Projeto de Graduação é apenas uma unidade curricular, ou seja, tem a mesma validade das outras unidades curriculares. Não foi sempre assim, mas neste momento é assim. Agora, obviamente que eles precisam terminar para se formar. A maioria dos alunos que ficam com cadeiras em atraso, normalmente optam por só fazer o projeto mais tarde, porque é um trabalho que envolve algum empenho e que se estiverem a fazer outras disciplinas dificilmente fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Ficam um bocado preocupados e tem os exames. O Projeto de Graduação e o Estágio são as únicas unidades curriculares que não tem exame. Então acabam por aproveitar a época de julho para fazer os exames e protelam o Projeto de Graduação, que devem entregar até 31 de julho, se quiserem defender antes tem que entregar antes, ao menos duas semanas antes. Mas que se pedirem o adiamento, normalmente lhes é concedido um adiamento até 31 de outubro, sem se matricularem conseguem terminar, a maioria dos alunos, termina até 31 de outubro.

Porque a universidade permite esse adiamento?

Quando é pedido uma extensão de prazo que o orientador considera que teve justificação, a universidade concede este prazo para que o aluno possa terminar sua licenciatura e não prender o aluno mais um semestre. Se a universidade não fizer isso, o aluno é obrigado a matricular-se em setembro novamente e só teria o seu diploma no final do semestre. Ou seja, as vezes pelo Projeto de Graduação o aluno estaria aqui, o que não era justo para o aluno também. A Universidade poderia fazê-lo administrativa, mas não o faz eticamente seria impedir o aluno de entrar no mercado de trabalho. O orientador pode dar parecer negativo, considerar que o aluno não fez, porque não quis fazê-lo, mas quando ele vê que o aluno tem 3 ou 4 exames para fazer, que está a trabalhar ao mesmo tempo e sabe que não vai conseguir, dá um parecer positivo e a universidade dá ao aluno um mês, pois agosto não conta pois são ferias, setembro começam as aulas e por isso, em outubro. Para não obrigar o aluno a fazer nova matrícula, porque é mais dispendioso, dá a oportunidade para que o aluno faça até 31 de outubro para poder acabar sua licenciatura.

Falamos sobre formatura. Professora explica que há cerimónia em Portugal, como há no Brasil e que no caso de não terminar, o aluno não participa da cerimónia.

O que que acontece: a nossa cerimónia de entrega de diplomas é normalmente feita no ano letivo a seguir. Por exemplo, os alunos que terminarem agora em 2019 tem a sua entrega de diploma no próximo ano letivo, no ano a seguir. Até para que o aluno posso mandar imprimir seu diploma, terminar alguma disciplina em atraso e poder ingressar na cerimónia.

Quantos alunos se forma por ano?

Não tenho certeza do número exato, mas normalmente 70 a 80% dos alunos inscritos terminam. Alguns anos são melhores. Varia um bocadinho nos anos. Normalmente em média, umas 30 pessoas por ano mais ou menos em Ciências da Comunicação (24m37).

Quanto a metodologia que será utilizada, normalmente os alunos já tem ideia ou é o orientador que ajuda?

Normalmente é o orientador. A maioria é orientada por nós, orientadores, já aconteceu um caso ou dois que os alunos que vinham com uma ideia muito precisa do que queriam fazer. Não são a maioria. A maioria é orientada por nós, precisa fazer um estudo quantitativo ou não. Mas já tem tido casos que os alunos disseram quero fazer um estudo quantitativo, quero fazer um inquérito. Eles têm uma ideia do que existe ao seu dispor, principalmente os que optam por estudos de opinião. Há uma (disciplina) optativa que é estudos de opinião. E quem opta normalmente (pela área) quer fazer inquérito. Porque gosta desta parte. Agora, somos nós que orientamos, mas eles têm a noção de que existem estas possibilidades de fazer um estudo mais qualitativo ou mais quantitativo. Mas é o orientador, porque os alunos estão a terminar uma licenciatura, temos que pensar que neste momento estamos a falar de alunos que tem uma formação de 3 anos. Estão no terceiro ano, portanto ainda não veem como as ferramentas que viam como antes quando tinham 4 anos (de graduação). Principalmente porque os alunos com 4 anos, já vinham com sua especialidade escolhida, ou seja, já tinham muito mais a noção do que desejavam fazer, porque já tinham escolhido Jornalismo, Assessoria ou Publicidade. Neste momento não, acabam por escolher somente na altura que vão fazer o projeto. Portanto ainda não tem uma noção tão segmentada e consolidada do que querem fazer.

Há possibilidade dos alunos da licenciatura participarem de grupos de investigação?

Tem essa possibilidade e normalmente não as utilizam na licenciatura. No mestrado sim e doutoramento também. Na licenciatura é muito raro. O que os alunos fazem normalmente é trabalhar nas oficinas como voluntários, que não é um trabalho de investigação, mas de laboratório. Trabalho de investigação: não há nada que os impeça de fazer, mas nem alunos de licenciatura não é comum. Até porque normalmente não são alunos que tem essas ferramentas de investigação bem consolidadas. Mas normalmente eles também não querem fazer esse trabalho nesta fase. A maioria é muito jovem e ainda estão numa fase diferente do seu ciclo de vida, não pensam ainda tanto nestas questões.

Os projetos são armazenados?

Esse trabalho, eles também entregam em (arquivo) pdf. Neste momento os trabalhos não vão para a biblioteca, os projetos de graduação. E são os orientadores que depois enviam para arquivo. Já não tem o seguimento que tinham quando eram monografias. Portanto não tem que entregar na secretaria e é o orientador que trata da parte de arquivo, de guardar os trabalhos. Arquivo é do orientador, mas eu por exemplo, entrego em um envelope os trabalhos para ficarem guardados e ficam no período que ficaria

outro texto qualquer, cinco anos, como uma prova. Não tem neste momento um tratamento diferente deste.

Como funciona o planejamento dos júris?

É o orientador que organiza. Depois dá conhecimento a coordenação e direção da faculdade, relativamente ao júri que escolheu, ao dia da apresentação da prova e horário. Normalmente é feito em acordo com os alunos e tenta se arranjar um horário que seja simpático para todos. No final, a coordenação faz um relatório de quem já entregou, quem já defendeu, tem sempre esta noção de como está a ocorrer as orientações e as defesas.

Como funcionam as normas dos júris e onde os orientadores tem acesso?

Falamos que no Brasil eram 2 avaliadores, que em Portugal era assim, mas que agora era apenas um.

Antes era o presidente, o vogal que era o orientador e o arguente. Neste momento é só o orientador e o arguente. Isso esta nas normas regulamentares, na normativa académica, portanto esta a disposição. Mas não há normas complexas neste momento. Quando havia um presidente e ainda há cursos que é assim, tinham que ir através do secretariado e era o presidente que escolhia a data. Agora como é o orientador e o arguente, o orientador combina com o arguente a data e depois comunica ao aluno. O orientador marca a sala e a hora, mas isto já esta marcado com a pessoa que organiza administrativamente, que arranja projetor ou que lhe for preciso. Isto é feito desta forma. Não há nada de extraordinário. O aluno tem 10 minutos para apresentar o trabalho e depois, o resto, é arguição, discussão e atribuição da nota. O júri tem o tempo mínimo de 30 minutos e depois é emitida uma ata com a nota do aluno que vai de zero a 20. É uma nota quantitativa. O júri é público. Normalmente ninguém quer assistir. Nas minhas últimas defesas teve a família, amigos, mas depende muito do aluno. A maioria dos alunos não quer, mas as provas são publicas. Qualquer pessoa pode assistir e nós até gostamos que os familiares se envolvam, é simpático.

O orientador pode optar por alguém de fora da universidade para fazer parte do júri?

Ele pode, mas não é comum. Normalmente são professores do curso porque neste momento é mais informal. Portanto são feitos entre colegas que vão arguir os trabalhos uns dos outros, muitas vezes se combinam de fazer cinco júris de cada professor para também agilizar o processo.

Há orientação da coordenação de não levar para júri os trabalhos que podem ser reprovados por algum motivo?

A coordenação não intervém neste processo, a menos que seja consultada. Agora os orientadores sim, há várias vezes que não aceitam os trabalhos. Se ele não tiver qualidade, o orientador não deixa ir para frente. Infelizmente já tem acontecido. Não é comum, pois como normalmente é acompanhado, tem uma certa qualidade, mas já aconteceu de por exemplo o orientador perceber que há um plagio. Então, o trabalho vai para trás. Mas muitas vezes é pela qualidade do trabalho, eu própria já bloqueei a

apresentação de trabalhos. Normalmente não é a coordenação (que faz o bloqueio), mas a coordenação é consultada quando há plagio, assim o orientador vai no fundo para se aconselhar sobre o que tem que fazer neste caso. Normalmente é o orientador que considera que o trabalho está apto ou não.

Qualquer professor do curso pode fazer orientação?

Sim, mesmo que o professor tenha apenas mestrado pode fazer a orientação do Projeto de Graduação.

O aluno pode ser orientado a fazer melhorias no trabalho depois da banca?

Não. Pode acontecer que há uma grade, ou uma bibliografia, o orientador dizer para quando realizar a impressão final para arrumar. Mas no Projeto de Graduação não é comum, apenas nos mestrados e doutoramentos. Até porque neste momento o Projeto de Graduação não +e próprio para ser consultado, então não faz sentido.

Como orientadora, quais os métodos que percebe que são mais escolhidos pelos alunos?

Usam ambos os métodos, quantitativos e qualitativos, mas mais qualitativos. A analise do discurso é por natureza mais qualitativa, em termos de estratégia. Mas há muitos também que optam pela análise quantitativa quando querem perceber o ponto de vista do receptor da mensagem, que tipo de estratégias funciona melhor e assim vão um bocadinho para estas análises. Também fazem análise quantitativa quando querem verificar a quantidade de um determinado tipo de palavras ou estratégias. Mas são mais qualitativas do que quantitativas.

Porque a maioria dos alunos prefere o qualitativo?

Porque os alunos são das humanidades. Há uma predisposição de fazer uma análise qualitativa, porque é a base da estrutura mental normalmente do aluno de humanidades. Eu penso que tem a ver com isso. E normalmente na análise quantitativa, o fato de estar ligada a análise estatística, os alunos resistem a este tipo de análise. Depois de fazerem, eles ultrapassam aquele obstáculo de que é uma coisa complexa. E de fato não é. Mas a predisposição é da reflexão teórica, porque um aluno de humanidades, a bagagem que traz, as disciplinas como filosofia, sociologia. É a minha percepção. Eu sou uma aluna de humanidades atípica porque eu era excelente em matemática e adorava. Eu gosto imenso das partes que tem a ver com estatística e coisas assim. Mas de fato se eu pensar sobre a minha formação, um aluno do 10º ano se não quiser, não lida mais com isso. Ou seja, a predisposição mental que tem não é essa. Eu penso que tem a ver com isso, depois que fazem até gostam, mas nem se lembram que há essa possibilidade.

Qual o tipo de material teórico os alunos normalmente usam?

É muito variável. Se eles puderem buscar a B-On, vão porque é mais prático. Mas usam de tudo, hoje usam muitos digitais sem dúvida, por uma questão de comodismo. Está ali, está em ebook ou digital, 80 ou 90% decide que vai ser isso. Mas nós como orientadores dizemos para consultar isto, fazem. Por exemplo, na área da publicidade precisam recorrer muitas vezes a material impresso, quando tratam anúncios de

imprensa. Então vão procurar os jornais, revistas e não só o online, porque não traz a publicidade como eles querem para imprimir. Mas depende um bocadinho do foco.

Qual a maior dificuldade que eles têm em relação a produção em si?

Pela minha experiência a primeira grande dificuldade é a organização de tempo, porque acabam por facilitar por achar que tem tempo. Este é o grande obstáculo, eles convencerem-se e arranjarem uma metodologia, não uma metodologia do trabalho científico que nós damos dentro do trabalho. Relativamente ao trabalho em si, o que eu noto mais dificuldade não é na procura do referencial teórico porque neste momento é muito disponível e eles a partir de uma palavra-chave conseguem na maioria dos casos até uma boa recolha bibliografia. E depois fazer uma análise teórica, também não é aí que eu noto maior dificuldade. Eu noto maior dificuldade é na aplicação dos conceitos teóricos ao estudo de caso, sem dúvida. Fazerem a ponte: de que forma que aquilo que refletiram teoricamente, o que estão habituados a fazerem em outras disciplinas, se pode aplicar a análise. Essa é a parte que tem mais dificuldade. Claro que muitos alunos têm dificuldade na escrita. Não noto tanto na parte de procura da bibliografia. Acabam por conseguir fazer uma boa recolha para a componente prática. Mas depois, ligar a recolha aos conceitos, é a parte que mais noto dificuldade.

APÊNDICE VIII – Entrevista Professora Ivone Cassol

Coordenadora dos Trabalhos de Conclusão PUCRS

9 de janeiro de 2019 – Porto Alegre/RS

Há uma disciplina de metodologia de pesquisa no curso que prepare o aluno para a realização de trabalho científico?

Na verdade, existem até mais de uma disciplina. Existem duas, uma que é a Metodologia e a outra que é Monografia: Projeto de Pesquisa. Como diz o nome é Monografia, preparação da monografia.

O que é que a gente faz nas disciplinas? Monografia e Projeto de Pesquisa - O aluno escolhe o tema e a gente tenta recortar o máximo, criar o problema de pesquisa, escolher os autores referenciais, as referências, a metodologia, quais os métodos que ele vai usar, inclusive já pensando numa estrutura que o trabalho vai ter, enfim, todo o planejamento da monografia que vai acontecer no semestre seguinte. É para ele começar a fazer a monografia. Em Metodologia de Pesquisa, nessa o aluno recebe as orientações sobre Normas de ABNT, discussões sobre técnicas de pesquisas

A produção do TCC, como ela funciona?

A Metodologia é uma disciplina do 6º semestre, Projeto de Pesquisa é do 7º e a Monografia é do 8º semestre. Então, a Monografia mesmo é um ano, que é o Projeto e a execução da Monografia.

E quando eles começam o projeto, eles já começam as leituras?

Sim, quando nós terminamos o Projeto, além de todo aquele esqueleto, em relação os tópicos que terá o trabalho, ele já definiu os autores 'guias' do trabalho dele. Nós pedimos que eles façam a leitura de alguma destas obras, dentro deste universo dos autores principais, num universo de seis obras. Então ele já faz o fichamento. Daí depende do aluno. Pode perfeitamente fazer isso só por fazer... Agora se realmente quer adiantar a vida, eu costume dizer para eles assim que está tudo bem, você termina o semestre e é aprovado. Agora eu sempre digo para eles que *"tudo que não fizeres agora, a conta vem depois".* Se tu fizeres como tem que ser, ler as seis obras e aprovar teu trabalho será melhor. Nós queremos que tu realmente adiante o teu trabalho, se não faz nesse semestre, a conta virá no próximo. Isso vai depender da consciência e organização de cada um. Pelo histórico, apenas ¼ dos alunos cumpre essa etapa como deveria cumprir. Para esses a Monografia não é um drama, mas para os que não fazem, "a monografia passa a ser o drama da vida deles".

Ao longo deste período ele já tem algum contato com o orientador?

No semestre do projeto (disciplina), nós chamamos de anteprojeto e o projeto. O anteprojeto, são apenas itens, os 11 itens do projeto. Que é: TEMA, DELIMITAÇÃO, PROBLEMAS, OBJETIVOS, REFERENCIAL TEÓRICO, BIBLIOGRAFIA, TÉCNICAS DE PESQUISA, SUMÁRIO PRIMÁRIO, SUMÁRIO DESCRITIVO E CRONOGRAMA. Essa ideia esquemática geralmente fica pronta um mês antes de finalizar o semestre e a gente encaminha para o futuro orientador dele. Então ele já tem o contato com o orientador. Enquanto o orientador olha esses itens que nós chamamos

de anteprojeto, ele já vai trabalhando no projeto. Que são aquelas leituras e fichamento daquelas obras. E depois a gente junta tudo isso e isso constitui o projeto.
Então ele tem um contato formal através deste anteprojeto que é enviado ao futuro orientador dele, que já olha e dá um parecer. E se ele (orientador) quiser olhar o projeto, também pode. Mas isso depende da vontade de cada um deles, do aluno e do professor. Tem professores, como o XXXXXXXX, que gosta que o aluno faça logo contato com ele. Pois ele gosta participar da orientação já no próprio projeto, já ajudar nestas definições. Já faz uma primeira conversa com o aluno e dá umas boas dicas. Tem outros que não gostam, então isso é muito distinto, não há uma regra. Nós sempre dizemos que o professor não tem obrigações, a obrigação dele é dar um parecer formal sobre o projeto. Agora se o professor quiser, vocês tentam conversar e muitos alunos que estão em suas disciplinas, acabam conversando. Há os que fazem e esse relacionamento acontece, mais há realmente, muitos professores que não gostam, pois ele já está muito ocupado com os alunos daquele semestre ou ele não quer interferir nos planos dos professores de projeto. Então *"vai das vontades"* de cada um, tanto do aluno como do professor.

E esse professor orientador é escolhido pelo aluno ou vocês indicam?

Sim, nós temos um mini perfil dos professores orientadores. Tem um quadro com esses perfis que é o professor que faz. Ele escreve lá, cinco linhas sobre quais são as suas áreas de pesquisa. Então o aluno olha isso, se ele não conhece sabe mais ou menos quais são as áreas de pesquisa e interesse do professor. Mas a maioria dos alunos conhece. Então a escolha é feita assim, o aluno mostra o interesse em escolher o seu orientador. Se ele não conhece ou não sabe, nós orientamos e dizemos qual seria o melhor. Por exemplo: a professora Paula Pull, ela é uma professora que atua muito na área de feminismo, assuntos referentes ao feminismo, mão-de-obra feminina, questões do feminismo. Nos últimos semestres nós tivemos muitos alunos escrevendo sobre esse tema e a professora tinha muitos orientados. Então nós tínhamos que indicar outro professor que também trabalha com essa área é "pode ver" ...

E tem um máximo de alunos por orientando?

Tem. Cada professor tem créditos, então o número de alunos depende dos créditos que o professor tem para a disciplina. O professor recebe um crédito para atender dois alunos.

E todo professor pode ser orientador?

Não, ele tem que ter Mestrado e ele tem que ter interesse – e muitos não têm. Mesmo os que tem interesse, também a Coordenação precisa aprovar os créditos, ele tem que demonstrar interesse, falar com o coordenador e "tem que ter demanda, nê!". Por exemplo, houve um período onde teve muita demanda sobre Cinema, hoje não temos e o professor acabam ficando ociosos.

Os professores ligados ao PPG, eles possuem alunos orientandos de doutoramento e esses orientados funcionam como coorientadores – isso pode, não pode, acontece aqui também?

Tem sim, mas isso depende do tipo de pesquisa e da pós-graduação. Não é a graduação que resolve isso. Houve semestres que nós tivemos casos assim, vários alunos seus 'funcionavam' como co-orientadores. No último semestre não tem ninguém.

Tem um número mínimo de páginas para o TCC e como ele entrega o TCC?

O número mínimo de páginas é 50 páginas do corpo do trabalho, sem contar os elementos pré-textuais. Agora nós queremos estabelecer um máximo de páginas. Houve semestres que os alunos fizeram monografias maiores que as dissertações de Mestrado (120,130 páginas). Nós queremos estabelecer umas 80 páginas, nós ainda estamos discutindo isso. Nós trabalhamos com a plataforma *MOODLE*, então o TCC é totalmente informatizado, não tem papel, não tem entrega impressa – isso já faz cinco anos que é por essa plataforma. As dissertações e teses de Mestrado e Doutorado ficam arquivadas na biblioteca e ficam disponíveis no formato Virtual. As monografias não, elas ficam disponíveis internamente, para as coordenações e professores e alunos, mas elas não estão disponibilizadas para consulta externa, pois não há uma plataforma para isso. Hoje, tudo está sendo entregue em CD, e nós precisamos resolver isso. Porque os CDs estão completamente ultrapassados, e logo não teremos como ler esse material. Isso está na nossa pauta de discussão e devemos ter uma solução para saber como iremos arquivar – não são todos que arquivamos, só ficam arquivados hoje as monografias com nota superior a nove (máximo é 10).

Em todas as bancas que acompanhei houve uma recomendação de melhoria – como é essa melhoria? E quem fiscaliza essa melhoria?

É tarefa do orientador, pois ele é que está acompanhando o trabalho dele. A banca sempre pede melhorias,'visando o acervo', para a consulta não ficar com problemas.

O aluno deve fazer as correções, entregar ao orientador e aí será disponibilizado. Isso fica na pasta das orientações. Com alguma frequência há os que não fazem e não entregam.

E fica como?

Não entregam. A gente não pode interferir, o trabalho é do aluno e se ele não quer se submeter aos ajustes....

A nota pode baixar?

A gente não estabeleceu isso, talvez no futuro podemos implementar...

Isso é muito variado, alguns mesmo com nota não querem publicar, não querem deixar disponível. Então tudo bem!.... Eles são uns seres meio estranhos (risos) ....

Esses alunos com monografias entregues – são todos formandos ou existem casos de alunos que antecipam essas disciplinas?

Tem, nem todos eles são formandos. Depende da organização acadêmica que ele fez. O roteiro normal é que a monografia é no 8º semestre. Mas ele, dependendo, pode fazer diferente. Ele pode antecipar. Tem por exemplo, os projetos de jornalismo, essas disciplinas não são pré-requisitos, então ele pode fazer antes a monografia.

E quantos se formam por semestre?

Normalmente uns 60, 65 por semestre (junho ou dezembro). Já aconteceu de termos 80, mais isso foi acima da média.

A pesquisa precisa ser necessariamente um estudo de caso – pelo que observei a grande maioria optou por um estudo de caso?

Não, a gente pede sempre que eles façam uma parte teórica e uma parte prática. Tentando aplicar aquele conhecimento teórico em alguma realidade, como um programa ... De algum tempo para cá a monografia não é apenas uma reflexão teórica! De algum tempo para cá ela é uma reflexão teórica com uma análise de situação.

Como é o planejamento para a formação das bancas?

Existe uma coordenação, encaminha para o orientador e supervisiona isso. A coordenação também estabelece o cronograma da monografia. A gente começa o semestre com uma reunião com os alunos matriculados na segunda semana de aulas. Nessa reunião eles recebem o Cronograma do Semestre com todas as datas, de entrega da monografia, do período de bancas, tudo já está estabelecido. Então eles começam a monografia com o professor coordenador, quando a gente diz para eles que está tudo certo com relação ao professor que tu escolheu, ele já está com o teu projeto. Aquele projeto que ele formulou fica conosco e quando começa o semestre, eu confiro se o aluno de projeto se matriculou em TCC. Se sim, eu entrego o projeto para o professor orientador, junto com o cronograma e as diretrizes. Então a gente fala na reunião para o aluno procurar o professor

E marcar uma orientação por semana e explica como vai funcionar o semestre. O aluno agenda com o professor e dá continuidade ao trabalho. No cronograma está dito que no início de junho o orientador deve solicitar o agendamento da banca, com a indicação dos professores (arguentes). Junto com ele, o professor indica quais são seus prazos e dias disponíveis para banca. Eu recebo isso tudo, vem para a coordenação, e quando se recebe tudo de todos os professores, a partir das indicações feitas pelo orientador e aluno, faço a distribuição… Faz o quadro de horários das bancas, que é devolvido ao professor para que ele veja, confira e devolva. A partir disso que o aluno é comunicado. Também faço a distribuição das salas. A secretaria apenas informa quais estão disponíveis para uso do curso.

Os professores convidados são da casa ou podem vir de fora?

Eles geralmente são da casa. Pode haver um convidado, mas isso é muito raro. Nestes casos geralmente a gente dá uma palavrinha com o coordenador do curso. Mas nós procuramos não sobrecarregar os professores, pois eles já são muito solicitados... O importante é que o convidado, se for de fora, conheça o assunto que está sendo tratado, o assunto tem que ter ligação com ele.

Existe uma padronização sobre a banca?

Não temos ainda, mas foi algo que se falou no início do semestre que a gente quer fazer, pois está tendo muita reclamação. As bancas têm uma hora, tem professor que conversa muito.. e vamos delimitar esse tempo de fala em 15 minutos. Isso repercute nos horários e isso repercute em todo o curso, um dia inteiro na FAMECOS, pois afeta os três cursos.

Existe alguma orientação aos professores em reuniões de colegiado, sobre os procedimentos nas bancas?

São, tem algumas coisas que estão nas diretrizes. Nós queremos detalhar mais, burocratizando ainda mais.

Existe alguma orientação para não levar para a banca?

É muito raro acontecer em banca, pois nós tentamos evitar isso. O professor tenta convencer o aluno que não deve ir para a banca. Mas acontece de alunos que querem ir de qualquer forma. A responsabilidade é do aluno, o professor diz que não quer e avisa que o risco é dele.

Tu acreditas que existe uma ideia na cabeça dos alunos que se estão na banca – já estão aprovados?

Eu acho que sim, eles sabem que se o professor deu OK, está OK. Mas, eles têm muita insegurança com a nota – acham sempre que não irão nem tirar 8, principalmente quando os professores fazem muitas considerações sobre o trabalho. Aí eles acham que vão tirar 5 e quando informamos a nota 9 eles ficam surpresos. É claro que eles devem ser questionados, mesmo aqueles que tiram notas boas, recebem muitas orientações, nós falamos muitas coisas... Então eles sabem que não serão reprovados, porque nós evitamos isso.

APÊNDICE IX – Entrevista Professora Thais Furtado

Coordenadora do Curso de Jornalismo UFRGS

15 de janeiro de 2019 – Porto Alegre/RS

Como está formatada a disciplina de Metodologia de Pesquisa?

É uma disciplina que apresenta todas as possibilidades de metodologia e também onde o aluno monta o Projeto que eles irão desenvolver no TCC. Então ela tem essa relação direta com o trabalho de conclusão, além dos alunos terem teoricamente as questões metodológicas, eles montam o projeto de pesquisa com o professor. Atualmente são três turmas que atendem todos os três cursos de comunicação. Ela trabalha com ABNT e demais regras, embora ABNT, os alunos já trabalhem em outras disciplinas antes, pois várias exigem artigos já na ABNT. Então não é o foco principal da disciplina é mais de como fazer um projeto, Tema, Objetivos, justificativa, hipótese, referencial teórico, neste sentido.

Como funciona a produção do TCC?

Aqui é como na PUC, bem diferente da Unisinos. Tem esse semestre de Metodologia e depois, um semestre para fazer o trabalho de conclusão. O que acontece é que depende muito do professor orientador. Eu estou há pouco tempo aqui, mas eu já percebi que é pouco tempo para desenvolver o TCC. Então o que eu tenho combinado com os alunos é que façam a disciplina de Metodologia e ao invés de fazer o TCC direto, que eles fiquem um semestre que eu já vou orientando eles para tentarem desenvolver a parte mais teórica. Aí eles se matriculam no TCC no outro semestre para ficar mais um semestre fazendo a parte prática. Mas a regra, que é determinado pelas resoluções é ter um semestre para fazer o TCC, depois de realizar a disciplina de Metodologia onde eles montam o projeto.

Os alunos têm manifestado que acham pouco tempo um semestre, é claro que tem exceções. Mas eles acham pouco. Porque eles têm que indicar a banca, depois eles têm que entregar o TCC, ter o tempo da banca ler, mais o tempo das bancas mesmo e no fim, é um semestre que fica muito reduzido. Eles não ficam seis meses, por exemplo, fazendo o trabalho. E mesmo os seis meses talvez já fosse pouco. Eu acho um tempo reduzido, que melhor seria ter um ano inteiro, o que na prática a grande maioria acaba fazendo, mas a regra diz que é um semestre.

O professor orientador, ele já participa do projeto?

Na disciplina de projeto, os professores já indicam – a partir dos interesses deles, quais são os professores que trabalham com a temática. O que nós temos feito. Os professores de Metodologia pedem para os professores elencarem (na verdade já tem no site) o que eles fazem, elas (titulares da disciplina) costumam conversar sempre com esses professores, principalmente os novos, para saber mais sobre as suas áreas de pesquisa e quais são seus interesses. Então elas já sabem o que cada um trabalha. Então dizem para os alunos quais os professores que poderiam orientar. Acontece também de muitos alunos virem falar comigo, não é uma orientação, mas acho que elas pedem também para que eles venham comigo, mesmo de forma informal sobre a disciplina de

metodologia. E aí, claro, ele vai desenvolver mesmo o projeto na disciplina, mas já vai conversando informalmente, pois a formalidade se dá na matrícula de TCC.

Se mesmo assim, durante a disciplina o aluno não encontrar um orientador, a coordenação – encaminha?

Sim, isso já aconteceu mais de uma vez, desde que eu estou na CONGRAD neste quase um ano. O que acontece muito é que o professor indicado está sobrecarregado e então nós damos outras possibilidades e indicamos outros professores

E qualquer professor pode orientar?

Sim, qualquer um da instituição, não precisa ser do curso. Isso está nas Resoluções. Claro que tem que ter a ver com o tema que ele está pesquisando

Os professores do PPG podem usar alunos do doutorado para fazer uma coorientação?

Podem, tanto eles podem fazer a Orientação, como podem utilizar seus alunos como coorientadores dos trabalhos, estando vinculado ao PPG. O que ele não pode é orientar sozinho. Como cada um faz, a quantidade de orientações, o que cada um verifica, é combinado entre eles, mas é institucionalizada esta coorientação.

Existe um número específico de páginas no TCC?

Tem na Resolução. Se não me engano são 90 páginas e há um controle sobre isso para que não ultrapassem esse limite. Essa Resolução é anterior a minha entrada, mas que me lembro, nunca houve alunos entregando com menos páginas e sim com mais, então esse limite é para manter todos dentro do limite previsto na Resolução. Imagino que essa determinação é para evitar uma quantidade muito grande de volume para os professores lerem.

Como é o processo de entrega?

Eles têm que entregar na Secretaria, do setor acadêmico, lá tem uma pessoa exclusiva para isso. Existe um calendário, com datas pré-determinadas que o aluno deve seguir. O TCC na UFRGS não é uma disciplina, é considerado uma atividade, então a matrícula não é o próprio aluno que faz, mas o Setor. Quando ele entrega a folha com os dados do TCC e seu Orientador, isso irá desencadear o processo de matrícula

Mas a diante, existe uma data em que ele pode desistir / cancelar, para não perder e não ser prejudicado com (FF). Porque aqui na UFRGS é assim, se tu ficar com falta em qualquer disciplina ou atividade, tu te prejudica na colocação da matricula do próximo semestre e também para fazer estágio. Não pode ter mais de 25% de FF para fazer estágio no semestre seguinte, pois é uma instituição pública e a prioridade tem que ser a aula. Então tem o período que tu pode cancelar mais adiante. Depois tem um período que tu entrega a banca, que tu diz que vai ser a tua banca. As pessoas (arguentes) e o orientador têm que assinar concordando, e isso pode ser uma coisa burocrática, meio complicada, porque tu pode ter gente de fora na banca. Precisa ter ao menos mestrado para fazer parte da banca. Mas nós temos o cuidado para termos um professor da FABICO e um de fora. Mas isso é mais um cuidado e não uma determinação. Depois entrega três cópias impressas e o documento do Orientador dizendo que o aluno está apto para defender. A Secretaria distribui para os professores daqui e se há algum professor de fora, o aluno tem que levar. Ele defende no período marcado. Depois da banca, há um período para eventuais correções para a versão final, que só então é entregue em CD. Os alunos devem também autorizar para publicação no site.

Todos os trabalhos são disponibilizados independente da nota?
Sim, independe da nota, no caso do aluno disponibilizar, e até hoje não conheço um caso que não tenha querido disponibilizar o seu trabalho.
Sobre as revisões – isso é obrigado?
Sim, isso está na Resolução. Mas claro, ele tem que incorporar as questões da banca, de acordo com as orientações que o Orientador definir em conversa com o aluno. O orientador deve verificar as correções realizadas, mas ninguém da banca vai lá conferir, isso é uma questão de bom senso.
Quantos se formam por semestre, normalmente quem se matricula é formando?
A grande maioria é formando, mas não precisa. No jornalismo, esse semestre são 17 – a média entre 15 e 20.
A pesquisa tem que ser necessariamente um estudo de caso?
Não, desde que eu estou há dois anos, já fiz umas oito orientações e nenhuma era estudo de caso - e bem variável, inclusive nem nas bancas em que eu participei era estudo de caso. Tem de tudo, entrevista, eu uso muito análise do discurso, tem professores que estão na área da semiótica. Vai depender do que ele está pesquisando...
Planejamento banca - qual o processo antes de chegar na secretaria
É uma conversa entre orientador e orientando. Normalmente eles escolhem pessoas que tem relação com o assunto pesquisado. Isso é bem diferente porque aqui o aluno tem uma autonomia muito grande no fazer em relação a Unisinos. Então normalmente é o aluno que entra em contato com a banca. Pode ser o professor também, não tem uma regra, mas muitas vezes é o aluno. Se escolhe as pessoas, o aluno fica responsável por falar e entregar o TCC se for alguém de fora. Nós cuidamos para que tenha pelo menos Mestrado, os casos de coorientador, devem estar junto com o Orientador e uma coisa que muito se tem falado por aqui é que não tenham bancas só com Doutorandos. Para não ficar o professor com o coorientador e dois professores que são orientandos dele. Há uma preocupação da Direção da FABICO para que isso não aconteça, mas são poucos casos.
A secretaria faz só a distribuição das salas?
Sim. O aluno e o orientador determinam o dia e o horário, então a ficha que eles têm de preencher, ele já vai botar o dia e o horário. Claro, antes ele já falou com a Banca. Nesse mesmo papel que a banca assina e concorda, já tem estas definições. Então a secretaria pega todos estes horários e bancas e distribui as salas, o que é um problema porque ela tem que achar sala para todo mundo. Se eu não me engano, eram 140 bancas neste semestre na FABICO. Acaba sendo usadas todas as salas do prédio
E esse professor convidado não recebe? E pode ser de qualquer universidade?
Não, só um comprovante que participou da Banca. Sim pode ser de qualquer Universidade, só tem que ter Mestrado
A banca tem uma padronização de tempo?
Tem, é uma hora e isso também está na Resolução. Esse foi um assunto da última reunião do conselho, querem passar para 1h30min, pois tem acontecido atrasos e esses atrasos afetam todas as demais bancas. O aluno tem de 15 a 20 min, depois 10 minutos cada um dos professores fala, ele responde e depois sai da sala. Mas isso está na Resolução, porque aqui na UFRGS tudo funciona por Resolução, então tem que seguir a Resolução...

Os professores são lembrados das normas?
Não, pois está na Resolução. Mas eu acho que a secretaria manda muitos e-mails e entre eles está um para cuidado com o tempo, documentação. Orientações bem práticas do dia.
E os alunos que mesmo advertidos pelo orientador insistem em ir para a banca?
Pois é... eu não vivi nenhum caso assim, mas o Orientador tem que assinar, mas pode não assinar ... O que eu já vi, antes de chegar ao ponto do aluno desistir é ele utilizar o prazo de desistência para informar, pois aí ele não tem o FF e ele só cancela a matrícula. Isso me parece ser o mais comum, quando o aluno não está conseguindo, isso eu já vi várias vezes...
A nota que reprova é D?
Sim, aprova com A, B e C, como nas disciplinas.
O tempo para arrumar – quem controla?
A Secretaria e é um tempo curto. Aqui depende, dá mais ou menos uma semana depois do último dia. Se o aluno não entrega o CD, ele não se forma. E se o aluno é formando, tem que entregar antes da diplomação para garantir a formatura.

APÊNDICE X – Entrevista Professor Bruno Silva

Titular Disciplina Trabalho de Projeto UAlg

23 de maio de 2019 – Faro/PT

Como funciona a questão da escolha entre o Trabalho de Projeto na UAlg e como a universidade chegou a esse modelo?

Esse modelo foi estipulado numa altura em que o curso foi reestruturado com o Processo de Bolonha, que nos obrigou a fazer alterações na altura. E uma das alterações foi a possibilidade de haver um Trabalho de Projeto no final do curso em paralelo com a oferta de estágio. Porque havia a necessidade por parte de alguns alunos, que já trabalhavam, de ter uma alternativa ao estágio. Começou por ser isso, ter uma alternativa de estágio para os alunos que já eram trabalhadores e por isso não fazia sentido deixar esse emprego para fazer um estágio, até porque é uma questão ética complicada os alunos poderem estagiar no local onde já trabalham, alguns há cinco, dez ou 15 anos. Então esta necessidade juntou-se também a mais valia de fazer um trabalho de investigação que pudesse preparar alunos que estivessem interessados em ingressar no segundo ciclo.

Como funciona hoje a matrícula no Trabalho?

Quando chegam ao terceiro ano, os alunos no segundo semestre, tem de optar ou por Estágio ou por Trabalho de Projeto. São duas vertentes da mesma unidade curricular que tem tipologias diferentes, mas que tem exatamente o mesmo número de créditos quando finalizadas. Ainda hoje em dia continua a ser usado por alunos que por alguma razão, ou já fizeram estágio anteriormente, ou já trabalham ou estão interessados em continuar estudos. A continuação dos estudos para o segundo ou terceiro ciclo, porque é possível em alguns cursos passar, conforme a nota final da licenciatura, é possível passar direto para o terceiro ciclo. Então estes alunos aproveitam para ter uma preparação, a iniciação a investigação científica ainda na licenciatura para dar continuidade aos estudos.

A disciplina tem encontros presenciais? Como funciona a orientação?

A disciplina é presencial. Existem encontros semanais, num número de 30 horas que são divididas por semana. São duas horas por semana, ou pode haver uma semana em que não há e na outra terá que haver quatro horas para compensar. No entanto, como as vezes os alunos não tem disponibilidade para vir as aulas, eu continuou a acompanhar através de uma tutoria eletrónica e por email, onde se levanta questões que depois eu vou respondendo fora do âmbito das aulas, mas que no fundo é uma orientação sempre presente mesmo que não venha as aulas, essa orientação continua efetiva.

Na prática é uma orientação, mas supostamente eu sou o docente da cadeira Trabalho de Projeto e embora haja essa facilidade de arranjar uma maneira de fazer essa orientação do projeto, na verdade é suposto que os alunos venham todas as semanas as aulas presenciais. Só que eu percebo que é complicado para um aluno que trabalha oito horas por dia, sair do seu emprego e todas as semanas estar cá religiosamente naquele horário.

Principalmente os alunos que fazem Trabalho de Projeto. Os alunos de estágio, a partida, têm essa facilidade de horários que os alunos de Projeto não têm.

Necessariamente o aluno de Trabalho de Projeto está se formando?

Tem que ter todas as disciplinas anteriores terminadas para poder avançar com isso. Na verdade, eu não estou bem seguro disso, creio que pode ter uma ou no máximo duas em atraso, mas é depois de ter a quase totalidade das disciplinas resolvidas até o momento que inicia o segundo semestre do terceiro ano. Agora, como eles tem disciplinas regulares no primeiro semestre do terceiro ano, é provável que se não computarem uma ou duas poderão matricular-se a mesma e fazerem a disciplina. Porque hoje ainda tem hipótese de fazer a disciplina no final do ano letivo na época do exame especial. Mas teoricamente são formandos que quando terminarem o projeto acabam a licenciatura.

Como é o Trabalho de Projeto que eles devem fazer?

A metodologia é a investigação baseada na prática um objeto e essa experiência serve de objeto para o artigo que escreve. Mas irá depender do interesse de cada aluno. Se um aluno tiver um interesse teórica por algum objeto de estudo, é preciso repensar a metodologia, isto é visto caso a caso. A metodologia, tendo em conta que o trabalho é um artigo científico, a metodologia é ajustada de acordo com o objeto de estudo que o aluno pretende efetuar.

Como estes trabalhos são guardados?

A universidade não guarda estes trabalhos, talvez seja uma falha nossa. Mas não existe o hábito. Até porque existe um repositório aqui na Universidade do Algarve onde é possível deixar artigos, livros e publicações acessíveis ao público em geral. Mas este foi pensado para investigadores e docentes, nunca foi pensado em uma lógica para os alunos. Essa pergunta é interessante pois nunca pensamos nisso. Os artigos podem ser encontrados nas revistas ou nas atas dos congressos que eles participam, mas não existe realmente uma tradição de alocação destes artigos na própria universidade. A ideia deste trabalho de projeto é que ele seja o mais acessível possível para o conhecimento em geral.

Como docente da unidade curricular:

Eu sou o professor da disciplina, não um orientador.

Quais as áreas que os alunos normalmente optam para realizar pesquisa?

Desde que eu estou com esta disciplina, o que não faz muito tempo, mais exatamente dois anos, os alunos resolveram trabalhar na área do cinema. Obviamente eles já tinham tido disciplinas próximas do cinema comigo em anos anteriores, e penso que isso influenciou. Mas ninguém foi obrigado esse tema, pois podem escolher qualquer tema. São livres de escolher **qualquer área de conhecimento dentro das Ciências da Comunicação.**

O que pensa que leva os alunos a escolher a temática?

Eu penso que tem a ver com isso (professor docente), mas não posso garantir que é isso. Eu deixo muito claro aos alunos (que podem escolher qq área). Porque o meu principal

trabalho é o rigor científico. Então eu posso acompanhar, não posso dar tantas sugestões de leituras porque não as conheço também, mas procura ajudar no que for possível. Então esta é a ideia que lhes faço passar, pois isso é o que esta explicito no programa da disciplina.

Até o momento, nos três trabalhos em que estive como docente, foram feitos objetos que servem de ponte entre cinema e tecnologia. E as alunas do ano passado, arranjaram um objeto de estudo, por não trabalhar com esta área, e trabalharam a partir deste objeto. Enquanto no trabalho deste ano foi todo na metodologia de investigação baseada na prática.

Eles pedem auxílio do professor para escolher essa metodologia?

Para já eles já tiveram no segundo ano uma disciplina de Metodologia. Portanto eles já vêm com uma luz sobre a utilização de metodologias de trabalho, tendo em conta a investigação. Depois, na disciplina, na tutoria eletrónica eu tenho uma série de documentos de apoio, inclusivamente tem toda a estruturação que eles precisam de usar para construir o artigo. Isso acaba por ajudá-los bastante, desde o abstract, a introdução, passando pelos Key-words, ou seja, toda a estrutura já esta definida, é claro ajustando para o trabalho que será apresentado por cada aluno. Mas já tem essa base do trabalho e o que nós fazemos é procurar uma metodologia especifica para o objeto de estudo escolhido. No ano passado, elas escolheram trabalhar filmes de terror no cinema interativo, porque é verdade que o cinema de terror é um dos mais populares dentro do cinema interativo, e um videoclipe interativo específico do Youtube, então ela fez uma análise detalhada dos vários níveis deste videoclipe. Especificamente começou com uma revisão do estado da arte sobre vídeo interativo, depois realizou uma análise só sobre aquele vídeo interativo.

Comentamos que normalmente precisam da ajuda do professor quando chegam na disciplina.

Sobre a formatação e orientação

Há uma série de exemplos de artigos que foram escritos, dentro das várias possibilidades de desenvolvimento de trabalho para os alunos. Eu tenho inclusive uma série de artigos que eles devem ler antes de começar a fazer os artigos.

Mas o professor reconhece que senta com os alunos e pensa o que trabalhar em cada parte desta estrutura já definida.

Eles entregam os trabalhos 3 ou 4 vezes para revisão e até mesmo reestruturação. Mas principalmente para desenvolver mais determinada parte, este tipo de coisa.

Quais as dificuldades que os alunos possuem na revisão bibliográfica?

Eles procuram alguma coisa, mas tem uma tendência de procurar coisas que já estão disponíveis na internet. Perderam completamente aquele hábito que eu ainda tenho, de procurar livros impressos. Como está tudo facilmente a mão na internet, as referências acabam por ser estas, eu normalmente peço outras depois, mas se eu deixar é só citografia, não há bibliografia. E mesmo a bibliografia que acabam por usar são de

livros que conseguem baixar na internet, são bibliografias, mas nunca tem um livro físico, é só pdf. Normalmente são artigos científicos relacionados com aquela temática que eles encontram.

(As alunas que acompanhou) Tem uma certa tendência para não blindar o que escrevem. Dizem coisas sem referências, sem apoio, referencia teórica. E eu tenho que insistir que precisam provar o que estão a dizer de alguma maneira. São coisas que leem e que assumem sem dar a referência teórica. É preciso indicar de onde tiraram aquilo, que teoria é aquela. Normalmente é nesta blindagem do corpo do texto que não tem essa preocupação. Outras vezes fazem citações indiretas e não citam o verdadeiro autor.

O tempo para realização do artigo é suficiente?

Eu acredito que sim pois é o único objeto de avaliação que se tem no segundo semestre inteiro. Desde a primeira aula que eles começam a rever bibliografia, a procurar outros artigos semelhantes, a iniciar a estrutura do artigo. Então eles concentram-se só naquele artigo. Eu acho que é a única disciplina que eu tenho em que é suficiente o tempo que tem. Normalmente tem apenas 10 páginas, entre 8 e 10 páginas. Então ao contrário de outras disciplinas, em que os alunos têm vários trabalhos para entregar e depois ainda precisam entregar o trabalho final, e me parece que não há tempo para pensar sobre o que estão a fazer ou continuar a desenvolver, acho que nesse caso específico é realmente suficiente. Se fosse um trabalho de 60 páginas não daria o tempo, seria um trabalho demasiado pesado para a duração de um semestre. Esta foi uma das razões pela qual eu escolhi uma coisa mais objetiva, neste caso um artigo científico.

Eles têm dificuldade de encontrar artigos?

Não noto que eles tenham dificuldade para buscar artigos apropriados para uso. Me parece que eles trazem já isso dos anos anteriores, em todas as disciplinas se chama a atenção do perigo que pode ser procurar coisas na internet. É preciso saber separar o trigo do joio. Perceber o que é realmente interessante e o que não é. Eles já vêm com esta capacidade, eu não preciso de estar a chamar atenção. Eles já sabem distinguir o que é um artigo científico de um artigo de um blog. Essa geração já tem essa mais valia.

Então podemos dizer que o curso tem dado a literacia necessária que os alunos precisam.

Duas alunas não pretendem continuar os estudos e uma sim – do total de 3.

É favorável ao Trabalho de Projeto por ser uma opção a quem já trabalha ou não quer fazer estágio ou quer dar continuidade aos estudos.

APÊNDICE XI - Professor Salvato Trigo

Reitor da Universidade Fernando Pessoa

16 de dezembro de 2019 – Porto/PT

De onde veio o seu interesse no Jornalismo? Como o professor ingressou no grupo do Centro de Formação de Jornalistas, que criaria a Escola Superior de Jornalismo? Como era a estrutura do curso da Escola Superior de Jornalismo e como foi pensada (a partir da necessidade dos meios de comunicação na época)?

Meu interesse pelo jornalismo começou há muitos anos, final dos anos 60 e princípio dos anos 70. Eu tive oportunidade no final dos anos 60, vivendo em Angola, ter contribuído de alguma maneira com colaboração semanal, para semanários publicados localmente com cronicas, no jornal da cidade na época chamada Nova Lisboa, atual cidade de Huambo, num jornal local chamado O Planalto. Eu assinava cronicas semanais falando da vida da cidade, o ambiente da cidade Cronicas estas intituladas genericamente como Poeiras da Rua. As cronicas foram seguidas depois por uma série de cronicas, essas mais dedicadas as questões mais culturais, literárias, filosóficas, chamadas de Arestas. Antes de ir para Angola eu tive ocasião de fazer também uma experiência na área de jornalismo mais de critica de cinema. Eu fiz alguma critica de cinema jovem, enquanto aluno do Liceu de Viana do Castelo, na altura vivendo na cidade de Viana do Castelo, e contribuindo para o jornal Notícias de Viana que era um jornal da diocese. Fazia estas cronicas de cinema, critica de cinema, porque ganhava em troca bilhete para assistir aos filmes. Portanto, tive oportunidade durante a minha adolescência e juventude, entre os 16, 17 anos até os 18 anos, de assistir a muitos filmes e comentar estes filmes para um jornal local chamado notícias de Viana. Depois quando sai de Angola e fui viver para a África do Sul, dai outra vez vivi uma experiência, agora com maior responsabilidade em jornalismo de carater local e regional, através de um jornal que até hoje se publica na cidade de Joanesburgo, na África do Sul, pertencente a Comunidade Portuguesa, chamado o Século de Joanesburgo, no qual fui chefe de redação e o responsável por transformar esse jornal semanário em um trissemanário. Saia uma edição por semana e eu transformei a publicação em três vezes por semana, tendo utilizado um esquema de marketing procurando organizar através do jornal, o concurso de Miss Comunidade Portuguesa na Africa do Sul. E a forma de eleger a miss não era por sua beleza, mas pelo número de votos que ela tinha e esse número de votos eram contabilizados por recortes do próprio jornal. Portanto, quem quisesse votar na Miss Comunidade Portuguesa tinha que comprar jornal, naquela altura não se xerocopiava, não se fazia fotocopia, era preciso comprar exemplares. Portanto, com essa campanha, digamos assim, para eleição da miss comunidade Portuguesa da África do Sul, tinha famílias que compravam 50, 60, 100 exemplares do jornal para poderem votar na sua candidata favorita. Assim, um jornal que estava numa situação muito estagnada naquela época, transformou-se entre 1970 e 1972, num jornal de grande expansão por toda comunidade portuguesa na África do Sul. Voltando a Portugal, evidentemente, estive também, como colaborador de um jornal que já desapareceu infelizmente, na altura criado no final dos anos 80 aqui em Portugal, princípio dos anos 90, chamado

Notícias da Tarde. Importante também ter aí uma colaboração assídua como, digamos articulista deste jornal. Portanto a minha vinculação a mediatização das mensagens é bastante antiga.

Do ponto de vista do ensino, como é que eu cheguei, digamos assim, a fundador da Escola Superior de Jornalismo do Porto. Na altura, como professor da faculdade de Letras do Porto, eu tinha dois alunos que eram jornalistas. Um chamado José Costa Carvalho e outro chamado Manuel Neto. Um trabalhava na altura no O Comércio do Porto e o outro no Diário de Notícias de Lisboa. Portanto durante as aulas, as vezes no final das aulas, esses dois alunos jornalistas, conversavam comigo sobre a necessidade que havia em Portugal de existir ensino superior na área do Jornalismo, coisa que não existia. Estamos a falar do princípio dos anos 80. E foi nestas conversas que tentaram pedir-me ajuda no sentido de relançarem o projeto antigo que existia ligado aos jornalistas do país, através de uma escola que havia em Lisboa ligada diretamente ao governo, chamada Escola Superior de Meios de Comunicação. Era uma escola verdadeiramente de Jornalismo. Criou-se assim aqui na cidade do Porto na época, o chamado Centro de Formação dos Jornalistas, um pouco a semelhança do que havia em França, em Paris, no Centro de Formação de Jornalistas Franceses, que havia jornalistas ligados ao Centro de Formação de Jornalistas, que tinham essa experiência, o conhecimento direto, no Centro de Formação de Jornalistas em Paris. Através deste núcleo do Centro de Formação dos Jornalistas, nós criamos a Escola Superior de Jornalismo do Porto, a qual eu fui diretor durante mais de dez anos, criador, fundador da escola e professor, procurando naturalmente também, e eu assumi o papel neste tempo, de oficializar, obter a autorização para a concessão de grau académico, bacharelado naquela altura, através da Escola Superior de Jornalismo do Porto. Teve um papel importante na formação dos jornalistas do país. Porque é que eu fiz isso através de uma escola privada? Como professor da faculdade de Letras do Porto, encontrei uma enorme resistência dentro da faculdade, de colegas meus para criar na própria faculdade de Letras uma licenciatura na época, diretamente ligada a Comunicação Social e ao Jornalismo. Naquela época tive colegas fora do tempo, antiquados que entenderam quando eu apresentei a proposta, aliás fundamentada com exemplos retirados de países em que a formação do Jornalismo já se fazia a nível superior como Brasil, Estados Unidos, Alemanha, França, procurei fundamentar a proposta, mas no final a proposta foi a votação no Conselho Científico da Faculdade de Letras do Porto e os meus colegas derrotaram a proposta por nove votos contra três a favor, com o argumento de que o Jornalismo não tinha densidade cientifica para ser ensinado na universidade. Portanto, foi esta digamos votação que me levou decisivamente a aceitar a colaboração que me foi pedida por estes jornalistas e desenvolver o projeto que desencadeou depois e se desenvolveu através da criação da Escola Superior de Jornalismo do Porto e a sua autorização entre os anos de 1983 e 1985.

A escola chegou a ter algum vínculo com universidade no início?

Não. A escola foi uma escola que se desenvolveu fora de uma estrutura universitária, como entidade privada, como cooperativa que tinha por um lado jornalistas profissionais, de vários jornais da cidade e rádios também, e por outro lado universitários. O primeiro universitário era eu, como fundador, mas eu convidei três

colegas meus da própria faculdade de Letras do Porto, para fazerem parte do corpo docente, para se integrarem na própria cooperativa. Dois deles ligados a história, um a história medieval e outro mais a história moderna e contemporânea, e um ligado a filosofia, sobretudo em função das questões éticas que eram fundamentais que se pudessem introduzir na grade curricular do curso e dar essa formação. A escola veio depois a ser, de alguma maneira, integrada na Universidade do Porto, já 20 anos depois de eu a ter criado, eu já não era diretor da escola. Já tinha passado a direção da escola a um dos colegas meus da Faculdade de Letras, por falta absoluta de tempo para eu continuar a dirigir a escola, dirigir a universidade, tinha as minhas responsabilidades na Universidade do Porto também. Não tinha manifestamente tempo para continuar o projeto. A minha saída do projeto levou-me necessariamente por digamos, posicionamento destes meus colegas, a tentarem tudo para integrarem a escola à Universidade do Porto, a faculdade de Letras, 20 anos depois de eu a ter criado. Integração que na realidade não existiu, pura e simplesmente, uma passagem, uma extinção da escola enquanto tal, de sua personalidade própria, sendo que a própria natureza da escola na altura e a forma como estava a ser dada a formação não tinha muito a ver com a universidade, mas com uma dimensão politécnica do ensino. Em que para além das reflexões teóricas, havia fundamentalmente a existência grande no fazer. Tanto é que a Escola Superior de Jornalismo do Porto tinha um jornal-escola através do qual se fazia as práticas, que era o ABC, no qual se fazia a prática do próprio trabalho que se fazia em sala de aula, como sala de aula transformada também em redação e portanto a criar ali uma própria dinâmica que fosse de reflexão.Com algumas componentes teóricas e o desenvolvimento depois na prática. Inclusivamente convidei pessoas que deram aula na escola, que fizeram parte do corpo docente, que hoje são os dois casos mais famosos de professores antigos da escola de jornalismo do Porto, trata-se do Richard Zimler, um grande jornalista americano que veio para Portugal com o marido, o Alexandre Quintanilha, e obviamente o Richard, que era jornalista nos Estados Unidos, foi um dos professores que a escola teve, deu Jornalismo Comparado na altura, e que deu um contributo grande para ser uma abertura de horizontes, obviamente daquilo que era o jornalismo em Portugal e do que se fazia no resto do mundo. O outro dos professores que nós tivemos na escola, igualmente famoso, um escritor famoso em Portugal, chamado Mário Cláudio, também ensinou na Escola de Jornalismo do Porto juntamente. Tinha acabado de chegar de Londres, tinha acabado de fazer um Master na área da biblioteconomia e arquivística. Portanto era tratar a problemática do Jornalismo numa perspetiva de que o Jornal é uma peça de arquivo fundamental para documentar mais tarde. Discursos que são discursos temporais e de circunstância para depois de alguma maneira embasar o discurso histórico. Portanto foi sempre a preocupação que eu tive, tratar o jornalismo numa perspetiva de articulação com as outras áreas do saber, designadamente com a literária, nesta medida a escola ainda começa a funcionar. A primeira aula, digamos assim, aconteceu na Faculdade de Letras do Porto, no auditório da faculdade, na altura por empréstimo. A inauguração do curso foi feita até com a presença do então presidente da República, General Ramalho Eanes, tratando-se da novidade que havia no país de pela primeira vez se oferecer uma formação superior em jornalismo. Fizemos um primeiro congresso também de Jornalismo e Literatura, para estabelecer fronteiras, para que as pessoas percebessem

que Jornalismo não era literatura, mas podia também ser literatura, sem ser esse o objetivo essencial. E depois fomos fazendo uma integração de conhecimentos, não apenas no domínio da literatura, também da filosofia, da história, procurando naturalmente, perceber ou fazer perceber aos jovens que vinham fazer essa formação, que é uma formação que não tem propriamente um objeto único, é uma formação de natureza multidisciplinar, combinatória de saberes e sobretudo a capacidade que se tem de se mediatizar esses saberes para se divulgar perante o público, no fundo é esse o objetivo de se comunicar socialmente, comunicar socialmente ou comunicação social quer dizer simplesmente comunicar como discurso suscetível de ser entendido por todos e não fazer evidentemente, o jornal, obviamente um campo de grande cientificidade, de grande cientificismo, mas sobretudo procurar com que o jornal seja um instrumento útil a informação por um lado e a formação da opinião pública. Foi sempre este o objetivo, partindo sempre do princípio de que para ser jornalista, a primeira condição é naturalmente a apetência grande para trabalhar na língua, conhecer bem a língua, tratar bem a língua. E sobretudo ter uma apetência enorme de valores, natureza ética que nos permite depois exercer a atividade com realidades deontológicas muito sólidas, para não se pensar que o jornalismo possa ser também um campo de (…) daquilo que é a relação humana e daquilo que são as relações sociais. Eu tenho uma preocupação muito grande, que eu sempre tive, nos anos em que eu ensinei também na Escola Superior de Jornalismo do Porto e tentei passar esta mensagem para as ciências da comunicação na universidade, é que o objeto do jornalismo são os fatos, não são os comentários. Portanto os fatos acima de tudo, procurar obviamente, cingirmos aos fatos, independentemente das visões que cada um de nós possa ter do fato. Depois há versões dos fatos, mas tem que ser versões do fato, não podem ser versões de fatos inexistentes. Portanto sempre dentro daquela perspetiva de que desde o século XIX, quando o deputado britânico Jeremy Bentham dizia para os agentes da comunicação social que estavam nas bancadas do parlamento diziam que "os senhores são o quarto poder", sempre nesta perspetiva que o Jornalismo sendo o quarto poder deveria ser um poder moderador e não um poder atacador ou, digamos assim, sub dominado. E nesta perspetiva a preocupação foi sempre essa que o direito a informação, a liberdade da expressão tem que ter na subjacência obviamente uma questão fundamental que são os fatos, ou seja, que é a verdade. Portanto a verdade é o grande instrumento de trabalho do jornalista, evidentemente procurando naturalmente dar a sua visão para as pessoas. Naturalmente cada uma delas tem uma visão subjetiva de como olham, como escutam e como veem, mas esta dimensão subjetiva nunca pode desligar-se dos fatos. Isto é, não pode fazer-se que os comentários, as observações, as visões subjetivas dos jornalistas, as tais versões, façam desaparecer os fatos e, portanto, passem elas a ser fatos. As versões são versões, nunca são fatos. Aquilo que evidentemente, a preocupação que se deve ter com quem trabalha com jornalismo e comunicação social, é ganhar a confiança do seu público, a confiança da opinião pública. E a confiança da opinião publica obtém-se não pelas versões, mas por respeito absoluto dos fatos. Portanto com o respeito a verdade.

A escola é implantada num momento em que Portugal só possuía curso de Ciências da Comunicação. Ela foi uma resposta a uma lacuna que vocês entendiam haver nas universidades?

Os jornalistas conscientes, aqueles que tinham já, digamos assim, uma exigência maior do que aquela da chamada rotina das redações, chamada rotina das tarimbas, aqueles que de fato pensavam no jornalismo como um fenómeno de comunicação social, essencial, sobretudo numa sociedade que começava a ganhar hábitos democráticos, de convivência democrática e de respeito a liberdade também. Evidentemente que o jornalismo tem um papel insubstituível desde que os jornalistas, e a questão está muito mais do lado dos jornalistas do que do jornalismo, tenham boa formação moral, ética, cultural para poderem desempenhar a sua tarefa e terem voz autorizada. Porque o fundamental da confiabilidade do jornalista é ter uma voz autorizada. E a voz autorizada passa necessariamente pela competência cultural, cívica, filosófica, económica, política do próprio jornalista. Por isso é que estamos a falar de uma amálgama do conhecimento, uma amálgama do saber, mediatizado, filtrado através de alguém, neste caso do jornalista, que tem essa visão social das coisas. Visão de que o jornalismo deve ser um contributo fundamental para o desenvolvimento equitativo e equilibrado das sociedades, mas com fundamento numa autoridade de opinião que se tenha, para criar verdadeiramente também a opinião publica e, portanto, criar a confiabilidade num público.

Portanto, o que acontece é que o que havia em Portugal na altura, era justamente não propriamente o ensino do que é a tarefa do que é a prática jornalística, mas dos fenómenos circunstanciais em que o jornalismo acontece. Portanto a Universidade Nova de Lisboa, a escola que se desenvolve na UNL não é propriamente uma escola de jornalismo, é sobretudo uma escola de sociologia da comunicação, ou seja, uma reflexão muito mais do ponto de vista intrínseco da perspetiva sociológica do que é o fenómeno da comunicação. E não propriamente ensinar a comunicar, não propriamente ensinar a mediatizar, estabelecer digamos assim a ponte entre o fato e o consumidor, entre o fato e neste caso aquele que era o público consumidor do fato. Portanto a inovação da escola de jornalismo do Porto foi ter feito, o que na UNL não acontecia, a miscelânea entre jornalistas, aqueles que tinham chegado a redação por diversas vias, uns provenientes da formação em Direito, outros da formação em Engenharia, formação em Economia e outros de formação espontânea, que chegaram as redações que tinham jeito, como se costumava dizer para um relato de futebol, para fazer uns artigos, etc, mas não havia propriamente aqui um elemento agregador destas diferentes proveniências, para, de alguma maneira, criar uma identidade daquilo que é o jornalismo propriamente dito e a confiabilidade que ele teria que passar para os consumidores. Para que ele se mantivesse como jornalismo, no sentido de contribuir para a formação de uma opinião esclarecida, uma opinião devidamente informada, sem a qual não há cidadania. Portanto, o papel fundamental do jornalismo num ambiente democrático como o país vivia na época era criar cidadania. Era fazer com que as pessoas tivessem opinião e quando exprimissem um ponto de vista, fizessem sustentadamente por estarem devidamente respaldadas num conhecimento que era fiável, que lhes era trazido através dos jornais, neste caso através dos jornalistas. E era

essa a perspetiva que nós tínhamos aqui no Porto. Porque não foi fácil lançar o ensino de jornalismo. Na Escola Superior de Jornalismo nós tivemos imensos adversários, imensos não vou dizer inimigos, mas vou dizer uma animosidade para ser simpático, dos chamados jornalismos de tarimba, que diziam que mesmo aos próprios estudantes de jornalismo que depois iam fazer seu estágio nas redações, desdenhavam inclusivamente das circunstâncias deles serem estudantes de jornalismo. Lhes diziam permanentemente, esqueça lá o que na escola lhe disseram, jornalismo aprende-se aqui na redação. Portanto tinham essa ideia de que o jornalismo era de geração espontânea. Que não era necessário refletir sobre as coisas, que não era necessário ser bem informado, para poder inclusivamente estabelecer pesquisa no sentido de poder fazer comparações, contrastes entre situações. Era uma questão que tinha jeito e ia no jeitinho. E assim se ia fazendo o jornalismo. A nossa grande vantagem na Escola de Jornalismo do Porto foi essa, de fazer uma integração entre aqueles que já eram profissionais dos jornais, que, portanto, já eram jornalistas, e aqueles que eram universitários, no sentido de fazer esta junção indispensável para aquilo que é o conhecimento e a forma de o mediatizar. Nem sempre os universitários tendo o conhecimento sabem mediatizar e portanto, a nossa preocupação era que com essa mistura, com essa composição entre jornalistas profissionais que iam servir a escola levando para a sala de aula a experiência da redação e aqueles que vinha da universidade, buscando a reflexão, buscando aqui o encontro para uma dimensão mais reflexiva, mais abstrata e mais teórica que é a importância da comunicação social desde sempre e a necessidade de fazer que essa comunicação passasse para o grande publico formando uma opinião esclarecida e sustentada a cerca do que se passava a sua volta, a evolução da sua volta. É essa a função do jornalismo sem dúvida, sem essa função não serve para nada.

Na época foi criado um politécnico na escola, apesar de já haver o curso universitário.

Na época só existiam essas duas possibilidades. Havia a UNL mais vocacionada para a sociologia e a semiótica da Comunicação e havia a Escola de Jornalismo do Porto. Nós nascemos na Escola Superior de Jornalismo do Porto, não havia ainda o chamado ensino politécnico da forma como hoje acontece, com várias escolas superiores de formação também da Comunicação. Esse é um fenómeno mais tardio. De fato inicialmente a UNL através da faculdade de Ciências Sociais e Humanas, que tinha um departamento de Comunicação, portanto onde se fazia a sociologia e a semiótica da comunicação, que só mais tarde começaram a integrar jornalistas no corpo docente da própria UNL, e havia a Escola Superior de Jornalismo do Porto que procurava ser uma escola muito mais vocacionada para a dimensão politécnica, na medida em que procurava naturalmente transformar o saber e o fazer, o chamado saber fazer. Portanto uma dimensão muito mais pragmática. Um curso que tinha uma duração de três anos, conferia na altura o grau de bacharel e depois acrescentamos mais um ano, no chamado diploma de estudos superiores especializados que fizemos em jornalismo internacional, justamente para tentar já fazer essa ambiência de comparabilidade com o que se passava em outros países. Tivemos na época um grande apoio das escolas do Brasil, a escola que mais perto estava na época era a Faculdade Cásper Libero de São Paulo, primeira

faculdade de Comunicação Social do Brasil criada em 1964 como sabe, e eu, sendo um grande amigo do diretor da escola na época, o professor Erasmus Lusi, tivemos essa possibilidade de estabelecer aqui essa relação de cooperação com a Faculdade Cásper Libero que foi muito útil da Escola de Jornalismo do Porto, para sua consolidação, pois tivemos alguns professores da Faculdade que vinham como professores visitantes também, lecionar e trazer seu contributo, o que permitiu aos jovens que na época faziam o curso connosco, rasgar horizontes para outras realidades que eles não conheciam inteiramente.

Depois, quando eu saí da escola e ela acabou por ir para a integração com a Universidade do Porto, nós criamos aqui Fernando Pessoa através do Curso de Ciências da Comunicação. A nossa vinculação foi mais de uma escola universitária, portanto já fomos mais para ECA, para a Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, que também nos deu contributo muito grande ao lançamento do curso, da licenciatura, tendo estado aqui a lecionar presencialmente vários professores da ECA que por aqui passaram e que nos deram um grande apoio.

Porque na vinda para UFP foi feita a escolha pelas Ciências da Comunicação e não pelo Jornalismo?

Por uma razão muito simples. O jornalismo em si é veículo, comunicação é a arte. Muitas vezes a dificuldade que existe é que nós vinculamos muito o conceito de Jornalismo ao conceito dos meios. A pessoa é jornalista porque trabalha num jornal, se deixar de trabalhar num jornal, deixou de ser jornalista. E a nossa preocupação não era, digamos, vincular a comunicação ao meio. O meio é indiferente. O importante é criar, configurar entre parenteses se quiser, formatar o que é verdadeiramente um agente de comunicação, o que é verdadeiramente um comunicador. Por isso que nós procuramos, coisa que numa escola de Jornalismo estritamente falando era quase um pecado, uma lesa majestade, fazer jornalismo simultaneamente com publicidade, marketing ou relações públicas. O que nós procuramos fazer foi justamente criar a área das Ciências da Comunicação, sendo certo que essa área das Ciências da Comunicação se segmentava em Comunicação Jornalística, em Comunicação Publicitária, em Comunicação Marketing, em Comunicação Relações Publicas. São todas formas de comunicação, os objetivos e as finalidades que são distintas. Portanto, o jornalismo tem a sua própria dimensão filosófica e mediática, diferente da Publicidade, do Marketing e das Relações Públicas. Mas a nossa preocupação é que o conhecimento básico, estruturante de um agente de comunicação fosse o mesmo. E percebe-se que se pode ser jornalista enquanto se trabalha num jornal, passar a ser um assessor de imprensa ou de um político, ou comunicador numa empresa. Os recursos que a pessoa tem evidentemente para fazer esta diferenciação discursiva são os mesmos. A finalidade é que é diferente. Portanto, a preocupação foi formar em banda larga e depois cada um dirigir-se para aquele campo de formação da comunicação que fosse uma oportunidade de emprego para ele, ou eventualmente desenvolver a sua própria atividade empresarial numa perspetiva de um profissional livre. A preocupação não foi obviamente fazer uma história de jornalismo, pois uma escola de jornalismo a rigor não existe. Ou melhor, existe na perspetiva que nós sabemos que há jornalistas, mas nos sabemos que os grandes jornalistas têm de ser antes grandes homens, gente com grande

desenvolvimento intelectual, cultural, nas mais diversas áreas, nos mais diversos setores. Portanto no fundo o papel do jornalista é fazer a síntese dos conhecimentos, dos saberes e servi-lo para um público que naturalmente quer esta síntese de forma devidamente divulgada para que eles possam perceber e com a qual possam fazer opinião. Ou seja, nosso grande problema é que o jornalismo é uma escola no sentido que, através do jornal e do jornalismo nós procuramos cultivar uma sociedade que tem direito a opinião, sustentar essa opinião e fazê-la participar da coisa pública. Coisa que não é objetivo do Marketing, da Publicidade ou da Relações Públicas. Mas é o objetivo do jornalismo é uma finalidade e não propriamente uma originalidade no sentido de ser diferente das outras áreas da comunicação. Comunica-se exatamente pelos mesmos instrumentos, a diferença entre Publicidade e Propaganda e Jornalismo esta na finalidade. Nós no Jornalismo não podemos ter a preocupação da sedução, temos que ter a preocupação da razoabilidade, do julgamento correto, da opinião sustentada, enquanto na Publicidade obviamente estamos muito mais vocacionados para a área da sedução a compra. E no Marketing estamos muito mais vocacionados a desenvolver técnicas, mecanismos que sejam mais uteis na perspectiva do posicionamento ou colocação de um produto no mercado. Nas Relações Publicas estamos numa assessoria na tentativa de cuidar de uma imagem corporativa. Portanto é nas finalidades que nós distinguimos a Comunicação. Não é propriamente na formação de base. A formação de origem pode e deve ser a mesma, por isso foi esta opção quando escolhemos Ciências da Comunicação e não Jornalismo exclusivamente.

Quais foram, na sua opinião, as perdas e os ganhos com a implantação de Bolonha?

Bolonha é uma oportunidade perdida. Poderia ser uma ótima oportunidade para a Europa, sobretudo não a anglo-saxónica, onde já funcionava, não com esta designação, mas com uma estrutura idêntica. O que se procurava afinal com Bolonha? Foi uma tentativa de fazer do ensino, naturalmente uma área muito mais vinculada aquilo que se chamam as competências e não tanto ao conhecimento. O mal foi que as pessoas entenderam isso de forma errada. Não perceberam que não há competência sem conhecimento. Portanto procuraram concentrar o discurso de Bolonha nas competências, centrar, digamos assim o ensino no aluno e não propriamente no professor. O grande falhanço de Bolonha, digamos assim, pois de fato foi um falhanço para nós, pois aquilo que se procurava era uma certa tentativa de convergência de formação no espaço comum europeu do ensino superior, e não há tanta divergência quanto hoje. Porque se percebeu mal o objetivo de Bolonha que era tentar que a formação no espaço comum europeu tivesse índices idênticos de avaliação para permitir a livre circulação dentro deste espaço. Se todos os cidadãos tivessem uma formação comparável, portanto mais ou menos convergente, a circulação teria que ser necessariamente livre e o reconhecimento da formação seria automático. Porque os critérios da formação, a parte dos indicadores, das competências, seriam idênticos e, portanto, o reconhecimento automático dos diplomas estava, a partida, resolvido. Abandonávamos o tempo que existia antes de Bolonha, estar a comparar grades curriculares, estar a comparar conteúdos, dar ou não dar equivalência, frustar e não frustar as pessoas … De fato era um sistema muito mais de comparabilidade, de

verificação se os fatores formativos eram de fato os mesmos. O erro foi que o discurso passou a concentrar-se excessivamente nas competências e menos nos conhecimentos. E a verdade é que não se percebeu de que não há competências sem conhecimentos. Procurou-se muito ir para as chamadas kills, as abilities, mas sem perceber, como dizia o patrono nosso Fernando Pessoa que a melhor teoria é uma boa prática. Portanto é necessário ter uma reflexão teórica sobre as coisas. Porque a reflexão teórica é alimentada de que? Da própria vivencia da experiência das pessoas e é assim que o conhecimento avança. Se cada um na sua própria vivencia puder refleti-la através de discursos teóricos que sejam suscetíveis de ser contraditados por outros, pois isso que faz avançar o conhecimento. O projeto de Bolonha no fundo foi uma esperança que iriamos passar de um ensino clássico, de grades muito rígidas, de grades muito inflexíveis, de conhecimentos muitas vezes já fora do tempo, para uma dinâmica diferente. Ou seja, para uma sintonia permanente daquilo que era necessário conhecer e saber para depois fazer. E a flexibilidade das grades no sentido de poder alinhar a formação das pessoas com critérios menos rígidos. Ora, de facto, na estrutura de Bolonha todos estes princípios existem, só que na prática, na realidade, eles não foram aplicados. Não se saiu muito daquilo que era o clássico, da grade. Uma das recomendações que o próprio processo de Bolonha que era a criação do chamado sistema ECTs, portanto o princípio da aprendizagem baseada no crédito para que depois possa ser transferido, não se percebeu na prática aquilo que são os fundamentos do próprio Bolonha e do princípio do ECTs. O próprio manual europeu dos ECTs recomenda que de três em três anos haja um refrescamento nas grades curriculares. O que já é muito tarde, porque nós vivemos como sabe, agora por causa da evolução digital um tempo em que a obsolescência dos conhecimentos é rapidíssima. Portanto, deveria haver a flexibilidade das instituições de poderem mexer nas suas grades curriculares, para poderem acompanhar a evolução dos tempos. E esta flexibilidade não existe pois se burocratizou excessivamente o procedimento, da organização curricular e também o procedimento da própria avaliação das instituições. Há uma preocupação muito grande de tutelar o funcionamento das instituições cortando-lhes a liberdade e a criatividade delas próprias poderem entrar num mercado que é altamente competitivo e altamente volátil para acompanhar os tempos. Portanto, Bolonha foi de fato uma excelente promessa, evidentemente não cumprida. Tem que se refletir esta realidade, temos que tentar de alguma maneira recentrar outra vez a questão na organização dos estudos superiores, portanto, para podermos ser competitivos na Europa, como o que acontece no mundo anglo-saxónico onde essa flexibilidade existiu desde sempre. A falta de flexibilidade, a rigidez no sistema, são grades curriculares demasiado estáticas, muito sujeitas a determinados tipos de pressupostos de avaliação da tutela interna e da tutela externa que muitas não dá as instituições o grau de liberdade e criatividade que elas necessitam para serem diferentes. Porque o que faz avançar o conhecimento não é todos fazerem a mesma coisa, mas é todos poderem fazer diferente. Consequentemente é nas diferenças que se cria a competitividade e se estimula também aos outros avançarem, poderem sair da sua rotina, da situação de estaticismo, que muitas vezes acontece nas nossas instituições.

Alguns autores colocam que Bolonha foi uma forma de mercantilizar o ensino.

Eu isto não estou de acordo. Depois há uma outra critica que se faz a Bolonha que eu também não estou de acordo, que é a de que Bolonha só serviu para encurtar o tempo de formação. Eu não estou de acordo com isso por uma razão muito simples, porque se Bolonha fosse levada a prática efetivamente, tal como ela foi pensada, Não haveria nenhuma destas críticas, elas seriam dispensáveis e até mesmo desprezíveis. A critica de Bolonha é que as pessoas não chegaram verdadeiramente a interiorizar Bolonha. Há muita gente que fala de Bolonha e não sabe o que está a falar. E fala de Bolonha exclusivamente nestes chavões, nestes jargões que, portanto, se criaram a volta de Bolonha e de alguma maneira denegriram o próprio processo. Porque Bolonha foi efetivamente uma excelente promessa e uma excelente intenção. Agora, a execução de Bolonha é que não poderia ter sido da forma como foi feita e da forma burocratizada, tutelada como ela foi feita. Eu posso lhe dizer, quando nós aqui na Universidade Fernando Pessoa tentamos fazer a transição para Bolonha aplicando de fato Bolonha, fomos proibidos de fazer. Aplicando de fato Bolonha, nós tínhamos já uma tradição aqui na universidade de funcionar por créditos, o que chamávamos na altura de créditos letivos e créditos não letivos, quer dizer, todo conhecimento é útil, desde que se saiba integrar numa determinada finalidade. Portanto, não é apenas o conhecimento da sala de aula que é essencial. O essencial é o conhecimento da pessoa, ou seja, valorizar os contributos que a própria pessoa, de modo próprio, por autoaprendizagem, por autodidatismo, por interesse de pesquisa, traz para a sua própria formação. Portanto toda esta motivação que muitas pessoas têm para a pesquisa, leitura, conhecimento autodidático do conhecimento, para fazer comparações com outras realidades, tudo isto tinha que ser valorizado, tinha que ser creditado. Chamávamos nos na época dos créditos não letivos. E a aprendizagem era muito sustentada neste diálogo entre o crédito letivo, aquele que se obtinha em sala de aula, e os créditos não letivos, ou seja, os créditos fora da sala de aula. (2m43 do vídeo 428) Bolonha era isso, o mesmo, era a valorização de todo o conhecimento formal, obtido em sala de aula, com o conhecimento informal que a pessoa transportava consigo, da sua própria educação familiar, da sua realidade profissional, da sua envolvência social. E tudo isso tinha que ter uma valorização. Nós deveríamos estar a atribuir créditos a um estudante que vai ao cinema, enfim, 20 vezes por ano, tinha que ter um crédito completamente diferente no seu conhecimento do que um que nunca vai ao cinema, por exemplo. E Bolonha era um pouco isso. As tais competências para que chamavam a atenção em Bolonha eram estas competências, ou seja, a capacidade que as competências nas pessoas são todas diferentes. E o que nós fizemos foi a uniformização, outra vez. Portanto isso era o modelo clássico. Nós perdemos uma oportunidade de facto, de criar possibilidades, criatividade, diferenciação entre as instituições, porque temos organismos de tutelas que tem que ser tudo igual. Isso é uma pobreza para o próprio desenvolvimento dos estudos superiores, designadamente nesta área. A tendência não é que as pessoas façam diferente, mas que vão procurando fazer como os outros que é para ficarem bem no trato quando vem as instituições externas avaliá-las.

A UFP é a única instituição em Portugal com monografia no final do curso de Ciências da Comunicação.

Nós sempre o fizemos. Isso faz parte da filosofia da própria Fernando Pessoa, que é que nós num final de um percurso formativo deveríamos ter um espaço nosso, em que refletíssemos aquilo que foi o nosso próprio percurso formativo. Esse é o tal espaço da monografia ou do trabalho de conclusão de curso. Aquele trabalho em que a pessoa fica entregue a si própria, devidamente orientada naturalmente, para se exprimir, da sua justiça e daquilo que ele próprio vale, dos próprios interesses. A nossa obrigatoriedade é em todos os cursos de apresentarem o trabalho de conclusão, que nós chamávamos de monografia a respeito da escolha de tema sobre o qual as pessoas iriam refletir. Mas esta escolha era livre, da própria pessoa. Portanto a nossa preocupação o que era que pelo menos no final de um percurso formativo, termos a certeza que uma monografia discutida perante um júri, pudesse confrontar o estudante com a sua própria situação e com sua própria aprendizagem. Era o momento que o estudante iria prestar contas de uma aprendizagem que fez durante três ou quatro anos. Eu acho que ai, no fundo aquilo que eu costumava sempre dizer e que eu sempre digo, não há casas sem telhado. Esse era o telhado que nós íamos colocar na construção. Era ali que nós tínhamos a garantia que o diploma que iriamos outorgar aquele jovem ou aquela jovem, era um diploma que tinha conteúdo e que na realidade ele foi capaz de apresentar uma monografia que já não se tratava de umas cábulas que foi elaborando ao longo do percurso letivo, para ir copiando durante os exames, ou para tentar ultrapassar as dificuldades das avaliações. Na monografia não há cabulas, é um trabalho que é original. O trabalho da própria pessoa confrontado com outros que o vão discutir com ele, vão julgar no sentido de sua utilidade para o conhecimento obtido e consequentemente para a aplicação depois nas respetivas competências praticas. Isso é a filosofia da própria universidade, eu sempre digo que a universidade é sobretudo uma certificadora do conhecimento. Muito mais agora do que no passado. No passado a universidade ainda tinha na aula um centro de fato efetivo de transmissão do conhecimento. Hoje a transmissão do conhecimento não é na sala de aula. As pessoas quando chegam a sala de aula hoje já trazem conhecimentos de variadíssima proveniência e estão a espera que a sala de aula seja um local de organização do conhecimento, ou seja, de que encontrarão alguém, no caso o professor, que tenha dimensão metodológica que seja capaz de ser um editor, pensar o que nos vamos fazer com isso. Colhem-se as matérias e agora temos que fazer a edição da peça. E o professor é acima de tudo um editor hoje, alguém capaz de articular e passar para o aluno o método de organização do conhecimento e, naturalmente, depois da sua transmissão. Isso faz parte da filosofia da própria instituição e temos que reconhecer que somos diferentes de fato. Mas isso é um problema também da minha própria inspiração ao passar para a instituição.

Muitas universidades argumentam que em função de Bolonha, a pesquisa pode ficar apenas para o 2º ou 3º ciclo, mas antes do Processo já não previam monografia em suas grades.

Isso não faz sentido nenhum. Voltando a citar novamente o nosso patrono: A melhor teoria é uma boa prática. Portanto tem que haver um momento em que cada um de nós fica confrontado com a prática que tem e precisa refletir sobre essa prática. A monografia é isso mesmo, um espaço de reflexão que, no fundo, nós procuramos nele convergir as aprendizagens teóricas que fomos obtendo durante nosso percurso

académico e agora eu vou ser o mestre da minha obra, vou fazer uma construção, que através da monografia tenha, necessariamente, uma estrutura através da qual nós possamos verificar que aquele estudante conseguiu em seu percurso académico estruturar a forma de refletir, analisar e fazer síntese. Consequentemente também desenvolver um espírito do contraditório na argumentação que ele próprio desenvolve na monografia quando, evidentemente, possa ser confrontado com um júri que contradite e que ele, naturalmente, tenha competência, porque, entretanto, a ganha neste trabalho que faz de estruturação, para debater. Porque, certamente sabe, é do debate que nasce a luz. Nós necessitamos de debater, mas debater com o argumento, que na vela retórica se chamava "argumentaceo", é sempre um conhecimento posto em movimento. Nós temos que, do nosso próprio conhecimento, daquilo que nós aprendemos porque nos foi, entre aspas, ensinado e daquilo que aprendemos sem nos ter sido ensinado, através da nossa pesquisa, reflexão e procura, aquilo que se chama pesquisa, é o embasamento do nosso próprio conhecimento através da descoberta que fizemos durante o nosso percurso académico. E para isso a monografia é essencial.

O modelo brasileiro adotado para o curso de Jornalismo seria concebível em Portugal?

Eu não julgo que seja vantajoso isso, dentro da perspetiva que eu referia há pouco da diversidade. Se há área em que nós não devemos tender para um unanimismo ou para uma uniformização das grades curriculares, é esta área. Por uma razão muito simples, porque o jornalismo não é uma ciência, é uma arte de comunicar com uma determinada finalidade. Quando se fala de uma ciência, falamos de algo conjunto, um conhecimento que tem um objeto próprio a volta do qual se pode refletir através de métodos específicos. Neste caso nós estamos no domínio das chamadas Ciências Humanas e, portanto, das ciências da diversidade. Não há uma criatura igual a outra, é tudo diverso. E o que nós procuramos exatamente, é ser capaz de acompanhar essa diversidade, partindo naturalmente de uma base de sustentação comum que diz respeito a dimensão cognitiva. Pode se ser um excelente jornalista sem fazer um curso de Ciências da Comunicação ou de Direito, Filosofia, seja do que for. A formação fundamental neste caso, na perspetiva que nós temos de que o jornalismo é uma comunicação com finalidade, portanto, tem uma determinada finalidade de contribuir para o esclarecimento, para a formação da opinião publica e para a pertença e a formação cidadã na coisa publica, no que chamamos a República, portanto procurando fazê-los cidadãos, naturalmente consumidores atentos ao fenómeno da politica. E aí podemos então distinguir o que é demagogia, manipulação do que é uma informação, do que é um politico demagogo que faz promessas vãs e tenta seduzir através da propaganda, o que não é discurso jornalístico mas publicitário e propagandístico, daquilo que se pretende atingir o que é no fundo o poder e a conservação do poder. O jornalismo tem aí um papel muito de contrapoder, mas para se exercer o contrapoder é preciso ter uma belíssima formação básica, de um lado de valores, e do outro lado ser muito capaz de ser um verdadeiro analista dos discursos. Porque, no fundo, o importante em jornalismo é ser bem informado, ser bem treinado, ser bem aprofundado na análise dos discursos. Para descobrir nestes mesmos discursos quais são as pontas soltas e quais são de fato os sustencios do discurso capazes de alertar a atenção. Esse é o objetivo que o jornalismo

deve perseguir. Então, não me parece que quer a definição de conteúdos mínimos, quer de grades curriculares especificas possam contribuir para esta diversidade que nós necessitamos de ter na opinião. As opiniões devem ser diversas a volta do mesmo fato. Porque é a interpretação que se faz do fato, naturalmente sem o fazer desaparecer, nessas interpretações ou nas diversas analises que se faz do fato que aparece mais luz e que nos faz aderir a esta analise ou aquela analise. Isso obviamente pressupõe uma diversidade de conhecimentos. Eu diria que o que é que se pretende de um jornalista é que seja alguém que seja capaz de ler os sinais do seu tempo. E ler os sinais do seu tempo é ter um conhecimento, um pouco, do que é a perspetiva histórica, do que é a geografia do mundo, o que é a politica no sentido mais abstrato, do que é a capacidade que se tem, de forma simples, objetiva e precisa de transmitir uma mensagem. Ou seja, treiná-lo para deixar de ser muito redundante, muito barroco, ser muito retórico e procurar ser o mais objetivo possível na transmissão da mensagem, deixando que a interpretação fique para os outros. O grande problema dos jornalistas e esta é uma tentação que eles têm, é quererem substituir-se aos leitores, e esse é um erro crasto em jornalismo. Nós nunca nos devemos a substituir a possibilidade que o leitor tenha de ter uma versão, formada por ele próprio com a objetividade de transmissão que se faz. O que é que quer dizer aí a objetividade? Fundamentalmente imparcialidade na forma como analisa. Sei ao certo que todo fato transmitido através de uma pessoa, seja ela qual for, a partir do momento que … torna-se subjetiva. E é na subjetividade que tem que haver a verdade… As opiniões têm que ter da mesma forma capacidade de poderem ter sustentação e poderem ser confrontadas. Portanto, a nossa preocupação neste caso deve ser sempre de formar para valores culturais, sociais, políticos. Há muito tempo se diz que o jornalismo é sobretudo estar em cima do acontecimento, é ser capaz de imediatismo. Isso é um erro no jornalismo, pois a matéria do jornalismo é a informação. A informação não tem nada a ver com novidade. Novidade é outra coisa, é muito mais para demagogia e manipulação. Eu dava sempre esse exemplo quando dei aula aos jovens que hoje estão no terreno a trabalhar na atividade. Eu sempre dizia que antigamente o conhecimento de um fato demorava mais tempo do que hoje, muito mais tempo que hoje. Mas a verdade é que a mediatização do tempo no conhecimento do fato retira a emoção. É a única coisa que retira. Não retira a informação, retira a emoção. A circunstância de o império britânico ter sabido três meses depois da morte do Almirante Nelson, que havia sido morto em batalha, não retirou nenhuma informação aos ingleses, eles ficaram com a informação. Não tiveram a possibilidade de ter a vivido tão intensamente e emotivamente. Portanto retira-lhes a emoção, pois ela tem a ver muito com o tempo e o imediatismo, o estar a viver o acontecimento, mas não lhes retira nada a informação. Se a matéria do jornalismo é uma informação sustentada, esclarecida, explicada, analisada, tanto vale fazê-lo hoje quanto amanhã. Ás vezes é preferível fazê-la amanhã para retirar da tal observação e mediatização, a emoção do momento. Eu sou totalmente contra esse jornalismo da emoção, muito mais do que da razão. Esse jornalismo do emocionalismo em que "Morreu o Papa João Paulo II" e a gente levava três dias com a televisão a filmar o esquife e para onde vai. A explorar o que? Aquilo que os filósofos gregos diziam muito bem, a parte menos humana das pessoas que são as suas emoções e apaixonar as pessoas. Isso não é jornalismo, isso é exploração dos sentimentos, emoções e fragilidades alheios. De informação isso não tem nada, só serve

para conversa de café. Porque a informação em si é "Morreu o Papa João Paulo II". Agora filmar o esquifo do Papa, a capela mortuária dele, isso é espetáculo. Ou seja, como todo espetáculo que visa a adesão por emoção. E aí, evidentemente que as emoções são muitas vezes de tal maneira extremas, que transformam-se em paixões e as paixões em violência. Hoje nós estamos confrontados com uma realidade que temos que buscar resolver que é, será que essa componente do jornalismo atual, do imediatismo e da divulgação daquilo que não merece ser divulgado não esta a prejudicar a própria sociedade, que no fundo o jornalismo diz servir? Quantos fenómenos da criminalidade hoje, da violência religiosa e de violências de outras naturezas, não são eles incentivados pelo próprio jornalismo. Nós não podemos por o jornalismo a serviço do anti-herói, ao serviço do pícaro. Nós não podemos por o jornalismo a tornar banal o fenómeno da guerra, o fenómeno da violência. E hoje o jornalismo está a contribuir para isso. Portanto, esta a cumprir o seu papel? Não esta. É profundamente negativo dito de jornalismo feito com o objetivo de vender os meios, procurar que todos os dias os meios saiam para a rua e sejam vendidos. Ou seja, captar audiência, mas a audiência que querem captar é pelas emoções, por suas paixões e não por razoabilidade, racionalidade de terem opinião sobre a matéria. Nós hoje, através de um jornalismo, que na verdade não o é, o que estamos a contribuir é para a banalização dos valores humanos. No sentido de banalizar a morte, os valores humanos, a guerra. Tudo é banal e isso é que é profundamente negativo, porque as pessoas tornam-se, elas próprias, mais desviantes nos seus comportamentos, mais violentas a forca de ser alimentado por este tipo de violência. É uma reflexão que temos que fazer, se o papel hoje do jornalismo, quando estamos a viver um mundo que é profundamente mediatizado, multimediatizado, digitalizado, se não temos que encontrar no jornalismo um travão, o rescentramento outra vez do que é nossa relação uns com os outros, o relacionamento humano. Os extremismos que vão aparecendo quer no campo religioso ou político, são muitas vezes filhotes daquilo que há de pior na natureza humana, do que há de mais animal. E que encontra eco nos canais de televisão, nas páginas de jornais e revistas para transformar pícaros, bandidos, malandros, assassinos, em grandes heróis. Isso vale a pena ler antes Dostoiévski, "O crime e o castigo", para nós vermos que em realidade, essas pulsões emotivas e de paixões muitas vezes se desenvolvem na natureza humana quando se corta a razão e apenas se quer deixar o sangue a ferver. Obviamente que é uma exploração infame daquilo que são as pessoas e de sua fragilidade. E isto torna-se numa situação que nós neste momento olhamos para os jornais e pensamos o que que é isto? Os jornais agora usam mais estes fenómenos para se vender, estão agora a transformar-se também em veículos de marketing, propaganda porque para vender o jornal precisam oferecer uns garfos, colheres, livros. Aquilo que é a essência do que nós chamávamos antigamente jornalismo do discurso esclarecedor, formador de uma opinião publica sustentada passa a perder.

Há sentido entre ter um ensino politécnico e universitário depois de Bolonha?

A diferença tem sempre desde que se assuma claramente o que é politécnico. Como nasceu o politécnico? Porque ele tem uma história. O politécnico nasce praticamente no século XVII através dos garanted colleges que eram pequenas escolas que ensinavam para as profissões. Isso que era um politécnico, um conjunto de poli técnicas, no sentido

de poli saberes, práticos, efetivos, que pudessem ser aplicados. O ensino politécnico nasce na via da agricultura onde os chamados garanted colleges ensinavam as pessoas a cultivar a terra. Saber a melhor época para lançar as sementes, podar as arvores, fazer as colheitas, matar as pragas, portanto eram conhecimentos que efetivamente convergiam por um lado para a química, mas que não eram químicos, por outro lado da agronomia mas que não era engenheiros agrónomos, por outro lado para a meteorologia…, mas tinham esse conjunto de saberes de natureza técnica diversa que combinavam para uma finalidade concreta. Isso é que é o ensino politécnico.

O que é que se fez depois? Em países onde o politécnico tinha uma grande tradição como por exemplo a Inglaterra, em 1994 a Inglaterra acabou com a distinção que havia na época entre o politécnico e a universidade. No final do governo da Senhora Tatcher, com seu sucessor chamado John Major, publica no final de 1994 a chama White Paper Law que acaba com a distinção teórica e social entre politécnico e universidade. Portanto todos os politécnicos britânicos se transformaram em universidades. Mas toda gente sabe distinguir o que é a Universidade Oxford Part Times e a Universidade de Oxford propriamente dita. As duas instituições são universidades, mas tem finalidades completamente diferentes, tem conteúdos formativos diferentes. Em Portugal, estamos cada vez mais a acentuar o binarismo, mas isso é só meramente formal, pois cada vez mais o politécnico se parece com a universidade e cada vez mais a universidade se aproxima do politécnico. Portanto, tornando aqui uma indistinção. Fazendo com que a distinção entre a universidade e o politécnico neste momento em Portugal, para qualquer pessoa estranha, externa ao setor que não reflita estas coisas, pode pensar que a diferença entre politécnico e universidade é de que a universidade dá-se doutoramento e no politécnico não. Mas isto não é forma de distinguir. Verdadeiramente cursos politécnicos são cursos que visam formar profissionais para determinados setores. O que é que são cursos universitários, são cursos que visam organizar bem a cabeça das pessoas, ou seja, fazer com que as pessoas aprendam a pensar, que saibam pensar. No politécnico é que saibam fazer. Portanto a diferença entre o saber fazer e o saber pensar são duas diferenças que não são incompatíveis, pois como dizia o senhor Giovani Anheli, presidente da Fiat, aos reitores reunidos em Bolona em 1989 para comemorar os 900 anos da Universidade de Bolonha, os senhores peçam aos vossos professores para ensinar os alunos a pensar que depois nós ensinamos a trabalhar. Porque as universidades tinham essa preocupação de ensinar os alunos a trabalhar e há muito poucas profissões no mundo que dependem de um conhecimento específico obtido na universidade. A maior parte das profissões, as próprias pessoas aprendem-nas, por fazer. Portanto o que é importante é que elas possam ter a capacidade primeiro de refletir, saber analisar, para depois saber aplicar. No politécnico não se procura tanto a reflexão, procura-se a aplicação, ou seja, vamos fazer. Na universidade é vamos pensar, vamos analisar, refletir, para que nós possamos ter uma teoria sustentada no caso da universidade numa aplicação pratica. Voltamos outra vez ao Pessoa, uma prática faz sempre uma boa teoria. O problema é que depois criou-se uma certa estratificação social entre quem vai para o politécnico e que vai para a universidade. Esse que é o grande erro. Aqui, por exemplo, a vizinha Espanha acabou com isso há muito tempo, desde sempre teve universidades politécnicas e universidades clássicas. As universidades

politécnicas são aquelas que as pessoas aprendem a as profissões, aprendem a fazer. A engenharia é uma universidade politécnica, não é uma universidade clássica. A engenharia faz-se, não se pensa. Também se pensa, mas o objetivo é propriamente fazer. Essa diferença entre universidade politécnica e universidade clássica toda a gente sabe e socialmente não há nenhum desprestigio entre elas. Em Portugal ainda continua a ter a ideia de que são coisas diferentes. Felizmente que o Brasil não tem isso, pois conseguiu resolver os tecnólogos até um determinado limite e depois conseguiu nivelar a universidade.

APÊNDICE XII - Entrevista Professor Eduardo Meditsch

Pesquisador e professor da UFSC

03 de julho de 2020 – via WhatsApp

O professor considera que houve um engessamento dos currículos com os pareceres e diretrizes aplicados?

Aqui no Brasil, sempre o ensino superior foi muito regulamentado, diferente de outros países. Acho que na Europa também são. Mas, por exemplo, nos Estados Unidos, tu podes abrir um curso com o currículo que tu quiseres, não tem nada legal que te impeça de inventar um currículo completamente novo. Embora tenham mecanismos de certificação que acabam forçando para um currículo padrão. Mas não são legais, são mecanismos que não são estatais. Então tu tens essa liberdade curricular. No Brasil nunca teve. No Brasil o ensino de Jornalismo foi regulamentado antes mesmo de existir. A primeira lei é lá do Getúlio (Vargas) de 1930 e poucos, não existia curso nenhum e já existia o regulamento de como deveria ser. Então sempre foi assim. E por exemplo, no início, uma das coisas que essa regulamentação do Getúlio que depois ainda foi refeita antes de entrar o primeiro curso, estabelecia que os cursos de Jornalismo eram ligados as faculdades de Filosofia, na década de 40 ainda. Tanto que os primeiros cursos, quando a Fundação Casper Libero cria o primeiro curso, eles tiveram que vincular com a PUSP porque tinha que ser junto com uma faculdade de Filosofia. Isso também já limitou a possibilidade de um currículo mais criativo. O jornalismo foi meio um apêndice das faculdades de Filosofia, que não tinha nada a ver com as faculdades de Filosofia. Isso ficou muito mal. Tem relatos dos primeiros professores da época, principalmente da UFRJ, da própria Casper, reclamando que era um curso muito teórico, que não tinha espaço, na verdade, para o Jornalismo dentro do curso. O Jornalismo ficava com algumas disciplinas técnicas e a teoria era toda de fora. E tem um professor, eu posso procurar aqui para ti, que fala de uma submissão humilhante do Jornalismo dentro da Filosofia. Não era uma coisa de igual para igual, era submetido aquilo. E aí, o Jornalismo sempre lutava pela autonomia do curso, para sair daquilo, e isso vai acontecer lá no início dos anos 60 quando vai conquistar essa autonomia. Ele sai do âmbito das faculdades de Filosofia, mas então entra os currículos mínimos… E aí entra estes currículos mínimos e sempre vai haver esse engessamento. Porque embora se chamassem de mínimos e as faculdades pudessem botar coisas a mais, na verdade dificilmente as faculdades inventavam coisas a mais do que estavam dentro deles. E as vezes até por uma questão de acomodação, de querer ficar mais alinhada com o que o MEC pedia, ninguém arriscava muito. E depois a gente vê mesmo quando acabaram os currículos mínimos oficialmente, antes mesmo de criarem as Diretrizes, com a Lei de Diretrizes e Bases, que criou aas Diretrizes curriculares que não são mais currículos mínimos, a maior parte das escolas seguiu por inércia naquele último currículo mínimo e muita coisa segue até hoje. Porque as coisas seguem por inércia, as pessoas não revisam muito profundamente, até porque tem uma certa resistência a mudança eu acho, dentro das escolas. As pessoas se acostumam a dar uma disciplina, tem uma certa visão do curso e é muito difícil sair disso. Mesmo quando tu fazes reformas, como agora as

diretrizes de Jornalismo que implicariam numa mudança mais radical ou de pelo menos de uma parte do currículo, tu vês que a resistência a mudança é muito grande e acaba que as coisas que tinham antes permanecem, de alguma maneira vão permanecendo e não há essa mudança, inovação.

Parece que com a DCN de 2013, mesmo com a de 2001, havia possibilidade de uma mudança. Então o professor acredita que não houve interesse por parte das universidades de alterar isso?

A de 2001 talvez permita mais ainda, porque a DCN de 2001, eu acompanhei mais ou menos a maneira como ela foi feita, e houve toda uma briga para colocar s conteúdos de Jornalismo, depois houve um acordo com a Comunicação de como iriam ficar e depois quando chegou no conselho nacional de educação, que era quem definia, eles praticamente cortaram tudo. Então se tu leres as diretrizes do jeito que estão, tu poderias fazer qualquer curso ali que tu conseguirias enquadrar naquelas diretrizes, porque elas são absolutamente genéricas em todos os pontos. Então os cursos poderiam ter feito a partir dali coisas criativas, mas ninguém fez. Todo mundo, apesar daquelas diretrizes continuou com o espírito do currículo mínimo de 84, que era o último, continuo com a mesma cara o curso.

O professor acredita que isso é em função do medo das universidades de inovar e não ter público, de inovar pedagogicamente. Porque disso na sua visão?

No caso das privadas, penso que o medo é de não estar de acordo com o que o MEC espera, que então podem ser mal avaliadas por causa disso. No caso das públicas eu acho que é uma inércia dos departamentos de comunicação. Como "mexer vai desestruturar o nosso trabalho atual" e como, no caso das públicas também, há essa divisão entre departamento e cursos. Os departamentos teoricamente servem para "servir aos cursos", mas na prática os departamentos têm vida própria, eles trabalham para vários cursos diferentes, tem seus interesses de pesquisa, as vezes não tem a ver com o curso, então, acho que os cursos ficam em uma posição secundária em relação aos departamentos nos casos das públicas. Agora, mesmo com as diretrizes especificas de Jornalismo de 2013, o que é que aconteceu, os departamentos continuaram a ser os departamentos de comunicação. Então embora os cursos tenham passado a ser de Jornalismo, os departamentos que dão aulas nesses cursos não passaram a ser de Jornalismo especificamente. Isso criou uma resistência a mudar os conteúdos. Mesmo que tenha formalmente mudado, na prática mudou muito pouco, porque as pessoas mantiveram o que faziam antes.

Comentário sobre a UFRGS…

Acho que a UFRGS é um caso típico, o departamento resistiu muito. A maior parte do departamento se identificava mais com a perspectiva da comunicação do que do Jornalismo. Inclusive lá, tem os casos dos TCCs. A UFRGS é um caso em que eles resolveram desrespeitar as diretrizes, fazendo com que os TCCs pudessem fazer pesquisa em Comunicação e não só em Jornalismo.

Dados da Pesquisa

Eles liberaram isso no currículo deles, não aceitaram restringir, no caso da UFRGS. Eles decidiram que não iriam seguir e também não há avaliação, porque depois disso, com toda essa confusão dos governos Bolsonaro e Temer, aquela estrutura do INEP, que faria a avaliação dos cursos, inclusive já estava pronto um documento para dirigir as avaliações em função das diretrizes novas. Esse documento foi abandonado porque já no governo Temer adotaram um outro critério de avaliação que já não considerava as diretrizes diretamente, são agora critérios gerais para todos os cursos universitário e não por curso separado. E agora com essa confusão que foi o MEC no governo Bolsonaro, ninguém sabe como vão ser feitas as coisas, esta um caos total.

Como percebe o ensino e disciplinas como Metodologia de Pesquisa e Iniciação Científica hoje nos cursos de Jornalismo? Os conteúdos e o posicionamento dos professores são adequados à pesquisa em Comunicação e ao Jornalismo em si, ou seguem ainda a linha das Ciências Humanas e Sociais?

Acho que isso varia muito de curso para curso, de perspectiva do curso. Tem essa questão dos departamentos, que eu trabalho em um curso bem atípico. O curso da UFSC tem um departamento de Jornalismo, sempre foi um curso só de Jornalismo. Então as coisas são muito mais focadas no Jornalismo, a pesquisa científica que se faz é toda sobre Jornalismo. Os outros cursos como são do Departamento de Comunicação, os interesses de pesquisa dos professores que são muito mais variados, o que se reflete nos projetos de iniciação científica, que funcionam na graduação, coordenados e orientados por esses professores. Então nestes casos os alunos vão ter participação em pesquisas em muitos temas que não são diretamente ligados ao Jornalismo. Mas eu vejo assim, o curso de graduação, na minha visão, deveria ter… um objetivo principal é a formação profissional, não é a formação científica, embora, como todo curso de nível superior, obviamente tenha que ter uma base científica sólida, porque é uma profissão de nível superior, não é um curso técnico. É um curso superior e tem que ter uma base científica por trás dele. Dentro disso, tem dois momentos normalmente. Tem disciplinas introdutórias de formação científica que eu considero importantes, embora eu pense que elas têm uma função diferente dentro de um curso de Jornalismo. Eu coloco o Jornalismo e a Comunicação como Ciências Aplicadas, não é uma ciência básica ou uma ciência social. É diferente de um curso de Sociologia onde tu estás formando cientistas. No caso do curso de Jornalismo ou de Comunicação tu não estás formando cientistas, tu estás formando profissionais e a ciência serve para dar base a esse desempenho profissional que depois vai ser um desempeno, acho que dá para fazer uma analogia com a área da saúde, por exemplo, vai ser um desempenho clínico. A pessoa vai ter de usar aquele conhecimento científico para aplicar a uma situação particular que ele terá de desempenhar profissionalmente, analisar com base no conhecimento que ele acumulou na universidade uma situação e dar uma resposta aquela situação com base neste conhecimento. Então neste sentido, a metodologia é um curso básico de ciências sociais, depois tem dois momentos em que isso pode ser aprofundado. Um é através dos projetos de iniciação científica que normalmente é uma coisa paralela ao currículo, não fazem parte do currículo, mas são realmente projetos de pesquisa dos professores que os alunos de graduação que tem interesse participam. E aí eu acho que há dois tipos de resultados, pela minha experiência mesmo como orientador de iniciação científica. Há

alguns alunos que vem para a iniciação científica porque tem um interesse na ciência e inclusive pensam em seguir depois em um mestrado ou doutorado, fazer carreira académica e por isso vem para a iniciação científica, e seguem essa carreira depois. E há um outro tipo de busca também que vê uma oportunidade, algo interessante, talvez o tema da pesquisa ou alguma coisa assim, e que vão desenvolver esse projeto de iniciação científica, mas que depois não vão seguir na carreira acadêmica, vão para a carreira profissional. E uma coisa importante a dizer e o que dá para observar é que os alunos que passam por iniciação científica, não só são valorizados no mercado por ter isso no currículo, uma coisa que valoriza eles no mercado, como eles realmente desempenham melhor. Porque eu acho que a iniciação científica dá uma base de metodologia, de rigor, que o aluno mesmo que vá fazer reportagem ou edição, acaba se beneficiando disso, acaba usando isso. E aí tem essa vantagem. E depois, se não fizer investigação científica e na verdade é uma minoria de alunos que faz porque as oportunidades não são muitas para atingir todos alunos, a outra oportunidade é o TCC e aí vai variar muito dessa maneira como cada universidade, cada faculdade vai regulamentar o TCC. No caso nosso da UFSC, por exemplo, o TCC tanto pode ser um projeto de pesquisa científica sobre Jornalismo, quanto pode ser um projeto profissional sobre qualquer coisa. E a maior parte dos alunos tem escolhido fazer um projeto profissional e não um projeto de pesquisa científica. Porque também a gente entende e orienta eles que o TCC é um momento de focar em alguma coisa que tu queres desenvolver depois na vida profissional. Aproveitar o momento para se aprofundar em alguma coisa que te interesse fazer na vida profissional. E muitos dai vão escolher fazer uma grande reportagem de algum tema que se interessa, vídeo, ou qualquer coisa assim. Mas alguns se interessam na pesquisa científica e aí são aqueles que realmente se interessam em continuar na carreira acadêmica. Tem saído trabalhos interessantes. Mas eu acho que há uma variação muito grande entre um curso e outro. Originalmente, a comissão que fez as diretrizes tinha proposto que mesmo que a opção do TCC fosse por um projeto profissional, mais oigado a prática, deveria ser acompanhado por um trabalho teórico. A ideia era aproxima a reflexão teórica da prática. Teria as duas opções: ou fazer um teórico, ou fazer um prático, mas se fizesse o prático teria de ter a teoria junto. Mais do que um relatório simplesmente do que fez, teria de ter uma reflexão teórica sobre aquilo. Mas isso não vingou, a versão final do Conselho Nacional de Educação, acabou que meio separou, é a opção teórica ou a prática e aí cada um faz como quer. Na maior parte dos cursos é assim, ficaram coisas separadas.

E o professor é favorável ao TCC obrigatório ou acha que essa possibilidade de escolha é interessante?

Eu acho que é interessante a possibilidade de escolha. Eu acho que é desejável que haja uma experiência dentro de metodologia científica, o ideal é que houvesse iniciação científica para todos, mas se a pessoa tem um outro interesse não porque forçar. Dentro do nosso campo profissional são muitas as possibilidades de atuação, então não tem porque forçar as pessoas a fazer uma coisa que não tem interesse.

E da sua experiência, professor, qual o senhor considera a maior dificuldade dos alunos no momento de fazer um TCC ou fazer um artigo na graduação? Referencial teórico, metodologia, o que eles não conseguem fazer direito?

São várias coisas. Uma delas é que a gente tem toda uma estratégia de ensino de escrita jornalística nos cursos de jornalismo, que afasta da escrita académica ou científica. Embora, normalmente, essa é uma realidade também, eu vejo pelos meus ex-alunos que foram fazer mestrado e doutorado em outras áreas, em Ciências Sociais ou outras, os orientadores deles adoram alunos que saíram de Jornalismo porque escrevem bem, escrevem melhor do que aqueles que saíram das ciências humanas. Na verdade, é o único curso superior que ensina a escrever como diz o Nilson Lage, porque nem os de Letras mais ensinam a escrever por não ter mais essa finalidade, mas o de Jornalismo tem. Alias essa é uma das razões da empregabilidade dos nossos alunos, não só no campo do Jornalismo, mas em qualquer lugar onde eles vão trabalhar. Mas de certa maneira, há essa diferença de linguagem. Há uma falta de hábito, enquadramento, perspectiva, porque na verdade ele está sendo treinado a ser um jornalista e quando tu queres que ele desempenhe um outro papel, ele precisa assumir uma outra atitude e isso complica. Acho também que a questão do referencial teórico, ao meu ver é muito complicada a questão de que teoria deveria ser ensinada num curso de Jornalismo. Eu tenho uma posição sobre isso que eu defendi nas diretrizes, mas não estão explicitas nas diretrizes e sim numa interpretação das diretrizes, que um curso de jornalismo não deveria dar fundamentos, iniciação a sociologia, antropologia. E sim, deveria dar uma sociologia já aplicada ao conhecimento da realidade. Conhecer o trabalho de grandes sociólogos que analisam a realidade brasileira, antropólogos, porque na verdade o jornalista precisa saber interpretar a realidade e não fazer uma disciplina científica. Agora isso afasta ele das metodologias científicas e aí a questão do referencial teórico é essa, porque ele não teve estas teorias na faculdade. Então fazer um trabalho que irá usar um determinado tipo de teoria que ele não teve complica, porque não é a finalidade da faculdade formar cientistas. Em termos de metodologia vai depender muito do desempenho do orientador que também, se houve alguma disciplina de teoria científica, acho que nem todos os cursos tem pelo menos com esse nome, são muito iniciais, não são cursos que te dão normalmente uma capacidade de sair dali e desenvolver uma pesquisa. Dão uma visão geral do que é a ciência e a metodologia, ABNT, essas coisas assim.

Comentário sobre bibliografia em Sociologia e Filosofia.

Eu acho que sim, a gente ainda não construiu uma bibliografia que seja "consensuada" na nossa área de uma metodologia própria. Até porque nem o Jornalismo, nem a Comunicação conseguiram se firmar como disciplinas de direito próprio, continuam sendo uma área multidisciplinar e usando os recursos das outras disciplinas.

Sobre o Processo de Bolonha e a realidade de Portugal

Na verdade, eu não conheço muito, porque na verdade eu saí do doutorado há vinte e poucos anos, antes de Bolonha. Então só acompanhei muito de ler algumas coisas. Não acompanhei mais as estruturas dos cursos, tenho uma ideia geral que para os cursos introdutórios….

Eu iria lhe perguntar se há como aplicar as diretrizes do Brasil na Europa e vice-versa, mas é muito complexo pois são realidades muito diferentes.

Eu acho que tem duas coisas. Primeiro assim a tradição da universidade europeia que na origem e depois, seria uma universidade mais voltada justamente para a formação académica e científica e menos voltada para a formação profissional. Isso, mesmo antes de Bolonha, quando eu estudei na UNL, já era um curso que se originou nas ciências sociais, e não um curso de comunicação, uma perspectiva mais científica do que profissional. Embora sempre surja essa tensão, essa contradição que, embora a universidade proponha um curso mais científico, os alunos entram no curso pensando na saída profissional. Acaba ficando uma tensão interna nos cursos que de alguma maneira tende a atender também essa perspectiva profissional, mas a enfase sempre foi no científico. Enquanto no Brasil, as nossas universidades, as nossas faculdades antes das universidades se originam em torno das profissões, da medicina, direito e engenharia, e tem essa saída profissional. Na Europa vai haver essa divisão entre as universidades. Na França por exemplo tem os politécnicos que tratam das profissões e as universidades que tratam das ciências. E de certa maneira essa cultura, embora não seja bem assim organizado em Portugal, prevaleceu aí. Enquanto no Brasil prevaleceu essa da formação profissional num primeiro momento. Depois as coisas se misturam um pouco, porque essa ideia da universidade de pesquisa que vem da Alemanha acaba prevalecendo nos Estados Unidos hoje e assim o modelo acaba influenciando também o Brasil, onde as universidades grandes procuram ser universidades de pesquisa também. Então as coisas se misturam um pouco, mas tem essa vocação inicial que, também por inércia, marca o desenvolvimento de uma e de outra. Eu acho que esta é uma questão fundamental. E a outra questão é esta entrada de Bolonha em que há uma diferenciação da finalidade da graduação, mestrado e doutorado em relação ao Brasil. No Brasil segue a graduação como o local de formação profissional. O mestrado se divide entre o profissional e o acadêmico, embora o profissional ainda seja iniciante, muito pouco desenvolvido no Brasil e seja mais visto como um aperfeiçoamento da formação profissional que já foi feita na graduação. E o acadêmico vai encaminhando para a carreira acadêmica, para o doutorado. Enquanto em Portugal os mestrados que eram acadêmicos se tornaram muito mais em profissionais, embora acho que ainda tem uma vertente acadêmica nos mestrados, mas a principal finalidade é ligada ao profissional. Então é difícil fazer uma equivalência entre os cursos. As vezes a gente tem uma situação de ter que reconhecer um diploma que vem de Portugal, acontece aqui na UFSC, e a gente tem que ver se dá para reconhecer como mestrado, se tem um conteúdo académico mínimo e uma dissertação no final, para ver se é possível reconhecer como mestrado ou não pois é completamente diferente a estrutura.

O professor acredita que o fim da obrigatoriedade do diploma impactou nos cursos?

Num primeiro momento significou uma queda da procura pelos alunos, uma queda importante no primeiro momento. Depois acho que suavizou um pouco, mas eu acho que tem uma importância maior a longo prazo e que vai se manifestar mais. Eu até estou escrevendo um artigo sobre isso…. Qual é, eu acho, que o diferencial do ensino brasileiro de jornalismo em que, de certa maneira, as diretrizes brasileiras atuais significam um final de um processo de aproximação do meio profissional com o meio acadêmico. Isso foi possível pelo fato de no Brasil o Jornalismo ser uma profissão

regulamentada, ou seja, de os jornalistas terem passado pelo curso de Jornalismo, os acadêmicos serem ligados a essa tradição de cursos, o que permitiu uma aproximação que não se vê em nenhum país. Tu pegas aí em Portugal, é uma briga permanente entre os sindicatos e as universidades, não se entendem, tem visões diferentes sobre a profissão, sobre o acesso a ela, sobre o que é importante para ela. No Brasil a gente chegou a um consenso dentro da área de Jornalismo, não na de Comunicação que é outro debate, mas dentro da área de Jornalismo, entre a área profissional, porque principalmente a área sindical, a FENAJ, desde que lançaram aquele documento dos padrões de qualidade de ensino, sempre houve uma proximidade muito grande de professores com o sindicato. Essa identidade profissional que era dada com o diploma, fez com que se desenvolvesse um projeto de ensino da profissão, no caminho sempre de levar a uma profissão regulamentada que conseguisse um conselho profissional, que se igualasse as outras profissões como direito, saúde, etc. Foi o ápice disso, mas ao mesmo tempo que saiu essas diretrizes, caiu a obrigatoriedade do diploma. Então o que significa isso a médio prazo, primeiro que a categoria profissional tende a ficar mais diversificada embora ainda predominem os jornalistas, como nos Estados Unidos, onde nunca foi exigido o diploma, mas predominam as pessoas formadas em Jornalismo dentro da profissão. Acho que em Portugal também hoje. Mas por um lado você perde um pouco essa identidade entre o ideal profissional e o ideal acadêmico. Depois, o outro fenómeno que esta acontecendo, é que a nova geração académica não passou pela experiência profissional como a minha geração passou. Eu acho que essa experiência profissional que a gente teve no Jornalismo, contribuiu para essa identidade, pois quando tu passas para a universidade tu continuas pensando que esta fazendo a mesma coisa, que esta trabalhando como jornalista, mas em outra função. Mas quando assume uma outra geração que não passou por isso, hoje é crescente o número de pessoas que passam da graduação para o mestrado e doutorado e entra na universidade sem ter a experiência profissional, acho que há uma separação maior, uma independência maior dessa perspectiva acadêmica em relação a perspectiva profissional Acho que isso, no futuro, vai fazer com que as próximas discussões de diretrizes, de currículo, afastem uma coisa da outra. Acho que a gente viveu as diretrizes que foram o ápice de um processo que vinha lá dos anos 70 a 90, que acaba chegando nestas diretrizes, que houve todo um movimento das entidades na área de Jornalismo para levar a isso e que agora tende a se desmanchar com o tempo.

Há possibilidade de se ter no Brasil um curso generalista que misture Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade, sem formação especifica?

Tem gente que aqui defende isso, houve uma tentativa quando houve o primeiro currículo de comunicação em 69. Era esse o projeto. Depois houve um recuo e criaram as habilitações, que antes não era para ter as habilitações, era um curso genérico como ficou na maior parte da América Latina até hoje. Agora que estão surgindo as habilitações, mas ficou assim. Quando se discutiu as diretrizes de 2001, o primeiro projeto que foi feito, propunha isso, voltar a um curso genérico. Foi uma briga do pessoal do Jornalismo, a gente fez o encontro de Campinas, fez uma contraproposta e chegou a um acordo com o pessoal da Comunicação. Depois o CFE desmanchou tudo e ficaram aquelas diretrizes sem perspectiva. Quando a gente fez as diretrizes que eu

estava na comissão (de 2013), a Compós defendeu de novo. A posição da Compós contra as diretrizes era de que deveria ser um curso de comunicação generalista e não por profissão. Então quer dizer que essa ideia continua viva, sempre que houve debate ela tende a ressurgir.

Hoje eu vejo muita gente que num primeiro momento apoiou as diretrizes, que hoje já questiona por uma questão de incomodo, principalmente para que esta nas públicas, pois as diretrizes ficaram um incomodo para o departamento de comunicação. Porque então há uma demanda maior de professores de Jornalismo, mas eles não querem contratar na área de Jornalismo porque eles têm de contratar também para o outro curso, para Publicidade Cinema e fica uma briga interna permanente. O pessoal de Jornalismo insistindo em fazer aquilo, como deve ser, mas os demais não concordam e ficou um clima de tensão. Então as pessoas acham "talvez, melhor se pudesse recuar".

Sobre questões de interdisclinaridade:

Eu publiquei um texto chamado "As diretrizes críticas e a crítica das diretrizes" onde há o projeto do Kant que acabou se transformando na universidade de pesquisa que a gente tem hoje. E nesta universidade de pesquisa, qual era o objetivo do Kant? Na época, nas universidades prevaleciam as carreiras profissionais, direito, teologia e medicina. E a faculdade de Filosofia onde ele trabalhava e que reunia todas as ciências na época, era uma faculdade inferior. Ele propõe uma inversão disso, porque ela vivia em torno das carreiras profissionais, para permitir o desenvolvimento das ciências. E é o que realmente aconteceu, só que nesta inversão, as carreiras profissionais que saem prejudicadas e a universidade vira uma linha de montagem em que os departamentos de cada ciência, vão lá e dão as aulas. Virá quase como uma linha de montagem de uma fábrica, onde tu esperas que o aluno saia montado no final, tu vais largando coisas de diversas disciplinas em cima dele e tu espera que ele monte o currículo na cabeça dele.

Comentários sobre Bolonha e a questão da autonomia do aluno.

Também é uma questão de mercantilização das universidades, de fazerem elas produzirem mais com menos recursos. Não só nas privadas, nas públicas também. Eu estive na universidade do Texas no meu pós-doc e é isso também. Na graduação, os professores dão aula para o auditório. Então a distância dos alunos é imensa, não tem como se aproximar do professor na graduação. Então é toda uma coisa da universidade produzir mais alunos, mais formados, com o mínimo de recursos.