

## DE JORNALISTA A PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Mayara Sousa Ferreira<sup>1</sup>  
Maria do Amparo Borges Ferro<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação continuada do professor jornalista, buscando entender como isso pode gerar implicações às práticas educativas. Para tanto, fazemos uso da pesquisa bibliográfica para trabalhar referências que norteiam a discussão acerca da temática e meditar sobre suas contribuições para nosso debate, bem como pesquisa documental, a partir de documentos oficiais dispostos em plataformas digitais. Refletimos sobre os diversos tipos de conhecimento utilizados pelo docente na prática profissional, focando no conhecimento da experiência, tanto a adquirida como jornalista, quanto como professor. Em seguida, pensamos sobre a necessidade formativa pedagógica e sobre como a obrigatoriedade da formação continuada (pós-graduação) pode contribuir nesse processo de se fazer professor. Concluímos com proposições sobre como esses aspectos podem gerar consequências às práticas profissionais.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Formação docente. Professor jornalista. Formação continuada do professor jornalista.

4217

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on the continuing education of journalist teachers, seeking to understand how this can generate implications for educational practices. To this end, we use bibliographical research to work with references that guide the discussion on the topic and reflect on their contributions to our debate, as well as documentary research, based on official documents available on digital platforms. We reflect on the different types of knowledge used by teachers in their professional practice, focusing on knowledge from experience, both that acquired as journalists and as teachers. We then think about the need for pedagogical training and how mandatory continuing education (postgraduate studies) can contribute to this process of becoming a teacher. We conclude with proposals on how these aspects can generate consequences for professional practices.

**Keywords:** Continuing education. Teacher training. Journalist teacher. Continuing education for journalist teachers.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação/ Universidade Federal do Piauí (UFPI) Professora adjunto II Universidade Estadual do Piauí.

<sup>2</sup>Professora Titular na Universidade Federal do Piauí Doutora em Educação/ Universidade de São Paulo (USP).

## INTRODUÇÃO

O jornalismo se caracteriza como atividade imprescindível à sociedade democrática, por sua função social de informar as pessoas, sob o compromisso da busca da verdade e da multiplicação de vozes e vertentes em torno dos acontecimentos. Facilita, assim, o acesso à informação credível e à participação em meios de comunicação tradicionais, alternativos e digitais.

Por esse motivo, a formação profissional, por meio da academia, demanda direcionamento e abordagem politizada<sup>3</sup> do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a incitar o desenvolvimento de uma percepção crítica e analítica no profissional da comunicação, que atuará como mediador junto ao cidadão.

As demandas atuais são desafiadoras, logo, a constituição do ser e se fazer jornalista deve ser pensada, desde a pedagogia do jornalismo, como ponderam Sardinha e Silva (2014). “A formação em Jornalismo demanda encontrar saídas pedagógicas para preparar o acadêmico no cenário cada vez mais complexo para produção do Jornalismo diante das mudanças tecnológicas, da necessidade de atender o direito à informação das comunidades” (Sardinha; Silva, 2014, p. 35).

Mais que instruir profissionais da comunicação para lidar com a produção da informação e com a transmissão à sociedade, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Jornalismo (Brasil, 2013) apontam para uma preocupação com a formação humanista, crítico-reflexiva e ética. Afinal, o jornalista deve estar apto para atuar no cenário complexo atual, considerando a diversidade, pluralidade e toda a complexidade social.

Para pensar a formação profissional do jornalista, convém conduzir a reflexão ao formador de novos jornalistas, ou seja, o professor que atua nesse campo do conhecimento, o qual tem lugar proeminente nesse cenário. Jornalistas se tornam professores pela prática, eminentemente. Sabemos que o propósito da formação de cursos, como o de Bacharelado em Jornalismo, não é a formação para a docência, mas a formação de profissionais para a atuação no mercado de trabalho. Logo, o jornalista que se torna professor tem de buscar, em outras fontes, as bases para sua atuação na docência.

---

<sup>3</sup> Politizar: “inculcar a certas classes sociais a consciência dos deveres e direitos políticos atribuídos aos cidadãos que a compõem, habilitando-os ao livre exercício deles” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2008, online). Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/politizar/>. Acesso em: 2 out. 2019.

Cabe refletir sobre a temática, a partir de algumas questões norteadoras: como o jornalista se torna professor? Como se dá a formação continuada do professor jornalista de modo a suprir as carências de formação pedagógica? Como isso pode implicar nas práticas educativa, pedagógica e docente?

Entendemos que, no atual contexto, se sobressalta a necessidade de se compreender como o professor jornalista, que se constitui pela prática, uma vez que o curso de Bacharelado em Jornalismo, naturalmente, não oportuniza formação pedagógica, investe na formação docente. Acreditamos que a formação continuada seja uma maneira de qualificar o docente bacharel para atuação nos cursos de graduação do campo da comunicação e, especificamente, do jornalismo.

Docentes que trabalham nesse curso, geralmente, contam com o conhecimento da experiência de campo como recurso para desenvolver as práticas educativas nas universidades. Suas atuações como jornalistas nos mais diversos segmentos da profissão, desde redações de impresso, rádio, TV, portais, mídias digitais sociais a assessorias de comunicação institucionais, fortalecem a atividade docente.

E, além do conhecimento adquirido no campo profissional, professores utilizam suas experiências docentes como uma das principais bases para ajudar a construir conhecimentos pedagógicos (MOURA, 2014). Nesse aspecto, não só os professores jornalistas fazem isso, mas os bacharéis, como um todo, considerando que suas formações iniciais não os preparam para a atuação nas salas de aula<sup>4</sup>.

Segundo Freire (2016), o compromisso da educação para com a sociedade deve ser considerado e analisado, pois a educação integra o processo de mudança social e esse processo se dá ao longo do tempo e de forma constante. A partir disso, entendemos que é adequado o estudo do jornalismo sob as nuances da educação, melhor dizendo, com foco no professor, cujo papel é de destaque no processo.

Portanto, este artigo tem como proposta refletir sobre a formação continuada do professor jornalista como forma de preparação para a atividade docente, a qual traz implicações às suas práticas educativa, pedagógica e docente. Trata-se, então, de uma pesquisa de natureza bibliográfica, que, de acordo com Severino (2007), trabalha com fontes teóricas para

---

<sup>4</sup> Utilizamos a expressão “salas de aula” como lugares onde os professores atuam como docentes, mas não no sentido restrito, espacial e físico, uma vez que as práticas profissionais de professores se dão em outros ambientes também, e não se evidenciam só entre quatro paredes.

fundamentar a discussão sobre pesquisas já realizadas por outros autores e registradas em livros, artigos e outros tipos de trabalhos científicos, bem como .

## DO CONHECIMENTO DE EXPERIÊNCIA À FORMAÇÃO CONTINUADA: IMPLICAÇÕES ÀS PRÁTICAS DO PROFESSOR JORNALISTA

Jornalistas se tornam professores pela prática, eminentemente. Sabemos que o propósito da formação de cursos, como o de Bacharelado em Jornalismo, não é a formação para a docência, mas a formação de profissionais para a atuação no mercado de trabalho. Logo, o jornalista que se torna professor tem de buscar, em outras fontes, as bases para sua atuação professoral.

Docentes que trabalham em tais cursos, geralmente, contam com o conhecimento da experiência de campo como recurso para desenvolver as práticas educativas nas universidades. Suas atuações como jornalistas nos mais diversos segmentos da profissão, desde redações de impresso, rádio, TV, portais, mídias digitais sociais a assessorias de comunicação institucionais, fortalecem a atividade docente.

Isso acontece porque a experiência é um lugar de conhecimento que se constrói por meio das vivências práticas. Além do mais, “[...] o professor não atua apenas dentro de sala de aula, ele percorre outros espaços que configuram, igualmente, *locus* de formação onde a experiência se evidencia” (Moura, 2014, p. 104).

4220

Vale ressaltar que essa não é uma particularidade do professor jornalista. Na verdade, professores bacharéis, por não terem, em seu curso de formação inicial, preparação para a atividade docente, terminam por buscar nas experiências de suas práticas profissionais para as quais se formaram, fontes de conhecimento.

A experiência é uma das principais fontes de conhecimento desses profissionais, segundo Moura (2014), ela abastece o docente de ideias que lhe ampliam as percepções sobre o mundo. “Os conhecimentos da experiência ou experienciais são produzidos pelos professores de forma idiossincrática e situacional, e advêm de sua atuação profissional com marcas do vivido dentro e fora da sala de aula, antes e durante o exercício da docência” (Moura, 2014, p. 170).

De tal modo, as práticas educativas do professor jornalista são permeadas dos aprendizados adquiridos na ambiência do mercado comunicacional, seja na função de produtor, redator, repórter, editor, chefe de reportagem, apresentador, assessor de comunicação e/ou *social media*, além de outras tantas funções próprias da profissão.

E essa experiência tem tamanha importância ao docente, porque ele busca, nesse lugar de práticas jornalísticas por ele vividas, conhecimentos para a construção de saberes junto aos estudantes e também futuros jornalistas, com facilitação da relação de suas vivências experimentadas com os referenciais teóricos estudados no ambiente acadêmico.

Essa relação teórico-prática, que parte do docente, ajuda a conduzir os discentes a uma identificação e aproximação junto ao campo comunicacional, facilitando a inserção dos estudantes ao ambiente funcional da futura profissão, por exemplo, na redação e produção noticiosa e no planejamento e atuação estratégicas da comunicação no ambiente organizacional.

Dessa forma, o professor ajuda a preparar melhor os acadêmicos para aquilo que eles irão se deparar, quando da sua inserção no mercado de trabalho, por conhecer na prática. Especificamente em se tratando do curso de Jornalismo, conduzir o ensino e a aprendizagem pela correlação contínua entre teoria e prática é essencial para uma formação integralizada, conforme o parágrafo 3, do artigo 2º das diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2013).

E, além do conhecimento adquirido no campo profissional, professores utilizam suas experiências docentes como uma das principais bases para ajudar a construir conhecimentos pedagógicos (Moura, 2014). E nesse aspecto, não só os professores jornalistas fazem isso, mas os bacharéis, como um todo, considerando que suas formações iniciais não os preparam para a atuação nas salas de aula<sup>5</sup>.

4221

Logo, o conhecimento da experiência é inerente ao saber docente. Entretanto, nem só de experiências eminentemente práticas comunicacionais e educativas se faz um professor jornalista. É preciso investimento na formação pedagógica para que consiga prover as carências na atuação docente. Assim, a formação continuada e permanente se torna imperativa na nossa trajetória formativa, como forma de prover as necessidades de preparação para a atividade docente.

Portanto, podemos dizer a partir da discussão de Moura (2014) sobre conhecimento da experiência, que nós, professores jornalistas, construímos nossa professoralidade por meio dos conhecimentos advindos da experiência para solucionar as demandas decorrentes da nossa prática, assim como por meio da formação continuada. E é assim que a qualificação voltada à

---

<sup>5</sup> Utilizamos a expressão “salas de aula” como lugares onde os professores atuam como docentes, mas não no sentido restrito, espacial e físico, uma vez que as práticas profissionais de professores se dão em outros ambientes também, e não se evidenciam só entre quatro paredes.

educação, para além da graduação, é imprescindível ao docente de ensino superior, especialmente aqueles bacharéis, como é o nosso caso.

A atividade docente leva o profissional a fazer uso de diversos tipos de saberes, como o experiencial, a partir de sua prática docente, mas não somente. A profissão de professor requer a construção de um conhecimento técnico e teórico, ou seja, que exige um processo formativo, que seja dinâmico e contínuo.

Ao falar sobre o conhecimento e saber(es) do professor, Pacheco e Flores (1999) ressaltam que o conhecimento é adquirido de diversas formas, ou seja, trata-se de um conjunto de saberes que refletem nas práticas pelas trajetórias e pelas experiências pessoais. Então, são muitos os tipos de conhecimento que perpassam o ser e fazer docente.

Como o saber construído na experiência, o saber docente também é conteudista, curricular, didático, contextual, pedagógico (Pacheco; Flores, 1999). Há uma multiplicidade de saberes contextualizados com as práticas escolares: saberes objetivos, subjetivos intersubjetivos, conhecimento técnico – saber-na-ação, teórico, tácito – e prático, cujo interesse se dá na reflexão-na-ação, prático, empírico, que requerem interação para compreensão.

Tal diversidade de conhecimento se dá por fontes diferentes, segundo eles, seja por aprendizagens formais ou informais, por conteúdos de disciplinas, estruturas e materiais. Ou seja, a aquisição e a integração dos saberes não se limitam, tampouco se esgotam no ambiente escolar ou mesmo na sala de aula, formal, normativa; mas também abrange a cultura, as relações, as práticas, a empiria no contexto da integração que passa pela instrução, avaliação, reflexão, nova compreensão.

A problematização dos saberes docentes se dá considerando os contextos formativos. Portanto, não basta ser um bom jornalista, de experiência de mercado, de prática, para se constituir um bom professor. É preciso do saber técnico e prático de professor, ou seja, conhecimento pedagógico, didático, e não apenas de conteúdos e práticas aplicadas à profissão jornalista.

A atividade docente “não se trata de uma prática desligada de uma teoria de suporte e de fundamentação epistemológica” (Pacheco; Flores, 1999, p. 22). Aprender a ensinar passa por diferentes contextos, na percepção de Pacheco e Flores (1999), dentre eles o formativo e o prático.

O professor precisa aprender sobre educar através de conteúdos formais referentes às práticas profissionais para desenvolver habilidades que o ajudarão no ensino-aprendizagem.

Desse modo, a formação continuada, como os mesmos pesquisadores sugerem, envolve diferentes aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.

Dada a natureza social do saber docente, Tardif (2014) também reconhece sua pluralidade, heterogeneidade, temporalidade e multiplicidade de fontes. Nesse aspecto, a experiência também é considerada como o alicerce importante para a construção dos próprios conhecimentos profissionais, na medida em que contribui com a modificação e reconstrução constante das práticas docentes pelas vivências e interações presentes ao longo de sua carreira profissional.

Os diferentes níveis de experiência que o professor também passa por diferentes níveis de experiência nas fases de sua trajetória formativa e de vida, desde o primeiro momento, em que toma contato com a sala de aula, com o aluno, e durante toda a sua trajetória pessoal e profissional. Tardif (2014) problematiza os diferentes saberes e articula a discussão à identidade pessoal e profissional e à história de vida, considerando que são características indissociáveis ao saber e ao trabalho, uma vez que o saber docente tem natureza temporal.

Portanto, entender a trajetória formativa do professor jornalista é importante para compreender como isso reflete em suas práticas profissionais. Acreditamos que a formação continuada é um importante aspecto no percurso do jornalista a se tornar professor. Nesse caso, se faz interessante também pensar a qualidade da formação continuada. Mas, o que se considera formação continuada?

4223

Certamente, cursos de pós-graduação são compreendidos assim, mas não somente eles. Em relatório sobre o assunto, a Fundação Carlos Chagas (2017) aponta características comuns identificadas nas pesquisas acerca da formação continuada de professores, entre as quais, o fator duração prolongada. Ou seja, embora não fique claro qual seria o período e a carga horária ideais de um curso, nas obras analisadas há consenso de que formações de curta ou curtíssima duração podem beirar a superficialidade e, portanto, não promover os efeitos que se espera da formação continuada.

Entre outras características, a FCC (2017) elenca também: métodos ativos de aprendizagem participação coletiva e coerência. Assim, os programas de formação continuada devem estar alinhados com aspectos que envolvam a formação inicial, currículo, avaliações externas; contexto institucional, com suas prioridades e objetivos; conhecimentos experiências e necessidades dos docentes, achados de pesquisas recentes e recomendações de associações profissionais.

Jornalistas, antes de se fazerem professores, devem buscar na formação em mestrados acadêmicos e doutorados, as bases para a atuação docente. Considerando que os cursos de pós-graduação trabalham a formação para a pesquisa e que esta é uma das obrigatoriedades da educação superior, ela termina por contribuir com a melhoria das práticas dos professores.

Esse imperativo está previsto em lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2017) preconiza, ao professor de educação superior, especialmente, a formação em pós-graduação *stricto sensu*. Isso porque o professor com formação em mestrado e doutorado consegue se destacar como pesquisador e, ainda, incentivar postura semelhante entre os discentes de modo a desenvolver habilidades que são exigências dos cursos de educação superior.

De tal forma, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* entram como uma possibilidade atraente de investimento na formação continuada. A partir deles, o professor ganha projeção nas universidades, ascendendo na carreira docente, com reflexo salarial, o que pode ser considerado como uma forma de incentivo à qualificação permanente.

Mas no Brasil, os cursos de mestrado e doutorado ainda são recentes. Os primeiros programas de pós-graduação surgiram a partir da década de 1960, fator importante no que se refere ao desenvolvimento e fortalecimento das pesquisas (Masetto, 2015). No jornalismo e na comunicação, área em que estamos circunscritos, esse processo é ainda mais novo – década de 1990. Os jornalistas José David Salomão Amorim e José Marques e Melo foram os primeiros mestre e doutor desse país (Silva, 2008), marcando o percurso rumo à consolidação do campo.

Os primeiros cursos datam desse período, mas eles eram poucos em quantidade e mal distribuídos geograficamente. Até 2019, o campo da comunicação contava com 49 programas de pós-graduação, porém, 37 deles surgiram mais recentemente, dos anos 2000 para cá. Até 2001, a região Sudeste contava com sete dos 12 programas existentes nesse período; e a Sul, com três, enquanto o Nordeste e o Centro-Oeste tinham um, cada; e o Norte, nenhum (Compós, 2019).

**Tabela 1** – Primeiros programas de pós-graduação do Brasil

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA
1991 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica (mestrado e doutorado)
1991 - Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea - Faculdade de Comunicação
1991 - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Comunicação (mestrado e doutorado)
1991 - Universidade Metodista de São Paulo	Pós-Graduação em Comunicação Social (mestrado e doutorado)
1991 - Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Comunicação



1991 - Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Instituto de Artes, Unicamp. (mestrado e doutorado)
1993 - Universidade de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (mestrado e doutorado)
1995 - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (doutorado e mestrado)
1995 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação
1996 - Universidade Federal de Minas Gerais	Pós-Graduação em Comunicação (mestrado e doutorado)
1996 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e informação (mestrado e doutorado)
1997 - Universidade Federal Fluminense	Programa de Pós-Graduação em Comunicação (mestrado e doutorado)

**Fonte:** Compós (2019)

A disparidade em relação ao acesso à educação brasileira ainda é realidade no contexto atual, apesar de os programas terem se expandido no Brasil. A Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2019) registrou que o Sudeste continuava com mais da metade dos PPGs do campo (26); o Nordeste com nove; o Sul com oito; Centro-Oeste com seis; e o Norte com um. Esse mesmo diagnóstico de desigualdade na distribuição dos programas foi feito por Melo (2008). Apesar do avanço e abertura em regiões que não contavam com nenhum, ainda há muito o que melhorar nesse acesso.

4225

O certo é que os poucos programas implicam poucas vagas, o que pode dificultar a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* por professores dos diversos cursos da Comunicação. As consequências sobre isso são muitas, como por exemplo, carência de pesquisas aplicadas ao Jornalismo, necessidades formativas de pesquisadores, como orienta a LDB (2017).

É necessário que os professores universitários empreendam pesquisas e reflexões sobre suas práticas nesses locais, afinal, tais práticas podem e devem se constituir objetos de investigação. Aplicando ao campo em discussão neste trabalho, desenvolver pesquisa em jornalismo possibilita a construção de conhecimentos e o entendimento sobre os processos comunicacionais, com impacto, primeiro, na vida do pesquisador, em sua visão de mundo e experiências pessoais, além de contribuir com avanços na academia e melhorar a compreensão de aspectos da sociedade.

Sabendo que a consolidação do campo científico do jornalismo é recente na história do Brasil – se deu a partir da década de 1990, com a expansão dos programas de pós-graduação,

revistas científicas e associações científicas (Silva, 2008) – torna-se ainda mais necessária a atuação do docente como pesquisador, contribuindo com a legitimação da área.

A produção e divulgação científica em lugares de prestígio científico ajudarão o jornalismo a se configurar e se autenticar em espaço público. Bordieu (2004, p. 76) nos diz que “a legitimidade do conhecimento depende de uma presença pública em certas fases da produção do conhecimento”.

Portanto, o reconhecimento dos pares e da sociedade conduz o campo à consolidação, daí a relevância das pesquisas e publicações contínuas. Nesse contexto, o papel do professor universitário é de também conquistar esse reconhecimento público como “capital simbólico”. As pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário, seja de cunho experiencial, teórico ou prático, contribuem para a ampliação dos espaços de reflexão sobre o jornalismo.

No caso dos professores de Jornalismo, a pós-graduação pode ajudar no despertar do ser professor, pela pesquisa, pela reflexão, pela construção. Imergir nossos olhares aos processos e práticas da comunicação, por meio de mestrados e doutorados, pode nos conduzir a uma compreensão que a prática profissional jornalística não nos incita a fazer, mas que implicará nas práticas docentes.

Ao produzir conhecimento por investigações com resultados reconhecidos, o docente consegue tomar seu lugar de fala no campo acadêmico, ao invés de apenas trabalhar com ideias de outros, reproduzindo-as. O professor precisa se colocar na condição de intelectual com produções científicas frequentes e de relevância sobre a área onde atua, como diz Masetto (2015), o professor deve ser um intelectual.

Assim, a formação continuada, seja através de programas de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados), ou por cursos com finalidades pedagógicas de média a longa duração, se trata de estratégias de diferenciação que, certamente, implicarão nas práticas educativas.

A percepção da prática pode facilitar na auto-avaliação constante, incitando a busca de soluções para problemas e dificuldades. Portanto, a compreensão das multi e pluri práticas possíveis no trabalho como professor contribui para a sua própria formação, chegando a melhoria na formação do aluno.

Na concepção de Zabala (1998), a prática educativa é equivalente à pedagógica e à docente. Para ele, as práticas empreendidas em sala de aula, desde o planejamento, passando pela execução até a avaliação, interferem na formação dos alunos. Ou seja, “a maneira de

organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas [...]” (Zabala, 1998, p. 29).

Contudo, há uma ligação das práticas pedagógicas com o social. Em vista disso, é preciso entender os objetivos da educação e as metodologias para que o processo de ensino e aprendizagem se efetue com eficácia. Conforme o mesmo autor, o ensino tem uma função social: “função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido” (Zabala, 1998, p. 27).

Assim como Freire (1996), que considera que o professor precisa conhecer a prática educativa em suas dimensões para ter mais segurança na profissão, até porque ele é aprendiz e só assim pode intervir e criar, Zabala (1998) entende que a melhoria da prática educativa passa pelo conhecimento e pela experiência, pois, é necessário avaliar constantemente a prática para conhecer as variáveis, trabalhá-las e promover mais qualidade na atuação. A defesa dele é de que a prática precisa ser fundamentada, portanto, no pensamento crítico-reflexivo.

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos [...] não impede, mas sim torna mais necessário que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula (Zabala, 1998, p. 15).

Por serem, as práticas educativas, próprias da sociedade, e não somente da universidade enquanto organização escolar, a atuação do docente alcança lugares não escolarizados, não institucionalizados, o que pode contribuir para que o estudante se torne um jornalista com visão mais holística da profissão e da sociedade.

A formação do professor deve, portanto, abranger a realidade social na qual está inserido de modo que ele se torne capaz de provocar nos discentes o olhar para a reflexão que levará a uma melhor compreensão da sociedade onde vive. Assim, professores e acadêmicos podem agir nas comunidades e aprender diariamente com isso.

Considerando, então, que a prática educativa pode ser exercida pela família e pelas instituições com finalidades educativas, e que ela se modifica de acordo com o contexto, acrescentamos o pensamento de Franco (2012) sobre a temática. A autora relaciona sua discussão à didática, entendendo que há uma correspondência entre práticas pedagógicas e educativas, mas há também diferenças.

As práticas pedagógicas “são as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (Franco, 2012, p. 173). E acrescenta: elas “se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição” (Franco, 2012, p. 173).

A partir disso, ressaltamos a importância da discussão em torno do ensino de Jornalismo. Entendemos que é necessário se posicionar com olhar crítico em relação à temática. A carência de formação pedagógica gera consequências nas formas como nós organizamos as disciplinas, os projetos, os conteúdos, as avaliações, por isso, talvez tenhamos maiores dificuldades em atender às expectativas de aprendizado e aos objetivos do processo.

## CONSIDERAÇÕES

Entendendo a importância de discutirmos sobre as transformações sociais e educacionais, a formação de professores e a interdependência entre educação e sociedade e compreendendo a relevância do jornalismo nas democracias, chegamos a esse trabalho. Ao pensarmos sobre a formação do professor jornalista, refletimos também sobre suas práticas profissionais.

E para pensar a formação do professor jornalista, precisamos ponderar acerca da articulação entre graduação e pós-graduação. Mesmo que o curso de Bacharelado em Jornalismo não trabalhe com a preparação para o exercício docente, mas sim para a atividade jornalística, são esses profissionais que retornam à universidade para atuarem na formação de outros.

Dessa forma, começamos por entender que o curso trabalha com competências que visam à abordagem humanista, crítico-reflexiva, considerando a ética e isso tem reflexos na nossa atuação, quando voltamos ao campo acadêmico na condição de professores. O jornalista deve estar apto a atuar no cenário complexo atual, uma vez que as bases do currículo estão na interdisciplinaridade, pluralidade, reflexividade.

Além da discussão sobre como o conhecimento da experiência e da formação continuada para se fazer e ser professor jornalista, é importante pensar também em nas condições necessárias para viabilizar a formação continuada do professor. A formação docente conduz à melhoria da educação, pois implica mudanças na conduta professoral, no ensino e na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 27 de Setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior**. Brasília-DF. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1º maio 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_red.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_red.pdf). Acesso em: 1º jun. 2019.

COMPÓS: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO. **Programas Filiados**. Disponível em: [www.compos.org.br/a\\_compos.php](http://www.compos.org.br/a_compos.php). Acesso em: 15 jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. in: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas da pedagogia: diálogos e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 169-187.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Lillian Lopes Martin. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MELO, José Marques de. **O campo da comunicação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **(Re) conhecimento da experiência: reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, Marli Barboza da. O Ensino e a Extensão em Jornalismo Diante da Demanda por Informação Local. In: ORMANEZE, Fabiano; BAZI, Rogério Eduardo Rodrigues (Org.). **Reflexões para o ensino de jornalismo no Brasil: algumas abordagens**. FNPJ - Fórum Nacional de Professores de Jornalismo; Campinas: 2014, p. 32-50. Disponível em: [http://www.abejor.org.br/Livro\\_FNPJ.pdf](http://www.abejor.org.br/Livro_FNPJ.pdf). Acesso em 2 out. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elias Machado. Jornalismo. In: MELO, José Marques de. **O campo da comunicação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 91-105.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.